



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A HISTÓRIA PRESCRITA E DISCIPLINADA NOS CURRÍCULOS
ESCOLARES: QUEM LEGITIMA ESSES SABERES?**

Maria do Carmo Martins

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ernesta Zamboni

2000

by autora: Maria do Carmo Martins
Autorização de Direitos Autorais (ADA) n.º 01/2000

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A HISTÓRIA PRESCRITA E DISCIPLINADA NOS CURRÍCULOS
ESCOLARES: QUEM LEGITIMA ESSES SABERES?**

Maria do Carmo Martins

Orientadora: Prof^ª Dr^a Ernesta Zamboni

**Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por
Maria do Carmo Martins e aprovada pela Comissão Julgadora**

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Resumo do trabalho

O trabalho corresponde a uma pesquisa histórica sobre a configuração da disciplina História nos currículos para o ensino fundamental durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985). Tendo como referência teórica a história das disciplinas escolares e os estudos sobre currículo prescrito no campo das políticas educacionais, procura resgatar os conflitos que envolveram diferentes sujeitos — historiadores e conselheiros federais de educação — na formatação dos saberes históricos escolares, nas relações destes saberes com os campos historiográficos e educacionais e na tentativa de legitimar tais saberes utilizando-se de suas respectivas organizações políticas e científicas, a Associação Nacional de História (ANPUH) e o Conselho Federal de Educação (CFE). Nesse processo, a configuração do saber escolar de História deslocou-se do campo das pesquisas históricas universitárias para o das normas pedagógicas e das teorias educacionais. Compartilhando a visão de que o currículo prescrito possui a função de orientar o professor no exercício das atividades docentes, historiadores e conselheiros de educação elaboraram propostas de ensino visando, com elas, redefinir o espaço de atuação dos professores e acarretando, em consequência, a desqualificação do professor como mero executor de práticas de ensino.

Palavras-chave: ensino de História; currículo; história das disciplinas escolares; reformas educacionais; Conselho Federal de Educação (CFE); Associação Nacional de História (ANPUH).

Abstract

This work is a reference to a research about History discipline inclusion into the fundamental teaching curriculum during the military dictatorship period in Brazil (1964-1985). According to the theoretical reference the history of school subjects and the studies of prescribed curriculum from the educational policy. It's necessary to recover the conflicts which involved different agents – historians and federal education councillors – in the arrangement of the school historic knowledges, their connection with the historical and educational fields and in the attempt to legitimate such knowledges using its related politic and scientific organizations, the National History Association (ANPUH) and the Educational Federal Council (CFE). This process involving school historic knowledges was moved from the academical history research to the Pedagogical rules and the educational theories. Sharing the view of that, the prescribed curriculum has the function of leading the teacher to reach his activities, historians and councillors elaborated teaching proposals focusing the area of actions becoming the main teaching practices process.

Pass-word = History teaching; curriculum; history of school subjects; educational reform; Educational Federal Council (CFE); History National Association (ANPUH).

Sumário

Introdução	1
Objetivos da pesquisa	9
Definindo um campo de pesquisa.....	11
Os documentos	19
A disciplina História e a criação do ofício do historiador	24
A História “ensinável”	29
O ensino de História no Brasil.....	32
Capítulo 1	
A reforma educacional do período militar no Brasil e o poder do Conselho Federal de Educação	41
A lei e a normatização da Reforma	41
Autoritarismo e Administração: o contexto da Reforma.....	44
A história do Conselho Federal de Educação.....	51
As relações entre o CFE e o Ministério da Educação e Cultura.....	62
O discurso da competência.....	73
Capítulo 2	
Poderes em confronto: o Estado e a resistência organizada	78
A centralização dos programas de ensino.....	82
Disciplina e Matéria de ensino - a visão oficial.....	93
A resistência e a luta pela manutenção da História (e Geografia) como disciplina autônoma	101
A história da ANPUH.....	102
Diferenças entre historiadores e geógrafos.....	113

Capítulo 3

Os currículos de História propostos por conselheiros e historiadores 129

A especificidade da História..... 133

As orientações do CFE aplicadas em São Paulo 141

A proposta dos historiadores 146

Pontos de convergência entre historiadores e conselheiros da educação 159

O projeto de atividades didáticas..... 162

Como termina essa luta?..... 167

Considerações finais..... 173

Bibliografia 185

Anexos

Anexo I. Constituição do Conselho Federal de Educação (CFE) por ocasião da Reforma Educacional promovida pela Lei nº 5.692/71 e na ocasião da publicação do Parecer nº 853/71, que estabelecia a doutrina do currículo na Lei 197

Anexo II. Transcrição da reunião plenária do Conselho Federal de Educação, de 11/12/1978..... 206

Introdução

Não tem sido tarefa fácil manter o ensino de História nas escolas brasileiras. A definição de medidas governamentais interferindo diretamente na manutenção dessa disciplina escolar nos currículos têm resultado em lutas políticas, envolvendo associações de historiadores, como mostra o documento a seguir:

*Manifesto*¹

A comunidade dos profissionais da História do Estado de São Paulo manifesta-se apreensiva e preocupada com fatos que, recentemente, atingiram a sua vida cotidiana, em prejuízo flagrante para o conjunto da sociedade a quem ela deve servir.

Duas medidas, prioritariamente, preocupam os historiadores. Em primeiro lugar, as deliberações tomadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no início do atual período letivo, diminuindo drasticamente a carga-horária semanal de História (e de Geografia) nas escolas da rede pública do Estado. Em segundo lugar, a implantação pelas universidades privadas, com permissão do Ministério da Educação e do Desporto, das atualmente denominadas plenificações. Esta permissão ancora-se na Lei 9394/96 (LDB), especialmente no seu Artigo 63, inciso II, que faculta aos institutos de educação superior a manutenção de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”.

(...)

Parece importante alertar para um fator comum que tem norteado a chamada “política educacional”, tanto no plano federal (a cargo do Ministério da Educação e do Desporto) como no estadual (representado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). A atuação de ambos (Ministério e Secretaria Estadual) tem sido pautada pela elaboração, “entre quatro paredes”, de projetos (geralmente encomendados a “especialistas”) que, depois de prontos, desabam sobre a cabeça de professores e alunos a quem caberia “implementá-los”. Tudo isso se faz à revelia das escolas que, no texto da lei, são autônomas, mas cuja liberdade de criação e desenvolvimento de seus próprios projetos vem (sic) sendo continuamente desrespeitada.

São Paulo, 24 de abril de 1998.

¹ Esse documento foi escrito para um Ato Público de Protesto, realizado na Universidade de São Paulo, Anfiteatro de Geografia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, dia 24 de abril de 1998.

Núcleo Regional de São Paulo da ANPUH²

Como podemos perceber pelo manifesto, a Associação Nacional de História (ANPUH), núcleo regional São Paulo, em 1998, posicionou-se contrária à redução de carga horária destinada ao ensino da disciplina nas escolas públicas, denunciando que o poder público vem assumindo uma prática antidemocrática, feita à revelia dos professores e ferindo a autonomia das escolas e dos profissionais da educação no que se refere à sua liberdade de criação.

Quase duas décadas antes, a mesma Associação fizera importante denúncia, envolvendo profissionais que atuavam no ensino de História e representantes do poder público federal. O tom da denúncia é mais ou menos o mesmo, como mostra o Boletim Informativo da Associação, n.º 1, de setembro de 1980³.

*Estudos Sociais: nova ofensiva*⁴

Durante o último ENCONTRO do Núcleo Regional da ANPUH, realizado nos dias 1 a 5 de setembro passados, chegou ao conhecimento da Associação a existência de uma nova ofensiva do governo, através do Conselho Federal de Educação, contra os cursos de História e Geografia. Trata-se de um projeto de resolução, acompanhado de parecer do conselheiro Paulo Nathanel, que fixa o currículo mínimo de Estudos Sociais e, ao mesmo tempo, **extingue definitivamente os cursos de História e Geografia**, reduzindo-os a meras “habilitações” no interior da licenciatura plena de Estudos Sociais, equiparadas a Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. Tal medida estende-se a todo território nacional, e sua entrada em vigor está prevista, segundo o mesmo projeto, para 1981.

Em vista do fracasso da imposição de Estudos Sociais pela via da reformulação do ensino de 1º e 2º graus - especialmente se pensarmos o caso de São Paulo - trata-se agora de atacar diretamente o ensino superior, que se destacara como o principal

² Associação Nacional de História, anteriormente denominada Associação Nacional dos Professores Universitários de História, da qual mantém a sigla.

³ Publicado em um dossiê sobre o assunto, na Revista Brasileira de História, n. 02, vol. 03, março de 1982.

⁴ Assina o documento a ANPUH - Núcleo Regional - SP.

foco de resistência à descaracterização do conteúdo científico destas áreas do conhecimento. Pretende-se suprimir radicalmente os cursos de História e Geografia.

Até este momento foi possível estabelecer uma forma ilusória de convivência entre a implantação de Estudos Sociais e a persistência de cursos superiores de História e Geografia, que resguardavam seu caráter científico. Iludidos, ainda que com nosso espaço reduzido, despreocupamo-nos desta questão a partir de 1976, quando obtivemos vitórias parciais após anos de intensa mobilização dos profissionais das áreas.

(...)

Diante desta grave ameaça não podemos permanecer de braços cruzados. É fundamental, para viabilizar nossa resistência - que já começa atrasada - um esforço redobrado de mobilização. A ANPUH deu início a uma ampla campanha de esclarecimento da opinião pública conjuntamente com a AGB [Associação dos Geógrafos Brasileiros], para organizar os profissionais das áreas contra esta grave tentativa de destruir campos de conhecimentos científicos, de interferir na universidade brasileira, a quem caberia decidir sobre a natureza de sua produção científica e sobre os profissionais que deve formar, e de transformar a área vital do ensino e da educação num aglomerado de elementos a serem “divulgados” entre os educandos.

Dezoito anos separam esses dois manifestos dirigidos aos profissionais da História, assinados pelo Núcleo Regional paulista da ANPUH, explicitando situações de confronto entre historiadores/professores de História e representantes do poder público para área de educação. Os motivos que levam a Associação tentar mobilizar os profissionais da História (que têm dupla tarefa profissional: pesquisar e ministrar aulas de história) são semelhantes, como semelhantes são também os discursos dos manifestos e as formas de mobilização que tentam alcançar junto aos historiadores. Por isso o manifesto de 1998 faz referência ao de 1980.

Além dos historiadores, tais manifestos buscam alertar e sensibilizar a comunidade acadêmica sobre possíveis intervenções desse poder público na produção da ciência do país. Dessa forma, a ANPUH assume publicamente um compromisso pela defesa da manutenção do ensino de história nas escolas brasileiras (ou paulistas, dependendo da situação) e reitera um compromisso assumido junto aos profissionais da

História, que exercem seu ofício no magistério, de continuar manifestando-se pelo aperfeiçoamento do ensino da história em seus diversos níveis.

No movimento mais recente (1998), a ANPUH regional posiciona-se contrária a uma reforma educacional promovida em São Paulo pela Secretaria de Educação do Estado, que diminuía a quantidade de horas-aulas semanais para algumas disciplinas escolares (no caso História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física)⁵, restringindo dessa forma a quantidade de classes e postos de trabalho para professores nessa rede de ensino – por sinal, a maior rede pública de ensino fundamental e médio do país.

O documento denuncia ainda uma outra situação considerada nociva pela Associação e introduzida ao mesmo tempo que a modificação dos currículos escolares: a possibilidade de profissionais não formados na área de História fazerem uma complementação escolar, essencialmente voltada para a docência⁶. A ANPUH afirma que tal complementação transformaria profissionais originários de outras áreas de conhecimento em “habilitados” para a docência da História, em condições de lutar por vagas de trabalho como professores da disciplina no sistema nacional de ensino. A palavra *plenificação*, usada para definir esse tipo de complementação de estudos, corresponde a uma mudança na formação dos professores, atribuindo a “habilitação plena” a não-historiadores, mas em condições de exercer o magistério.

No *Manifesto*, a ANPUH afirma que as duas medidas afetam diretamente o mercado de trabalho dos profissionais da História, gerando desemprego e introduzindo um fator de desigualdade no mercado, na medida em que separa a formação dos profissionais de História - docentes, que atuarão em ensino básico, e aqueles que atuarão em outros campos da História.

A palavra *plenificação*, embora não explícita no segundo manifesto, (datado de 1980 e aqui reproduzido parcialmente), corresponde também a um dos motivos da mobilização dos professores no início dos anos 80.

⁵ Conforme Resoluções SE-4 de 15 /1/1998 e SE-7 de 19/1/1998.

⁶ Essa possibilidade de formação para o magistério, com caráter essencialmente pedagógico, voltado para portadores de diploma de educação superior que queiram dedicar-se à educação básica, foi criada com base na LDBN 9394/96, que prevê os Institutos Superiores de Educação.

Tal documento refere-se a tentativa de barrar um processo, de caráter nacional, que visava extinguir, nos cursos superiores de História e Geografia, a parte referente à formação dos professores, ou seja, as licenciaturas. A proposta de plenificação do início dos anos 80, era a de manter somente a licenciatura “plena” nos cursos de Estudos Sociais⁷. Dessa forma, oficializava a criação de dois tipos diferentes de formação profissional com base nos mesmos conteúdos acadêmicos. As universidades e faculdades que mantivessem os cursos de História e Geografia formariam historiadores e geógrafos, mas não os tornariam habilitados para ministrar aulas no ensino de 1º grau. Já as faculdades que oferecessem os cursos de Estudos Sociais formariam os professores para trabalhar com os conteúdos de História, Geografia, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no ensino de 1º grau.

As faculdades de História e Geografia, que mantinham em seu currículo a formação voltada para profissionais atuarem tanto na pesquisa quanto no magistério em todos os níveis de ensino, consideraram que tais medidas reformistas atingiam diretamente sua organização acadêmica, interferindo na sua produção científica. Por isso, uma associação científica como a ANPUH, que mantinha em seus quadros fundamentalmente profissionais originários e atuantes na área da pesquisa histórica e no ensino superior de História, manifestou-se contrária à possibilidade de criar um curso específico para formação de professores.

O curso de Estudos Sociais, a que se refere o documento de 1980, já existia em grande parte das faculdades privadas e mantinha em sua estrutura fundamental um currículo visando a formação para o magistério, sem preocupações maiores com parte teórico-metodológica das ciências de referência sobre as quais o curso certamente mais informava (História e Geografia, principalmente) do que formava⁸.

⁷ O termo Estudos Sociais nesse caso é concebido como parte integrante do núcleo comum para os currículos de ensino do 1º e 2º graus, extensivo a todo país, após uma reforma educacional feita em 1971, a qual me reportarei adiante. Entretanto, a trajetória do Estudos Sociais pensado às vezes como disciplina, às vezes como área de estudos é recuperada por NADAI (1988).

⁸ Nos anos 90 ainda existem instituições de ensino de terceiro grau que mantêm tais cursos de Estudos Sociais. A diferença é que o aluno desses cursos, ao final de dois anos de formação básica, faz a opção pela complementação em História ou Geografia (em outros dois anos, em média), o que transformou os cursos de Estudos Sociais em curso básico para a formação de professores de História e Geografia.

Visando alertar e mobilizar os leitores, os documentos não contêm assinaturas de dirigentes da Associação, sendo expostos em nome da entidade, o que transforma as posições políticas expressas nos documentos em posturas representativas do grupo de associados. Embora ambos tenham sido escritos e divulgados em primeira instância pelo Núcleo Paulista da ANPUH, o documento de 1980 refere-se a uma modificação de caráter nacional para os historiadores.

Localizados os dois problemas que mereceram manifestação por parte da ANPUH, considero importante analisar os documentos naquilo que eles possam representar quando postos lado a lado. Eles possuem em comum o fato de dirigirem-se aos profissionais do ensino, mas também aos profissionais da história, em geral. Em ambos a Associação demonstra a preocupação com medidas político-administrativas do Estado, que descaracterizariam a formação do profissional de História e Geografia, dotado de habilitações para atuar tanto na docência quanto na pesquisa histórica, pressupondo a complementariedade das duas funções. De maneira semelhante, os dois documentos procuram alertar os profissionais da História contra medidas já divulgadas, ou até mesmo executadas pelo poder público, buscando apoio para reverter um quadro considerado prejudicial aos historiadores e aos professores de História. Correspondem, portanto, a reações contra tais medidas.

Outras semelhanças podem ser identificadas nos documentos. A necessidade, manifesta pela ANPUH, de ter de inventar formas de resistência às propostas e medidas implementadas pelo poder público, seja ele estadual ou federal, denunciando o fato de esse poder público centralizar decisões, evitando a participação dos grupos representativos dos profissionais no momento de execução da política educacional. Denunciam também uma política interventora, uma prática política que interfere nos caminhos da produção científica e na formação dos profissionais da educação.

Se pensarmos que o documento de 1980 foi escrito durante a ditadura militar no Brasil e contra uma decisão a ser implementada por ela, podemos considerar que se tratava também da luta pela garantia de participação democrática na vida política do país. Esse documento alerta para o fato de que a ausência de uma mobilização permanente teria

autorizado a tomada de atitudes interventoras. Pode ser considerado, portanto, mais do que um documento de resistência a uma medida interventora, uma manifestação a favor da liberdade de participação democrática.

O documento de 1998, entretanto, foi escrito num momento democrático da história desse país, e denuncia a mesma prática autoritária por parte dos órgãos administrativos do Estado brasileiro, reafirmando o desrespeito à capacidade criadora dos profissionais da História atuantes no campo da educação. Apesar dos momentos históricos serem tão diferentes no seu conjunto, o discurso da ANPUH mantém um mesmo estilo de chamamento aos historiadores e professores de história, com a diferença de que, em 1998, a lembrança do período autoritário é destacado no texto como elemento de ligação entre Associação e seus associados, indicando uma história de lutas e resistências. No *Manifesto* de 1998, a lembrança desse período autoritário da história brasileira é explicitada:

A atuação dos “dirigentes” da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem sido marcadamente tecnocrática e antidemocrática. O corte atual das aulas de História (e Geografia) aponta para uma desvalorização das Ciências Humanas no ensino fundamental e médio. Contra tudo o que se lutou nas décadas da ditadura militar, é doloroso ver que as autoridades educacionais do país, e, em particular, no Estado de São Paulo, apontam para uma reintrodução maquiada dos Estudos Sociais em nossas escolas, em detrimento de uma boa e qualificada formação para a cidadania.

Sem entrar no mérito da discussão (se efetivamente é questão de reintroduzir ou não os Estudos Sociais no currículo da escola fundamental e média de São Paulo), é importante reconhecer que a ANPUH Regional de São Paulo, compreende que a reforma da grade curricular para escolas da rede pública estadual paulista assemelha-se, na forma e no conteúdo, a uma “dolorosa” (como o documento mesmo classifica) experiência vivida durante a ditadura militar. Com o *Manifesto* a ANPUH reitera que as medidas governamentais, às vezes em âmbito nacional, às vezes em caráter regional, são feitas de forma autoritária e autocrática, trazendo à tona a memória de uma experiência

considerada sofrida e lamentável pela Associação. Com os dois documentos é possível perceber também o quanto a disciplina acadêmica e/ou a disciplina escolar estão sujeitas a transformações oriundas da administração do Estado e da redefinição dos caminhos das políticas públicas para a educação.

Esses documentos de responsabilidade da ANPUH, núcleo regional paulista, foram especialmente importantes para ajudar na definição do meu objeto de pesquisa. Trata-se de um estudo sobre a disciplina História, concebida como um espaço de confrontos entre o poder público (representado por órgãos específicos) e os historiadores, organizados ou buscando organizar-se, contra medidas tomadas por esses órgãos que promoveram (e continuam promovendo) reformas educacionais e alteraram, por meio de suas reformas, o *status* e o caráter científico dessa disciplina escolar.

Nesse trabalho, analiso tais conflitos evidenciando o caso da reforma curricular em São Paulo durante a ditadura militar (1964 a 1985) em busca das raízes paulistas dos conflitos, mas certa de que os acontecimentos específicos de São Paulo constituíram-se em elementos significativos e emblemáticos das relações de poder entre conselheiros federais de educação e historiadores. Tais confrontos explicitam uma disputa entre diferentes sujeitos na elaboração dos discursos *sobre* a educação ou *da* educação, no momento em que se define o que é uma disciplina escolar e como essa disciplina é apresentada para a comunidade educativa. Em jogo, nesse confronto, estão além dos discursos, as práticas educativas e a garantia da liberdade de criação científica e cultural.

Nele aparece também a preocupação com a legitimação de um conhecimento científico na forma como aparecem nos currículos escolares. Os currículos, como é sabido, norteiam os trabalhos na escola e não compreendem somente os conteúdos elencados como matérias a serem ensinadas. É parte do currículo escolar definir se um conteúdo será ministrado como disciplina ou área de conhecimento, se contará com grande número de aulas, se estará presente em todos os momentos da vida escolar do aluno e também, é claro, quais os saberes e os assuntos que serão privilegiados na escolarização.

Dessa forma, o processo de legitimação de um saber escolar inicia-se no currículo desde a sua instância prescritiva⁹. Inicia-se na prescrição, regulamenta-se, definem-se os conteúdos desses saberes de acordo com os objetivos atribuídos àquele ensino no processo educacional e realiza-se, em última instância, na prática do ensino, pelos professores e alunos. Definir o caráter e o conteúdo de um conhecimento escolar insere-se, pois, em uma série de relações de poder nas quais a educação está inscrita.

Objetivos da pesquisa

Os dois documentos citados logo no início desse capítulo mostram que a manutenção da autonomia disciplinar foi motivo de diferentes conflitos entre historiadores e conselheiros de educação. Tais documentos são representativos das lutas que os profissionais da História (historiadores) tiveram que enfrentar nos 30 anos finais do século XX, tendo no centro dessas lutas a atuação dos profissionais da história que exerciam o ofício no magistério fundamental e médio. É importante registrar que a manutenção da disciplina escolar, insere-se na luta dos historiadores para legitimarem-se como categoria profissional.

Sobre o ensino de Estudos Sociais, como era o seu conteúdo histórico e ideológico, muitos profissionais ligados à educação, e algumas vezes, ligados à história também já estudaram¹⁰. O tipo de profissional que se formou nos cursos de Estudos Sociais também já foi objeto de pesquisas¹¹.

Nesse trabalho, procurei desvendar a forma como o poder público, em especial os órgãos responsáveis pela elaboração, normatização e execução das reformas

⁹ O currículo é composto pela parte prescritiva (ou pré-ativa) que engloba desde as determinações legais do sistema educativo até os programas de curso que delimitam o que deverá ser ensinado, e a parte interativa (ou praticada) que corresponde ao que é realizado no trabalho escolar, em última instância pelos professores e alunos. Muitas vezes tomadas em separado para efeito de estudos, devemos considerar que as duas partes são complementares quando pretende-se conhecer o estado da arte dos saberes escolares. Sobre essas definições ver GOODSON (1998) e GIMENO SACRISTÁN (1998b).

¹⁰ A respeito da crítica ao conteúdo dos Estudos Sociais como proposto durante a ditadura militar ver: CONTI (1979); FENELON (1984); LEME et alii (1987); NADAI (1988); ARROYO (1988); FONSECA (1993); ALMEIDA NETO (1996).

curriculares agiram para conseguir seu intento reformista e de que forma enfrentaram movimentos de resistência a essas reformas. Trata-se portanto de entender o processo histórico de definição do *status* da disciplina História e a de verificar como historiadores e administradores do poder público tentaram, cada qual por seu lado, legitimar uma concepção de ensino de História

Ao resgatar esse período histórico e a discussão sobre a autonomia disciplinar da História deparei-me com a história de sua principal Associação política e científica (ANPUH) e os confrontos que os próprios historiadores enfrentaram para reconfigurar seu campo de atuação profissional. Os confrontos entretanto, ocorreram também em relação ao órgão público responsável pela perda da autonomia disciplinar da História nas escolas brasileiras, o Conselho Federal de Educação (CFE).

O enfoque desse trabalho, ao resgatar a história da disciplina escolar, verifica como os historiadores procuraram estabelecer o discurso e a prática para essa disciplina escolar, resguardando para si uma função legitimadora acerca da História ensinada. A tentativa de exercer tal poder legitimador foi também advogado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) que durante os anos 60 e 70 elaborou a doutrina do currículo para o ensino nacional e passou a definir as prioridades e os objetivos da educação escolar, incluindo sugestões de conteúdos para todas as disciplinas e matérias de ensino.

Para o trabalho, privilegio então dois sujeitos buscando entender como ocorreu a definição da disciplina escolar História, no período da ditadura militar. Enfoco a ANPUH e o Conselho Federal de Educação (CFE) porque são os órgãos nacionais que articulam políticas para a história e a educação respectivamente e que procuram estabelecer a doutrina e regra para definir o caráter da disciplina.

Definindo um campo de pesquisa

¹¹ Sobre estes profissionais ver: CUSINATO (1987) e FONSECA (1993).

Estudar a História como disciplina escolar e incluí-la num campo específico que articula educação e historiografia, pressupõe definir os objetivos desse tipo de estudo. SANTOS (1990) afirma que a história das disciplinas escolares objetivam,

(...) sobretudo, explicar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo. Desta forma, torna-se possível identificar os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdos e métodos de ensino, o que possibilita a articulação de propostas mais consistentes de alteração e implementação de mudanças curriculares. (p.21)

A história das disciplinas escolares é entendida pela autora citada, como uma ramificação importante para estudos de história e sociologia do currículo, porque possibilitam a criação de mudanças curriculares a partir de propostas mais consistentes. É portanto no campo da prática das reformas que SANTOS (1990) enxerga a utilidade desse tipo de estudo. Considero importante destacar ainda que a história das disciplinas escolares permite maior clareza na demarcação das diferenças entre a ciência como pesquisa acadêmica e a ciência ensinada nas escolas de níveis fundamental e médio.

Definir um campo de pesquisa na educação a partir do reconhecimento de que a disciplina escolar possui características próprias, que são identificadas como produção de uma cultura escolar, encontra ainda muitas resistências entre educadores que entendem a escola apenas como local de reprodução cultural. Pensar as disciplinas escolares no contexto da cultura escolar significa reconhecer a originalidade da produção dos saberes ensináveis, e reiterar que tais saberes são definidos, alterados e implementados por meio de propostas curriculares. As mudanças que ocorrem nesses saberes não estão dissociadas das outras mudanças sociais e políticas de um país, assim como não são dissociadas dos saberes acadêmicos, eruditos das áreas de referência. Entender tais mudanças pressupõe reconhecer que nelas estão representados os papéis sociais de diferentes sujeitos, algumas vezes confrontando-se, outras vezes, complementando-se na definição dos saberes escolares.

SANTOS (1990) alerta-nos ainda, para os fatores que levam ao desenvolvimento das disciplinas escolares, vistos neste trabalho como elementos

importantes na construção de uma cultura escolar. São fatores internos e externos, que passo a denominar de variáveis, porque dizem respeito ao que muda efetivamente nas disciplinas escolares. Acrescento ainda, como procedimento do trabalho, que tais fatores foram apreendidos como interligados e até mesmo interdependentes.

A primeira variável que leva ao desenvolvimento uma disciplina escolar refere-se às condições próprias do trabalho na área de estudos em que ela se insere: as diferentes metodologias de trabalho, os objetos de pesquisa, os assuntos e temas pesquisados e debatidos. A segunda variável diz respeito aos chamados fatores externos que condicionam o desenvolvimento das disciplinas escolares. São eles principalmente a política educacional e o contexto econômico, social e político em que a política educacional é implementada. Para SANTOS (1990) a,

(...) importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscrevem (p. 21)

Certamente a intensidade com que os fatores internos e externos influenciam na definição de uma disciplina escolar variam, mas evidentemente é a interligação entre eles que permite uma análise histórica dessa disciplina escolar. O peso para cada um dos fatores depende também do olhar que o pesquisador deposita sobre esse objeto. No caso de minha pesquisa, embora esteja focando alguns elementos fundamentais da política educacional, a dinâmica interna da área de História deve perpassar todo o trabalho. Incluo nessa dinâmica da área de História, o reconhecimento da Associação da disciplina - ANPUH - como um espaço político e científico de definição da disciplina histórica tanto no campo acadêmico, quanto na organização da disciplina escolar.

No Brasil, é recente a introdução da história das disciplinas escolares como um campo de pesquisa em educação. Pode-se afirmar que é um campo em definição nos anos 90. Todavia, apesar de ser uma forma de fazer história, aqui, assim como nos EUA e parte da Europa, esse campo surge relacionado às pesquisas sobre currículo e não

vinculado às pesquisas em História da Educação. Na França, à partir de um estudo pioneiro de CHERVEL (1990), a história da educação tornou-se sensível às investigações acerca da maneira como tais disciplinas se constituíram. Embora reconheça o risco de tentar criar esquemas classificatórios para os campos de pesquisa (por não favorecer com elas as análises interdisciplinares), a história das disciplinas escolares permite apreender um movimento histórico na definição dos conteúdos escolares. Esse movimento inclui conflitos, lutas pelo espaço de definição da forma e dos saberes que constituem esse conteúdo disciplinar.

Para além da finalidade prática, como foi destacado por SANTOS (1990), creio que a história das disciplinas escolares pode favorecer um entendimento maior sobre os próprios caminhos que as disciplinas escolares estabeleceram com suas ciências de referência (ou disciplinas acadêmicas).

Se a definição das disciplinas escolares como objeto de pesquisa em educação é recente, não é recente o uso da *disciplina escolar* pelos educadores. A disciplina escolar aparece identificada às finalidades do ensino e desenvolve-se na busca pela organização de saberes, nem sempre práticos e de uso cotidiano. CHERVEL (1990) destaca a importância dos *objetivos* na definição dessas disciplinas escolares. E nesse sentido podemos vê-la associada a uma produção cultural. Segundo esse autor,

(...) essa (nova) acepção da palavra [disciplina] é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo *disciplinar*, e se propaga primeiro como sinônimo de *ginástica intelectual*, novo conceito recentemente introduzido no debate. É durante a década de 1850, que marca o começo da crise dos estudos clássicos, que os partidários das línguas antigas começam a defender a idéia de que, na falta de uma cultura, o latim traz ao menos uma “ginástica intelectual”, indispensável ao homem cultivado. Paralelamente, a confusão dos objetivos do ensino primário durante a década de 1870 leva a repensar em profundidade a natureza da formação dada ao aluno. Até aí, inculcava-se.

Deseja-se de agora em diante, disciplinar (...) (p. 179 - grifos do autor.)

No rastro de CHERVEL (1990) percebemos no século XIX uma das funções da escolarização: a ginástica do intelecto pensada como um dos objetivos educacionais. A disciplina do intelecto aparece portanto como um elemento estruturador do currículo, atribuindo ao saber escolarizável, objetivos que não são meramente práticos, utilitários para as coisas da vida cotidiana. É certo, como nos lembra CHERVEL (1990) que essa ginástica do intelecto deverá prover o homem de “cultura”, de saberes que devem ser cultivados e difundidos entre homens cultos. Mas é importante destacar também que a disciplinarização do intelecto aparece como uma forma de luta contrária à estruturação anterior, é a demarcação de uma oposição em relação à inculcação.

É possível que, por ter aparecido como uma forma de resistência ao modelo inculcador da cultura escolar clássica, a disciplina escolar tenha sido revestida de um profundo poder sistematizador, associado à idéia de desenvolvimento e até de avanço intelectual. O autor destaca ainda que a palavra *disciplina* surge associada ao julgamento da razão e a capacidade das invenções.

Cabe lembrar ainda que a escolarização não é um fim em si mesma, mas que ela visa dotar o aluno de meios para que possa atingir outros objetivos para os quais os saberes escolares serão úteis. Daí a importância de um modelo que promova a ginástica do intelecto e que não seja meramente inculcador. Ao se pensar as finalidades da educação escolar, passa-se a pensar também os objetivos que devem ser atingidos com os conhecimentos previamente selecionados. Tal diferenciação entre objetivos escolares e finalidades educacionais são importantes quando se pensa cada disciplina escolar separadamente.

Esse mesmo autor anuncia que, depois da I Guerra Mundial, o termo *disciplina* passou a ser utilizado com uma concepção mais ampla, quase sempre associado livremente ao conteúdo das matérias do ensino, tal como no Brasil se faz uso constantemente. Afirma o autor:

(...) Basta dizer o quanto é recente o termo que utilizamos atualmente: no máximo uns sessenta anos. Mas ainda que esteja enfraquecido na linguagem atual, ele não deixou de se conservar e trazer à língua um valor específico ao qual, nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando empregamos. Com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma “disciplina”, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. (p. 180)

Esse caráter *sui generis* que a disciplina escolar passou a ter certamente dependeu muito do fato de a escolarização ter sido popularizada nos últimos 60 anos, o que colaborou para a divulgação, de forma global, alguns conteúdos científicos¹². Mas essa divulgação também não é a mera tradução para efeito didático das pesquisas científicas ou, como é o caso no Brasil, das pesquisas universitárias¹³. Relatando a história do desenvolvimento da gramática nas escolas francesas, CHERVEL (1990) mostra que a teoria gramatical foi historicamente criada “pela própria escola, na escola e para a escola”, mostrando ainda que os conceitos dessa área têm sido criados concomitantemente ao ensino. Trata-se de uma criação da escola e não de um trabalho vulgarizador de um conteúdo acadêmico. Tomados no seu conjunto, os conteúdos escolares não são apenas referentes aos conteúdos científicos.

É esse conjunto de conteúdos, divididos em várias disciplinas, que alcançaram uma economia própria como afirma CHERVEL (1990). Essa divisão é

¹² Nesse caso, há intelectuais que consideram o acesso à educação como uma forma de democratização da escola, pois com ele haveria maior acesso aos bens culturais de uma sociedade. Associam portanto o acesso à escola com igualdade de oportunidades para todos.

corroborada pelo desenvolvimento de métodos e regras próprios de cada área de conhecimento, transformados pelas práticas escolares. Ele nos alerta para o fato de a palavra *disciplina*, mesmo em épocas distintas, carregar em sua trajetória um processo de aculturação, ocasionado pela transformação dos saberes acadêmicos em saberes escolares e/ou vice-versa. A disciplina é portanto, quando se pensa nos termos da aculturação, o resultado de uma interpenetração cultural, o que em outros termos lembra o “contato” entre grupos de indivíduos detentores de culturas diferentes.

É possível afirmar seguindo o raciocínio acima exposto, que a aculturação, no caso da escolarização, é o processo de substituição de uma cultura que o aluno possui, por outra, fruto do processo de escolarização. Esse processo está presente na relação ensino/aprendizagem, mas não somente nos conteúdos de cada disciplina. As práticas escolares são essenciais para, em conjunto com os conteúdos disciplinares, tornarem possível tal processo de aculturação. Temos portanto no termo aculturação, uma diferenciação bastante importante para entender o campo das disciplinas escolares. Elas não são a representação direta da produção científica e acadêmica, como por exemplo o campo da historiografia. Trata-se antes de mais nada de uma produção própria de um saber escolarizável.

Quando colocada no plural, vemos no dicionário de língua portuguesa um outro sentido para a palavra: *disciplinas* são "correias com que frades e devotos se açoitam por penitência ou castigo", o que as define como instrumento para um processo de purificação, de limpeza ou distanciamento para o ser que se açoita, de algo que não faz bem a um espírito casto. Busca-se com a disciplina o afastamento de algo que corrompeu o espírito. Trata-se de um caminho para a redenção da alma. Não por acaso, o termo disciplina passou a compor o vocabulário de uma escolarização que no século XX esteve voltada para a razão e a ciência. Há certamente um purismo na disciplinarização, que por vezes nos faz buscar nas ciências de referência um saber puro, apartado de qualquer outra influência nefasta.

¹³ No caso do Brasil, o desenvolvimento científico esteve fortemente associado à criação das universidades e posteriormente à criação dos cursos de pós-graduação, no interior dessas mesmas universidades. Em especial, após a criação da Universidade de São Paulo, a qual me reporto adiante.

O cotidiano do trabalho docente e a forma como as descobertas e/ou as revisões de assuntos científicos são divulgadas, principalmente pela mídia e pela indústria cultural, associam quase sempre os conteúdos a serem ensinados nas escolas com a produção acadêmica. Quando é dito ao professor que ele precisa se atualizar, isso significa atualizar-se em relação à produção acadêmica. Disso resulta uma visão hierárquica, em que os saberes escolares são sempre resultantes dos saberes investigados no interior da produção acadêmica. Embora essa concepção esteja bastante difundida, não é sempre essa lógica que aparece quando se investiga a história das disciplinas escolares. Tal transição “natural” nem sempre aparece.

Segundo GOODSON (1990) questionar essa noção consensual é questionar também a necessidade de legitimação acadêmica sobre o que é ensinado nas escolas. Ele declara:

Ao questionar a visão de consenso de que as matérias escolares derivam das “disciplinas” intelectuais ou “formas de conhecimento” é outra vez importante focalizar o processo histórico através do qual as matérias escolares surgem. Essa investigação pode fornecer evidência de uma disparidade considerável entre as mensagens políticas e filosóficas que buscam explicar e legitimar a “tradição acadêmica” das matérias escolares e o detalhado processo histórico através do qual as matérias escolares são definidas e estabelecidas. (p. 234)

E prossegue:

O grau de isolamento ou autonomia das matérias escolares pode ser visto, numa análise mais atenta, como estando relacionado aos estágios da evolução das matérias. Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mãe: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a

“disciplina” de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados.¹⁴

Para o autor, que denomina sua área de pesquisa como "história social dos conteúdos curriculares" a manutenção de uma visão que insiste na disciplina escolar como derivada do saber acadêmico é sustentada por porta-vozes governamentais, agências educacionais, associações de disciplinas¹⁵ e, talvez de forma mais importante, pela mídia. Tomando essa informação como verdadeira, temos que essa visão corresponde a uma demarcação de espaços e discursos políticos, via de regra, tentando legitimar suas posições. Trata-se certamente de uma concepção que busca legitimidade na tradicional competência acadêmica para definir o papel da escola.

Quando há disputas entre porta-vozes governamentais e associações de disciplinas, mesmo que concordem sobre a importância dos conteúdos curriculares e estejam buscando legitimidade para suas escolhas, elas se dão, principalmente, em relação ao conteúdo que deve ser ensinado. Quando elaboram as prescrições curriculares e consideram que um dos objetivos da escola é o de divulgar e/ou vulgarizar saberes acadêmicos, passam a buscar a legitimidade social para suas escolhas, atribuindo aos momentos de mudança nos saberes escolares profunda capacidade de causar melhorias aos sistema educativo e à vida prática dos estudantes.

O que ocorreu com a História nos anos 70 no Brasil, mostra, todavia, um rompimento dessa visão consensual e a instrumentalização da disciplina escolar para a criação de um outro embate político, envolvendo diferentes e opostas concepções de escola, de docência, e de pesquisa científica. A criação de uma nova disciplina escolar (Estudos Sociais), em substituição de outras duas já tradicionais nos currículos (História e Geografia), procura retirar das associações de disciplinas, das pesquisas científicas e das universidades que as produziam a capacidade de promover sua divulgação e de buscar a legitimidade. A História, uma disciplina “sob vigilância” (Marc Ferro) é para LAVILLE (1998),

¹⁴ GOODSON (1990) demonstra que esse é o caso da Geografia, que retira da escolarização básica muitos princípios que a constituem como saber acadêmico.

¹⁵ Por associações de disciplinas temos por exemplo a própria ANPUH, a AGB (Associação de Geógrafos do Brasil), a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

(...) uma disciplina sensível em nossa sociedade; está diretamente ligada ao social e é portadora de representações refinadas deste mesmo social, e tem a função de formar cidadãos. Por isso merece especial atenção quando da elaboração dos programas escolares (...) (p. 111)

Como é constituída a disciplina nos interessa daqui para frente.

Os documentos

Para resgatar a história da disciplina escolar no período da ditadura militar brasileira, deparei-me com documentos cuja diferença estrutural e discursiva merece ser notada.

O primeiro conjunto de documentos, possui o caráter “oficial” e é representativo do Estado promotor da reforma educacional de 1971. Nesses documentos estão expostas a doutrina sobre currículo e normatização administrativa para o sistema de ensino básico.

Parte desses documentos são feitos com base jurídica e possuem um vocabulário eminentemente técnico, dotando-os de uma formalidade discursiva acentuada. Tais documentos requerem um cuidado especial na leitura porque trazem, na sua forma de apresentação e definição gráfica, procedimentos jurídicos e administrativos. São os documentos do Conselho Federal de Educação (CFE), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), além da Legislação do Ensino.

O Conselho Federal de Educação (CFE) é um órgão público normatizador, por isso suas decisões são tornadas públicas por meio de documentos formais relativos aos processos instaurados internamente. Tais processos são distribuídos para estudos e pareceres dos conselheiros, que posteriormente os apresentam para discussão na Câmara

de Ensino a que estiver vinculado.¹⁶ Depois de aprovado na Câmara, o parecer do relator é enviado para conhecimento dos outros conselheiros, na Plenária executiva (Pleno). Somente após aprovação do Pleno é que os resultados podem ser divulgados.

Desde sua instauração em 1961, o CFE divulga os resultados das reuniões e as decisões do Pleno na *Revista Documenta*. Esta revista, com periodicidade mensal, evidencia também o caráter formal dos textos aprovados pelos conselheiros e a forte base jurídica sob a qual são justificadas as decisões. Ela faz a difusão de todo o trabalho normativo realizado pelos conselheiros. É distribuída aos sistemas estaduais de ensino e deve servir de referência para os Conselhos Estaduais elaborarem as normas específicas de cada sistema.

Os conselheiros manifestam-se basicamente através de *Pareceres* e *Indicações*. Os *Pareceres* correspondem à forma como os conselheiros apresentam os argumentos e os resultados dos estudos e das opiniões sobre as matérias encaminhadas ao órgão e que são discutidas e sistematizadas nas Câmaras, Comissões ou Plenário. As *Indicações* são as proposições apresentadas pelos Conselheiros para os assuntos sobre os quais as Comissões ou as Câmaras se pronunciaram e que devem então ser apreciadas pelo Plenário¹⁷. Manifestavam-se ainda por meio das *Resoluções*, de caráter mais objetivo, decorrentes dos pareceres e que deveriam ser seguidos como normas pelos sistemas estaduais de ensino. Há ainda o *Estudos Especiais*, textos quase sempre produzidos por um conselheiro, sobre um assunto genérico que poderia resultar em processos a serem deliberados pelo CFE. Nos *Pareceres* e *Indicações* aparecem o nome e

¹⁶ No período a que se refere esta pesquisa, eram duas as Câmaras setoriais - A Câmara de Ensino Superior (CESu), a Câmara do Ensino de 1º e 2º graus (CE de 1º e 2º graus). Havia ainda as Comissões (Planejamento, Legislação e Normas, Moral e Cívica, Currículos e Encargos Educacionais).

¹⁷ O atual Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu como regra para seu funcionamento, na Resolução nº 01 de 24 de março de 1997:

Art. 2º O Conselho Nacional de Educação e suas Câmaras manifestam-se pelos seguintes instrumentos:

- a) Indicação - ato propositivo subscrito por um ou mais Conselheiros, contendo sugestão justificada de estudos sobre qualquer matéria relativa aos sistemas de ensino, submetido à apreciação do Conselho Pleno ou das Câmaras, sendo que a aceitação de suas conclusões implica a designação de comissão para estudo, do qual resultará parecer.
- b) Parecer - ato pelo qual o Conselho Pleno ou as Câmaras pronunciam-se sobre qualquer matéria de sua competência, sendo preferencialmente, dividido em três partes: Relatório, Voto do Relator e Conclusão do Conselho Pleno ou das Câmaras conforme o caso;
- c) Resolução - ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras, a serem observadas pelos sistemas de ensino.

o voto do relator, seguido da decisão do Pleno, mas neles não aparecem ementas ou discordâncias dos conselheiros, caso estas existissem. São documentos produzidos para expressar a decisão da plenária. Estes dois tipos de documentos constituem a base essencial para a minha pesquisa.

Na revista *Documenta* são publicados ainda os Decretos do Ministro da Educação sobre os processos encaminhados através do CFE e que ele regulamenta; a própria trajetória do CFE, com as nomeações e o curriculum-vitae de cada conselheiro; as alterações dos estatutos do CFE (caso estes ocorressem) e as nomeações, designações ou afastamentos dos funcionários administrativos.

Nos anos 70, o CFE fazia ainda a avaliação dos professores que pretendessem se integrar à docência nas escolas federais. A nomeação era publicada na *Documenta*, bem como os processos de instauração de Faculdades, aumento das vagas para alunos nos cursos das universidades federais ou consultas relativas, por exemplo, à equivalência dos diplomas. A partir de 1975, a revista passa a encartar também os assuntos referentes à Legislação Federal, que antes eram publicadas numa revista de administração. Trata-se portanto de uma publicação de grande porte. Examinar cada exemplar demandou um tempo grande, mas mostrou-se de extrema valia pois me permitiu perceber o movimento interno do CFE e as mudanças que ocorreram no interior da administração pública federal no que refere-se à educação no período citado.

No plenário, onde ocorriam as deliberações, os conselheiros debatiam os Pareceres e apresentavam suas discordâncias ou sugestões em relação aos Pareceres iniciais. Era o local por excelência do debate, e nele é possível perceber os argumentos que os conselheiros usavam para convencer seus pares. O CFE gravava suas reuniões plenárias, armazenando informações sobre os processos. Por meio das plenárias é possível perceber a maneira como os conselheiros tratavam-se mutuamente, verificar as tentativas de alcançar o consenso nas decisões e o próprio procedimento interno ao CFE.

Apesar da preocupação em gravar a reunião plenária, o CFE não criou um sistema de arquivos para as fitas, armazenando-as sem identificação adequada. Em 1997 e 1998, encontrei-as guardadas em um armário de madeira na sala de gravações do Prédio do Conselho Nacional de Educação (CNE) em Brasília. Na década de 70, as reuniões

eram gravadas em fitas “de rolo”, em uma frequência que não possibilita cópias simples em fitas cassete. É necessário dispor de máquinas especiais que façam a leitura e a gravação das mesmas. Tive acesso a um conjunto dessas fitas, relativa a sessão Plenária de Dezembro de 1978. Essa reunião está reproduzida em anexo neste trabalho (ANEXO II) e nos permite apreender melhor os processos de reuniões do CFE.

O segundo conjunto de materiais que tive acesso para a pesquisa são documentos produzidos por historiadores sobre o ensino de História e documentos da Associação Nacional de História (ANPUH), com os quais pude recuperar parte das discussões sobre a história da disciplina segundo a ótica dos historiadores representados pela Associação. São Manifestos, Cartas Abertas, Recomendações aos Institutos e Faculdades de História, Dossiê contra os Estudos Sociais, Anais de Simpósios e Atas de Reuniões. Utilizei também Estatutos da Associação. Uma parte dessa documentação encontrei na própria sede da ANPUH (FFCHL-USP), mas a maioria dela estava espalhada em bibliotecas (USP, Unicamp) ou em arquivos pessoais.

Na busca dos documentos da ANPUH pude perceber que a Associação Nacional e o seu Núcleo Regional paulista se confundem em vários momentos, numa mesma organização. Parte dos documentos relativos ao acontecimentos de São Paulo só foram encontrados em arquivos do órgão nacional (ou vice-versa)¹⁸. Nesse processo também pude constatar que, nos confrontos políticos entre a ANPUH e o CFE, os documentos da Associação Nacional ou do Núcleo regional paulista possuem importância similar, na medida em que visavam articular os historiadores no Brasil inteiro. Com forte apelo político, visando a articulação nacional dos historiadores para tais embates são documentos que usam recursos discursivos como “palavras de ordem” e fazem referência constante aos eventos ou situações em que a Associação foi chamada a manifestar suas opiniões como órgão de caráter científico e político.

Alguns artigos e relatos sobre o ensino de História que utilizei como fontes para a pesquisa foram produzidos nos anos 70 e 80 e iniciaram os debates acadêmicos

¹⁸ Os documentos jurídicos da Associação estão de fato, arquivados. Já os Manifestos, Cartas Abertas e outros documentos dessa natureza que foram encontrados na Associação estão armazenados, mas ainda não encontram-se arquivados ou catalogados.

sobre a história dos Estudos Sociais no período da ditadura militar brasileira. Considerei os fontes de pesquisa por apresentarem também fatos e dados sobre a história das lutas dos historiadores no período.

Por último, utilizei como fontes para o estudo do caso paulista, as propostas curriculares feitas para a rede de ensino de São Paulo em 1973, denominados *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*, e em 1977, os *Subsídios para Implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau - 5ª a 8ª séries* analisando a forma como foram elaborados, tornados públicos para os professores e o que eles sugeriam, em relação aos indicadores feitos pelo CFE, para os currículos.

A esse conjunto de documentos procurei operar novos recortes, configurando espaço específico de investigação. THOMPSON (1981), em sua já famosa passagem sobre a “A lógica histórica”, define que a relação do historiador com os materiais históricos visa testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc e eliminar procedimentos autoconfirmadores. Segundo ele:

(...) O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre o conceito e a evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, de outro. O interrogador é a lógica histórica, o conteúdo da investigação é uma hipótese (por exemplo, quanto a maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. (p.49).

É esse diálogo que estou tentando conduzir quando retomo os caminhos da construção da história como disciplina escolar no Brasil.

A disciplina História e a criação do ofício de historiador

FURET (s/d) afirma que os historiadores não são propensos a investigar "a história de sua própria história" (p. 7). Talvez por isso a definição de sua disciplina tenha sido tão pouco investigado até o momento, no que diz respeito à constituição do ofício do historiador.

Sobre a História como disciplina acadêmica, campo de ação do historiador, NOIRIEL (1990) escreve que ela surge como um *métier*, de profissionais formados e remunerados como tal, no final do século XIX, com uma tentativa de demarcar espaços de autonomia da disciplina histórica que até então, na França, era fortemente dominada pelas áreas literárias e filosóficas.

Para ele, os trabalhos historiográficos realizados durante o Segundo Império Francês apresentavam visíveis sinais de uma "moralidade teológica", com uma tendência conciliatória e excessivamente tolerante em relação aos representantes daquela sociedade, então conservadora. Feitos principalmente por historiadores da nobreza e influenciados pelo poder católico, tais trabalhos elaboravam a genealogia da nação, mas atendendo a interesses políticos conservadores.

A mudança do *status* da disciplina histórica pode ser associada com o nascimento da III República francesa (1870), graças principalmente a grande institucionalização das universidades, a criação de uma série de regras e práticas que regulassem a produção histórica, ao apoio que historiadores (especialmente Monod, Lavisse, Seignobos) passaram a dar ao regime republicano e a tentativa do novo poder controlar a produção da memória coletiva do país. Certamente, uma tentativa de romper com o "antigo estado de coisas" relativos ao Império Francês, permitindo que muitos desses historiadores passassem a ser remunerados pelo Estado, então transformado em republicano.

Segundo ainda NOIREL (1990), colaboraram para formação disciplinar da História uma série de medidas que os estudiosos da história assumiram contrariando o ecletismo da formação tradicional. Viam na exigência de diplomas universitários, na

introdução dos “princípios da ciência histórica” como matéria de formação específica, na introdução de uma metodologia de leitura, centrada na análise crítica dos textos, a possibilidade de atribuir novas características ao campo de atuação profissional que abraçavam. Junta-se a isso o surgimento de novas regras na vida universitária francesa, envolvendo práticas de salas de aula: as conferências para grandes públicos, em que o valor do orador era medido pela quantidade de ouvintes, foram aos poucos substituídas pelos seminários para um público restrito e ligado às atividades científicas do mestre (o historiador/professor).

É importante notar que a disciplinarização da História, com a configuração de um campo específico do saber científico, relaciona-se profundamente com a história política francesa. Ao acompanhar a trajetória dos historiadores como sujeitos políticos, NOIRIEL (1990) mostra o quanto estes historiadores imprimem em suas obras preocupações com a construção de uma determinada identidade política do país. Procuram legitimar o novo período da história francesa por meio de seu ofício, ao mesmo tempo em que são legitimados, em seu ofício, por essa história.

A disciplinarização desse campo de atuação profissional nas universidades pode ser percebida nesse trecho do artigo de NOIRIEL (1990):

(...) São introduzidos [na Sorbonne] a prática dos cursos reservados a estudantes inscritos. E cada vez mais frequentemente, verifica-se a introdução das carteiras de identidade dos estudantes, a necessidade de assinar um registro de presença. Esse “fechamento”, condição de uma efetiva especialização, se traduz igualmente na organização dos espaços de trabalho. A construção da nova Sorbonne (inaugurada em 1889), e das novas universidades nas províncias, permitem a multiplicação das pequenas salas de seminários, as bibliotecas especializadas (o “laboratório do

historiador” como afirmou Langlois) os locais de encontro entre professores e alunos. (p. 65, original em francês)¹⁹

O “fechamento” a que se refere o autor, além de promover a especialização, consolidou uma categoria profissional, que passou a buscar, nas suas Associações políticas e científicas, condições para publicar e divulgar seus trabalhos em revistas especializadas, passando também a produzir manuais escolares, como fizeram Lavissee e Seignobos. Além disso, tais historiadores, de forma exemplar, procuraram definir o que deveria ser ensinado na escolarização elementar, além de incentivar a produção de obras que promovessem a vulgarização dos saberes criados por aquela geração de historiadores. Analisando os dados que NOIRIEL (1990) nos apresenta é possível perceber também que a disciplina acadêmica, preocupada com a formação profissional do historiador, procurou desenvolver simultaneamente, a história escolar, baseando-se na premissa que o conhecimento historiográfico é passível de ser ensinado por meio práticas escolares.

Essa premissa da história como passível de ser ensinada para alunos de diferentes idades e condições sociais não surge com a disciplinarização acadêmica do século XIX, apesar de nessa época, tal concepção ter se tornado comum. Como nos mostra outra historiadora francesa, BRUTER (1997), essa possibilidade de escolarização dos saberes históricos, é mesmo anterior ao século XIX, e esteve profundamente associada às visões de história que prevaleciam na época.

BRUTER (1997) estuda o ensino da História, procurando as origens desse ensino. Mostra em seu trabalho que desde o século XVII é possível reconhecer nas práticas escolares uma didática específica para o ensino da História, mostrando que tal didática sofreu forte influência das concepções de história que perpassaram aquele século, mas que ao contrário do poderíamos supor, não se tratava de simples transposição didática. Para ela, a criação de um conjunto de práticas pedagógicas, visando aperfeiçoar

¹⁹ O texto original é o que segue: “(...) On introduit la pratique des cours réservés aux étudiants inscrits. Et de plus en plus fréquemment, on vérifie à l’entrée les cartes d’identité des étudiants et on les contraint à signer un registre de présence. Cet ‘enfermement’, conditions d’une réelle spécialisation, se traduit également dans l’aménagement des espaces de travail. La construction de la nouvelle Sorbonne (inaugurée en 1889), et de nombreuses universités en province, permettent de multiplier les petites salles de séminaire, les bibliothèques spécialisées (le ‘laboratoire de l’historien’ disait Langlois), les lieux de rencontre entre professeurs et étudiants.”

desde a linguagem até o tipo de estratégia adotada para conseguir que os alunos memorizassem conhecimentos ajudaram a constituir a “pedagogia” da história..

Em seu trabalho, enfatiza que há controvérsias acerca do nascimento dessa mesma *disciplina histórica para o ensino* porque diferentes grupos sociais atribuem para si o mérito da criação da disciplina escolar. Corroboram estas posturas, trabalhos de historiadores que aceitam tais atribuições. Por isso, diferentes trabalhos historiográficos localizam o nascimento da disciplina escolar em período que vai do do século XVII ao XIX, associando a disciplinarização a fatos que variam de uma seleção de conteúdos significativos ao desenvolvimento de manuais escolares. As diferentes posições sobre essa criação disciplinar submetem-na sempre ao desenvolvimento interno do campo histórico.

A primeira posição descrita por ela, diz respeito aos historiadores das ordens religiosas que advogam para si a responsabilidade por tal criação. Cita como exemplo os Oratorianos e os Jesuítas. Afirmando entretanto que estes grupos preocuparam-se mais com a definição do conteúdo histórico a ser propagado do que com uma didática da história propriamente dita.

Em seguida há os historiadores que localizam essa criação no século XIX, por meio das obras de Guizot (*Mémoires*) ou na defesa das antiguidades clássicas como possibilidade de uma história profana, apartada da história sagrada. Segundo alguns historiadores, é de acordo com o contexto político que a História passa a ser viabilizada como matéria de ensino, chegando a ocupar espaço maior nos currículos. Nesse grupo de historiadores encontra-se a obra de FURET (s/d) destacado no início do capítulo, e que tornou-se referência no Brasil para os estudiosos da história do ensino de História.

Um terceira posição, fundada em estudos sobre manuais escolares e sobre os debates educacionais vê o nascimento da disciplina no século XVIII, situando o problema do ensino histórico num contexto social e pedagógico e concluindo que há uma infiltração da história francesa no ensino. Essa posição entretanto, apesar de recente (surgiu na França em 1982, com a obra de Groperran - *La Représentation de l'histoire de France dans la historiographie des Lumières*) não modificou substancialmente a posição de que história a ser ensinada, da maneira disciplinada como a conhecemos, é uma criação do

século XIX, porque segundo BRUTER (1997), não aborda questões relativas às técnicas de ensino da História propriamente ditas.

A obra de BRUTER (1997) inova ao afirmar que o que torna a história um conteúdo a ser ensinado sistematicamente, está associado não somente ao movimento social e político que resolve fazer uso desse saber para firmar um visão de mundo, ou ao desenvolvimento da disciplina acadêmica, mas também ao paradigma pedagógico que possibilita criar o ensino de alguma coisa (isto é, a constituição de um novo campo de matérias ensináveis).

Desse modo, além do movimento de transformação interna da área de História, e da utilidade atribuída aos estudos históricos pelo Estado ou pelos movimentos sociais, é na definição das normas pedagógicas, bem como da dinâmica escolar - com destaque para o “esforço” de professores e alunos ao atribuírem sentido ao que é estudado - que a disciplina escolar é formada. Para ela, cabe ainda verificar em que momento e em qual sistema educativo o ensino dessa matéria de conhecimento tornou-se escolarizável. E insiste que se a disciplina escolar designa um conjunto de conteúdos que a instituição escolar é obrigada a transmitir aos alunos, essa mesma instituição escolar, que pode ter suas funções ditadas de fora para dentro, inegavelmente possui espaço criativo para formatar o ensino. Atentar para o ensino de História vendo nele a constituição de uma pedagogia histórica revelou-se importante para essa pesquisa sobre a História na ditadura militar brasileira

Ao estudar a disciplina escolar historicamente, BRUTER (1997), assim como GOODSON (1990 e 1995) procuram repensar a relação entre a criação acadêmica e o ensino da disciplina nas escolas elementares e secundárias, fornecendo novos elementos para levarmos em conta na formação dos professores. Essas relações entre a história acadêmica e a história escolar é que merecem maior destaque a partir de agora.

A História “ensinável”²⁰

Assim como Noiriel, FURET (s/d) enfatiza que o ensino de História nas escolas secundárias francesas passa por uma profunda transformação durante o século XIX após a disciplina acadêmica ter se apartado tanto da influência religiosa (história sagrada) quanto de uma história filosófica e literária. Estas configurações da História constituíam, antes da segunda metade do século XIX, um conjunto de saberes muito amplo e demasiadamente heterogêneo, e essa erudição não se constituía como “ensinável”. Segundo FURET (s/d):

A erudição é ao mesmo tempo uma arte demasiado incerta e demasiado sábia para ser objecto de uma transmissão escolar. É uma ocupação de gentlemen e de um pequeno mundo de especialistas que discutem os seus achados longe do público, até do público culto. Será que se ensina a numismática na escola ou no colégio? (p. 115.)

O mesmo autor destaca que durante essa fase da História associada a uma erudição, ao menos na França, ocorreram discussões sobre o ensino de História, às vezes como conteúdos autônomos em relação a outras áreas, às vezes incluídos em outros componentes curriculares. Cita como exemplo disso, durante a Revolução Francesa, as propostas de Talleyrand²¹ e Condorcet²² para o ensino secundário. O primeiro inclui a História nos currículos, o segundo, o inclui no ensino das ciências morais e políticas.

No final do século XIX, não se tratava mais de ver na História um conteúdo autônomo ou não em relação aos outros campos com os quais ela esteve fortemente imbricada ou foi até mesmo confundida, mas tratava-se de decidir para que servia esse

²⁰ O termo “ensinável” foi retirado da tradução para o português de FURET(s/d).

²¹ Charles Maurice de Talleyrand Perigor, Bispo de Talleyrand (1754-1838). Foi Deputado do Clero na Assembléia dos Estados Gerais e um dos signatários da Constituição de 1791, decretada pela Assembléia Nacional Constituinte. Segundo FURET (s/d, p. 119) em 1791 ele fez um vasto relatório sobre a educação francesa e propôs que os currículos das escolas secundárias francesas retomassem o modelo curricular do Antigo Regime, mas incluindo história e geografia como disciplinas.

²² Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquês de Condorcet (1743-1794), foi eleito Deputado da Assembléia Legislativa francesa em 1791. Defendia a escola pública, laica e gratuita. Propôs uma reforma de ensino nessa época.

ensino. A disciplinarização do conhecimento histórico para a escola estava associada a um dos objetivos gerais da escola, que era o da divulgação de um saber produzido fora dela.

Há no decorrer do século XIX, é certo uma tentativa de misturar história sagrada e uma história laicizada, mais cronológica e de valorização da nação francesa revolucionária. Este modelo vale para as sucessivas reformas que são realizadas para redistribuir os conteúdos da História, até que a grande mudança da história acadêmica ocorre durante a III República, definindo os caminhos da pesquisa histórica. A questão central é portanto novamente colocada: para que serviria ensinar a História aos jovens e de que tipo ela seria?

Segundo FURET (s/d), para os historiadores que viam na História uma ciência e que também defendiam a República como a melhor forma de organização política para a França, o conhecimento da história passou a ser identificada com a genealogia da nação. A nação devia conhecer seu passado, a Antigüidade clássica não era mais um modelo a ser seguido, mas servia como uma introdução a história da Europa e conseqüentemente, história da França. Dessa forma, buscando a educação patriótica, é que o ensino de História seria ampliado aos alunos mais novos:

A partir deste momento a história já não constitui apenas uma matéria de ensino secundário ou superior; é também indispensável aos mais pequenos, cujo juízo e patriotismo devem ser formados cedo. A partir do momento em que é conhecida a sua economia geral, assente no encaixe de uma história de França numa história universal cujo sentido é o progresso material e moral da humanidade, o mestre pode abandonar nas classes mais jovens as ideias abstractas: a 'filosofia' geral da evolução poderá nascer de uma anedota, ou de um pormenor, ou, como se diz tão bem, “de uma história”. (p. 128)

O caso francês mostra-nos que a História, para constituir-se como disciplina escolar, sofreu uma série de mutações, que, como nos alertara SANTOS (1990), decorreram tanto do desenvolvimento da própria área (a definição de um campo de saber autônomo, a criação de especialistas nesse campo de saber) quanto de questões políticas e

sociais (o advento da III República francesa, as reformas educacionais, a redefinição dos objetivos do ensino). Em dois dos textos citados (NOIRIEL e FURET), a concepção que prevalece é que a disciplina acadêmica redefiniu a disciplina escolar, não aparecendo como hipótese se esta última teria promovido modificações na produção de um saber acadêmico. Considerando porém que a escola, a partir do século XIX, passou a demandar mais conhecimentos, atribuir novas finalidades àquele ensino, assim como a requisitar maior produção de materiais didáticos (que no século XIX eram feitos por historiadores que reformulavam a disciplina acadêmica, como Lavissee e Seignobos) além de promover reformas curriculares, é possível pensar que a relação entre o saber acadêmico e saber escolar não ocorreu em uma única direção e sentido²³.

A consolidação da História como disciplina escolar no século XIX mostra que ela, ao tornar-se ensinável, corroborou as finalidades nacionalistas para o qual a educação escolar fora considerada fundamental no caso francês. Isso nos possibilita compreender um pouco a relação entre esse ensino e o Estado que o normatizava. Entretanto, cabe ainda lembrar que as obras de CHERVEL (1990) e de BRUTTER (1997) alertam para a necessidade de olharmos a configuração interna da disciplina escolar, considerando que ela possui uma economia própria e uma norma pedagógica que a torna específica, portanto, disciplinada.

A situação francesa na definição do *status* das disciplinas acadêmica e escolar, tornaram-se referências para o caso brasileiro, não somente porque fornecem indícios sobre as diferenças que ambas possuem, mas também porque os conhecimentos históricos produzidos na França tornaram-se os mais influentes na organização do ensino de História no Brasil.

²³ A produção do livro didático hoje é feita de forma mais complexa e como produto de editoras, com um trabalho que envolve uma grande e diferenciada quantidade de trabalhadores. Sabemos também que há uma maior divisão entre historiadores que dedicam-se a produção do conhecimento histórico e os autores dos livros didáticos, que nem sempre desenvolvem pesquisas históricas. Sobre essa produção de livros didáticos ver MUNAKATA (1997).

O ensino de História no Brasil

Ainda no século XIX, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o ensino de História foi adotado na escola secundária²⁴. NADAI (1992, p. 146) afirma que a definição da História no currículo do Colégio Pedro II se deu sob influência francesa, assumida pela autoridade do Império Brasileiro que idealizou o projeto do Colégio. A autora afirma ainda que eram feitas traduções dos compêndios franceses nesse período e não sendo possível a tradução, usavam-se os livros na língua original. Os livros adotados após o Regulamento Imperial de 1856 eram os mesmos adotados nos Liceus franceses, e até os anos 30 do século XX foram adotados no Brasil os livros de Seignobos (*Histoire de la Civilization*, em dois volumes) e Malet (*Cours d'Histoire*).

Para NADAI (1992), a influência francesa fazia da História do Brasil apenas um apêndice:

Assim a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização. A História pátria surgiu como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extramente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com um número ínfimo de aulas, sem estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.(p. 146)

Não causa estranheza essa opção feita pelo Imperador, “colando” a história ensinada no Brasil ao modelo francês de ensino. A língua francesa penetrava por todas as manifestações artísticas e culturais da corte. As elites brasileiras não desprezavam o padrão cortês francês. A própria organização da legislação sobre o ensino foi, não raro, a

²⁴ Segundo HAIDAR (1972) pelo Decreto imperial de 02 de dezembro de 1837, converteu o Seminário São Joaquim no Imperial Collégio PedroII (inspirado nos moldes do sistema de ensino francês) Em 1838, o Regulamento nº 8, de 31 de janeiro, organiza o currículo da escola, destacando que nele os estudos se dariam em 8 séries, com direito, ao término destes estudos, ao diploma de bacharel em letras e o direito ao ingresso no ensino superior.

adaptação do modelo europeu, buscando a aproximação de leis “civilizadas” para um modelo de homem civilizado, tal como ocorrera na Europa do século XIX.

REIS FILHO (1995) afirma que se o europeu não foi o único inspirador — pois norte-americanos também inspiram brasileiros sobre a organização legislativa no final do século XIX — o transplante de modelos educacionais europeus, feito a partir da sistematização de uma base legislativa, foi uma característica bastante marcante na história brasileira. E afirma:

Até por volta de 1870, a legislação do ensino brasileiro era fortemente modelada pela França. Chega-se muitas vezes a traduzir as leis francesas e nesta forma passá-las pelo parlamento “nacionalizando-as” (...). (p. 46)

BITTENCOURT (1992/1993) afirma que existiram tentativas de escrever materiais didáticos mais próximos da realidade brasileira, mas nenhuma autor conseguiu,

(...)abafar o ufanismo histórico francês que centrava na França as luzes do mundo civilizado cristão.

(...)

Assim, os franceses permaneceram como principal suporte pedagógico para as escolas públicas secundárias, marcando os períodos e a seleção dos conteúdos que eram exigidos para os exames de ingresso nos superiores. Na História Universal, ditada e construída dentro dos parâmetros dos franceses, não havia lugar para o continente americano e o Brasil não era sequer mencionado no espaço histórico elaborado, mesmo quando descreviam “as grandes descobertas portuguesas”. (p. 204)

A importação dessa História produzida na Europa visava, portanto, a difusão dos conhecimentos históricos, segundo um padrão de cultura histórica que nos aproximava do mundo civilizado e que era passível de ser apreendida (e copiada, se fosse o caso), mas que pouco contemplava a história do Brasil. A produção da História do Brasil passava a ser tarefa necessária.

ABUD (1997) destaca que a História acadêmica e a História como disciplina escolar no Brasil são “irmãs gêmeas” (p. 29), pois no mesmo ano em que foi criado o Colégio Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)²⁵. Esse Instituto, chamado de “a casa de D. Pedro II”²⁶ por um de seus associados e caracterizado por outro como “uma escola de nacionalismo”²⁷, procurava como nos indica ABUD, “(...) construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira” (p. 30), mas certamente não conseguiu fazer essa história descolada da concepção de Civilização, tão fortemente marcada nos estudos sobre a História feitos pelos franceses e alemães daquele período.

Segundo DIEHL (1998), o IGHB foi criado como instituição cultural, nos moldes de uma academia e possuía o projeto de traçar a origem da nacionalidade brasileira com uma produção da História que procurava compreender o presente e orientar encaminhamentos no futuro, aos moldes da história francesa do período. Para DIEHL (1998):

A herança quase genética, está na origem francesa, especialmente do Instituto Histórico de Paris, fundado em 1834, que manteria um imenso contato com o IHGB, o que já pode ser verificado na fase inicial do empreendimento parisiense do qual os brasileiros participaram. (...) Se remetermos essas relações entre as duas entidades para um quadro mais amplo, verificaremos que a França assumiu um modelo civilizador da vida social e intelectual; assim, construir uma imagem brasileira com base na civilização francesa não deixava de ser um projeto subjacente no contato entre as duas instituições (...) (p. 29)

²⁵ CASTRO GOMES (1996) destaca que a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) ocorreu em 1838, assim como o Colégio Pedro II, “(...) sob os auspícios do imperador e a inspiração de Francisco Adolfo Varnhagen, o Instituto deveria dedicar-se à escrita da história do país, num processo simultâneo de construção dessa história e de afirmação do papel do Estado como criador e garantidor de nossa nacionalidade” (p. 15).

²⁶ Quem assim a denomina é Francisco de Assis Barbosa, em um discurso de 07 de janeiro de 1970, proferido no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, saudando a entrada de Cândido Mota Filho como membro no IHGB. (BARBOSA, 1971).

²⁷ Palavras de Eduardo Prado, citado por BARBOSA, (1971).

A relação entre o Colégio Pedro II e o IHGB segundo ABUD (1997) era profunda:

(....) Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. As resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização.(p. 30)

Os trabalhos de NADAI (1992), BITTENCOURT (1992/1993) e ABUD (1997) enfatizam a influência francesa no material didático adotado pelos professores do Colégio Pedro II, afirmando que com eles ensinava-se a história da Civilização como propunham também os programas das escolas secundárias francesas. A relação entre os professores do Colégio Pedro II e os membros do IHGB eram fecundas, fortemente marcadas pela história produzida na França, demonstrando que ensino e produção histórica encontravam-se num mesmo campo e tinham em comum um projeto civilizatório.

Cabe lembrar que nessa época, nas escolas secundárias, os programas das disciplinas eram feitos pelos professores catedráticos e aprovados pela Congregação do colégios (NADAI, 1992), como ocorria no Colégio Pedro II. A seleção dos conteúdos desses programas possuía a marca de formação desses professores e não correspondia a uma proposta nacional unificada. Foi somente durante o governo de Getúlio Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que os programas das disciplinas passaram a ser feitos de forma centralizada e indicados para todo o país.

BITTENCOURT (1990) afirma que a influência francesa no ensino de História, apesar de acentuado, apresenta sinais de relativização com a obra de Jonathas Serrano (considerado um dos iniciadores da produção nacional em História da Civilização), que diminui o domínio francês em sua obra didática *Epítome da História Universal*, ao incluir na sua concepção de ação civilizatória, um agente superior.

Produzida no início do século XX²⁸, a obra de Serrano, um intelectual católico, membro do Instituto Histórico, e que foi professor do do Colégio Pedro II e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, demonstra o desenvolvimento de uma história sagrada mesclada com os princípios civilizatórios franceses. Sobre a obra desse autor BITTENCOURT (1990) destaca que:

A ação dos homens era, então, determinada pela vontade de “um plano superior” e os desvios desta meta eram punidos por guerras, passando a humanidade em seguida, por um período de “regeneração”. (p. 81)

A obra a que ela se refere, adotada em profusão nos ginásios do estado de São Paulo, mostra além de uma certa independência em relação aos franceses, uma vertente do trabalho do historiador cuja produção é feita para o uso no ensino básico, como manual didático. Num momento em que ainda não estão tão separados os trabalhos do professor da escola secundária e ginásial e os trabalhos do historiador, pode-se mesmo afirmar que os casos do Colégio Pedro II (junto ao IHGB) e o caso da obra de Jonathas Serrano, mostram o quanto é difícil definir os limites das disciplinas escolares em relação as suas ciências de referência.

Em uma de suas obras entretanto, publicada em 1935, denominada *Como se ensina história* o professor Serrano atenta para o fato de que a história a ser ensinada deve estar organizada para desenvolver os conteúdos e atender aos objetivos específicos do ensino, incluindo nesse ensino as preocupações com as técnicas do ensino, a formação do professor em níveis normais ou universitário especiais, para que se atente para as questões metodológicas da disciplina²⁹. Nessa mesma obra, percebe-se sua preocupação em preservar as fontes francesas da produção histórica, destacando-as tanto nas sugestões de textos para análise como prática de ensino, como a bibliografia indicada para a formação do professor.

²⁸ Segundo BITTENCOURT (1990), essa obra teve sua 1ª edição em 1912, com a última reformulação feita para a 4ª edição de 1918.

²⁹ O autor refere-se ao Curso Normal, que formava professores para o ensino primário. Ele se posiciona contrário ao fato de professores não habilitados poderem ministrar aulas de história.

No prefácio do livro *Como se ensina a história*, Lourenço Filho apresenta o autor como um dos adeptos da educação renovada, preocupado com a metodologia e com a eficiência do processo de ensino e destaca que à escola não compete produzir a História, mas ensiná-la ativamente, contando para isso com a participação dos alunos³⁰. Declara que o educador deverá ocupar-se para que o ensino da História possa servir à melhoria do presente, destacando ainda que o especialista da História pode não pautar-se, na sua produção intelectual, pelas mesmas preocupações. A separação entre as funções do professor de História e do especialista em História parecem estar definidas para Lourenço Filho e para Serrano, que oferece seu livro para os “militantes do ensino” (p.15).

Cabe registrar ainda que no século XIX e início do século XX, ao falarmos da história feita por “especialistas” estamos tratando, no Brasil, de história produzida por homens não graduados em História, já que uma formação específica nesse ofício não lhes era assegurada por aqui. Mas a organização de uma produção histórica brasileira, como muito bem demonstra CASTRO GOMES (1996), era feita por professores das humanidades, jornalistas, políticos e diplomatas, que dotados de erudição, às vezes dotados de gosto pela pesquisa em arquivos e bibliotecas, às vezes movidos por necessidade do ofício (caso de diplomatas e jornalistas por exemplo), acabavam por desenvolver um “métier” de historiador. No estudo de CASTRO GOMES (1996), é perceptível que nem todos os historiadores por ela investigados são membros do IHGB ou mesmo professores do Colégio Pedro II. Mas há casos específicos, de autores consagrados em história pátria, como Capistrano de Abreu (1853-1927), Barão do Rio Branco (1845-1912), João Ribeiro (1860-1934)³¹ que mostram as ligações que tiveram com as duas instituições.

Apesar de não existir no Brasil dessa época uma formação universitária específica, é importante destacar como o fazem CASTRO GOMES (1996) e DIEHL

³⁰ Posição que o próprio Serrano reitera na p.13 do livro ao afirmar que “(...) em diversos trabalhos insistimos na urgente necessidade de aplicar ao ensino de História todas as conquistas reais da psicopedagogia e da didática renovada”. (SERRANO, 1935)

³¹ Segundo ainda CASTRO GOMES (1996), as obras mais importantes desse historiador, romancista, crítico literário, foram as obras didáticas *História do Brasil* (1900) e *História Universal* (1919). Mas ele possui ainda um livro de memórias, o *Memórias históricas do Colégio Pedro II*, de 1901.

(1998) que as sociedades históricas como o IHGB ou a Sociedade Capistrano de Abreu, possuem a preocupação de definir a produção histórica brasileira com rigor metodológico, participando dos debates sobre as fontes, os documentos a serem coletados e as relações científicas com outras áreas como a arqueologia e etimologia³².

A formação de professores em nível universitário pode ser considerado um dos momentos significativos na separação entre a História acadêmica, especializada, e a História escolar. A criação da Universidade de São Paulo (USP) em janeiro de 1934, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras³³, e dentro dela a Seção de História (hoje Departamento de História), mostra o início de uma produção eminentemente acadêmica no campo da História. SIMÕES DE PAULA (1974) faz um levantamento minucioso das teses defendidas naquela universidade, em História, durante o período de 1939 a 1974, procurando destacar a alta produtividade daquela instituição. Em seu levantamento torna-se claro que a maior parte das teses defendidas ocorreu durante os anos 60 e início dos anos 70, além de mostrar que o Departamento de História contava com um grande número de professores estrangeiros, principalmente franceses, durante os primeiros anos de seu funcionamento.

Desses professores, alguns tornaram-se efetivos na casa, e passaram, segundo SIMÕES DE PAULA (1974) a se preparar e ampliar suas vidas acadêmicas buscando desenvolver trabalho de orientação, principalmente no final dos anos 30 e nos anos 40.

³² A construção da História brasileira passava fundamentalmente pela relação íntima entre o Estado e os intelectuais que a escreviam. O IHGB multiplicou suas sedes estaduais durante as primeiras décadas da República. CASTRO GOMES (1996, p. 140-155) afirma que existiam 23 entidades responsáveis pela organização da história pátria nos anos 40 desse século, todas elas subsidiadas pelo governo federal, demonstram a preocupação dos representantes do Estado com a construção da memória nacional. Mas existiam também outras associações congregando historiadores, tais como a Sociedade Capistrano de Abreu, a Sociedade Paulista de Estudos Históricos, o Instituto de Geografia e História Militar, essas três últimas independentes do Estado.

³³ A Universidade de São Paulo foi criada pelo decreto estadual nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934, sendo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras instituída no mesmo diploma legal que criou a universidade. De acordo com ROMANELLI (1997) e CUNHA (1983) trata-se da primeira universidade brasileira criada de acordo com o Estatuto das Universidades brasileiras, organizado pela reforma de ensino promovida pelo Ministro de Educação e Saúde Francisco Campos, em 1931. Antes da USP outras universidades já tinham se constituído, tais como a Universidade do Rio de Janeiro, mais tarde denominada Universidade do Brasil, a Universidade do Paraná e a Universidade de Minas Gerais, sendo que estes três formaram-se antes do Estatutos das Universidades.

Trata-se da definição do espaço universitário, como o principal reduto onde os conhecimentos históricos são produzidos legitimados. Das teses nomeadas nesse artigo, não aparece nenhuma cujo tema seja diretamente associado ao ensino de História ou à educação brasileira. Estes assuntos, como se sabe pela organização das universidades brasileiras, ficaram restritos ao campo da formação de professores, nas seções de educação e nos cursos de licenciatura, especialmente criados para esse fim.

CASTRO (1974) assegura , ao descrever o processo de implantação das licenciaturas no país, que esta se deu após a definição do Estatuto das Universidades brasileiras em 1931, simultaneamente ao decreto de criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A Universidade de São Paulo foi a primeira a organizar-se dentro dessa nova estrutura, delegando à seção de pedagogia³⁴ a responsabilidade sobre a formação de professores. Os cursos da Didática, feitos como 4º ano de formação universitária, garantia a formação específica para o magistério.

No início dos anos 60, após a criação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional e a criação dos Conselhos de Educação, novos formatos foram dados à licenciatura, que passou a ser um grau paralelo ao do bacharelado. Manteve-se o bacharelado (com disciplinas específicas para a área que científica a qual se dedica o aluno, também denominadas, de maneira preconceituosa, como “disciplinas de conteúdo”) e em paralelo o grau da licenciatura para a formação específica para exercício do magistério (as “disciplinas pedagógicas”). Após a reforma universitária de 1968, a estrutura anterior foi mantida, mas os cursos de pedagogia e as licenciaturas ficaram a cargo das Faculdades de Educação. CASTRO (1974) mostra que aos poucos o bacharelado e as licenciaturas puderam seguir rumos diversos embora devessem manter correlações (p. 649).

Com a separação das licenciaturas e bacharelado, é possível ao aluno fazer a graduação em História, nas universidades que mantêm a formação como historiador e ampliação de formação como professor. Com a capacitação profissional diferenciada, os alunos têm direito a dois diplomas ou ao reconhecimento, em um diploma, que ele pode

Segundo SIMÕES DE PAULA (1974) somente em 1969 por designação do decreto estadual n. 52.326, a antiga Faculdade de Filosofia passou a chamar-se Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

atuar profissionalmente em diferentes campos. Aos poucos, com a licenciatura firmando-se em relação ao exercício do magistério, o bacharelado passou a ser associado à formação para pesquisa, acentuando-se nelas as questões epistemológicas e metodológicas da ciência. Há faculdades entretanto, que mantêm somente a graduação com a modalidade licenciado, cuja formação privilegia a profissionalização para exercício do magistério. Após a reforma universitária de 1968, com a criação dos cursos de pós-graduação, as pesquisas históricas restringiram-se ainda mais ao espaço universitário, delimitando o espaço onde o *métier* de historiador passou a ser exercido.

A formação diferenciada e o campo de atuação profissional diferenciado colaboraram para a diferenciação da disciplina acadêmica e da disciplina escolar. Esta última passou então a encontrar formas próprias para legitimar seus saberes específicos. Destacamos por isso que a criação de um sistema de ensino no Brasil acelerou a demarcação dos espaços diversificados para a atuação do profissional da História: o do pesquisador recolhido ao âmbito acadêmico e o professor atuando na organização dos saberes escolarizáveis.

Se a disciplina acadêmica conseguiu assegurar seu espaço de criação nas universidades (seguindo também um modelo europeu), a escolarização dos brasileiros foi aos poucos, no século XX tornando-se assunto de Estado. Quando a Associação dos Professores de História foi criada, em 1961, a diferenciação entre os campos de atuação profissional do historiador estava fortemente marcada. A ampliação do sistema escolar e a definição de uma escola nacional, volta a trazer a tona o debate: quais as finalidades do ensino de história e qual seria a história a ser ensinada nas escolas brasileiras? Qual a atuação do Estado na definição desses saberes históricos escolares?

³⁴ Na Universidade de São Paulo, a parte destinada a formação para o Magistério, dava-se na Seção de Pedagogia, também chamada de 4ª seção após 1938 (KATSIOS, 1999).

Capítulo 1

A Reforma Educacional do período militar no Brasil
e o poder do Conselho Federal de Educação

A lei e a normatização da Reforma Educacional

Conhecer a estrutura do Conselho Federal de Educação (CFE) no interior da administração do Estado brasileiro é um dos objetivos desse capítulo. Entretanto, para localizar o leitor acerca da importância do órgão durante o processo de reforma, refletindo sobre a ação dele durante o período militar, explico o que previa a legislação para que os poderes desse Colegiado fossem tão amplos.

A promulgação da Lei 5.692/71 fixando as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, representou uma marco nessa reforma educacional promovida pela ditadura militar no Brasil, mas não significou, ela mesma, a reforma. Antes mesmo de 1971, o Estado brasileiro começara a reorganização na estrutura de ensino do país. Em 1968 promoveu uma reforma universitária, que mexeria de forma acentuada com a formação profissional no Brasil¹. Quando em 1971 foi promulgada a Lei 5.692/71, procurava-se reestruturar, com base na lei é claro, os níveis de ensino fundamental e médio. As leis são entendidas portanto, não como sinônimos da reforma educacional, mas como instrumentos componentes de todo um processo de reordenação do sistema educacional do país.

Essa reordenação conta ainda com uma série de medidas político-administrativas, realizadas sob responsabilidade de órgãos estatais normatizadores que indicam como executar as medidas previstas nas leis. Entender essa reordenação pressupõe situar os acontecimentos específicos da educação no interior de uma formação histórica, entendendo que toda reforma envolve relações de poder e conhecimento. De um lado, o poder de definir e normatizar novas práticas por parte do Estado, bem como poder de definir o alcance das medidas governamentais, a quantidade de dinheiro a ser investido na reordenação. Ao mesmo tempo, poder de legitimar um determinado discurso sobre a educação, incluindo nisso uma compreensão sobre o que deve ser melhorado, quais os setores a receberem prioridade, que parcela do público será revitalizada ou beneficiada com essas reformas. À capacidade de decidir acrescenta-se um conjunto de saberes

¹ Conhecida como Reforma Universitária, a reorganização do ensino superior foi feita a partir dessa data, baseada na Lei 5.540/68, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior.

técnicos e racionais, que procuram definir o melhor ou o mais eficaz meio de legitimar tal reforma.

Segundo GIMENO SACRISTÁN (1998a), são amplos os sentidos dados ao termo *reforma*, quando se trata de educação. Para ele:

O conceito de reforma utilizado em educação delinea um problema de compreensão na comunicação. Através desse conceito somos introduzidos em um mundo de significações potencialmente muito diferentes. Por reforma se pode entender desde uma simples ação sobre um aspecto parcial do sistema educativo, ou também programas para introduzir modificações no caminho de todo o conjunto e, inclusive, em sua sentido mais amplo, pode abarcar o estudo da dinâmica histórica das mudanças na educação, contemplando suas causas sociais, econômicas, culturais, epistemológicas etc. (p. 85)

Para esse autor, as reformas educacionais são programas empreendidos pelos governos, que podem ser entendidas como uma ação ou uma série de ações delimitadas num tempo e expressando políticas educativas. São feitas normalmente sob os argumentos da melhoria do sistema. Para ele, *fazer reformas* significa *fazer política* e portanto nenhuma reforma pode ser avaliada somente pelos resultados alcançados após a sua efetivação. Ela precisa ser entendida para além das intenções manifestas nos seus documentos, para além dos resultados conseguidos. Deve ser entendida também através de um “efeito colateral” que aparece nas reformas. O efeito colateral é para ele:

(..) a formação de uma consciência pública que dá sentido e direção a uma esfera das relações sociais e das instituições sociais. (p. 93).

Nesse trabalho, o uso constante do termo *reforma* pressupõe que não há um único modelo de reestruturação da prática educacional. Também não se considera que toda reforma corresponde, de antemão, a uma prática conservadora, que diz respeito à hegemonia de um grupo ou classe social predeterminados. Ao contrário, entendo assim

como GIMENO SACRISTÁN (1998.a) a *reforma* como uma maneira de fazer política que efetiva posições, mas é também capaz de gerar, articular posições, alianças e interesses. A reforma a qual me refiro está definida segundo POPKEWITZ (1997) como,

(...) uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público" (p. 11).

E o autor prossegue:

(...) Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder. (p.12)

Embora sem uma significação essencial, estamos usando o termo para referirmo-nos às mudanças que ocorrem no espaço público, envolvendo uma política social e uma prática social (a educação) com sujeitos variados, mas que passam fundamentalmente pelo Estado, no caso, o brasileiro.

A Lei 5.692/71 expressou em um documento oficial parte da reforma de ensino empreendida durante o governo militar nos anos 70 e a nova (para época) organização do sistema educacional do país. Dentro dessa nova organização, o ensino básico passou a ser denominado de 1º grau, com oito anos de duração e o 2º grau, com três ou quatro anos de duração. Entretanto, a reforma não envolveu somente a definição da quantidade de anos que comporia cada nível de ensino, mas passou a definir também que conteúdos essenciais seriam parte do ensino no Brasil.

Durante a reforma, coube ao Conselho Federal de Educação (CFE), tal como estava previsto na LDB, fixar o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, bem como estabelecer e formular Indicações e Pareceres sobre a doutrina do currículo na Lei nº 5.692/71. O CFE foi responsável pela elaboração de uma série de documentos

normatizadores da reforma, foi responsável por interpretar a lei básica, responder aos vários representantes do setor educacional sobre problemas de implementação da reforma, acabando por tornar-se um agente privilegiado, pois buscava, ele mesmo, transformar a realidade educacional do país por meio de suas intervenções diretas.

Ao focalizar o Conselho Federal de Educação (CFE) procurando entender sua ação no processo de reforma educacional percebi, não somente a constituição desse agente transformador privilegiado — porque encrustado no Estado e utilizando-se da máquina e das prerrogativas legais para agir —, mas principalmente pude enfocar por meio dele, a importância que esse tipo de órgão colegiado tem no processo de constituição da prática política brasileira. Além disso, considero importante destacar o quanto esse tipo de órgão pode estabelecer um discurso *sobre* a educação, aumentando ou diminuindo a capacidade de legitimação das várias ciências e definindo em grande medida, por meio dos currículos prescritos, uma cultura escolar.

Autoritarismo e Administração: o contexto da reforma

Tal reforma, ao ser implantada, encontrou resistências em vários setores sociais ligados à educação, principalmente porque ela nasceu identificada com um período em que as liberdades democráticas tinham sido suprimidas. Estamos falando de um período político em que o Estado brasileiro estava organizado em bases autoritárias, que se fundara por meio de um golpe de Estado e que definira como classe política dirigente um grupo de militares. Por reconhecer os perigos dessa terminologia, evitando cair num discurso panfletário, passo a mostrar o que entendo por "bases autoritárias". Recorro ao verbete *autoritarismo* do Dicionário de Política (BOBBIO et al, 1986) e para esclarecer melhor:

Em sentido generalíssimo, fala-se dos regimes autoritários quando se quer designar toda a classe de regimes antidemocráticos. A oposição entre autoritarismo e

democracia está na direção em que é transmitida a autoridade, e no grau de autonomia dos subsistemas políticos (os partidos, os sindicatos e todos os grupos de pressão em geral). Debaixo do primeiro perfil, os regimes autoritários se caracterizam pela ausência do Parlamento e de eleições populares, ou, quando tais instituições existem, pelo seu caráter meramente cerimonial, e ainda pelo indiscutível predomínio do poder executivo. No segundo aspecto, os regimes autoritários se distinguem pela ausência da liberdade dos subsistemas, tanto no aspecto real como no aspecto formal, típica da democracia. A oposição política é suprimida ou obstruída. O pluralismo partidário é proibido ou reduzido a um simulacro sem incidência real. A autonomia dos outros grupos politicamente relevantes é destruída ou tolerada enquanto não perturba a posição do poder do chefe ou da elite governante. Nesse sentido, o autoritarismo é uma categoria muito geral que compreende grande parte dos regimes políticos conhecidos desde o despotismo oriental até o império romano, desde as tiranias gregas até as senhorias italianas, desde a moderna monarquia absoluta até a constitucional do tipo prussiano, desde os sistemas totalitários até as oligarquias modernizantes ou tradicionais dos países em desenvolvimento. (p. 100)

A longa citação nos remete à localização de semelhanças com o período em que o Brasil estava sendo governado por militares: o predomínio do Executivo, a perseguição aos grupos políticos de oposição, a ausência de uma oposição “de verdade” no Congresso Brasileiro, permitindo-se somente a "oposição consentida", o MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

SCHWARTZMAN (1982) referindo-se a uma discussão com outros teóricos sobre o autoritarismo do Estado Brasileiro, especialmente Phillippe Schmitter, adverte que não se deve simplificar as leituras sobre autoritarismo para evitar cair na

(...) noção liberal de que regimes não-autoritários são somente aqueles em que o Estado não é ativo na vida social e econômica ... (p.15) .

A seguir, alerta para não se procurar entender o autoritarismo somente como fruto de um processo histórico em que o pouco desenvolvimento econômico, traz subjacente as dificuldades para organização de outros grupos de pressão. A cultura política, segundo esse autor, não pode ser o referencial único para explicar esse autoritarismo.

É importante, entretanto, lembrar que, após a instalação dos militares no poder, por meio de um golpe de Estado, em 1964, um regime discricionário é estabelecido por eles, de tal modo que a liberdade de expressão é suprimida, sendo substituída por uma expressão vigiada, como nos mostra AQUINO (1999) em seu trabalho sobre a imprensa durante o regime militar, ou como nos alerta VALLE (1997), referindo-se ao movimento estudantil, severamente reprimido no final dos anos 60. Esse regime discricionário utilizou de muitos mecanismos repressivos para impedir a participação e a representação dos cidadãos em nível institucional. Por outro lado, buscou canais de legitimidade, ao utilizar-se de propagandas com forte cunho nacionalista, promover reformas em setores educacionais e de saúde pública, bem como autorizar a existência, desde que sob estrita vigilância, de um partido associado à oposição política, como era o caso do MDB

Teóricos como O'DONNELL (1987) e STEPAN (1986), utilizem o conceito de “Estado burocrático-autoritário” para denominar o período militar no Brasil, aludindo principalmente ao fato de esse regime ter favorecido ainda mais a exclusão econômica das classes populares, além de serem sistemas despolitizantes, que procuraram reduzir as questões sociais (e de políticas públicas) à dimensão dos “técnicos” — fortalecendo portanto o tecnicismo para as medidas administrativas do governo. Referem-se ao regime não como uma ditadura, mas como um regime de exceção, no qual as características quanto ao modo de governar destacam-se em relação à forma como os militares atingiram o poder.

A presença maciça dos técnicos na processo de gestão das políticas sociais do estado brasileiro é reiterada por SOARES (1994) e por DRAIBE (1994), mas estes dois autores destacam a importância de se repensar o período militar à luz do que ele possuía de específico, evitando com isso subestimar o papel político do grupo de militares

dirigentes. SOARES (1994) reconhece a importância das categorias explicativas criadas por O'DONNELL (1987)- que vê o período de exceção brasileiro como parte integrante um movimento político maior, aplicado ao cone sul da América - mas reitera que é preciso levar em consideração o fato dos militares constituírem-se como grupo político, dotado de autonomia e com projetos próprios, assim como detentor de uma identidade política própria. Segundo SOARES (1994), colar diretamente a categoria social dos militares às elites ou à classe burguesa retira deles a parcela de responsabilidade que tiveram para a implementação de uma concepção de nação, pensada e planejada segundo as regras próprias dessa categoria social. Em seu texto, mostra bem como era forte entre os militares golpistas o temor quanto a infiltração dos comunistas na sociedade brasileira bem como nos baixos escalões do exército e, o quanto a desordem do governo Goulart (que de resto nunca foi visto com parcimônia pelos militares), incomodava a tais dirigentes².

DRAIBE (1994) por sua vez assinala que apesar das políticas sociais não ocuparem posição central na agenda dos governos militares, foi nesse período que ocorreram as “explosões” nos números dessas políticas, o que não quer dizer que esse aumento tenha sido qualitativamente bom. Segundo a autora, essas políticas sociais também não devem ser entendidas como elementos principais usados pelos governantes militares para legitimarem-se no poder, uma vez que propaganda do regime era acentada muito mais na ordem conseguida pelo “milagre econômico” brasileiro do que nas realizações políticas e administrativas daquele período. Entretanto, para ela é certo que no campo administrativo o regime militar lançou mão de um padrão que redefiniu a política do estado brasileiro, com uma crescente autonomia dos segmentos técnicos (especialistas das diversas áreas sociais) na definição e implementação dos programas e das reformas sociais³.

² No livro organizado por D'ARAÚJO e CASTRO (1997) contendo uma das raras entrevistas concedidas pelo presidente militar Ernesto Geisel (que governou o país entre 1974 e início de 1979), as posições sobre um projeto político nacional é inúmeras vezes citada por Geisel como um dos fortes elementos constituidores das forças armadas brasileiras, em especial pelo Exército.

³ DRAIBE (1994) destaca que a tecnocracia “modernizadora” passou a conviver intimamente com o antigo modelo de burocracia do estado brasileiro. Esse período também é fortemente marcado pela capacidade cooptação dos especialistas para a máquina administrativa

Em comum, os autores até aqui citados que estudaram o período da história do Brasil governando pelo militares (1964 a 1985) apresentam-no como centralizador do ponto de vista da ação política do Estado, marcado por acentuada fragmentação institucional e excludente de camadas da população tanto no que refere-se à participação social quanto a participação política. Considero fundamental, portanto, reiterar que é em oposição à democracia, que os militares exerceram seu poder durante 21 anos em que governaram o Brasil. Os movimentos sociais que se organizaram durante o regime militar e que agiam contra ele, adotaram em suas palavras de ordem, o termo ditadura para denominar, o que se apresentava como um regime de exceção. Dessa maneira, o uso da expressão ditadura militar nesse trabalho, refere-se a adoção do termo mais conhecido e também mais significativo para as pessoas que viveram essa época da história.

Segundo CODATO (1995), o Estado Brasileiro passou a agir de forma acentuada (não necessariamente original) nesse período autoritário com dupla função: a política e a econômica. A função política, passa a contar com a um maior número de agentes, à medida em que a máquina burocrática sofre ampliação por meio da criação de muitos órgãos colegiados, como os conselhos interministeriais. A função econômica, destaca ainda o autor, é decorrente da situação de intervenção no processo de acumulação privada, com o Estado agindo como um regulador dos interesses da burguesia brasileira, em função do processo de expansão contínua do capitalismo no período.

Para ele, essa dupla função teve repercussões significativas tanto no crescimento quanto na forma como foi organizado o Estado no período:

(...) Dois traços básicos, aparentemente contraditórios, são ilustrativos nesse processo: a) a *centralização* autoritária do exercício do poder no Executivo Federal; e b) a *fragmentação* do aparelho burocrático do Estado. O primeiro aspecto envolveu a concentração do poder efetivo nas cúpulas do sistema estatal através do acúmulo de funções e prerrogativas políticas e do controle estrito de um sem-número de recursos institucionais e instrumentos financeiros, base da “hipertrofia” desse Estado. Esse processo de concentração de poder compreendeu dois

movimentos simultâneos: de um lado resultou na supremacia do “poder Executivo” sobre os poderes Legislativo e Judiciário; de outro, implicou a centralização das iniciativas de governo no nível federal com a diminuição das competências regionais (estados e municípios). Isso permitiu, por sua vez, um alto grau de “intervencionismo”, aliado à notável margem de manobra da burocracia, o que resultou num aumento importante da capacidade regulatória do Estado sobre os capitais privados e o conjunto da economia. (pp. 47 e 48, grifos do autor)

Embora o autor esteja mais preocupado com a função econômica do Estado brasileiro durante a ditadura militar, estudando a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico no governo Geisel (1974 a 1979), o trabalho nos mostra esse Estado dotado de uma complexa rede burocrática para a administração pública, com órgãos cujas funções se sobrepõem e muitas vezes concorrem entre si, no momento decisório da escolha e de implementação de políticas econômicas. Com isso, além daquelas características genéricas observadas na definição de autoritarismo, queremos destacar que o caso brasileiro, durante o governo militar de 1964 a 1985, mostra um Estado centralizador, e ao mesmo tempo, composto por uma complexa máquina burocrática e administrativa.

A reforma educacional feita nessa fase da história nacional foi efetivada no interior dessa complexa e às vezes conflitante máquina administrativa. Como a educação é inserida no setor das políticas sociais do Estado, mesmo em momentos autoritários, quando se faz uma reforma educacional, o Estado que a promove busca nessa ação uma forte capacidade legitimadora, instrumentalizando o setor educacional para a sua agenda política.

Também por isso, fazer uma reforma de grande monta num setor social como a educação significa fazer política. Num Estado centralizador e autoritário, uma reforma educacional envolveria uma ação política no âmbito nacional, com decisões centralizadas, em órgãos públicos que pudessem interpretar a lei que a subsidiava, normatizando as definições dessa reforma, e promovendo uma distribuição de ações executivas que garantissem a esse Estado centralizador um controle sobre o processo. Daí a importância do Conselho Federal de Educação nessa ação política reformista. Ele era o órgão que, no

interior do Estado brasileiro, possuía as características essenciais para levar a cabo tal política.

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

O desequilíbrio entre os administradores do Estado brasileiro, representantes desse poder autoritário e que faziam valer suas vontades e interesses, demonstrando a crença de serem transformadores privilegiados e eficientes da realidade brasileira; e outros setores da sociedade, a saber, sindicatos, associações de classes, partidos de esquerda, estudantes, que não conseguiam se fazer representar nas decisões importantes para o desenvolvimento nacional, foi marcante nessa fase em que a administração do Estado sofreu uma hipervalorização, ou, como nos indicara CODATO (1995), em que a administração sofreu um processo de hipertrofia, com ampliação de sua autoridade decisória e executiva.

Como toda autoridade é baseada no princípio da dominação e da obediência, é importante retomar a atuação dos órgãos da administração pública que dão legitimidade e normatizam essa relação de dominação. A dominação tal como descrita aqui, corresponde ao poder (a capacidade de se fazer obedecer) somada à capacidade de legitimação que esse poder institui. WEBER (1991) indica:

A dominação, ou seja, a probabilidade de encontrar obediência a um determinado mandato, pode fundar-se em diversos motivos de submissão. (...) Nas relações entre dominantes e dominados, por outro lado costuma apoiar-se em bases jurídicas, nas quais se fundamenta a sua "legitimidade" e o abalo dessa crença na legitimidade costuma acarretar conseqüências de grande alcance. (p. 128)

Como o Estado nesse período está mais do que nunca disposto a se fazer obedecer, estabelece por suas próprias razões formas de dominação baseadas numa organização racional e em que a administração passa a ter grande importância na manutenção da ordem pública.

Ao que tudo indica esse é um dos papéis do Conselho Federal de Educação. Tal Conselho tem o poder de promover reformas que legitimam o Estado a que ele está diretamente ligado. Faz essa legitimação através dos Pareceres e Indicações que, posteriormente aprovados no próprio Conselho, criam uma racionalidade formal, normatizam e procuram estabelecer as regras do comportamento social, neste caso, na área da Educação.

A história do Conselho Federal de Educação

Na reforma educacional do período militar estava previsto a redefinição do “núcleo comum dos currículos escolares”, reorganizando as áreas de conhecimento que deveriam ser contempladas nas escolas brasileiras. Tratava-se de definir um mínimo de unicidade no ensino do país, de Norte a Sul, de Leste a Oeste. Como os currículos devem estar vinculados também às características do local em que a escolarização se efetivava e, dada a diversidade cultural e regional do Brasil, assegurou-se que a parte diversificada dos currículos escolares ficaria a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), desde que respeitassem os pressupostos em nível federal.

Conforme Lei 4.024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), então em vigor, competia ainda ao Conselho Federal de Educação tomar decisões, opinar, analisar, propor sindicâncias, emitir pareceres e sugerir medidas para organização do sistema educativo, incluindo nisso a formalização das bases sobre as quais seriam organizados os currículos das disciplinas escolares. Tais funções seriam exercidas pelos conselheiros, que formariam uma elite do sistema educacional brasileiro.

Embora durante os anos 70 e 80 o CFE tivesse sua imagem muito associada ao governo autoritário militar brasileiro, não devemos ignorar que o órgão tem uma história que antecede a esse período.

A efetiva criação do Conselho Federal de Educação (CFE) ocorreu após a promulgação da LDBN/61, em fevereiro de 1962. Segundo VALLE (1996), o

"(...) Conselho Federal de Educação foi criado como *órgão colegiado* da educação (Decreto nº 51.404, de 05 de fevereiro de 1962 e regulamentado provisoriamente, até a elaboração e aprovação do regimento próprio, pela Portaria nº 60, de 21 de fevereiro de 1962). (p. 34, grifos meus)

Antes de prosseguir apresentando a natureza de suas funções, é importante localizar o que significa um órgão público e, em especial, um órgão colegiado para a administração pública brasileira.

De acordo com MEIRELLES (1991), embora seja comum confundirmos governo com administração pública, deve-se levar em conta o fato de a administração não praticar atos de governo. A administração é entendida no sentido formal como executora de atos administrativos, ou seja, faz o papel instrumental de colocar em prática as opções políticas do governo. É constituída formalmente por um conjunto de órgãos, que executa essas opções políticas com responsabilidade técnica e legal, possuindo maior ou menor autonomia funcional e poder decisório segundo suas áreas de atribuição e competência funcional.

Afirma o autor:

Órgãos públicos são centros de competência instituídos para o desempenho de funções estatais, através de seus agentes, cuja atuação é imputada à pessoa jurídica a que pertencem. São unidades de ação com atribuições específicas na organização estatal. Cada órgão, como centro de competência governamental ou administrativa, tem necessariamente funções, cargos e agentes, mas é distinto desses elementos, que podem ser modificados, substituídos ou retirados sem supressão da unidade orgânica. Isso

explica porque a alteração de funções, ou vacância dos cargos, ou a mudança de seus titulares não acarreta a extinção do órgão. (p. 59)

Por possuir funções específicas, a primeira concepção de competência que encontramos na organização da administração pública brasileira diz respeito ao saber executar tarefas e funcionar adequadamente, ou seja, em consonância e de acordo com o corpo do Estado ao qual o órgão faz parte. Na administração mantém-se, portanto, a metáfora do corpo. É o Estado visto como um corpo (inteiro), cada parte dele sendo responsável por uma determinada função. No caso dos órgãos colegiados (também chamados pluripessoais) a atuação e decisão do órgão corresponde a manifestação conjunta e majoritária dos seus componentes, chamados de *membros*. Os conselheiros seriam portanto membros do órgão colegiado.

VALLE (1996) esclarece, ao descrever o nascimento do CFE:

Suas competências abrangiam a esfera nacional e consistiam, fundamentalmente, em promover a descentralização, que no dizer do conselheiro Newton Sucupira (membro do Conselho Federal de Educação) deveria caracterizar-se como *descentralização articulada*. Esta visava promover um intercâmbio, que transcendia à condição de subordinação hierárquico-funcional, com as unidades federadas; e assegurava a especificidade dos diferentes níveis (nacional, estadual e local) de organização do Sistema de Ensino Brasileiro. (p. 34, grifos da autora)

A descentralização sobre a qual o ex-conselheiro Newton Sucupira fala na citação acima, corresponde à descentralização dos chamados “sistemas” de ensino, consagrada pela LBDN (Lei 4.024/61), que havia contemplado a base do princípio federativo que trata da autonomia dos Estados. É claro que essa demarcação sobre a competência para organização dos sistemas de ensino pelos Estados fora resultado de uma luta envolvendo diversos sujeitos históricos, entre eles os intelectuais preocupados com os caminhos da educação pública, reunidos na Associação Brasileira de Educação

(ABE)⁴. Mas o que nos interessa nesse momento é que, com a garantia desse princípio descentralizador, a organização do Conselho Federal de Educação passou a ser visto como fundamental no sentido de buscar uma articulação entre poder central (Executivo federal) e poderes regionais (estados e municípios), principalmente no que se refere à unicidade sobre os princípios da educação brasileira.

A tentativa de buscar as origens de um Conselho de Educação cujo alcance de decisões apresente um caráter nacional é feita pela maioria dos autores que o estudaram. COELHO (1983) mostra que o CFE

(...) não surge no cenário educacional brasileiro como agência de decisões absolutamente original e inovadora. (p. 14)

Mas representa a constituição de um local onde educadores e homens públicos daquela época, pudessem acompanhar e interferir na política educacional⁵.

ROCHA (1984) afirma que:

A idéia da criação de um colegiado incumbido dos problemas atinentes ao ensino é antiga. A concepção do Conselho Federal de Educação nos moldes em que está estruturado, aparece no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1948, elaborado por uma Comissão de Educação de várias tendências, constituída pelo Ministro da Educação, Clementi Mariani. Predominando, entre eles, a tendência descentralizadora da educação, aspecto que vinha sendo defendido desde 1930, principalmente pela Associação Brasileira de Educação (ABE), seria indispensável a existência de um órgão central com missão

⁴ A esse respeito ver Rocha (1984 p. 37 e seguintes).

⁵ Segundo COELHO (1983): "Antes do Conselho Federal de Educação, outros órgãos existiram com funções semelhantes, tais como: *Conselho Diretor de Instrução Primária e Secundária*, reestruturado pelo decreto nº 981, de 08 de novembro de 1980; *Conselho de Instrução Superior*, criado pelo Decreto nº 1.232 G, de 02 de janeiro de 1891; *Conselho Superior de Ensino*, criado pelo Decreto nº 8659, de 05 de abril de 1911, e reformulado a 18 de março de 1915; *Conselho Nacional de Instrução*, criado pela Lei nº 4632, de 06 de janeiro de 1923; *Conselho Nacional de Ensino*, criado pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, e *Conselho Nacional de Educação*, instituído a 11 de abril de 1931, pelo Decreto nº 19.850. Este último se manteve, com algumas modificações, até a criação do atual *Conselho Federal de Educação*" (pp. 14 e 15, grifos da autora).

unificadora para o sistema nacional de educação, no sentido de garantir a unidade fundamental do ensino brasileiro. (p.37)

Ao destacar que a criação desse órgão, nos moldes em que foi configurado nos anos 60, fez parte da luta pela elaboração da LDBN, a autora, assim como VALLE (1996), inclui a organização do CFE no campo das disputas entre os grupos que procuravam garantir o espaço na luta pela descentralização da educação. Essa postura é compartilhada por COELHO (1983), FERREIRA (1990) e FONSECA (1992). ROCHA (1984) demonstra ainda que os conflitos de natureza política para a nomeação dos componentes do CFE foi especialmente percebido pelos deputados (que deveriam aprovar a LDBN) que chegaram a interferir no texto final, definindo os critérios para sua composição.

A essa respeito FONSECA (1992), seguindo a mesma linha de reflexão de ROCHA (1984), afirma:

A criação do Conselho Federal de Educação resultou do conflito e da acomodação de interesses que permeou a tramitação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024/61). De acordo com essa lei, o Conselho seria constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da República, por seis anos, entre pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação. Na escolha dos membros do Conselho, o presidente da República levaria em consideração a necessidade de neles serem devidamente representados as diversas regiões do País, os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular (lei 4.024/61, art. 8, § 1º).

Assim, a escolha e a nomeação dos conselheiros passou a ser centrada no Executivo, enquanto no anterior Conselho Nacional de Educação eram nomeados pelo presidente da República, mediante aprovação prévia do Senado Federal. Essa mudança fortaleceu o Executivo, restringindo a participação da sociedade civil, que tem no Congresso Nacional, o canal legítimo de representação. (p.57)

Embora FERREIRA (1990) prefira ver na constituição e composição do CFE uma forma de manutenção da “burguesia dirigente”, e entenda que o CFE "(...) enquanto parte do aparelho estatal, organizava-se no bojo das lutas hegemônicas da burguesia" (pp.118 - 119), entendo que o CFE esteve marcado, desde as suas origens pela organização de um espaço privilegiado de lutas. As análises que os estudiosos citados fazem sobre o CFE reiteram essa minha concepção, pois demonstram a existência de muitos momentos conflituos entre as ações do CFE e grupos de profissionais interessados na educação, mas que não estão dentro da máquina administrativa e, em especial, dentro do CFE.

Nesse espaço, ao que tudo indica, caberia tanto a dominação dos que efetivamente lutavam pela centralização (tornando-o um órgão auxiliar do poder central, que instrumentalizaria seu poder normativo para colocar a efeito as políticas planejadas pelo poder central) quanto pelos que lutavam pelo caráter descentralizador, que tentavam manter assegurados os princípios da descentralização do sistema educacional manifesto na LDBN (lei 4.024/61) e, dessa forma, interferir na política educacional brasileira.

Se ao CFE cabia fazer o papel de articular interesses educacionais no nível nacional, ele deveria fazê-lo em consonância e se possível, em acordo com os interesses regionais. Não foi por acaso que o poder Executivo lutou junto a Câmara dos Deputados para que a ele coubesse a nomeação dos componentes de CFE. E não foi por acaso também que esse Conselho passou a chamar-se Federal (e não mais Nacional, como chamava-se o Conselho anterior a ele), numa clara referência ao caráter articulador que possuía. No “perde e ganha” da organização desse órgão, vemos configurado um pouco da forma de fazer política e administrar o Estado Republicano Brasileiro. Discordo portanto da concepção que enxerga no CFE uma grande vitória dos intelectuais que lutavam pela descentralização.

Logo de início, ao acompanharmos a formação histórica do CFE percebemos que o órgão, apesar de fazer parte do sistema administrativo do Estado brasileiro, nasceu longe de qualquer tipo de neutralidade, e já bastante distanciado do caráter meramente executivo. Sua criação mostra que a administração pode ser vista, ela mesma como um

espaço de atuação política, uma vez que sua constituição e sua composição engendram disputas desses espaços de poder.

Embora todos os autores lidos apresentem pontos de críticas quanto às ações do CFE em determinados momentos de sua história, apresentam também uma tendência a considerar o órgão como um mal necessário na educação brasileira. Sua existência é vista como uma vitória de parte da sociedade civil, que participaria, por via indireta, da administração da educação nacional. Para eles, a história demonstra que os momentos críticos ou as atuações consideradas criticáveis (e aceitos como tal por estes autores) surgem, quase sempre, de um “desvio” moral, político, ético ou mesmo jurídico do Conselho (ou melhor, dos membros do Conselho).

Ao localizar as origens do Conselho no tempo do Império brasileiro (como o fez COELHO, 1983), ou considerando-o como recriação de órgãos centralizadores e técnicos após o governo Vargas (como prefere FERREIRA, 1990), deparamo-nos com uma tradição no que se refere a forma como intelectuais e políticos procuram interferir na política educacional. Suas ações são, via de regra, interventoras, e o discurso que usam para legitimar essas ações são os de melhoria do sistema, associado ao fato de considerarem que a competência intelectual lhes assegura o poder de promover intervenções, de forma relativamente autônoma quanto ao restante do governo. É necessário deixar claro que essa interferência não é sinônimo de negação ou rejeição das ações ministeriais. Muitas vezes o colegiado apoiou essas ações, mas deixou claro a sua importância política, e principalmente técnica, ao conceder o apoio. É nesse sentido, que percebemos o CFE como elemento da administração pública.

De acordo com HORTA (1982), tal Conselho, durante os anos 60 e 70 era

(...) um Colegiado com a finalidade de desempenhar o papel de órgão de natureza técnica, normativa e decisória no âmbito do Ministério de Educação e Cultura, com competências específicas, definidas pela Lei de Diretrizes e Bases, e outras atribuições conferidas por Lei. Constituído por 24 membros, com mandatos de 06 anos, nomeados pelo Presidente da República dentre pessoas de notável saber e experiência em matéria de Educação, o Conselho Federal de Educação está dividido em Câmaras, para deliberar sobre

assuntos pertinentes aos diferentes níveis de ensino, se reúne em plenário, para deliberar sobre os pronunciamentos das Câmaras e discutir sobre matéria de caráter geral. (p.11)

Os papéis desse Conselho conforme descrito por HORTA (1982) eram de três naturezas distintas: *técnica* (representando um saber, o campo em que o grupo formador do colegiado demonstra capacidade de diagnosticar e compreender problemas, bem como solucionar de forma eficiente tais situações); *normativa* (que é o campo da formação de regras e normas - conforme o próprio nome indica) para que outros envolvidos na questão comportem-se em conformidade com o estatuído, o regulamentado e, em último caso, a Lei; e por último, *decisória*, natureza esta que coloca o Conselho em um dos mais altos patamares na hierarquia da administração pública, uma vez que estabelece o poder de fato dos seus representantes.

COELHO (1983, p. 2), discorda de HORTA (1982) quanto à natureza das funções do CFE. Para ela, a função técnica está voltada para a capacidade que os conselheiros possuíam, de retirar dos “políticos profissionais” a influência maior sobre a educação escolar, deixando as decisões nas mãos dos educadores (destacando a competência deles para esse tipo de decisão). Nesse sentido ela associa o CFE à representatividade dos educadores, como se órgão estivesse assim constituído. Por isso, declara que as funções do Conselho são de natureza *jurídica e normativa*⁶. As minhas pesquisas entretanto vão ao encontro das funções descritas por HORTA (1983) - *técnica, normativa e decisória* - e mostram que foram marcantes, nas reformas educacionais promovidas durante a ditadura militar, a elaboração da doutrina curricular e as orientações dadas nos Pareceres ao sistemas regionais de ensino para implementação dessa reforma. Essas ações e indicações do CFE constituíram sua matéria-prima básica, na medida em que as consultas das instituições de ensino ao órgão foram recorrentes e a definição do modo como tais instituições deveriam funcionar após as reformas foram atribuições do Conselho.

⁶A primeira seria exercida como intérprete dos dispositivos legais; a segunda, traçando as linhas gerais da política escolar e tornando-se agente das decisões educacionais.

Por se constituir como órgão normativo, o CFE estabelecia as regras para que a reforma fossem implementada . Sua função normativa atribuiu-lhe ainda a função de manter com as associações e os grupos representativos da educação, uma comunicação ampla e pública - na medida em que editada e publicada na revista *Documenta* - sobre as questões relativas a tal implementação.

Como podemos perceber, as funções do CFE são complementares. As reuniões plenárias onde ocorrem a tomada das decisões, garante o pleno funcionamento do órgão, em consonância com a sua natureza. A constante busca do consenso entre os conselheiros (membros do órgão) procura assegurar que o órgão, empenhado em solucionar os problemas que lhe são encaminhados, controle todos os membros para evitar que apareçam nele as disfunções.

Em 1971, quando foi elaborada a doutrina curricular para o ensino de 1º grau (na reforma educacional) o CFE era formado por 26 membros, dos quais 22 titulares e 4 suplentes. Os Pareceres publicados na *Documenta* desse período mostram que a participação do suplentes era freqüente nas reuniões do pleno. Sua composição no momento da implementação da reforma educacional de 1971, era a seguinte (ver dados da biografia no ANEXO I):

Presidente: Conselheiro Raymundo Moniz de Aragão.

Vice-presidente: Conselheiro Roberto Figueira Santos.

Demais Conselheiros:

Alberto Deodato Maia Barreto.

Clóvis Salgado.

Daniel Coelho de Souza.

Edson Franco.

Esther de Figueiredo Ferraz.

José Barreto Filho.

José Mariano da Rocha Filho.

José Carlos da Fonseca Milano.

José Vieira de Vasconcelos (Pe).
Luciano José Cabral Duarte. (Dom)
Luís de Freitas Bueno.
Maria Therezinha Tourinho Saraiva.
Newton Sucupira.
Paulo Nathanael Pereira de Souza.
Tharcísio Damy de Souza Santos.
Tarcísio Meirelles Padilha.
Valnir Chagas.
Vandick Londres da Nóbrega.
Vicente Sobrinho Porto.

Representante do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral:
Conselheiro Arlindo Lopes Correia.

Conselheiros Suplentes:
Alaor de Queiróz Araújo.
Antonio Martins Filho.
Lena Castelo Branco Ferreira Costa.
Nair Fortes Abu-Merhy.

O mandato dos conselheiros era de 06 anos, sendo possível a renovação por mais 2, 4 ou 6 anos, como titulares. Em 1975, seu regimento interno previa a renovação de 1/3 dos membros a cada dois anos e a recondução dos membros por uma só vez. Isso explica o fato de alguns dos conselheiros acima citados aparecerem nos documentos do CFE como relatores, de diferentes processos, em um período maior que 10 anos.

O CFE funcionou com esse nome e quase a totalidade de suas atribuições e funções até o governo do presidente Itamar Franco (1992 -1995) desativá-lo em 19/10/94.

Na ocasião o CFE foi colocado sob suspeitas de irregularidades, principalmente pela sólida relação que estabeleceu com o sistema privado de ensino.

FONSECA (1992) mostra que o crescimento da rede privada de ensino era um prerrogativa do Conselho nos anos da ditadura. Segundo a autora, se a privatização do ensino não se deu especificamente por força do CFE (tratava-se de uma política do Estado, que encontrou no Conselho um de seus executores), a cooptação e a pressão dos empresários da educação sobre os conselheiros foi real e determinante para a atuação do órgão. Durante o processo de abertura política dos anos 80, e no bojo das lutas pela reforma da LDB, o CFE passou a sofrer severas críticas, ocasionando a sua reestruturação.

Na época do governo Itamar Franco vigorava a LDB nº 4024/61, que previa a existência de um órgão da natureza do CFE. Além disso, os próprios educadores reunidos no Fórum Nacional da Escola Pública, defendiam a existência de um órgão da natureza do Conselho, só que formado representantes da sociedade civil e política, atentos aos princípio da gestão democrática⁷. Tudo indica que os intelectuais que lutavam pela reestruturação da educação nos anos 80, chegaram ao consenso sobre a necessidade e importância desse tipo de órgão na administração pública brasileira, não propondo alternativas administrativas que pudessem buscar outro modelo de articulação entre Estados e Federação. A isso junta-se o fato de persistir um modelo que vê nesse tipo de colegiado uma forma de intervir nas proposições e na execução das políticas sociais relativas a educação.

Dessa forma, o órgão não foi simplesmente suprimido da administração pública, mas foi reestruturado com o nome de Conselho Nacional de Educação, aprovado em 24/11/95 sob lei nº 9.131. Os membros do colegiado nos anos 90 foram nomeados pelo presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. Seu regimento interno só foi aprovado pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, com a Portaria nº 835, de 21 de agosto de 1996. A partir de então o CNE passou a ter a

⁷ O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública surgiu na época da reestruturação da LDB (anos 80) e era constituído por entidades que defendiam a escola pública, gratuita e laica. Segundo FONSECA (1992) esse Fórum possuía como objetivo estimular o debate e a mobilização nacional, bem como coordenar a pressão popular sobre o Congresso Nacional em defesa da escola pública.

(...) finalidade de colaborar na formulação da política educacional de educação, tendo atribuição normativa, deliberativa e de assessoramento do Ministro da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. (Portaria Ministerial nº 835 , cap. I)

As relações entre o CFE e o Ministério da Educação e Cultura

Analisando então a natureza de seus papéis e sua constituição, novamente recorro a Max Weber para entender melhor o alcance desse órgão colegiado no sistema administrativo do Estado Brasileiro.

Os conselheiros, após serem nomeados para o cargo, passavam a ser vinculados ao órgão, cumpriam as suas regras e observavam a natureza legal de suas decisões. Estabeleciam seus poderes a partir do direito próprio que suas funções e características legais conferiam, eram responsáveis por analisar tecnicamente os processos internos e elaboravam pareceres que, uma vez aprovados em plenário, passariam a ser obedecidos. Cada Parecer é assinado por um conselheiro (relator) e recebe o aval do pleno, mas uma vez fixadas as medidas, elas devem ser integralmente cumpridas. É como descreve WEBER (1991):

Obedece-se não à pessoa em virtude de seu direito próprio, mas a *regra* estatuída, que estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida se deve obedecer. Também quem ordena obedece, ao emitir uma ordem e uma regra: à “lei” ou “regulamento” de uma norma *formalmente* abstrata. O tipo daquele que ordena é o 'superior', cujo direito de mando está legitimado por uma *regra* estatuída, no âmbito de uma *competência concreta*, cuja delimitação e especialização se baseiam na utilidade objetiva e nas exigências profissionais estipuladas para a atividade do funcionário. O tipo de funcionário é aquele de formação *profissional*, cujas

condições de serviço se baseiam num contrato, com um pagamento fixo, graduado segundo a hierarquia do cargo e não segundo o volume de trabalho, e direito de ascensão conforme regras fixas. Sua administração é trabalho *profissional* em virtude do *dever objetivo do cargo*. Seu ideal é: proceder *sine ira et studio*, ou seja, sem a menor influência de motivos pessoais e sem influências sentimentais de espécie alguma, livre de arbítrio e capricho e, particularmente, “sem consideração de pessoa”, de modo estritamente formal segundo regras racionais ou, quando elas falham, segundo pontos de vista de conveniência “objetiva”. O dever de obediência está graduado numa hierarquia de cargos, com subordinação dos inferiores aos superiores, e dispõe de um direito de queixa regulamentado. A base do funcionamento técnico é a *disciplina do serviço*.” (p. 129, grifos do autor)

Portanto, no interior de um Estado organizado nos princípios da dominação racional-legal (para nos atermos a terminologia weberiana) temos a caracterização de uma burocracia - que exerce o aparato administrativo - que se pauta pelos critérios de competência, estabelece normas, apresenta uma autoridade que é inerente ao cargo das pessoas. Estas também estabelecem e respeitam a hierarquia dos cargos e das funções, recebem um salário, exercem suas funções baseados na disciplina e as relações de poder são despersonalizadas (*sine ira et studio*). Todas estas características estavam presentes, presumivelmente, na natureza e organização do Conselho.

Durante os anos 60 e 70, os poderes dos conselheiros, nomeados pelo Presidente da República eram bastante abrangentes. Suas funções eram consideradas de "relevante interesse nacional", de acordo com a própria lei que as regulamentava. Os conselhos estaduais possuíam funções semelhantes, mas a LDBN reservava o espaço para que o governo do estado estabelecesse suas especificidades. De acordo com a lei, para ser conselheiro era necessário, acima de tudo, que a pessoa tivesse "notável saber e experiência em matéria de educação", para que pudesse ser convidado e nomeado ao cargo.

Quando os militares instauram a ditadura no Brasil após o golpe de 1964, já encontraram portanto um sistema jurídico-administrativo consolidado no que se refere à

educação. Esse sistema não se apresentava como um problema para o governo militar. Tanto a Reforma Universitária realizada em 1968 (sobre a organização do ensino superior) quanto a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, a partir de 1971, mantiveram essa estrutura utilizando-se plenamente dela para alcançar seus objetivos. Sob esse aspecto, pode-se dizer que a reforma educacional da ditadura militar interferiu direta e enormemente no cotidiano da educação escolar e em todo o sistema de ensino, mas não pode ser vista como uma reformulação de todo o sistema educacional, uma vez que manteve funcionando os órgãos públicos desse setor, anteriores à reforma, e usufruiu, ao máximo, das prerrogativas legais e jurídicas para tal setor. Nisso, o CFE passou a exercer papel principal, uma vez que se tornou o órgão de maior capacidade executiva no período.

Tanto o CFE era importante, que no texto da Lei 5.692/71, o Ministério da Educação ficava relegado a cumprir duas funções básicas: a observância das leis de ensino e o cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação (art. 7º Título IV). Esse texto demonstra que o CFE conseguiu manter um certo *status* de poder no interior da administração do Estado desde o momento de sua criação, em 1961.

Para o Ministério da Educação, o fato de ser assessorado por um órgão que poderia manter fortes relações com a sociedade civil - apesar de os membros conselheiros serem nomeados diretamente pelo Presidente da República - percebe-se que, durante a ditadura militar, havia a preocupação de manter o órgão colegiado dotado de grande competência técnica, mas evitando conferir a ele poder maior do que o ministério possuía. Tal cuidado evitava a duplicidade de poderes entre instâncias administrativas.

A preocupação com a centralização dos poderes no Executivo, levou o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a reformular a composição do CFE, assegurando a tal Ministério um controle maior sobre as decisões e realizações do órgão. Com claras preocupações quanto a autonomia que os estatutos conferiam ao órgão colegiado (autonomia, que por vezes, permitia ao CFE elaborar doutrinas e diretrizes que extrapolavam a ação do MEC), a solução que o governo militar arranjou para controlar mais o órgão, bem como ter consciência do que passava pela “cabeça” dos conselheiros,

foi a de alterar a composição do Conselho por um decreto-lei⁸. Como nos relata ROCHA (1984):

(...) A partir de 1969, a composição do Conselho foi ampliada com a presença de dois titulares, com a nomeação assegurada por força do cargo: o Secretário da Educação Superior do MEC e um representante da Secretaria do Planejamento. A presença desses representantes no Conselho, aparentemente, foi a forma encontrada por ambos os Ministérios para fazer representar seu pensamento no Colegiado, como também saber o pensamento do CFE sobre as questões educacionais. Mais especificamente, a participação do representante do Ministério do Planejamento decorreu da disputa travada entre este Ministério e o da Educação, na liderança do processo de planejamento educacional. (pp. 45 - 46)

ROCHA (1984) nos alerta sobre o fato de o Ministério da Educação buscar interferir nas ações do CFE procurando a reciprocidade e um maior equilíbrio de forças em relação ao órgão colegiado, já que este poderia influenciar as ações do Ministério. Dessa forma também o poder Executivo buscava o enquadramento do Conselho nas prerrogativas centralistas da máquina administrativa. Destaca ainda a presença de um representante do Ministério do Planejamento, que poderia ser um indício de uma disputa intra-ministerial no planejamento educacional. São conjecturas, possíveis, porém que insistem em atribuir ao CFE liberdade e competência técnica para opor-se, quem sabe, as decisões do governo federal. Todavia, como já enfatizamos anteriormente, o fato de todos os componentes do CFE serem nomeados pelo Presidente da República reduz bastante essa liberdade.

FONSECA (1992), também abordando essa interferência que o órgão sofreu por parte do MEC afirma:

A participação de representantes do Ministério do Planejamento e do Ministério da Educação no colegiado do

⁸ Decreto-Lei nº 874, de setembro de 1969, indicando a participação do Diretor de Ensino Superior do MEC no Conselho e o Decreto nº 66.544, de 11/05/1970, sobre o representante do Ministério do Planejamento como participante do Conselho.

Conselho Federal de Educação indica o fortalecimento do Conselho como órgão estatal (consequência da política intervencionista do Estado). Esse caráter de órgão estatal a que o Conselho se submeteu fez que ele, fosse gradativamente, perdendo sua autonomia de órgão pensante da educação nacional." (p. 71)

A autora explica que essa tentativa do poder executivo de controlar o CFE é decorrente da influência dos técnicos em economia, que passaram a definir os caminhos da administração pública no Brasil durante a ditadura militar. A influência do pensamento tecnicista é destacada por todos os autores já citados e que estudaram o CFE nesse período, e eu não descartaria, em hipótese alguma, essa influência. Todavia, chama atenção o fato de tanto ROCHA (1984) quanto FONSECA (1992) perceberem no Conselho uma possibilidade de cooptação, quase uma corrupção de seu caráter autônomo. FONSECA (1992) chega a sugerir que o CFE era um órgão “não estatal” e que paulatinamente, por decisões do poder executivo, foi submetido a tal papel (p. 70 -72), visão com a qual tenho dificuldades de concordar na medida em que percebo desde a sua constituição, passando por suas funções e pelas atribuições normativas, como um órgão da administração do Estado, portanto, como um órgão estatal.

O que temos nesses estudos é a prevalência de uma concepção sobre os órgãos colegiados, que de forma ideal, determinam seu próprio funcionamento e representam uma possibilidade de participação direta dos grupos competentes de outros setores da sociedade civil na administração pública. Essa autonomia entretanto, deixou de existir no momento em que o órgão foi criado, submetido ao poder executivo, com caráter de assessoria a esse poder, tendo os seus componentes nomeados pelo presidente da República e, tendo ainda que depender da homologação do Ministro da Educação no que se refere a todas as suas competências que iniciam com os termos *Decidir, opinar, indicar*, conforme texto aprovado no Congresso Nacional por ocasião da votação da LDBN/61.

Nessa Lei, em seu Art. 9º, encontramos o seguinte texto:

"Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei compete:

- a) *decidir* sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;
- b) *decidir* sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos, e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;
- c) *pronunciar-se* sobre relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;
- d) *opinar* sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;
- e) *indicar* disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, § 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 70;
- f) Vetado.
- g) *promover* sindicâncias, por meio de comissões especiais em quaisquer estabelecimentos de ensino sempre que julgar conveniente, tendo em vista a fiel cumprimento desta lei;
- h) *elaborar* seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;
- i) *conhecer* os recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e *decidir* sobre eles;
- j) *sugerir* medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;
- l) *promover e divulgar* estudos sobre o sistema federal de ensino;
- m) *adotar* ou *propor* modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;
- n) *estimular* a assistência social escolar;
- o) *emitir* pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;
- p) *manter* intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;
- q) *analisar* anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

§ 1º - Dependem de homologação do ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras a, b, d, e, f⁹, h, e i. (grifos meus)

O texto da lei nos mostra que ao CFE foi reservado liberdade nos itens referentes ao seu papel de sugerir, analisar e emitir pareceres, assim como do “pensar a educação nacional”. Não foi reservado entretanto a autonomia decisória sobre o sistema educacional, em atuações que poderiam concorrer com as ações governamentais do Ministério da Educação. Todas essas ações que poderiam ser concorrentes foram rapidamente controladas pelo parágrafo 1º, referendando o poder centralizado no ministério.

Se antes de a ditadura militar implantar o seu sistema de administração pública no país o Conselho teve uma autonomia maior, isso se deveu ao caráter político do órgão e a sua utilidade vislumbrada pelos ministros que ocuparam a pasta de Educação até 1964¹⁰. Mas estruturalmente, tal autonomia estava limitada desde o momento de sua criação. Foi essa regulação possível desde a sua criação que conferiu ao órgão, a característica de poder servir a qualquer regime político implantado no país.

Por ser tão atuante durante a ditadura militar e por ter se tornado um dos grandes pontos de apoio a esse regime, membros do CFE, que marcaram presença por sua atuação nesse período, reconhecem numa reunião plenária de 1978 que o volume de processos que passaram a ter para deliberar, relativos a autorização para funcionamento de faculdades e universidades, bem como processos que autorizavam o magistério no ensino superior para inúmeros professores, transformou o órgão num elemento indispensável da administração, mas retirou dele a possibilidade de estar discutindo e refletindo sobre a educação nacional durante os anos subsequentes às reformas. Segundo declarações do então presidente do Conselho, Lafayette de Azevedo Pondé, o CFE

⁹ O artigo F foi vetado no momento da aprovação da LDBN- 4.024/61. Sobre o assunto ao qual fazia referência, nenhuma das fontes consultadas esclareceu. É interessante entretanto notar que mesmo vetado, o texto final da lei indica-o como necessitando de homologação ministerial.

¹⁰ Entendo Administração como decorrente da organização do Estado. Conforme MEIRELLES (1991) explica, os governantes adaptam ou utilizam formas de administrar condizentes à organização do Estado. Disso decorre as inúmeras reformas administrativas do Estado, com a criação e a extinção de órgãos administrativos visando a concretização das ações do governo.

ignorava a realidade educacional do país, apesar de seus membros serem representantes regionais para questões da educação porque possuíam um grande volume de trabalho no plenário (ver ANEXO II).

Do mesmo modo, o Conselheiro Tarcísio Padilha, membro do CFE durante toda a década de 70, reconhece, na mesma reunião plenária e sem nenhuma oposição por parte de outros conselheiros, que o CFE poderia sofrer uma dura avaliação após esse período, uma vez que se iniciava o processo político da distensão e o CFE tivera, durante a ditadura militar (a que o conselheiro refere-se como período de fechamento do Estado à participação democrática) um papel determinante¹¹. Segundo ainda o conselheiro, nessa época a função doutrinária do CFE passou a ser desempenhada em função dos casos que se apresentavam para deliberação, mas não porque o CFE estabelecia como pauta as discussões dos temas conflitantes ou prementes da educação nacional no período. Ele segue afirmando que não seria por “temor” da avaliação que o CFE deveria modificar algumas de suas atribuições, mas que o órgão estaria sujeito a críticas e se tornaria vulnerável em função de suas atuações normatizadoras.

Das declarações dos conselheiros Pondé e Padilha entendemos que o CFE dos anos 70 esteve fortemente ligado à administração do Estado militar e que funcionou como colaborador daquele regime político, mas não o fez por ter corrompido suas funções e sim porque as exerceu em conformidade com o seu regimento e prerrogativas legais, exacerbando as funções normativas.

É claro também que os conselheiros que foram nomeados pelos diferentes presidentes militares no período não foram escolhidos para o cargo somente devido as

¹¹ Diz o conselheiro, conforme mostra o documento Anexo II: “(...) nós estamos num período de transição, um período de transição em que o parlamento teve uma participação reduzida no processo. Então a partir do instante em que ele retomar, na plenitude ou gradativamente, não sei, ninguém pode falar do futuro, enfim, as suas atribuições, é obvio que aqueles órgãos, como este, que desempenharam um papel relevante nesse período, vão ser objeto de crítica... é normal, nós não temos que ficar com uma espécie de susceptibilidade disso, mas haverá, evidentemente, avaliação do Conselho, num sistema aberto, que se faz normalmente, não temos que reclamar, isso vai ocorrer. Ora, é preciso então, que nós, tomando consciência disso, e não será evidentemente por isso, mas esse é um aspecto [...] tão quanto importante, que nós deveríamos aproveitar a oportunidade, que, devendo rever o regimento, aproveitemos esse ensejo, para pensar no futuro, quando o Conselho Federal de Educação trazia a plenário, e aqui estão conselheiro, como o conselheiro Milano , como o conselheiro Martins, a conselheira Terezinha, a conselheira Nair... não é?... Que se recordam muito bem, que todos os processo eram trazidos à plenário, não importando se para baixar em diligência ou para decidir finalmente um determinado pedido...”

suas relações com o campo da educação, embora inevitavelmente mantivessem relações com esse campo. As pequenas biografias retiradas dos currículos publicados na *Documenta* e organizadas no ANEXO I desse trabalho mostram que os conselheiros além de atuarem no magistério superior, tornaram-se reitores, secretários de educação, conselheiros estaduais, ocupando portanto cargos executivos, normativos ou decisórios de política educacional em seus estados de origem. Esses currículos ressaltam também a influência dos católicos no CFE, especialmente o grupo de católicos que organizavam grande parte da rede particular de ensino, com as escolas de 1º e 2º graus e Faculdades.

Os pequenos currículos mostram também que no período militar, a maioria dos conselheiros eram formados em medicina, engenharia ou direito e que poucos deles dedicavam-se à produção do conhecimento histórico, o que já os afastava da competência acadêmica para definições acerca dessa área de conhecimento. Não foi casual portanto, que ao conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza - economista, mas um dos poucos conselheiros que chegaram a ensinar História - tenha cabido a tarefa de escrever a maior parte dos Pareceres que reformulava a formação de professores de História e que enfatizava a formação do professor de Estudos Sociais. Além dele, destaca-se a atuação da conselheira Therezinha Tourinho Saraiva que, embora não fosse da área de História, contribuía de maneira significativa para a definição das questões pedagógicas que norteavam a implementação da reforma educacional da ditadura militar. Certamente, dentre as funções dos conselheiros no período, além da colaboração com o regime militar, estava a própria função de assegurar a existência do CFE como um órgão central na execução das políticas educacionais do período.

O ex-conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza¹², escrevendo sobre a LDB e o Ensino Superior descreve o papel do CFE afirmando que este possuía poderes abrangentes e, às vezes, precedentes em relação Ministério de Educação, mas que esta

¹² Foi membro do Conselho Federal de Educação entre os anos de 1971 e 1986. Além de Conselheiro Federal de Educação, ocupou o cargo de Conselheiro Estadual (em São Paulo), foi Secretário de Educação do Município de São Paulo e, na época da realização dessa pesquisa ocupava o cargo de Reitor da Universidade São Marcos (SP).

precedência muitas vezes era impedida pelo próprio artigo da lei supra citado. SOUZA (1997) afirma:

Na verdade, a precedência do Conselho sobre o MEC sempre foi mais aparente do que real, visto que praticamente todas as decisões do colegiado dependeram da homologação ministerial para ter validade legal. São atos complexos: a decisão é do CFE, mas sua eficácia jurídica pressupõe a homologação ministerial. (p.51)

E apesar de reconhecer que a precedência sempre foi mais imaginária do que real, o autor, um defensor incansável daquele Conselho, afirma logo em seguida:

A verdadeira importância dos Conselhos e, na esfera da União, do Conselho Federal, deve-se ao fato de serem eles, como órgãos de deliberação coletiva, responsáveis por uma maior democratização do processo decisório na área de educação. Vinte e quatro¹³ educadores experimentados e representando regiões diversas do país e diferentes graus de ensino, têm necessariamente que pensar melhor, decidir com maior objetividade e impessoalidade, do que um só Ministro, acolitado por meia dúzia de assessores, nem sempre ligados à educação. (p. 51)

Nesse caso, vemos a tentativa do ex-conselheiro de impingir à natureza do Conselho uma característica de órgão democrático, uma vez que para ele a participação de pessoas oriundas e representando diferentes regiões do país garantiria um tratamento menos personalizado às decisões referentes à política educacional. Ele mesmo ressalta a premissa weberiana, citada anteriormente, de que o burocrata deve agir, numa administração caracterizada como racional-legal, “sine ira et studio”, sem amor e sem ódio.

O que ele parece ignorar é que, a forma como essas pessoas tornavam-se representantes (nomeadas pelo Presidente da República e sem consulta às bases que

¹³ Esse número refere-se ao momento de criação do órgão. Em 1970 a alteração na composição dos membros feita pelo Ministério da Educação e Cultura definiu que passaria a 26 membros.

deveriam “representar”) contradizia à regra democrática. Sua fala, entretanto, deixa transparecer que o CFE possuía poderes limitados quando se tratava de opor-se ao governo federal, ao menos no período em que ele esteve atuando naquele conselho.

Tanto FONSECA (1992) quanto SOUZA (1997) parecem partir do mesmo pressuposto: se as decisões que o CFE tomou para implementar as reformas de 1968 e 1971 impingiram ao órgão uma imagem negativa e profundamente associada a ditadura militar, isso se deveu mais ao fato de estar participando de um contexto político adverso, do que da natureza do órgão. SOUZA entretanto, mostra também que o órgão funcionava com poderes limitados em relação ao governo (ao menos na período em que ele foi conselheiro), mas que essa limitação não era perceptível para o restante da sociedade. Devo ressaltar entretanto que essa limitação se dava somente no que diz respeito a contraposição aos atos de governo. Suas funções doutrinárias e normatizadoras eram exercidas sem maiores impedimentos por parte do MEC. Percebe-se nessa historiografia da educação uma forte resistência em questionar a validade do órgão colegiado para um regime democrático. A existência de uma elite intelectual com poderes normatizadores para educação parece ser aceita e desejada por todos os autores citados até aqui que estudaram o CFE.

Efetivamente, o governo militar promoveu alterações no CFE de forma a interferir nas suas ações. E sempre o fez utilizando-se dos recursos administrativos e jurídicos que possuía. Tanto é verdade que o Conselho não foi fechado ou impedido de funcionar. Apesar de alguns conselheiros importantes terem sido exonerados dos seus cargos em 1968 e de ocorrerem alterações quanto ao número de seus componentes, não há registro de fechamento ou proibições de funcionamento ou de alterações promovidas no calendário de reuniões por intervenção federal¹⁴. Percebe-se que o governo federal fez

¹⁴ FERREIRA (1990) afirma que Alceu Amoroso Lima, Antonio Almeida Júnior e Anísio Teixeira foram exonerados em março de 1968, mas não explicita os motivos. Da mesma maneira mostra que em 1964 houve trocas de conselheiros, feitas pelos ministros Luis Antonio da Gama e Silva e Flavio Suplicy de Lacerda, dentre eles a exoneração de Dom Helder Câmara. Apesar de mais uma vez não declarar os motivos, sugere que os conselheiros exonerados ou não reconduzidos ao cargos estavam, de certa forma opondo-se a criação de uma única visão, uma visão hegemônica sobre a educação. De todo modo, ainda assim afirma que "A partir de 1964 alterou-se a estratégia política de favorecer interesses de diversas facções políticas burguesas em luta hegemônica" (p.182), demonstrando com isso acreditar que todos os exonerados encaixavam-se nessa burguesia, mas representavam interesses dicotômicos ou contraditórios entre si.

uso de suas atribuições no momento de nomear e reconduzir os conselheiros aos cargos, usando por vezes da prerrogativa de alterar alguns dispositivos legais para ampliar sua conexão com aquele colegiado.

Dentre as interferências diretas no CFE, HORTA (1982) indica que parte dos poderes do órgão foram reduzidos na década de 60 no que se refere à aplicação financeira dos recursos educacionais, mas de todo modo, também nesse caso, o Conselho precisava primeiro indicar e sugerir medidas para o Plano Nacional de Educação, para depois ser aprovado pelo Ministério e encaminhado ao Congresso Nacional¹⁵. Os militares retiraram do CFE a elaboração, deixando-o a cargo diretamente do Ministério.

Se de fato o CFE não constituía-se num poder paralelo aos órgãos do governo, o seu papel de elaborador de medidas legitimadoras do governo ao qual estava ligado eram muito fortes. Por isso seu papel foi tão determinante na reforma educacional da ditadura militar. Nesse sentido, é na relação do órgão com a sociedade que podemos perceber as principais relações de poder que o CFE possuía.

Nos anos 90, o Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado que substituiu o Conselho Federal de Educação, possui poderes limitados tanto no que refere-se ao governo, quanto no que faz referência à sua ação junto ao restante da sociedade. O novo Conselho passou a ser regulado de forma mais ostensiva pelo Ministério da Educação. De acordo com a Lei nº 9.131¹⁶, de 24/11/95, o Conselho Nacional passou a ser um órgão *colaborador* do Ministério da Educação, fazendo *assessoria* a esse ministério. O processo de escolha e de nomeação de seus membros passou a ser regulado pelo seguinte critério: cabe ainda ao Presidente da República escolher e nomear os conselheiros, mas pelo menos a metade deles deve ser indicada por listas mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação do órgão colegiado.

¹⁵ Segundo Horta (1982), na sua origem o CFE deveria elaborar o PNDE, que passou, na ditadura militar, a ser feito pelo Ministério da Educação. Ao CFE cabia as discussões sobre o Plano Setorial de Educação, desde que respeitando as determinações do PNDE. Essa redução de parte dos poderes do CFE é fruto de uma disputa que se expressa na vitória dos tecnicistas na administração dos assuntos referentes à educação. De todo modo, no que se refere à doutrina e às inspirações pedagógicas da reforma educacional de 1971, estas estiveram a cargo do CFE.

¹⁶ Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 - Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

O discurso da competência

Substancialmente voltado para assuntos relacionados ao ensino superior e conseqüentemente para regulamentação de áreas profissionais, o CFE manifestou-se sobre vários assuntos. Como possuía um caráter deliberativo, era necessário que suas decisões fossem tornadas públicas, acessíveis aos sistemas de ensino regionais e pudesse favorecer, por meio de suas orientações, um entendimento nacional acerca da política educacional. E como um órgão colegiado, as decisões deveriam ser aprovadas em plenário para que pudessem expressar a opinião do Conselho. Dessa forma, pesquisas nos documentos publicados pelo CFE evidenciam que o plenário constantemente chegava a situações de consenso. Quase sempre, quando colocado em regime de votação, o documento final aparecia com o sendo aprovado por todos os conselheiros presentes àquela reunião. Raros eram os processos com resultados publicados mediante o recurso do “voto com destaque”.

Destaca-se ainda o fato de em nenhum momento o CFE apresentar-se como elaborador de doutrinas, mas efetivamente constituir-se como tal, na medida em que exerce a função intelectual e de propor soluções sobre a educação. O aspecto normativo e a busca pelo consenso nas decisões dos conselheiros evidenciam essa função doutrinária.

Assentado ainda num modelo que destaca a competência como necessária para exercer o cargo, temos um outro aspecto que garante a legitimidade do CFE na elaboração das doutrinas. De acordo com a lei que o regulamenta, os conselheiros devem ser escolhidos entre aqueles que possuem "notável saber e experiência em matéria de educação". Essa notoriedade e experiência garante-lhes a competência para o cargo e a posição de emissor de um determinado conteúdo sobre a educação.

Como nos lembra CHAUI (1988)

Como sabemos, em nossa sociedade é tacitamente obedecida uma regra que designarei como regra da competência e cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da

mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isto pode ser feito. A regra da competência também decide de antemão, portanto, quais são os excluídos do circuito de comunicação e de informação. Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo “natural”, mas sobretudo como racional, entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que “não sabem”, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso sobre).

A regra da competência nos permite indagar: quem se julga competente para falar sobre a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal, que por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico". (p.27)

Analisando sob o ponto de vista levantado pela autora, temos que os conselhos de educação elaboram o discurso *sobre* a educação. Seu “discurso *sobre*” é garantido pela regra de funcionamento do Conselho, sua organização com a distribuição dos conselheiros em posições previamente definidas (há o presidente, o vice-presidente, as Comissões especializadas em algum assunto, há a divisão em Câmaras, nas quais os conselheiros se reúnem para definir o encaminhamento de um assunto no plenário), a formalidade com que se reúnem no plenário (ver ANEXO II) e a formalidade dos textos que escrevem. Esse conjunto atribui-lhe o caráter de racionalidade e eficiência, associado a competência para emitir opiniões. E embora a própria regra estabeleça que os representantes devem garantir a diversidade (espacial, temporal e de conteúdo dos sistemas de ensino brasileiro) as diferenças desaparecem (podem não ser eliminadas, mas passam a não ser evidentes) quando se resolve normatizar e estabelecer o discurso único para a educação.

Embora o texto da lei estabeleça como critério para nomeação e exercício do cargo a competência, sabe-se que esse termo é bastante vago e exige algumas reflexões. É claro que a administração do Estado deve estar baseada na competência de seus membros,

principalmente daqueles que exercem tarefas técnicas e decisórias. Nada de errado nisso, apesar das muitas manifestações contrárias dadas pelos administradores do Estado brasileiro em tantos momentos da História do Brasil. Mas ainda assim, principalmente quando se trata de órgão que possui caráter decisório, é necessário verificar qual a relação de proximidade que este órgão ou instituição, por meio de seus competentes representantes, possuem em relação aos anseios e aos desejos da sociedade, uma vez que essa é uma das funções do Estado.

Na medida em que o CFE passou a ter poderes de elaborar as bases teóricas e as diretrizes que fundamentam a educação para o país, as opiniões e os saberes elaborados por eles extrapolaram o reconhecimento das suas notoriedades pessoais - base de suas nomeações - e passaram a elaboração dos discursos *sobre* a educação nacional. De um saber reconhecido, o saber passou a ser normativo, definidor de formas e métodos, passou a constituir a base para organização do sistema educacional do país.

No momento em que os representantes do governo brasileiro interromperam a participação democrática no planejamento de suas ações, inclusive as de caráter educacionais, e passaram a definir as políticas sociais, das quais a educação é um dos componentes, com posturas autoritárias, ficou muito difícil não perceber no CFE uma relação também positiva com o poder, relação de dominação que se justifica na própria configuração e caráter do órgão. A elaboração dos currículos e de seus pressupostos fundamentais, juntamente com o aparato jurídico-administrativo que o torna real, encaixa-se nessa lógica de poder.

Nessa mesma lógica, as decisões acerca das disciplinas transformadas em matérias na escola fundamental de 1º grau não pode ser vista unicamente como uma decisão de caráter pedagógico. Ela se insere na reforma mais ampla, que estava sendo promovida por toda uma administração pública, e que, infelizmente para nós, naquele momento servia a um Estado político autoritário.

A história da disciplina escolar mostra que o projeto de substituir as disciplinas escolares tradicionais e especializadas nos currículos escolares, por áreas de conhecimento que fossem amplas, generalistas e abrangentes era um projeto antigo, que encontrava ressonância e aceitação entre os conselheiros, mesmo antes de promoverem a

reforma educacional de 1971. Entretanto, a reforma educacional da ditadura permitiu a esses mesmos conselheiros tornar possível tal projeto, num processo de clara centralização da elaboração da doutrina curricular para o ensino nacional, e ao mesmo tempo, tornando possível, definir para os conteúdos escolares, uma dinâmica mais fortemente marcada por questões e teorias de natureza pedagógica.

Ao redefinir os objetivos e as especificidades dos conteúdos de ensino, o CFE acabou por interferir diretamente na organização da produção acadêmica e científica do país, inclusive no que diz respeito a formação dos profissionais que exerceriam o ofício de professor. Demonstrava com isso, uma profunda capacidade de regulação da prática educativa. Por meio da regulamentação do ensino e da definição da doutrina curricular, o CFE exerceu um poder interventor na História como disciplina escolar, alterando profundamente a norma pedagógica, que se constituía antes da reforma de 1971.

As regras e normas pedagógicas que o CFE ditou para o país, como conteúdo da reforma, modificou o status da disciplina escolar, transformando a História em matéria de ensino. Buscando a legitimidade para a intervenção realizada na cultura escolar, o CFE realizou as transformações mais significativas no campo de formação profissional e na “abertura” do magistério de 1º grau para professores formados em cursos superiores de curta duração.

Também essa capacidade de promover intervenções no campo profissional não fora prerrogativa do CFE (outras instâncias da administração do Estado já o fazia) , embora ele tenha ampliado essa capacidade após os anos 60. Durante os primeiros anos da República brasileira, a tentativa de regulamentar o ensino, a prática política de realizar reformas educacionais e a criação de novos campos de formação profissional foram constantes, como poderemos observar no próximo capítulo.

No caso da reforma educacional realizada durante a ditadura militar, tanto conselheiros quanto historiadores procuraram definir os conteúdos do ensino da História, sugerindo programas para a disciplina ou área de ensino. Ambos tentavam justificar as suas escolhas por meio dos objetivos educativos elencados para aqueles conteúdos. Os dois grupos procuravam influenciar o professor na organização dos saberes escolares, mas os historiadores afirmavam que também representavam a esses professores,

principalmente através de sua Associação científica - ANPUH.. Ambos também afirmavam que a sugestão programática visava subsidiar o professor na realização de sua tarefa educativa. Todavia não trabalharam juntos nessa definição. Ao contrário, estabeleceram disputas e conflitos para definir a disciplina escolar.

Nas páginas seguintes, recupero os conflitos que envolveram o controle educacional por parte do Estado, a definição da norma pedagógica como sustentáculo dos conteúdos da reforma e os conflitos envolvendo historiadores e conselheiros para definirem qual História deveria ser ensinada nas escolas brasileiras.

Capítulo 2

Poderes em confronto: o Estado e a resistência organizada

As tentativas de implementação de um controle por parte do Estado brasileiro sobre o processo de escolarização (principalmente sobre a instrução pública) aparece como uma prática política constante no século XX. Analisando a história das reformas educacionais, percebemos que a criação dos sistemas de ensino colaborou para diferenciar a disciplina escolar e disciplina acadêmica, na medida em que passaram a ser produzidos de forma diferente e atendendo a objetivos diferentes.

No caso de História, a disciplina acadêmica, como já foi dito, passou a ser produzida por profissionais especializados em pesquisar e a escrever sobre a história dos povos nas universidades ou em institutos de pesquisa e estudos específicos. Aos poucos, com a especialização e a titulação conseguida nas universidades e a pós-graduação, tais profissionais, bacharéis e pós-graduados em história, passaram a ser denominados de historiadores.

Para a disciplina escolar, a constituição dos sistemas de ensino acabou promovendo uma diferenciação relativa aos programas curriculares e a formação do professor, já que esses sistemas seriam os responsáveis pela efetivação da educação nacional. Tanto os currículos escolares quanto o processo de formação profissional para o magistério alcançaram maior visualização por parte das autoridades políticas e administrativas. Na medida em que o sistema republicano brasileiro passou a comprometer-se com a oferta da educação, passou também a preocupar-se em definir quais seriam os conteúdos dessa educação¹.

REIS FILHO (1995) mostra-nos como a organização de um sistema administrativo, com grande capacidade de decisão sobre a educação nas mãos dos estados, favoreceu o controle dos programas de ensino já no final do século XIX. Apresentando a proposta dos republicanos paulistas, esse autor destaca que era uma das premissas de tal grupo político a ampliação da escola pública para uma maior parcela da

¹ PAIVA (1990) assinala que em um século de educação republicana muito mais foi feito pela configuração de uma educação nacional do que havia sido feito anteriormente. A questão que chama a atenção dessa autora é como se deu a distribuição das competências entre Municípios, Estados e União tanto no que se refere a oferta do ensino quanto no que se refere às determinações legais da criação do sistema nacional de educação, já que o princípio federativo vigorou na nossa república. Para ela, além do conflito entre centralização versus descentralização, uma outra característica dessa educação republicana é quantidade de reformas feitas à partir de definições de prioridades políticas, sem que entretanto se tenha conseguido de fato, dar soluções efetivas ao sistema de ensino.

população, comparativamente ao que se fazia na monarquia. Estes republicanos, acreditando não mais somente na genealogia da nação, mas na necessidade de uma educação cívica, creditavam ao Estado a necessidade de um ensino que favorecesse uma formação cidadã. Afirma:

(...) Essas escolas estatais teriam o cargo de preparar o futuro cidadão para que ele pudesse desempenhar o papel político reservado pelo regime republicano a todos os brasileiros. Em contrapartida, o novo regime atribui à escola a tarefa primordial de educação cívica, entendida como a compreensão fundamental dos deveres do cidadão. Isso verifica-se não só no plano de estudo da escola como um todo, mas também por meio do rol de disciplinas como História do Brasil, Geografia do Brasil, Economia Política, Educação Cívica, que exerciam a função de ampliar o quadro de informações sócio-políticas necessárias ao exercício da cidadania. (p. 204)

Como esse exercício da cidadania deveria ser feito em consonância com os princípios do incipiente Estado republicano, não se tratava de deixar para as escolas a tarefa de definir seus planos, à mercê de discussões teóricas de uma elite de ofício, como ocorria antes com a Colégio Pedro II. A interferência de um poder centralizado e de uma legislação de ensino, favorecendo uma padronização dos programas das disciplinas escolares poderiam atender a essa premissa de formação do cidadão. Conforme também nos alertou o autor, a contrapartida à criação de escolas, seria justamente a de atingir ao objetivo educacional de formar cidadãos cômicos de suas obrigações com a República emergente.

Não era o bastante para atingir esses objetivos sugerir programas de ensino de dentro dos gabinetes dos governadores. Era necessário viabilizar a aplicação desses programas, coisa que a administração pública passou a fazer por meio da supervisão do ensino e controle que passou a exercer sobre a atividade docente nas escolas em funcionamento no país. Era necessário também ampliar a cobertura social da educação, uma vez que a escola poderia favorecer essa formação para a cidadania.

A implementação de uma educação pública estatal foi feita com enormes dificuldades e mantida, até os anos 30, nos princípios federativos, em que os estados eram responsáveis pela organização dos princípios norteadores do sistema. Como o Estado não construía rapidamente um sistema público de educação, com uma rede pública de ensino, passava ao menos a tentar exercer um poder público regulador e controlador sobre o ensino que já existia. Nessa época, ao menos no que diz respeito à educação, o poder do Estado é percebido pela quantidade de reformas que ele passou a promover, centralizando decisões e regulamentando a escolarização, embora muitas vezes se ausentasse da oferta direta dessas escolas.

Sobre o papel regulador do Estado, BITTENCOURT (1990) destaca o quanto as escolas privadas puderam expandir-se no início do século em São Paulo de forma exemplar, após a reforma de Rivadávia Correia em 1911. Essa promoveu segundo RIBEIRO (1989), a desoficialização do ensino (liberdade de ensino), a abolição do diploma de secundário para acesso às faculdades e o direito de as faculdades realizarem seus exames de admissão. Para ela: “(...)os resultados, no entanto, foram desastrosos. Daí as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Reforma Luis Alves/Rocha Vaz)” (p. 73)²

A sucessão de reformas educacionais durante os anos 10 e 20 do século XX versando sobre o ensino primário, secundário ou ginásial mostram que havia uma preocupação por parte dos Estados de legislar sobre o ensino, garantindo maior controle sobre ele. Os anos 20 são ricos em reformas educacionais regionais quase sempre promovidas por profissionais que passaram para a história da educação, como homens dedicados à causa educacional e pioneiros na organização do sistema nacional de ensino. Os exemplos mais citados pela historiografia da educação são: a de São Paulo, com Sampaio Dória em 1929; a do estado do Ceará com Lourenço Filho em 1923; a reforma na Bahia promovida por Anísio Teixeira em 1925; a reforma de Minas Gerais realizada

² Para RIBEIRO (1989), tal reforma fracassou porque o curso secundário teria a obrigação de formar cidadãos, mas não se responsabilizava pela preparação dos alunos para o ingresso nos cursos superiores. Fracassou também porque foi feita como um transplante cultural, um estrangeirismo, que chegava ao Brasil fora de época. Para este trabalho entretanto, não são os resultados das reformas que interessam, mas sim o fato de ser freqüente no Brasil a prática de reformas educacionais, feitas como ação interventora do Estado e que incidem principalmente na configuração dos saberes escolares.

por Francisco Campos e Mário Cassanta em 1927, no Rio de Janeiro, levada a cabo por Fernando de Azevedo em 1928; e, nesse mesmo ano, em Pernambuco, por Carneiro Leão.

Se os conteúdos das reformas diferenciavam-se, deve se notar que tais pioneiros ocuparam cargos político-administrativos no Estados e acabaram por utilizarem-se desses cargos para colocar em prática suas premissas educacionais. Percebe-se portanto, sucessivas tentativas de se organizar a educação pela força do aparato jurídico-administrativo do Estado.

Inseridas nas discussões sobre a amplitude do poder dos estados em relação ao poder federal, os avanços ou os recuos da educação acabam sendo propostos por força de reformas feitas nos órgãos responsáveis pela Instrução Pública. Estamos diante não somente da tentativa de construção um processo de escolarização para o país, mas de uma tentativa de criar modelos de escolarização, no qual o poder dos administradores do Estado estivesse devidamente representado, fosse na proposição, na supervisão ou na legislação e regulamentação dos conteúdos de ensino.

Parte da historiografia da educação aponta a Reforma Federal de 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, como a promotora de grande mudança da educação brasileira, principalmente após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em que Francisco Campos assumiu a titularidade da pasta³. A essa reforma historiadores da educação atribuem grande importância porque imprime, em suas definições legais e

³ CARVALHO (1998) mostra que vem de Fernando de Azevedo, em especial da obra “*A cultura brasileira*” a identificação das reformas regionais realizadas nos anos 20 com um forte movimento de renovação na educação, culminando posteriormente em 1931 com a reforma que efetiva uma educação nacional. Mostra também todavia, que essa mesma historiografia da educação que reconhece nos escritos de Fernando de Azevedo a melhor explicação para o período, não se dá conta do autoritarismo que envolveu a elaboração do projeto nacional de educação.

normatizadoras, o efetivo de que eles denominam como uma Educação Nacional⁴. A questão central desse período era a ampliação da rede pública e laica de ensino. Para fazer isso, o governo federal considerava necessário criar, no interior da organização do Estado brasileiro, um aparato administrativo que pudesse efetivar o sistema educacional.

A centralização dos programas de ensino

Em relação às disciplinas escolares, em especial a História, tanto BITTENCOURT (1990) quanto ABUD (1992/1993) reconhecem nessa reforma um marco para organização curricular. Para BITTENCOURT, dentre as discussões mais importantes, destacaram-se as que definiram os critérios de flexibilidade ou rigidez do currículo e a presença da disciplina História em todas as séries do curso secundário fundamental. ABUD (1992/1993), entretanto, destaca outros aspectos, dentre eles a unificação dos programas de ensino para todo o país. E explica:

O Decreto 19.890/31 impunha a seriação obrigatória para todas as escolas do país, em todos os estabelecimentos de ensino secundário, e incumbia comissões organizadas pelo Ministério de Educação de elaborar os programas de ensino das disciplinas, que também seriam unificados para o Brasil inteiro. O decreto foi publicado em 1º de abril de 1931 e previa sua imediata implantação. Apesar disso, os

⁴ Pelos decretos nº 19.851 e 19.852 de 11/04/1931, é empreendida a reforma do ensino superior. O decreto nº 19.890 de 18/04/1931 reorganiza o ensino secundário e o decreto nº 20.158 de 30/06/1931 organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. O decreto 19.850 de 11/04/1931 cria o Conselho Nacional de Educação. O Decreto 21.241 de 14/04/1932 completa a reforma pois Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. Trata-se no dizer de ROMANELLI (1997): "(...) a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura de ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação"(p. 131)

Outros historiadores da educação percebem uma continuidade nos decretos e atribuem a estes, juntamente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, o esboço de uma programa de educação nacional. A Constituição de 1934 assumiu parte dessas discussões sobre a educação nacional, ao criar o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE). Sobre a importância da reforma de 1931, ver ainda RIBEIRO (1989, p. 96 e seguintes); GHIRALDELLI JR. (1990, p. 39 e seguintes) e ARANHA (1997, p. 200 e seguintes).

programas somente ficaram prontos em junho daquele ano. Vinham acompanhados de "Instruções Metodológicas", que indicavam os objetivos das disciplinas e as técnicas de trabalho que o professor deveria utilizar. Sugeriam também que o conteúdo (que não era muito diferente dos programas anteriores, do Colégio Pedro II e dos ginásios estaduais) fosse tratado de um forma que indicasse a tendência "modernizadora" dos intelectuais brasileiros, que sonhavam com uma democracia à americana. (p. 165)

Destacando a criação de programas de ensino para as disciplinas escolares que deveria ser implementados em nível nacional é possível perceber modificações na orientação política e administrativa para as escolas após a Revolução de 1930 e a Reforma da Educação de 1931. A ideologia da União sobrepondo-se à Federação aparece como viabilizadora da educação nacional, que, como destaca CARVALHO (1998), possuía a função de formar uma “nacionalidade” e que via a escola como instância de homogeneização cultural. Essa nova orientação política e administrativa reservava ao Estado uma capacidade de ação muito mais interventora e centralizadora do que já havia sido feita até então na educação republicana. É nesse contexto que percebemos a confecção de programas de ensino “centralizados” e unificados após a Reforma de 1931.

Chama a atenção ainda no texto de ABUD (1992/1993) acima citado, a importância dada por aquela reforma às “instruções metodológicas”, numa clara alusão a especificidade do ofício de professor. Esse ofício, mostrava o poder público, era visto e reorganizado pelas indicações do Estado e trazia, nas suas especificidades, uma preocupação com as técnicas de ensino.

O destaque dado aos objetivos do ensino e das disciplinas escolares formam um dos momentos significativos na definição dos saberes a serem cultivados na escola. A modernização a que faz referência ABUD (1992/1993) não diz respeito apenas à inclusão, nos programas escolares, das novidades ou das descobertas mais recentes das ciências correspondentes às disciplinas escolares (a autora mesmo alerta para o fato dos programas não serem muito diferentes dos anteriores), mas em conferir a essas disciplinas características próprias, originárias das discussões sobre a educação brasileira, sobre o papel e o ofício do professor. Não se deve pois, confundir “modernização” nesse caso,

com a “atualização” dos saberes científicos. Trata-se, naquele plano curricular, de conferir especificidades aos conteúdos, atribuir à docência saberes próprios, associados e relativos às formas de ensinar, redefinindo os objetivos desses saberes.

A prática de reformas educacionais preocupadas a um só tempo com a forma do ensino escolar no país e com os conteúdos desse ensino manteve-se ao longo do tempo⁵, e teve como um dos momentos mais emblemáticos as reformas promovidas pelos militares durante a ditadura, nos anos de 1968 (com a Reforma Universitária) e 1971 (Reforma do ensino de 1º e 2º graus). Ambas estão relacionadas entre si, promovendo uma reestruturação em todo o processo escolar, ao prescreverem a ampliação do período de escolarização fundamental e o aperfeiçoamento do sistema de formação superior e especialização profissional. De grande amplitude, a reforma de ensino superior chegava a adiantar-se ao mercado de trabalho, permitindo a criação de cursos superiores para áreas até então pouco usuais como por exemplo Economia Doméstica, Artes Práticas ou Engenharia de Operações. Do mesmo modo a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus também instituiu novos campos de conhecimentos, que passaram a compor o currículo desses níveis de ensino.

Até essa reforma, a disciplina escolar da História era mantida como autônoma e individualizada nos currículos escolares secundários ou ginasiais, o que não quer dizer que tivesse estado presente em todos os currículos e em todos os momentos da escolarização dos brasileiros no século XX. Ela chegou a sofrer modificações em outras reformas: por exemplo foi retirada do currículo dos alunos do curso secundário (ciclo complementar) preparatório para as Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia. Foi mantida, entretanto, em todas as séries (cinco anos) do curso secundário, ciclo fundamental, instituído com a Reforma de Francisco Campos.

⁵ Em 1942 e 1943, durante o Estado Novo, ocorre outra reforma de ensino feita com uma sucessão de Decretos, segundo ROMANELLI (1997). Só que agora são Decretos-Lei, numa corrida de criação das Lei Orgânicas. O ministro Gustavo Capanema decreta a Lei Orgânica do Ensino Industrial (decreto-lei 4.073 de 30/01/1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei 4.244, de 09/04/1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto -lei 6.141 de 28/12/1943) e antes desse, o Decreto-lei 4.048 de 22/01/1942 criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Para a autora, entretanto, essa reforma só será completada sob um outro regime político, após a queda de Vargas, quando o Governo Provisório governa o Brasil. O Ministro da Educação, Leitão da Cunha promove a organização legislativa do ensino Primário, Normal, Agrícola e cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. (p. 154)

Com relação à sua forma nos currículos, percebe-se também que a História sofreu alterações. De acordo com ROMANELLI (1997), a disciplina já aparecia dividida em História Geral e História do Brasil após a Reforma Educacional de 1942, nas quatro séries do ciclo ginasial e nas três séries do curso secundário (tanto para alunos que preferissem o curso clássico — mais voltados para área de humanas — quanto para quem fizesse o curso científico, voltado para a área de exatas e biológicas). Apesar de haver autonomia para a disciplina, não havia muitos cursos que formavam profissionais especificamente voltados para o ensino de História. A maioria dos professores de História era formada em Direito durante os primeiros 50 anos de República — já que eram poucas as faculdades que constituíam as seções de História em seu interior — mas a necessidade de saberes que valorizassem a nacionalidade, o civismo e própria constituição de uma História pátria referendavam a necessidade dos estudos da História.

Para a escola elementar, entretanto, desde os anos 20 já se falava nos Estudos Sociais como uma alternativa para as disciplinas de História e Geografia, mas sem que os Estudos Sociais estivessem claramente definidos: se seria uma disciplina ou uma área de estudos. Entre seus idealizadores no Brasil estão alguns dos pioneiros da educação como mostra NADAI (1988). A autora localiza entre os educadores escola-novistas não somente a defesa, mas a introdução mesmo dos Estudos Sociais no currículo, como foi o caso da reforma promovida por Anísio Teixeira para o Distrito Federal na década de 30⁶. Destaca ainda que a aproximação dos educadores renovadores com o desenvolvimento das teorias educacionais norte-americanas favoreceram a introdução dos Estudos Sociais no Brasil.

⁶ Em 1931 Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assumiu a Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal, promovendo uma reforma entre os anos de 1932 e 1934 que criava a rede municipal de ensino para aquela localidade.

Os Estudos Sociais vinham de uma renovação que se processava nos Estados Unidos dos anos 30, principalmente intentada por especialistas nas áreas de currículos, que faziam críticas a excessiva “cientificidade” com que eram tratados os conteúdos no ensino. Essa cientificidade, associada ao trabalho acadêmico, denotava o conhecimento de “herança cultural”, dotando os alunos de erudição. Sob a influência de Dewey, tais especialistas passaram a atribuir às finalidades educacionais o desenvolvimento de valores sociais tais como a integração social e o respeito à comunidade. Buscava-se desde então identificar a escola à vida, com conteúdos mais pragmáticos e buscando soluções práticas para problemas cotidianos. Essa crítica ao academicismo resultou numa valorização do Estudos Sociais, primeiramente associados aos conteúdos das Ciências Sociais. Pouco a pouco, os Estudos Sociais passaram a ser associados também ao ideal de cidadania, aos estudos sobre a comunidade, e a preparação dos estudantes para uma formação social harmoniosa. De acordo com NADAI (1988), foi nesse contexto que os Estudos Sociais chegaram ao Brasil nos anos 30, e desenvolveram-se fortemente até os anos 60.

Se, no final do século XIX e início do século XX, vemos os programas de História elaborados sob influência francesa, voltados basicamente para os estudos da história da civilização, ao final dos anos 20 e a partir dos anos 30, percebe-se a definição de novos problemas para o ensino de História: como fazê-lo articular-se com conteúdos afins e dotá-lo de utilidade para vida cotidiana? Para os educadores, a não disciplinarização dos conhecimentos era importante para dotar a escola de importância para a vida prática. A influência francesa cede espaço para a influência americana, e se antes era o “saber histórico” que estava em jogo, a partir de então são as benesses do saber escolar, sua utilidade para a vida cotidiana que passam a preocupar os teóricos e administradores da educação, norteados a definição dos conteúdos do ensino.

POPKEWITZ (1997) chama atenção para a profissionalização que as Ciências Sociais sofreram no início do século XX nos Estados Unidos. Incluindo a educação nos rol das Ciências Sociais, mostra como a psicologia (outra área que

desenvolveu-se aceleradamente no início do século) passou a influenciar a organização do conhecimento escolar. A relação entre a psicologia e a educação, gerando a “psicologia educacional”, forneceu, segundo esses autor "(...) uma nova forma de especialização para a seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar" (p. 107). Ele segue ainda explicando que essa relação e o embricamento da psicologia com a educação acabou prevelecendo na estruturação curricular, principalmente em função de uma abordagem comportamental e do desenvolvimento das habilidades cognitivas. A socialização e a crença na capacidade do indivíduo de educar a si mesmo para a vida em sociedade são importantes para o desenvolvimento da educação no período.

A preocupação com os objetivos da educação e em definir a responsabilidade da educação com a integração social dos indivíduos, o desenvolvimento de ideais de cooperação são marcantes nas discussões que geram a defesa dos Estudos Sociais no Brasil. Percebe-se que os objetivos desse campo de saber escolar estavam sendo definidos, genericamente, a partir da função maior da escolarização. Restava ainda definir quais componentes curriculares seriam eficientes para assegurar tal formação.

A definição dos campos da História e da Geografia, com objetos e metodologias bastante delimitados, poderia atender a demanda das pesquisas, mas não serviria bem ao ensino. Vistas como disciplinas científicas, a divulgação de suas produções assumia um caráter factual e descritivo, mas pouco articulado com o caráter integrador e socializador que se desejava para a educação e adequação dos indivíduos à sociedade em que estavam inseridos.

Já para a educação das crianças, a criação de um campo curricular que favorecesse a apropriação dos conjunto dos elementos das ciência humanas atenderia muito mais aos objetivos do ensino tal como exposto. Pode-se dizer, portanto, que é contra a disciplinarização das ciências, no âmbito do ensino, que os Estudos Sociais são propostos, já nos anos 30. Eles constituem uma área do ensino, cujos conteúdos são retirados das várias disciplinas e sem uma delimitação precisa. O fato de serem propostos primeiramente para o ensino elementar (denominado ensino primário), onde atuavam os professores formados pelas Escolas Normais, polivalentes e sem formação acadêmica, facilitaria essa introdução.

É importante registrar, entretanto, que os Estudos Sociais, embora tenham sofrido duras críticas durante a ditadura militar no Brasil, principalmente por parte dos historiadores, nem sempre apareceu como um componente curricular hierarquicamente inferior aos outros campos científicos. Ao contrário, em São Paulo, por exemplo, muitos educadores que apostaram na consolidação de uma escola experimental aceitaram a premissa das áreas de conhecimento, substituindo a disciplinarização, sem enxergar nisso prejuízos para os alunos⁷. No Brasil, a experiência com os Estudos Sociais chegou a ser feita em Minas Gerais, com um programa específico⁸ e logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), em São Paulo, nos Colégios Vocacionais (oriundos da mesma regra administrativa que os colégios experimentais), pois neles se entendia que o processo de aprendizagem envolvia momentos diversificados, em que os alunos poderiam paulatinamente aproximar-se das metodologias científicas, sem contudo enxergar nelas a única forma de conhecimento possível⁹. Evidente que a introdução dos Estudos Sociais pelas experiências acima citadas correspondiam a tentativas de modificar as formas do ensino, associando ao que POPKEWITZ (1997) definiu como a nova relação entre psicologia e educação após os anos 50.

A questão dos Estudos Sociais restringia-se, como podemos perceber, aos educadores e professores do ensino fundamental que estivessem ligados aos debates educacionais. Não afetava diretamente os historiadores ou geógrafos, que estavam nas

⁷ Segundo a Consolidação das Leis do Ensino paulista (1965), as escolas experimentais poderiam ser autorizadas pelo Departamento de Educação. Em 1955, passaram a ser subordinadas à Secretaria de Educação. Dentre as finalidades dessas escolas, além das finalidades próprias da escola primária, estavam a realização de experiências de métodos educacionais, a divulgação dos resultados em publicações, seminários e palestras. Deveriam ainda apresentar periodicamente os resultados das experiências ao órgão a que se subordinasse. Para a docência nessas escolas experimentais, o professor deveria ser escolhido entre aqueles que tivessem reconhecida competência e possuísse o diploma do Instituto de Educação.

⁸ NADAI (1988) e ARROYO (1988) destacam que em Minas Gerais, os Estudos Sociais foram introduzidos nas escolas na década de 50, a partir de um convênio entre os governos brasileiro e norte-americano, organizado sob o nome de Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAAE). Nesse momento, num contexto de guerra-fria, destaca-se o intercâmbio entre brasileiros e americanos e o aumento da influência americana nas teorias de currículo.

universidades, e tampouco alterava-lhes o mercado de trabalho. Entretanto, quando a administração do Estado permitiu a criação de uma formação superior, capacitada a formar profissionais das ciências sociais voltados exclusivamente para educação, os conflitos começaram a emergir.

Cabe registrar que a implementação das Licenciaturas em Estudos Sociais, responsáveis pela formação de professores que pudessem trabalhar com seus conteúdos e objetivos no antigo ciclo ginasial, prioritariamente, e somente de forma excepcional no ensino médio, segundo Parecer CFE 106/66, é anterior à reforma educacional de 1971. Em 1964, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou a criação de cursos com duração de três anos, privilegiando a formação de professores polivalentes. Em 1966, publicou no Parecer 106/66, uma orientação para organização do currículo dessa licenciatura, defendendo que este tipo de formação profissional docente seria mais acessível nas Faculdades do interior, mais parecidas com os “Teachers Colleges” americanos.

Segundo o relator do Parecer, o conselheiro Newton Sucupira, esse tipo de formação correspondia a uma

(...) Missão aliás, importantíssima na atual fase de expansão da escola média e de que se deveria dar, a grande maioria de nossas Faculdades de Filosofia, renunciando à pretensão de formar também pesquisadores.

É desejável mesmo que as novas Faculdades a se instalarem no interior, comecem com as licenciaturas de 1º ciclo, podendo posteriormente, evoluir para as Faculdades de Filosofia com as licenciaturas tradicionais, assim como, nos Estados Unidos, os Teachers Colleges evoluíram para State Colleges, igualando-se aos Liberal Arts Colleges, terminando alguns por se transformarem em universidades.

Como se pode perceber por este argumento, tratava-se de assegurar uma formação profissional menos especializada nos campos científicos, mais voltada para o

⁹ Conforme NADAI (1988) e BALZAN (1973). Cabe ainda registrar que a Secretaria de Educação do Estado (SEE) de São Paulo contava, em seu organograma durante os anos 60, com uma divisão denominada Divisão do Ensino Vocacional, que regulamentava e viabilizava a experiência vocacional nas escolas em que fossem implantadas seu sistema.

exercício do magistério, atendendo as especificidades que o crescimento do sistema de ensino gerava: necessidade de mais professores formados em menor tempo. Todavia, por esse parecer não é possível afirmar que a disciplina Estudos Sociais estava sendo indicada para introdução nos currículos escolares. Tratava-se ainda de manter a autonomia das disciplinas de História e Geografia, mas com a possibilidade de um professor polivalente ministrá-las. Ao indicar o currículo mínimo dessa licenciatura, o CFE orientava as Faculdades como sistematizar tal licenciatura¹⁰.

Em São Paulo, a introdução dos Estudos Sociais como área de ensino no curso primário público, atingindo toda a rede de ensino, foi realizada mais tarde, em 1967, por meio de indicação no Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo. Segundo NADAI (1988) os Estudos Sociais eram uma área, e não uma disciplina escolar, pois no documento citado aliavam-se os conhecimentos de várias ciências, integrados, tais como Economia, História, Geografia, Antropologia, Ciências Política, Sociologia e outras. A lei nº 10.038 de 5 de fevereiro de 1968, no art. 5º, parágrafo 3º, que institui os Estudos Sociais, entretanto, diz:

A Geografia e a História *poderão* ser integradas em Estudos Sociais, área denominada de Ciências Humanas¹¹. (grifos meus)

Se no Programa de 1967, Estudos Sociais era uma área de estudos, quando a lei foi publicada eles passavam a se constituir em um componente da área de Ciências Humanas, podendo ser, portanto, de acordo com os elementos de organização do

¹⁰ Segundo o Parecer 106/66, aprovado pelo presidente da Câmara de Ensino Superior.(C.E.Su) professor Antonio Almeida Junior, o currículo mínimo dessa licenciatura em Estudos Sociais seria compostos da seguinte forma:

História : antiga, medieval, moderna, contemporânea; história do Brasil, incluindo-se Organização Política e Social do Brasil.

Geografia: Elementos da Geografia Física, Geografia Humana e Geografia do Brasil;

Fundamentos das Ciências Sociais.

As disciplinas deveriam ser distribuídas em 2.025 horas-aulas.

¹¹ Citado por LEITE (1975, p. 632) em que a autora analisa um livro didático, do mesmo nome que o texto ("O Ensino de História no Primário e no Ginásio"), publicado pela Editora Cultrix, que foi amplamente usado naquele período para o ensino na rede de ensino público paulista.

currículo, eles mesmos uma disciplina escolar. Por força da lei, temos uma proposta do que seria uma área de ensino, cuja formação seria dada pela integração de outras áreas de investigação, transformada em disciplina escolar, ao menos no que diz respeito a organização dos conteúdos curriculares.

A lei nº 10.038/68 não faz referências aos outros componentes que poderiam constituir a disciplina escolar e que foram indicados no Programa. Já a História e a Geografia passariam a constituir a matéria daquele ensino. A alteração do *status* das antigas disciplinas, no entanto, aparece de forma condicional. O verbo usado é “poderão”, logo, existia a possibilidade de não ocorrerem tais transformações. Essa possibilidade foi suprimida após 1971, com a Reforma do Ensino feita pela ditadura militar, que efetivou os Estudos Sociais para o currículo nacional da escola de 1º grau (8 anos) e incentivou a criação do curso superior de Estudos Sociais, responsável pela formação de professores para atuarem nessa nova disciplina. Juntamente com os saberes da História e da Geografia, Estudos Sociais ganharam a companhia de uma outra disciplina escolar, a Organização Social e Política do Brasil, que aparecia nos currículos escolares em separado para algumas séries do ensino ginásial e secundário desde 1961.

De todo esse processo de desenvolvimento do ensino no Brasil, é importante destacar que mesmo após os anos 30, as práticas reformadoras do ensino, efetivadas a partir do Estado continuaram existindo, mas percebe-se a formação, pouco a pouco, de um espaço social muito maior para assuntos relativos à educação, espaço associado não mais somente às disciplinas escolares e suas vantagens para a formação do homem, mas principalmente aos objetivos gerais dessa educação e a definição dos conteúdos curriculares que melhor atendessem a esses objetivos.

Cabe então reiterar que demarcação dos territórios das disciplinas acadêmicas e das disciplinas escolares, em especial, no caso da História, pode ser apreendida à medida em que se verifica a constituição de um ensino nacional, cuja indicação do currículo para o ensino elementar passa a ser feita por representantes dos órgãos públicos, distantes dos centros de formação do profissional investigador da ciência, o especialista. A constituição de órgãos como o Conselho Nacional da Educação - mais tarde denominado Conselho Federal de Educação - cujos conselheiros ficarão responsáveis,

após a década de 60, de indicar o núcleo comum dos currículos para o país, e que poderiam fazê-lo sem consultas aos especialistas das diferentes áreas; a criação dos cursos de licenciatura, especialmente voltados para a formação do professor, oferecidas nas Faculdades de Educação, e distantes dos centros de formação do pesquisador colaboram para essa demarcação territorial, aumentando as distâncias e as diferenças entre a ciência de referência e a disciplina escolar.

Seria ingênuo não perceber o distanciamento que se processava entre os profissionais acadêmicos e os profissionais do ensino desde o final do século XIX, com momentos significativos nas Reformas de 1931 e de 1942, mas em especial, após a Reforma Universitária (1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (1971). É possível afirmar que a constituição de um sistema de ensino que demandava muito mais professores do que anteriormente facilitou a ampliação desse distanciamento, uma vez que exigia o aumento da formação profissional, realizado em tempo reduzido. Por outro lado, tal distanciamento resultou numa interrupção ou, ao menos, numa dificuldade de comunicação entre historiadores e professores de História para o ensino fundamental e médio.

Certamente foi durante a ditadura militar no Brasil e diante de uma excessiva centralização decisória nas mãos dos representantes do poder público estatal sobre a produção intelectual, que historiadores e professores de História voltaram a se encontrar, procurando encurtar as distâncias e diminuir suas diferenças valorativas, buscando elementos de identificação entre os dois profissionais da História. O reencontro se deu vivendo uma “dolorosa experiência”, como cita o Manifesto de Abril de 1998, em destaque na introdução deste trabalho. Essa experiência evidenciou a disciplina escolar de História, tanto da parte dos conselheiros do Estado brasileiro, quanto por parte dos

historiadores que voltaram a reivindicar o direito de definir seu *status*, suas características nos currículos e sua função educativa¹².

É certo que a interferência do Estado brasileiro na produção das ciências humanas ocorreu durante o período da ditadura militar, principalmente pelo cerceamento da liberdade de expressão e pela perseguição política aos cientistas sociais, historiadores e filósofos que se opuseram ao regime que se instalara por um golpe de Estado em 1964. É certo também que o controle sobre as Universidades aumentou durante o final dos anos 60, inclusive pela tentativa de controlar o movimento estudantil, chegando a ocorrer intervenções nas universidades, com indicações de reitores interventores e a transformação dos centros acadêmicos em diretórios acadêmicos regulamentados pela Lei Suplicy¹³. Mas apesar disso tudo a continuidade dos trabalhos de pesquisa foi assegurada, principalmente após a Reforma Universitária de 1968 e da criação de uma série de cursos de pós-graduação por todo o país.

A experiência dolorosa a que o Manifesto de 1998 faz referência corresponde certamente a toda a violência e o autoritarismo que professores e estudantes sofreram no período, mas diz respeito em especial à perda de autonomia da História no currículo escolar, feita por meio de normatizações e a “canetadas” ditadas por representantes do poder público.

Disciplina e Matéria do ensino — a visão oficial

¹² Em São Paulo, a luta contra os Estudos Sociais é freqüentemente rememorada por professores que estavam ligadas a ANPUH no período, mas não se pode afirmar que, na área de História, foi somente essa Associação que encabeçou o movimento. Em relatos informais, profissionais ligados à educação hoje em dia, e que na época faziam parte do movimento estudantil, assinalam que este envolveu-se na luta contra os Estudos Sociais, também inserindo-a na pauta da ausência de liberdade de expressão e na definição de quem poderia elaborar o discurso legitimador sobre as ciências. Sobre a atuação do movimento estudantil no processo de resistência contra os Estudos Sociais, foram citados dados no Seminário “20 anos de reorganização do movimento estudantil” PUC/SP, setembro de 1997. Sobre o evento ver <http://www.fpabramo.or.br/xsem20anos.htm>

¹³ A esse respeito, ver VALLE (1997) e MARTINS FILHO (1987 e 1998).

Quando o Conselho Federal de Educação (CFE) definiu, através do Parecer nº 853/71, que o núcleo comum¹⁴ dos currículos passava a ser composto por "matérias"¹⁵, definindo também os objetivos e a amplitude dessas matérias, estabeleceu que três seriam as matérias formadoras do núcleo comum: Comunicação e Expressão, voltado para Língua Portuguesa; Ciências, composto por Matemática, Ciências Físicas e Biológicas; e Estudos Sociais, composto pelos conteúdos de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil. A matéria "Estudos Sociais" passa a ter por objetivos, de acordo ainda com este parecer citado,

(...) o ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que não deve apenas viver, mas conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento.¹⁶

A matéria Estudos Sociais como afirmado acima, apresenta-se com um objetivo integrador, buscando "ajustar" o aluno ao meio social em que vive. Esse caráter integrador é reiterado quando se justifica no Parecer citado, a necessidade da Organização Social e Política do Brasil associado às disciplinas de História e Geografia. Estes três

¹⁴ O núcleo comum é formado pelos elementos que nortearão a base comum nacional do ensino escolar. Ele deve ser coerente com o que pretende a Constituição da República em matéria de educação e a LDBN e era explicitado pelo Conselho Federal de Educação durante todo o seu período de existência (1961 a 1992).

¹⁵ O termo matéria, foi definido, segundo o próprio parecer que as estabelece, não como currículo pleno, mas sim como as "matérias primas" que formariam esses currículos. De acordo com o Parecer 853/71- CFE: "(...) O Grupo de Trabalho responsável pelo anteprojeto básico da Lei 5692, em seu relatório já salientava que o núcleo comum e a parte diversificada 'mesmo reunidos, ainda não constituem propriamente currículo, e sim a matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento, daí emprego da palavra matéria nesta fase'.

Significa isto que "matéria" é todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua rerepresentação, nos currículos plenos, sob a forma "didaticamente assimilável" das atividades, áreas de estudo ou disciplinas." (Parecer 853/71, aprovado em 12/11/1971.

A citação indica que a nomenclatura dos currículos não apenas alterava-se, mas sobretudo que fundamentava a organização do novo sistema. Por não ser interesse específico desse trabalho discutir a adoção desses novos parâmetros da organização curricular, deixo registrado o que se entendia, na época por matérias do núcleo comum, terminologia que adoto no trabalho.

¹⁶ Parecer 853/71.

conteúdos de ensino deveriam estar voltados para o "exercício consciente da cidadania" e ainda

(...) com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional.

Mais uma vez, destaca-se para o ensino das humanidades um objetivo bastante amplo e generalista: se antes, no início do século, tratava-se de ensinar história para definir os sentidos da nacionalidade e do ser cidadão daquela nação, a partir dos anos 70, com a reforma de ensino, o poder público sinalizava para o fato de a “cidadania” ter uma forma (ou talvez melhor seria dizer “fôrma”) definida, que deveria ser exercida conscientemente, e que os Estudos Sociais explicitariam, em seus conteúdos, essa forma/fôrma. O poder público, que de regulador do sistema passou a ser o maior promotor da educação brasileira, imbuíu-se da função de formular a “melhor” maneira para que o brasileiro exercesse a sua cidadania.

Muitas faculdades, amparadas na lei que garantia a existência dos Estudos Sociais, e na nova configuração dos conteúdos de ensino que estas matérias deveriam conter, entenderam que uma nova disciplina escolar estava surgindo. A necessidade de “treinar” (para nos lembrarmos da expressão usada por Goodson) a mão-de-obra justificava portanto o aparecimento de um outro campo de formação profissional. Essa visão, plenamente de acordo com o CFE da época, garantiu a multiplicação das escolas de formação de professores, faculdades que se dispuseram a formá-los em licenciaturas curtas.

Como o objetivo da matéria era integrador, "ajustador", os cursos acabavam por formar profissionais pouco voltados para estudos críticos, mais dóceis ao Estado, polivalentes e mais fáceis de serem explorados¹⁷.

Apesar de os conhecimentos históricos estarem inseridos no ensino de primeiro grau, efetivamente a *disciplina* História só aparecia no currículo proposto para o segundo grau. Os currículos seriam organizados de forma que os conteúdos para

¹⁷ Sobre essa formação ver FENELON (1984) e CUSINATO (1987) .

aprendizagem fossem equiparados aos níveis de escolarização que o aluno pudesse percorrer, em seqüência.

Isso quer dizer que os conteúdos do ensino estariam organizados de forma hierárquica, ampliando-se o grau de especificidade e abrangência no ensino de acordo com o grau de escolarização do aluno. Em 1971, a legislação que pressupunha uma organização do sistema de ensino definiu que a escolarização seria feita em três níveis (ou graduação) básicos: 1º grau (em oito anos), 2º grau (em três ou quatro anos, dependendo de ser ou não técnica) e 3º grau (mais conhecido como superior, que abrangia as formações profissionais com nível universitário, feito entre 3 a 6 anos de formação específica). Os conteúdos curriculares foram organizados respeitando essa mesma hierarquia: com a gradação, à medida que se avançava no processo de escolarização, aumentava a especificidade de cada conteúdo.

Essa mesma legislação pressupunha que os profissionais que fossem exercer o magistério poderiam ter uma formação mais abrangente ou menos abrangente, de acordo com o nível do ensino em que pretendessem trabalhar. Para níveis mais elementares, o profissional poderia ser formado pelos cursos de magistério no 2º grau (manutenção dos antigos cursos normais). Para ser professor de 5ª a 8ª séries, poderia ser formado com licenciaturas curtas e, como não se poderia proibir ou obstruir uma formação ampliada, a mesma lei definiu que os profissionais formados em licenciaturas plenas teriam preferencialmente seu campo de trabalho no 2º grau, mas assegurava direito de exercer o magistério no 1º grau, caso houvesse necessidade e interesse por parte das escolas. Essa última possibilidade entretanto durou pouco. Em 1976, os portadores das licenciaturas plenas sofreram um duro golpe, ao qual me reportarei adiante.

A possibilidade de existir essa hierarquização no que se refere a formação dos profissionais que trabalhariam com os conteúdos da História (e da Geografia), foi o que provocou as maiores reações por parte de intelectuais já nos anos 70. Em um texto chamado *O Estudos Sociais no primeiro grau* NADAI (1988) relembra:

A resistência se fez, inicialmente de forma tímida, assistemática e isolada, ganhando força e organização à medida que normas, regulamentos e portarias eram baixados

pelo CFE, visando a institucionalização dos Estudos Sociais, ou surgiam propostas e tentativas visando implantá-las nas universidades oficiais, como ocorreu na USP em 1974. (p. 13)¹⁸

Essa resistência “assistemática”, ocorreu lentamente devido a fato de a reforma educacional envolvendo a disciplina escolar História estar atingindo somente o seu ensino no primeiro e segundo graus, modificando seus objetivos e propostas curriculares, mas não diretamente a formação do professor, que continuava a ser desenvolvida também nos cursos de História. Quando em 1976, através da Portaria nº 790, o Ministro da Educação, seguindo as orientações do CFE, dispôs sobre o registro de professores e especialistas em educação, restringindo aos licenciados em Estudos Sociais, por meio das licenciaturas curtas, o acesso a docência no primeiro grau, aí sim a reação entre profissionais da história ocorreu para valer, como veremos a seguir.

O CFE explicou, no documento *A Doutrina do Currículo na Lei* (Parecer 853/71)¹⁹, qual seria a forma que cada uma das matérias que constituíam o currículo poderiam ser apresentadas: seriam atividades, áreas de estudo ou disciplinas. Para evitar, segundo o Parecer 853/71, que a expressão “disciplina” fosse associada a expressão "reflexão" e o termo “atividade” fosse relacionado somente a "prática", o CFE tentou explicar cada uma delas:

Na seqüência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais especificado. Além disso, nas atividades, as

¹⁸ Elza Nadai refere-se ao fato de, em 1974, a reitoria da USP ter encaminhado uma consulta formal ao CFE para saber sobre a possibilidade de criar o curso de Estudos Sociais naquela universidade. A reação dos professores da FFCHL -USP foi sistemática nesse caso. Relata também manifestos feitos em 1976, na SBPC contra as licenciaturas curtas, que resultou na Portaria Ministerial 790. A procura nos documentos desses eventos mostram que a reação correspondia, via de regra, a uma carta dirigida ao público em geral, mas que circulava e dizia respeito principalmente aos profissionais da História. A própria ANPUH/SP reconhece em 1980, em seu *Boletim Informativo* de setembro, ocasião em que se manifestou contra as plenificações, que as reações contra as modificações envolvendo a reforma no ensino ocorriam com atraso.

¹⁹ Trata-se de um texto em que o CFE explica a forma como o currículo escolar estava sendo entendido na Lei 5692/71, indicando aos leitores e aos organizadores da escolarização no Brasil como entender as concepções sobre disciplinas, matérias e áreas de ensino. a doutrina, como o nome mesmo sugere, refere-se a normatização do ensino, uma das funções do CFE.

aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo - formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional - as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimento sistemáticos. É portanto sobretudo de grau a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudo e disciplina, em relação ao jogo situação-conhecimento. Assim como conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, sem o que se descambará para um intelectualismo vazio e inconsciente. (Parecer 853/71)

Desse Parecer temos, além da demarcação que atividade, área de estudo e disciplina como diferentes *em grau*, a tentativa de demarcar que disciplina refere-se ao conhecimento produzido de forma mais sistemática. Essa forma, ao que indica o Parecer, refere-se à metodologia, ao caráter investigativo de cada área de conhecimento. Por isso, disciplina refere-se ao mais “especificado”, porque se refere ao modo como os princípios e os métodos de investigação são coordenados numa área de conhecimento. Nesse sentido, a disciplina era entendida pelos conselheiros segundo os critérios de racionalidade e cientificidade, bastante próximo do que CHERVEL (1990) destacara para suas origens.

Já nas outras duas formas de organização da matéria — atividade e área de estudo — percebe-se no Parecer uma preocupação em definir que os conteúdos de ensino no currículo deveriam ser relacionados à experiência e à prática. O Parecer dos conselheiros é incisivo: a presença do “real” (sinônimo da experiência sobre a realidade concreta) evitaria um “intelectualismo vazio e inconsciente”. Esse trecho do Parecer demonstra que para o Conselho Federal de Educação o conhecimento produzido como ciência e conteúdos escolarizáveis são diferentes. Aos poucos, somente de forma gradativa, o saber escolar aproxima-se do saber investigado, considerado como

sistemático ou talvez, científico e disciplinado. Portanto, o que se ensina na escolarização básica é um outro produto, criado especialmente para atender às necessidades do ensino básico, que não está descolado da capacidade científica de interpretar os fenômenos, mas possui uma economia que lhe é própria.

Ao definir a importância desse tipo de gradação na amplitude de cada matéria, o Parecer faz questão de enfatizar que essa demarcação é feita para fins educacionais, e que portanto, é no campo da pedagogia que ocorre a criação desse novo produto. Chamando por Piaget e Claparède para justificar essa opção, o Parecer define o campo da psicologia da aprendizagem como importante para essa gradação, embora negue que estejam promovendo uma correspondência simétrica entre a gradação dos conteúdos para aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem dos alunos²⁰.

A diferenciação feita pelo CFE ao definir o currículo para o ensino do 1º e 2º graus como parte da reforma educacional dos “anos de chumbo”, demonstra que a pedagogia passava a constituir-se como elemento fundamental para elaboração e normatização do discurso da educação. E passava também a definir, de forma indireta, o sentido da disciplina História para ser ensinada no nível básico.

Após o Parecer 853/71 e diante das dúvidas que ele suscitou, o CFE elaborou no ano seguinte à reforma, outros dois documentos explicando a forma como as matérias do ensino deveriam ser ordenadas no currículo²¹. O Parecer nº 1.471/72 cujo relator foi o conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza demonstra que é na lógica escolar que essa matéria deverá ser formatada. Procurando esclarecer se os Estudos Sociais pressupunham a fusão ou a concentração de conteúdos e se poderiam ser ministrados somente por professores polivalentes, o conselheiro relata:

²⁰ Na parte correspondente a amplitude de cada matéria, o Parecer 853/71 define, baseando-se no artigo 5º das LDB 5692/71:

I - No ensino de 1º grau: a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades; b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;

II- No ensino de 2º grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos" (p. 52)

²¹ Parecer nº 977/72 e Parecer nº 1471/72.

Na fusão, obtém-se a eliminação das linhas divisórias entre as disciplinas afins, cujos conteúdos se interpenetram e se complementam, como se foram ingredientes a misturar-se na receita de um bolo. Visa-se com isso à globalidade das noções de que, por meio de atividade, o educando deverá adquirir e interiorizar, em obediência ao axioma psicopedagógico que ordena a realidade, do geral para o particular e do menos para o mais específico. O próprio nome dado à matéria pela Resolução nº 8/71, no seu artigo 5º, Integração Social, insinua a forma de fusão e a técnica de atividades com que deve ser tratada nas séries iniciais do 1º grau, sem ultrapassar a quinta.

Na concentração, que implica na organização dos diversos conteúdos em torno de um centro, temos o esquema sistêmico que lembra o das gravitações planetárias. Diversos enfoques do mesmo campo de conhecimentos que se articulam pelas áreas cinzentas que os avizinham e fronteirizam uns com os outros, para comporem o harmonioso painel, onde se conjugarão a História, a Geografia, a Organização Social e Política Brasileira e a Educação Moral e Cívica. Que ramos polarizará os demais? Problema ainda do planejamento escolar, que lhe deverá dar a solução consentânea com os recursos humanos e técnicos de que disponha o estabelecimento.

Após a explicação “didática” sobre o que entende-se por fusão e por concentração de conteúdos, o relator afirma que tais conteúdos podiam ser organizados da forma como a escola preferisse ou conseguisse segundo seus recursos técnicos e humanos. É certo entretanto que os conteúdos do que eles denominam “campos afins” deveriam ser trabalhados visando a articulação dos conteúdos. Todavia, percebemos que o Parecer preocupa-se em ressaltar a articulação como uma função didática, específica portanto do trabalho docente, afirmando também que se fossem vários os professores a ministrar tais conteúdos que estes deveriam trabalhar sob “adequada coordenação”. No próprio Parecer, o relator enfatiza que o CFE esperava que as dúvidas persistissem somente enquanto não houvesse o número suficiente de professores graduados ou com cursos de aperfeiçoamento para poderem ensinar o Estudos Sociais nas forma de atividade ou de área de concentração.

A presença da organização dos saberes atendendo ao “axioma psicopedagógico”, determinado pelo “planejamento escolar” e definindo que se tratava de uma função “didática” a articulação dos conteúdos, mostra que a configuração dos Estudos Sociais corroborava essa afirmação da pedagogia na definição dos saberes escolares.

A resistência e a luta pela manutenção da História (e Geografia) como disciplina autônoma

Diante dessa forma de estruturar o ensino e percebendo que ela modificava o campo de atuação dos historiadores, nas universidades que mantinham cursos de formação de historiadores (e geógrafos), os estudantes e alguns professores que se informavam sobre essas mudanças, mostraram-se preocupados e questionaram as reformas. Entendiam que ao promoverem a criação de um novo profissional do ensino; ao definir um novo currículo e também ao condicionar a formação e a atividade docente desses novos currículos, o Estado Brasileiro, por intermédio do CFE, cometia excessivas interferências nessas áreas de conhecimento.

O que se estabeleceu foi, portanto um conflito, que se explicitou em diversos momentos através de manifestações como os da Associação de Geógrafos do Brasil (AGB) e Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) questionando tal reforma de ensino.

No *Manifesto* de 1998, a ANPUH, núcleo regional de São Paulo explicita a luta que os historiadores travaram contra os Estudos Sociais como um conflito no qual a Associação possuiu papel essencial. FENELON (1984) e GLEZER (1988) assinalam a importância da ANPUH na permanência da História como disciplina autônoma, mas sugerem as dificuldades que os historiadores tiveram, no interior de sua própria associação, para definir os caminhos dessa luta. O crescente poder dos administradores e conselheiros da educação em definir os rumos da história a ser ensinada, promoveu na

ANPUH alterações quanto ao seu papel político e científico. A história da Associação se confunde com a história das lutas contra os Estudos Sociais não somente pelo seu papel de protagonista nessa luta - como ela faz questão de enfatizar - mas porque exigiu dela a reconfiguração do “profissional da história”.

A história da ANPUH

A Associação Nacional de História (ANPUH) é uma associação científica, fundada por historiadores reunidos no I Simpósio de Professores de Ensino Superior, realizado na cidade de Marília, São Paulo, entre os dias 15 e 21 de outubro de 1961. Inicialmente denominada Associação de Professores Universitários de História - APUH - em seus estatutos e na documentação cartorial, a data da fundação da Associação é o dia 19 de outubro daquele ano.

Visando congregar os historiadores que praticavam a pesquisa histórica nas Universidades e Faculdades, em seu primeiro estatuto estão listados os seguintes objetivos:

- a) o aperfeiçoamento do ensino de história de nível superior;
- b) o estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de história;
- c) a defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos.

Entre as funções da Associação, no artigo 2º de seus estatutos, destacam-se a promoção de intercâmbio de idéias entre os associados e a irradiação de suas atividades pelo território do país.

Seus estatutos informam também que o Prof. Eremildo Luis Vianna, da Universidade do Brasil (RJ), foi escolhido o primeiro presidente da Associação e que a sede da APUH seria em São Paulo, sendo logo instalada na Faculdade de Filosofia

Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL -USP)²². Dessa universidade saíram, durante os anos 60 e 70, dois outros presidentes: o professor Eurípedes Simões de Paula e a professora Alice Piffer Canabrava, ambos do Departamento de História.

Todos os professores que participaram dos trabalhos do I Simpósio de Professores do Ensino Superior são considerados sócios fundadores da Associação. Os profissionais da História ainda hoje associam-se a entidade nacional, que prevê em seus estatutos a formação de núcleos regionais para atender as especificidades de cada estado ou região no que diz respeito aos interesses acadêmicos e científicos desses associados²³. Atualmente os núcleos regionais promovem encontros acadêmicos, a maioria das vezes com periodicidade bienal. Os encontros acadêmicos promovidos pela Associação Nacional são denominados Simpósios e são organizados com a ajuda dos núcleos regionais.

O núcleo regional São Paulo é comumente confundido com a ANPUH Nacional. Suas sedes ficam no mesmo local (FFCHL - USP) facilitando a comunicação entre esse núcleo e a sede nacional. Na USP encontra-se também a sede da *Revista Brasileira de História*, órgão da Associação Nacional, criada em 1980, segundo GLEZER (1981) “(...) para substituir os Anais que até 1978 divulgaram os trabalhos apresentados nos Simpósios da entidade”(p. 129) ²⁴.

²² A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, onde se instalou a sede da APUH, ficava no centro da cidade, na Rua Maria Antonia. Em 1969 a faculdade foi levada para o campus universitário, sendo então reorganizada como Faculdade de Filosofia Ciências Humanas e Letras (FFCHL). O primeiro estatuto da APUH é assinado pelos seguintes professores: Eremildo Luis Viana (presidente) Cecília Maria Westphalen (vice-presidente); Sérgio Buarque de Hollanda (secretário-geral); Alice Piffer Canabrava (1º secretário); Jorge Calmon Moniz de Bittencourt (2º secretário); Antonio Camilo de Faria Alvim (1º tesoureiro); Armando Souto Maior (2º tesoureiro); José Roberto do Amaral Lapa (diretor de publicação).

²³ A partir da aprovação do primeiro estatuto da Associação, foram criados, segundo o artigo 37 daquele documento, os núcleos regionais da Bahia, Goiás, Guanabara, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. No título VII dos Estatuto da Associação Nacional dos Professores de História, de 18/10/1993, lê-se:

Art. 31º - Os Núcleos serão órgãos da Associação nas unidades da Federação.

Art. 32º - Os Núcleos assim organizados terão existência autonomia em tudo que disser respeito ao seu peculiar interesse nos termos dos presentes estatutos.

§ 1. Cada Núcleo poderá abranger uma ou mais unidades da Federação.

§ 2. Poderão ser criadas Seções de caráter regional, compreendendo regiões da sua unidade federativa, e de caráter institucional, abrangendo instituições de ensino e pesquisa de porte reconhecido.

²⁴ Na Revista Brasileira de História nº 1, de março de 1981, é publicada uma pequena história sobre a fundação da revista, assinado pela Profª Drª Raquel Glezer, que na época era secretária do núcleo regional de São Paulo.

Como uma associação científica fundada por professores-pesquisadores, a entidade manteve seu caráter acadêmico, com atividades de divulgação de trabalhos de pesquisa histórica, discutindo, quando muito necessário, o ensino superior e a formação dos professores de história. Vivenciou as modificações feitas na estrutura acadêmica com a reforma universitária de 1968 e a criação dos cursos e programas de pós-graduação, mas resistiu até final dos anos 70 para incorporar nos seus quadros de associados os pesquisadores que estivessem na condição de pós-graduandos.

Mesmo nos anos da ditadura militar, a ANPUH continuou suas atividades científicas sem grandes problemas de funcionamento. Havia em seu estatuto, no artigo 3º, a seguinte definição:

A Associação não poderá tomar parte em manifestações políticas ou religiosas, nem tratar de qualquer assunto estranho aos seus objetivos.

Tal artigo demarca bem o espaço em que a Associação procurou desenvolver seus trabalhos: o do debate acadêmico e o da divulgação de trabalhos intelectuais. Os artigos 2º e 3º de seus estatutos ressaltam a idéia de que, num primeiro momento, ela não poderia ser tomada por uma associação de caráter político, assegurando que a relação de seus membros com a entidade não poderia pautar-se por outros interesses que não fossem o estritamente científico.

Essa postura entretanto foi abalada durante a ditadura militar, após a reforma educacional para o ensino superior (Reforma Universitária, em 1968) e a reforma para os níveis fundamentais e médio (Reforma do ensino de 1º e 2º graus, em 1971), que redefiniriam profundamente os campos de atuação profissional dos historiadores.

Os anos dessas reformas e os que se seguiram a eles correspondem ao período mais repressivo da ditadura militar e o de maior centralização política por parte do Estado. Em 1968, o prédio da FFCL da USP, que localizava-se então no centro da cidade, à Rua Maria Antonia nº 294 foi invadido pelos membros do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) num episódio que ficou conhecido como a “guerra da Maria Antonia” e que resultou no deslocamento apressado dessa Faculdade para a Cidade Universitária

(junto com esse deslocamento, a sede da ANPUH também foi para a Cidade Universitária). Segundo CARDOSO (1998) a articulação da resistência organizada na Maria Antonia contra a ditadura militar se dissolveu por ocasião dessa mudança, uma vez que ela foi acompanhada de um desmembramento da FFCL em vários Institutos e Faculdades, dificultando com isso a articulação política.

Esse mesmo ano, 1968, foi o ano de recrudescimento do movimento estudantil após a morte do estudante Edson Luís no Rio de Janeiro (no episódio da invasão militar no restaurante universitário Calabar), foi o ano da invasão militar na Universidade de Brasília e também da invasão do Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) em Ibiúna, com a prisão de várias lideranças estudantis. O episódio da guerra da Maria Antonia deflagrou um processo de repressão que se instaurou na USP, levando muitos de seus professores à aposentadoria precoce no ano de 1969. Tais acontecimentos, apenas para nos atermos ao que se refere a produção científica e acadêmica no país, foi ainda mais prejudicado pelo decreto do AI-5 (Ato Institucional nº 5) assinado em dezembro de 1968 pelo então presidente, General Costa e Silva.

COSTA COUTO (1998) refere-se ao AI -5 como o “(...) mais abrangente e arbitrário instrumento do regime e seu símbolo maior”(p. 96) e afirma que por meio dele os militares:

Querem dar efetividade a seus projetos e idéias desenvolvimentistas, consolidar a política de segurança nacional. Com o AI- 5, o presidente da República pode tudo: estipular unilateralmente medidas repressivas específicas; decretar o recesso do Congresso, assembleias estaduais e câmaras municipais; intervir nos estados e municípios. Pode censurar a imprensa, suspender direitos e garantias dos magistrados, cancelar *habeas corpus*, cassar mandatos e direitos políticos, limitar garantias individuais, dispensar e aposentar servidores públicos. A linha dura e os órgãos de repressão ganham mais espaço e poder. Os direitos e garantias individuais são esmagados. Assim, por exemplo, não há como realizar protestos contra o governo dentro da legalidade. Até o Congresso é condenado ao regime do medo, da delação e da afiada espada do AI -5 no peito; a censura à imprensa alcança o ápice; a repressão espalha-se, inclusive no sistema educacional. Muitos

opositores do regime militar, sobretudo jovens, não vêm outra saída para atuarem que não a clandestinidade e a luta armada. (p. 96)

A reforma do ensino de 1º e 2º graus no ano de 1971 foi realizada sob os auspícios desse Ato Institucional, recurso que o General Emílio Garrastazu Médici não hesitou em utilizar para manutenção da ordem pública. Todavia, é importante reiterar que essa reforma insere-se no mesmo conjunto de propostas que a Reforma Universitária de 1968, acentuando o poder interventor do Estado nas políticas sociais.

Nesse contexto, e à medida em que o governo ditatorial demonstrava sua capacidade de censurar e interferir nas instituições de ensino e pesquisa, professores e pesquisadores da História começaram reivindicar que a ANPUH passasse a assumir um caráter político acentuado, visando proteger os intelectuais, e também manifestar-se de forma ostensiva no que se refere à extinção da autonomia da disciplina História no ensino de 1º grau e a inclusão dos conteúdos históricos como simples matéria dos chamados “Estudos Sociais”, fruto daquela reforma .

É possível que dada a gravidade do cenário político e social do país, os historiadores organizados pela ANPUH tenham considerado os efeitos da reforma do ensino de 1º e 2º graus menos nocivos do que os da Reforma Universitária e por isso tenham demorado para atacá-la frontalmente, mas a não participação dos professores desses graus de ensino na Associação, assim como a ausência dos pós-graduandos nos quadros de associados tornava a ANPUH pouco sensível aos problemas que a disciplina escolar enfrentava no período²⁵.

No IXº Simpósio Nacional de História, que ocorreu em Florianópolis (SC), em 1977, alunos de pós-graduação, professores do ensino fundamental e professores universitários favoráveis à “abertura” da ANPUH manifestaram-se, exigindo reforma nos estatutos e a participação, em condições de igualdade nos eventos científicos, dos dois grupos de historiadores, que apesar de serem profissionais da História, eram excluídos de atuar na Associação. Tratava-se de incluir no rol de associados, os estudantes de pós-

graduação e os professores de 1º e 2º graus. Professores universitários contrários a essa incorporação de novos membros romperam com a Associação, afastaram-se dela (não sem antes declarar seu repúdio ao “desrespeito” que foi cometido aos estatutos de 1961) e criaram a Sociedade Brasileira de Pesquisa de História (SBPH).

Até 1981, tal cisão ainda rendia situações explícitas de confronto. Temia-se que a ANPUH perdesse sua maior característica de até então: a de ser uma associação científica, pouco articulada com os movimentos sociais. Quando, em 1981, no XI Simpósio Nacional de História, ocorrido em João Pessoa (PB) os estatutos reformulados foram apresentados à Assembléia Geral, a discussão sobre o papel político da Associação foi objeto de discussão, conforme relatado em Ata²⁶. Diz a Ata:

(...) O artigo 2º foi mantido, tendo sido sugerida a eliminação do artigo 3º: A Associação não poderá tomar parte em manifestações políticas ou religiosas, nem tratar de qualquer assunto estranho aos seus objetivos. Esta proposta foi discutida pelo professor Michel Zaidan Filho, que lembrou o perigo de surgirem questões de caráter político-partidário de modo a enfraquecer a Associação. Em contraposição, pronunciou-se a Professora Doutora Alice Piffer Canabrava, asseverando que em uma associação científica qualquer tema pode ser tratado desde que mantido seu caráter científico. Colocada em votação, foi aprovada a proposta de eliminação. (p. 04)

É certo que durante os anos 70, com o fechamento político que o Brasil sofria, manifestações políticas enfáticas não eram bem vistas pelas autoridades. Talvez isso explique, em parte, a manutenção do artigo 3º nos estatutos da Associação durante quase todo o período militar. Mas é inegável que a ANPUH ausentou-se muito dos embates contra o poder estabelecido. Seu processo de “abertura”, não por acaso, ocorreu ao

²⁵ Os eventos acadêmicos do Encontros Regionais e Simpósios eram abertos a um público maior do que o quadro de associados da ANPUH, daí a importância de professores universitários, que eram associados, terem participado das manifestações juntamente com professores do ensino fundamental e alunos de pós-graduação

mesmo tempo que o processo de distensão e abertura política dos governos dos generais Geisel e Figueiredo, os dois últimos presidentes militares²⁷.

Em 1981, ainda promovendo a reforma estatutária, a ANPUH assumiu nos seus objetivos a preocupação com o ensino em todos os níveis em que ele se realizasse. O primeiro objetivo passou a ser assim definido: “a) o aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis”²⁸. Os outros objetivos continuaram iguais. Em um dos raros documentos em que a cisão entre os membros da ANPUH é comentada, a professora Joana NEVES (1998) relembra:

A transformação da ANPUH tinha como significado fundamental o reconhecimento da intrínseca relação entre ensino e pesquisa, admitindo-se, por definição que ambos se constituem, apesar da especificidade de cada um, em processos de produção do conhecimento.

A nova Entidade (que manteve a sigla antiga e já bem conhecida, por motivos políticos) apresentava-se, também, como um privilegiado espaço de encontro e intercâmbio entre professores dos diferentes níveis de ensino, assumindo, em muitos lugares, a articulação entre o Ensino Superior/IES e os demais níveis de ensino/escolas.

Do relato dessa professora podemos perceber que a reestruturação da associação ocorreu também dentro dos critérios acadêmicos ao qual seus documentos faz tantas referências. Naquela época, a concepção de ensino também passava por reformulações, sendo concebido como uma das instâncias em que o conhecimento

²⁶ Em pesquisa realizada na sede da ANPUH Nacional, não foram encontrados todos os livros de Atas da Associação. A funcionária que prestativamente me atendeu não sabia dizer se eles sempre foram feitos, se perderam-se ou foram extraviados, ou mesmo se ex-diretores guardaram-nos em outros lugares. Recebi a informação que parte do material que permitiria o resgate de histórias da ANPUH estragou-se após um inundação no prédio onde eram guardados os documentos. Isso dificultou sobremaneira a coleta de dados na Associação.

²⁷ General Ernesto Geisel governou o Brasil nos anos de 1974 a 1979, quando passou a chefia do Estado ao General João Batista de Oliveira Figueiredo, que governou o Brasil de 1979 a 1985. Com o processo de distensão (lenta, gradual e segura, como o general Geisel gostava de lembrar) nos anos de 1978/79, a extinção do AI 5, em 1979, aumentaram ainda mais as pressões da sociedade civil para que a transição para a democracia ocorresse rapidamente. Não foi tão rápido quanto desejado, mas atos e manifestos públicos passaram a ser mais tolerados. Sobre o período, ver COSTA COUTO (1998).

²⁸ Estatutos da ANPUH, registrado em cartório em 1984, aprovado em Assembléia Geral da ANPUH em 1981.

histórico é produzido, enfatizando-se a relação pesquisa/ensino e valorizando-se o professor-pesquisador. Conseqüentemente, não se concebia mais como produção histórica somente as pesquisas acadêmicas, mas tratava-se de contemplar no conjunto das atividades da associação, a articulação entre estas pesquisas e a divulgação delas nos vários campos de ensino, bem como de transformar em campo de pesquisa, para os historiadores brasileiros, os temas relativos ao ensino da disciplina.

A reforma estatutária, reivindicada em 1977, só ficou pronta em 1983, tendo o documento registro em cartório no ano de 1984. No artigo 5º, definem-se como sócios da ANPUH, além dos sócios fundadores:

- a) os graduados em História.
- b) os pós-graduados em História ou em cursos que tenham área de concentração em História.
- c) os que hajam publicado trabalhos em qualquer ramo da História, desde que recomendados por um Núcleo e referendados pela Diretoria da Associação.

A ampliação da categoria dos associados resultou evidentemente na inclusão dos temas que fossem de interesses desses novos membros, tais como a política pública para a pós-graduação e as políticas educacionais. Na prática, entretanto, não foi preciso que os estatutos ficassem totalmente reformulados para que os assuntos relativos ao ensino de História no nível fundamental fossem contemplados. Após a cisão que ocorreu no IXº Simpósio (Florianópolis, 1977), em que apenas um trabalho dizia respeito diretamente ao problemas de ensino daqueles níveis, houve o incremento de uma sessão de trabalhos denominada “Metodologia e Técnica do Ensino e da Pesquisa Histórica” nos simpósios seguintes²⁹.

Como mostram os *Anais do Xº Simpósio Nacional*, ocorrido em Niterói (RJ) em 1979, foram apresentados nessa sessão sobre ensino 11 trabalhos, grande parte deles ainda voltados para ensino superior, mas já incluindo cinco trabalhos sobre o ensino fundamental. No XIº Simpósio, em João Pessoa (PB), de 1981, os *Anais* registram

²⁹ Trata-se do trabalho apresentado pelo professor José Bueno Conti, da USP.

também cinco trabalhos relativos ao ensino; e no XIIº Simpósio Nacional, que ocorreu em Salvador (BA) no ano de 1983, foram sete os trabalhos apresentados nessa sessão³⁰.

Após a criação da *Revista Brasileira de História* (RBH) percebe-se mais frequentemente a preocupação da Associação em garantir espaços para o tema ensino de História. De 1981 a 1999, a Revista Brasileira de História publicou três dossiês acerca dessa temática, mas nos outros números em que ela não foi assunto prioritário, é possível verificar sessões onde o assunto é contemplado³¹.

Em 1982, na RBH número 3, foi publicada um conjunto de manifestações assinados pela ANPUH Nacional, alguns núcleos regionais, além de manifestos divulgados por alguns departamentos de História, repudiando os Estudos Sociais como campo de formação de professores e como área de conhecimento escolar. Essa coletânea de documentos sintetizava parte das lutas que os historiadores enfrentavam desde os anos 70. Os documentos eram datados de setembro e outubro de 1980, e mostravam uma ação conjunta dos núcleos regionais, a Associação nacional e departamentos contra uma tentativa do Conselho Federal de Educação (CFE) de criar a licenciatura plena em Estudos Sociais.

Durante os anos 80, de forma intermitente, a Associação manifestou-se contra a possibilidade de regulamentação da licenciatura plena em Estudos Sociais, projeto que vez por outra assombrava aos historiadores e geógrafos, mas que não chegou a ser implementado. Dois exemplos dessa atuação intermitente, ocorreram no ano de 1984, quando a presidente da ANPUH Nacional, professora Déa Ribeiro Fenelon encaminhou aos Departamentos de História um pedido para que seus professores se manifestassem contra a plenificação dos Estudos Sociais, e em 1989, ocasião em que a ANPUH encaminhou ao Ministro da Educação, o repúdio à medida que autorizava os licenciados em Ciências Sociais, Estudos Sociais, Geografia e Pedagogia ministrarem aulas de

³⁰ Não foi possível saber o número dos trabalhos sobre ensino levados a público nos encontros regionais, promovidos pelos diferentes núcleos. Para essa pesquisa interessa especialmente os Simpósios acima citados devido ao período em que ocorrem os confrontos entre os historiadores e o Conselho Federal de Educação na definição da autonomia da disciplina história, meu principal objeto de pesquisa..

História em diversos níveis de escolarização. Nas duas situações, a ANPUH reitera a sua função de defender os interesses dos graduados em História.

Nos anos 90, após incorporar novos membros como associados e reivindicar que a profissão de historiador passasse a ser reconhecida, a ANPUH aprova os novos estatutos, com os seguintes objetivos³²:

- a) o aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis;
- b) o estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de História;
- c) A defesa das fontes e manifestações culturais de interesses dos estudos históricos;
- d) A defesa do livre exercício das atividades dos profissionais de História;
- e) A representação da comunidade dos profissionais de História perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, entidades científicas ou acadêmicas .

As modificações que sofreu durante todo o período citado demonstram que a Associação, embora mantenha como característica essencial a preocupação com o campo acadêmico e científico dos historiadores, passou, por força dos acontecimentos, a preocupar-se mais com a articulação dos historiadores no que diz respeito a sua definição profissional. A categoria de “profissionais de História” não está definida de forma fechada, mas percebe-se que contempla mais do que os graduados em História, aqueles profissionais que tenham reconhecimento por atuarem na produção de conhecimentos, no magistério e na defesa do patrimônio histórico. Percebe-se que a Associação toma como uma de suas responsabilidades a representação dessa categoria de profissionais perante o poder público (administração e legisladores), colocando a ANPUH como uma entidade de

³¹ Foram os seguintes dossiês publicados : no número 19 da revista, publicação relativa ao período de setembro de 1989 a fevereiro de 1990, sob o nome de História em Quadro-Negro - escola, ensino e aprendizagem; os números 25 e 26, relativos ao período de setembro de 1992 a agosto de 1993, publicados no mesmo volume sob o título Memória, História, Historiografia e a Revista número 36, referente ao ano de 1998, sob o título Ensino de História: novos problemas.

³² Estes estatutos foram aprovados em 1993.

caráter não somente científica, mas também política³³. A professora Raquel Glezer, presidente da ANPUH durante o biênio 1987/1988, lembrou esse processo no encontro “Perspectivas do Ensino de História”, ocorrido na USP em 1988. Segundo ela:

(...) Hoje tendemos a esquecer que na época da sua fundação um dos problemas que colocou em discussão, e era então um problema candente, além da melhoria do ensino de História e que se poderia fazer para a melhoria de sua qualidade, era a questão da defesa do mercado de trabalho. Esquecemos também que, através de alguns anos, algumas reivindicações foram conquistadas, (acho que foram poucas) e nós nem conseguimos manter o exercício do magistério de História como exclusividade do graduado em História. Há a existência legal, mas sabemos que ela não é respeitada na prática, e, as nossas manifestações “morrem” nos chamados órgãos competentes.

Uma das lutas que a Associação fez e que de certa forma teve sucesso, foi quanto à permanência dos cursos de História. Durante vários anos, os cursos plenos de História foram ameaçados pelas licenciaturas curtas, pela implementação de Estudos Sociais, pelas propostas de cursos de formação de professores desvinculados de graduação específica. Nesses momentos a ANPUH teve uma atuação política clara e definida.

A abertura da Associação à participação de professores do 1º e 2º graus, se de um lado levou a problemas de dissidência e formação de outra entidade, críticas bastante profundas subsistem até hoje sobre a abertura e a democratização, de outro, definiu um perfil político para a Associação que enriquece e amplia sua área de atuação.

³³ A Associação possui como critério para filiação o reconhecimento do exercício do ofício. Todavia, do ponto de vista legal a profissionalização do historiador não ocorreu. Em dois momentos diferentes nas décadas de 80 e 90 foram encaminhadas ao Congresso Nacional, Projetos de Lei que fizessem o reconhecimento legal da profissão. A primeira, com o Projeto de Lei nº 2.647/83 (apresentado pelo deputado José Carlos da Fonseca), a segunda vez com o Projeto de Lei nº 1883/91, apresentado pelo deputado Arnaldo Faria de Sá, que promoveu poucas mudanças no projeto anterior. Ambos não chegaram à votação. Neles, o historiador seria o detentor do título de bacharel em História. Até o momento dessa pesquisa, as discussões continuavam ocorrendo sobre os critérios de definição do que seria o profissional da História.

Nesse texto percebe-se que a ex-presidente da ANPUH descreve a Associação como articulada com os professores na defesa pelo mercado de trabalho, com reserva assegurada àqueles que concluírem a graduação em História. Percebe-se também que a politização da Associação ocorreu no processo de sua abertura para professores do ensino fundamental. Na fala da professora Raquel Glezer é possível identificar que a luta pela manutenção da História como disciplina escolar autônoma possuiu uma conotação fortemente política na defesa do mercado de trabalho para os graduados em História, e menos uma preocupação acadêmica sobre qual História deveria ser ensinada. É claro que a demarcação do território acadêmico e as questões relativas ao trabalho do professor de História não podem ser separados definitivamente, mas nesse balanço crítico em que a ex-presidente manifesta-se sobre a Associação, não há alusão sobre o conhecimento histórico escolar e sobre a relação dele com a produção histórica brasileira.

Cabe também registrar que essa mesma defesa do mercado de trabalho perpassou as práticas de resistência realizadas por outros grupos de historiadores (e geógrafos) durante toda a ditadura, mesmo quando a ANPUH não tomava a frente do movimento na defesa dos interesses dos historiadores.

Diferenças entre historiadores e geógrafos

Os caminhos escolhidos por historiadores e geógrafos para lutar contra a perda da autonomia da disciplina escolar parecem ter sido diferentes nos primeiros anos da reforma educacional da ditadura militar, embora tenham iniciado suas manifestações conjuntamente. Em maio de 1972, 45 professores de História e Geografia das universidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Guanabara, do Colégio Pedro II (RJ) e da rede oficial de ensino de 1º e 2º graus de São Paulo assinaram um documento denominado “Contribuição à Reforma de Ensino” afirmando que numa “rápida análise da Lei da Reforma de Ensino (5.692)” acreditavam:

(...) estar bem clara a posição da Geografia, da História e da Organização Social e Política. Não podem ter cabimento, pois, os receios de professores, administradores e outros, quanto à fusão dêesses ensinamentos, os quais perderiam individualidade e autonomia, a não ser que haja má interpretação ou distorção do que preconizam a Lei da Reforma e as Resoluções que a complementaram³⁴.

Em seguida, o documento afirma que a fusão das disciplinas traria graves conseqüências para o ensino, com o rebaixamento da qualidade docente, a fusão de disciplinas metodologicamente distintas e que não podiam ser confundidas, a interferência numa formação de cidadania consistente, o desprestígio às instituições científicas, o empobrecimento dos institutos que mantinham o curso de pós-graduação em História e Geografia, o desajuste no mercado de trabalho e o esvaziamento de recursos humanos em entidades estatais que necessitavam de técnicos nas geo-ciências. Terminam o documento enfatizando que:

Não só nossa experiência e vivência, mas a própria orientação do ensino e da aprendizagem, fazendo passar da fase de *atividades* para *área de estudo*, indicam ser a 5ª série a mais recomendável para o início dessa individualização.

Os signatários deste memorial confiam que as autoridades aceitem a argumentação exposta e deliberem em tempo hábil, na defesa dos altos interesses do ensino. (grifos dos autores)

³⁴ Dos 45 signatários do documento, cabe registrar a participação de professores da Universidade de São Paulo que compuseram a “Comissão de luta contra os Estudos Sociais” (em 1976) como Eduardo d’Oliveira França, José Bueno Conti e Pasquale Petroni. Além deles, assinam os professores Aziz Nacib Ab’Saber (diretor do Instituto de Geografia da USP), Eurípedes Simões de Paula (diretor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e presidente da ANPUH na época), Isidoro Goldenberg (representante da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do estado de São Paulo - APESNOESP), Antonio José de Borges Hermida (Colégio Pedro II) e Julierme de Abreu Castro (ambos autores de livros didáticos) e catedráticos da História como professores Almeida Prado, Sérgio Buarque de Hollanda e Nilo Bernardes.

O documento adverte o poder público sobre os riscos da fusão disciplinar e mostra que seus signatários utilizavam-se do prestígio acadêmico que possuíam e da autoridade que a competência profissional lhes atribuía para realizar tal advertência. Essa advertência não foi suficiente para demover os conselheiros da educação de regulamentar a formação profissional, em nível superior e para atuação no magistério, em Estudos Sociais.

Os geógrafos já estavam investindo contra o CFE, às vezes dirigindo-se diretamente ao órgão, outras vezes encaminhando telegramas ao Ministro de Educação e Cultura³⁵ ou mesmo ao Presidente da República³⁶ para esclarecimentos e protestos. Foram encaminhados ao CFE questionamentos, pedidos de esclarecimentos e protestos do presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁷; da Associação dos Geógrafos Profissionais³⁸; da Associação dos Geógrafos Brasileiros³⁹; da União Paulista dos Estudantes de Geografia⁴⁰; todos esses no ano de 1972, em que a reforma educacional estava sendo implantada nos estados.

A tônica dos documentos é sempre a mesma: a disciplina de Geografia deveria estar individualizada no currículo da escola de 1º grau, respeitando a sua metodologia científica. A todos os requerentes, o CFE dá a mesma resposta: o Parecer 853/71 do CFE não afirma que as disciplinas de História e Geografia foram suprimidas do currículo, mas assinalava que a integração entre elas deveria ser feita na prática escolar, incluindo nisso, um professor polivalente ou, se este professor não estivesse disponível, um professor de uma dessas disciplinas que as coordenasse nos planejamentos escolares. Assegurava também que Estudos Sociais correspondia a uma matéria do ensino, e que as disciplinas autônomas ou individualizadas eram asseguradas no 2º grau.

³⁵ Tratava-se do Ministro Jarbas Passarinho, que encaminhou os pedidos de esclarecimentos da Associação de Geógrafos Profissionais e da Associação dos Geógrafos Brasileiros para o CFE, para que este emitisse um parecer. Em um deles, o Conselho reafirma que o requerente reconhece a importância desse conhecimento escolar, principalmente naquele momento da história brasileira em que tanto se dava valor ao território. Aludia certamente ao projeto defendido por Golbery do Couto e Silva, ideólogo do regime militar, na obra *Geopolítica do Brasil*.

³⁶ General Emílio Garrastazu Médici, que governou o Brasil nos anos de 1969 a 1974.

³⁷ Parecer CFE 226/72.

³⁸ Parecer CFE 234/72.

³⁹ Parecer CFE 251/72.

⁴⁰ Parecer CFE 803/72.

Além disso, alertava para o fato de estar sendo gerado no Brasil um processo de formação de professores que pudessem entender os Estudos Sociais tal como proposto pelo CFE, nos cursos superiores de Estudos Sociais, de licenciatura curta.

Os argumentos usados nas respostas do CFE eram de caráter pedagógico, buscando subsídios da área do currículo para justificar as suas decisões. Entre os argumentos dizia-se da necessidade de inter-relação dos conteúdos afins, e da adequação à localidade para definir se, na prática, seria um ou mais professores para ministrar a matéria. Os geógrafos recebiam as respostas, mas continuavam questionando os responsáveis pelo sistema educacional, sobre a autonomia disciplinar, demonstrando a esse poder público que estava atentos e não satisfeitos com os caminhos da reforma educacional.

Quanto ao ensino de História, é possível levantar a hipótese de que os historiadores não adotaram a mesma estratégia de luta, uma vez que o CFE não respondeu diretamente a nenhuma associação de historiadores durante esse período inicial. No levantamento dos documentos publicados pelo CFE não foram encontrados nos primeiros anos da reforma educacional, questionamentos, enfrentamentos ou confrontos com os pareceres daquele Conselho, reivindicando ou exigindo mudanças em relação à sua política.

Certamente, os historiadores tomaram conhecimento dos riscos que a reforma ocasionava à disciplina escolar, mas não tomaram como medida “bombardear” os órgãos públicos sobre o assunto. Em julho de 1972, durante o Iº Congresso de História de São Paulo e III Encontro Brasileiro sobre Introdução aos Estudos Históricos, realizado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP) foi organizada uma mesa-redonda sobre os problemas referentes à situação do ensino de História no curso médio⁴¹. Dela resultou uma *Declaração-memorandum*, aprovada em plenário - reafirmando diante dos conselheiros federais e estaduais de educação, do Congresso Nacional e da imprensa - que os participantes do congresso eram contrários a fusão das disciplinas de História e Geografia. Reivindicavam a regulamentação da profissão de historiógrafo e a criação de

⁴¹ A *Declaração-Memorandum* foi publicada na sessão *Noticiário* da “Revista Brasileira de História” nº 90, juntamente com as notícias sobre o Congresso. A notícia é assinada pelo professor da PUCAMP Odilon Nogueira de Mattos, ele também um signatário do documento “Contribuição à Reforma do Ensino”.

uma política orçamentária que viabilizasse a formação de centros de pesquisa e documentação histórica. Contra a fusão disciplinar (e não contra a criação dos Estudos Sociais como área para o ensino) recuperam os argumentos do documento *Contribuição à reforma do ensino* de maio daquele ano.

Os primeiros sinais de uma mobilização efetiva dos historiadores contra os Estudos Sociais, reivindicando a autonomia da disciplina no currículo estão ligados a uma tentativa de articular, primeiramente aos próprios professores das faculdades e os alunos da História. O jornal *Movimento* de maio de 1976, publica, na seção “Os fatos”, a seguinte notícia:

Professores e estudantes da Universidade de São Paulo e de outras escolas, reiniciaram a campanha contra os cursos de de curta duração. No dia 20, 30 professores da USP se reuniram para fazer uma análise mais profunda de todos os aspectos que envolvem a questão. Os professores são contra a resolução 30, baixada em julho de 1974 que determina a implantação destes cursos num prazo de três anos, de tal forma que até 1977 todas as escolas superiores federais e estaduais deverão executar a determinação. Para os professores a resolução não levou em conta as diferenças regionais de mercado de trabalho, saturado em muitas regiões. A resolução baseia-se num conceito de “ciência integrada”, que não parece baseada na atual direção em que se encontra a ciência como pesquisa. O mesmo tema será debatido na próxima reunião da SBPC a ser realizada em Brasília de 7 a 14 de julho. (p. 12)

Por essa nota da então chamada “imprensa alternativa”, percebe-se que os professores das universidades paulistas reiniciam uma discussão contra as licenciaturas curtas - que certamente incluía a de Estudos Sociais - mas procuram constituir o espaço para que ela ocorresse no evento científico daquele ano.

Por ela ainda podemos perceber que a premissa inicial, ditada pelo CFE no Parecer 106/66 já citado, incentivando esse tipo de licenciatura para as regiões onde ocorria maior expansão da rede de ensino, não se verificava na realidade. A nota do jornal

alerta para o fato de haver regiões do país que não padeciam de ausência de profissionais habilitados para o exercício do magistério.

Em São Paulo ainda, no final do ano de 1977 ocorreu uma passeata de estudantes da USP contra os Estudos Sociais, já que a Portaria Ministerial estava apenas suspensa, mas poderia ser publicada qualquer momento. Os estudantes dirigiram-se ao prédio da Delegacia Regional do MEC, no centro de São Paulo, local onde eram expedidas os registros profissionais dos professores⁴², realizando manifestações contra a limitação do campo de atuação profissional dos historiadores (e também dos geógrafos, nesse caso). Apesar dessa tentativa de mobilização dos historiadores, não é possível perceber pelos documentos até esse momento, qualquer liderança da ANPUH Nacional no processo.

A tentativa de mobilizar os professores não se restringiu a São Paulo. O mesmo jornal *Movimento*, na seção “Cartas Abertas” do dia 10/1/1977, é publicada um manifesto da ANPUH - Núcleo Regional do Rio Grande do Sul, juntamente com a Associação Gaúcha dos Sociólogos, informando aos leitores sobre a possível homologação da Portaria 760/76 do MEC (que regulamentava o registro profissional dos professores) e afirmando que, com as manifestações dos estudantes e dos professores conseguiram suspender “temporariamente” as decisões do Ministério. As entidades convocavam os professores gaúchos para uma Assembléia no mês de março, data em que deveriam se posicionar definitivamente a respeito das licenciaturas curtas e polivalentes.

Nesse documento aparecem as reivindicações que marcam as lutas pela volta das disciplinas autônomas nos currículos escolares. Nele se afirma a inexistência de Estudos Sociais como área de conhecimento científico, reitera-se a necessidade de observar as metodologias específicas de cada área que compunham o campo do ensino e alerta para o risco da extinção das Ciências Sociais como campo de formação. Quanto à disciplina escolar, diretamente, é dito no documento:

Considerando:

⁴² A passeata foi lembrada no “Seminário 20 anos de reorganização do Movimento Estudantil”, organizado pela Fundação Perseu Abramo, ocorrido nos dias 22, 24 e 25 de setembro de 1997, na PUC de São Paulo. Registro do evento no <http://www.fpabramo.org.br/xsem20anos.htm>

1º) a implantação dos Estudos Sociais como disciplina (na medida em que ocorre a fusão dos conteúdos ministrados por um professor polivalente) no ensino de 1º e 2º Graus, e não como área de estudos (professores especialistas trabalhando em conjunto) conforme recomendava a Lei da Reforma de Ensino e as Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação.

2º) que uma real melhoria na qualidade do ensino de 1º e 2º Graus seria proporcionada pelo trabalho conjunto de professores especialistas numa área de estudos, e não pelo trabalho de um único professor polivalente numa disciplina;

3º) o reconhecimento pelo próprio CFE, em reunião de 3/6/76, que a licenciatura em Estudos Sociais resultou em rebaixamento do nível de ensino;

Propomos:

1º) que seja extinta a disciplina de Estudos Sociais, ministrada pelo professor polivalente, no ensino de 1º e 2º graus....

O documento continua reivindicando a extinção das licenciaturas curtas, a consulta às instituições universitárias e associações científicas correlatas e a sua participação no processo de reformulação proposto.

Temos portanto, nesse caso explicitado, que Estudos Sociais assumiu, apesar de não haver sido indicado inicialmente como tal, o caráter e a forma de uma disciplina escolar. Essa transformação, embora não reconhecida pelos cientistas como positiva para a ciência, ocorria na prática, como denuncia o documento, já que conteúdos e objetivos do ensino dos Estudos Sociais passaram a ser enfatizados na organização do trabalho escolar.

Foi nesse contexto que se criou na Universidade de São Paulo (USP), uma comissão de "Luta contra os Estudos Sociais" na Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas⁴³. Em um documento de 1977, denominado *Licenciatura Curta, “Estudos Sociais” e Ensino de Filosofia - Informe Crítico*⁴⁴, a comissão escreve:

Ao erigir para todo o país o que seria admissível tão-somente como exceção temporária e circunscrita, a obsessão do quantitativo, incitando, sob disfarce de democratização, um ensino frouxo e feito de aparências, consagra uma solução que despreza o sentido de autenticidade da atividade docente. Com a generalização da licenciatura curta subestima-se a proficiência das Faculdades de Filosofia para dotar o magistério, em quantidade e qualidade, de professores condignos.

O texto mostra a posição da comissão: a licenciatura curta só poderia ser aceita para formação de professores em caso de exceção, ou seja, para atender a demandas que o sistema de formação universitária com as licenciaturas plenas não pudessem suprir de forma imediata. O documento critica também o modelo de ampliação de vagas na escola básica, alegando que tal ampliação fazia-se às custas da perda da qualidade e desprezando a autenticidade do trabalho docente. Cabe aqui uma observação para contextualizar a “obsessão do quantitativo” a que o texto se refere. Trata-se da crítica a ampliação da escolarização, realizada pela reforma educacional de 1971, que dotou a escolarização fundamental de oito séries (em vez das quatro séries primárias). Ao mesmo tempo ampliaram-se as vagas no sistema educacional com a instalação de escolas de 1º grau, mas essa ampliação foi realizada de forma pouco democrática, sem discutir com a sociedade como deveria ser feita, deixando os professores em polvorosa com relação ao tipo de trabalho pedagógico que deveriam exercer, modificando o perfil do aluno e promovendo uma reforma curricular de grande amplitude. Daí o comentário do texto que havia uma “obsessão pelo quantitativo”, referindo-se a ampliação das vagas, com um disfarce de democratização, como se a ampliação das vagas, pudesse, ela mesma,

⁴³ A Comissão era formada pelos professores: Eduardo D' Oliveira França, Pasquale Petrone, Antonio Candido de Mello e Souza, José Carlos Garbuglio, Eunice Ribeiro Durham, Marilena Chauí e José Bueno Conti. Tratava-se portanto de uma comissão interdisciplinar, formada por professores da filosofia, da história, da geografia.

⁴⁴ O texto é de abril de 1977, com publicação na *Tudo é História - Cadernos de Pesquisa* (1978).

assegurar a democratização da escola (por assegurar na forma da lei o ingresso de qualquer cidadão brasileiro ao sistema escolar) mas não assegurar, estruturalmente, que todos os brasileiros pudessem manter-se na escola.

E o texto prossegue questionando a situação específica dos Estudos Sociais:

Os “*Estudos Sociais*”, resultantes da transmutação de uma área inteira em disciplina única e heteróclita, aparecem ligados à licenciatura curta, como coletânea de noções gerais a serem transmitidas com pedagógica superficialidade, visando a sumarizar, para o professor e para os seus alunos, os conhecimentos das ciências do homem.

Parte-se do pressuposto de que um professor bem formado não é capaz de dosar convenientemente o ensino conforme a maturidade dos alunos, e que portanto, para atender ao ensino mais elementar, é preciso que haja professores de pouco saber, comodamente polivalentes.

Que existam áreas de ensino, com caráter operacional didático para coordenação das atividades docentes em nível de 1º grau, sob a rubrica de 'Estudos Sociais', nada a opor. A licenciatura em semelhante disciplina porém só pode agradar àquelas escolas da faixa do ensino privado que capricham em propiciar aulas e diplomas com o máximo de rotatividade, sem o mínimo compromisso com a pesquisa e com o alto nível que se reclama do ensino superior autêntico. (grifos dos autores).

Em princípio, o documento sinaliza que os Estudos Sociais, tanto como disciplina universitária (ou de caráter universitário na formação de professores) quanto matéria de ensino no currículo escolar (para o ensino do 1º grau) são uma criação do sistema educacional, mas que não encontram reconhecimento e legitimidade científica. Mais uma vez, nesse *Informe* a crítica que se faz é ao poder público, que indicara a possibilidade de criar por meio das licenciaturas curtas “(...) um ostensivo retrocesso ao professorado leigo de outros tempos”(p. 86).

O texto foi dirigido àqueles que direta ou indiretamente eram responsáveis pela cultura nacional e, embora não cite uma autoridade política específica, mostra que a reforma era feita à revelia dos meios educacionais. O *Informe Crítico* expressa claramente

preocupação da comissão quanto ao enfraquecimento da universidade pública, a procriação desordenada dos estabelecimentos de ensino superior privado e de má qualidade e, especialmente, condena o fato de que uma premissa pedagógica (a possibilidade de uma coordenação entre os conteúdos das áreas de humanas para um ensino coerente) pudesse gerar uma série de alterações na formação profissional do país. O documento denuncia, antes de mais nada, a criação do que eles denominaram de uma *disciplina heteróclita*, ou seja, uma disciplina singular, desviada dos princípios e da arte que compunham seus objetos de estudo.

Ao reconhecerem que os Estudos Sociais transformara-se, de fato, numa disciplina escolar e de formação profissional com as licenciaturas curtas, e não simplesmente em área de concentração de disciplinas, o *Informe Crítico* assinala que a educação desviava-se de formação humanística e que seus administradores demonstravam um menosprezo pela pesquisa. Mas ao mesmo tempo o documento expressa que a existência de Estudos Sociais como área para efeitos didáticos (pedagógicos) seria possível, indicando que o saber escolar obedece a uma lógica própria, que reorganiza os saberes científicos atribuindo-lhes um sentido original.

Entender essa dinâmica escolar pressupõe não somente explicitar de que maneira os conteúdos se realizam na prática em sala de aula, mas assegurar ao professor que as seleções dos conteúdos programáticos atingem maior ou menor grau de legitimidade quando considerados por eles adequados e necessários. Talvez seja a isso que se refere o documento quando enfatiza a necessidade de valorizar a autenticidade da atividade docente. De todo modo, não é essa a tônica do restante do documento, como explicitarei a seguir.

A noção de que o ensino de 1º e 2º graus (ensino de nível fundamental e médio) fazia uma tradução dos conteúdos investigados pelas disciplinas acadêmicas aparecia entre os historiadores de forma contundente. As manifestações rejeitando as licenciaturas curtas e a criação dos cursos de Estudos Sociais mostram, entretanto, que a reação contrária à criação da disciplina escolar denominada Estudos Sociais chegou tarde, pelo menos no que se refere a preocupação dos historiadores com o ensino fundamental.

Pelos documentos citados, entendo que os intelectuais que se manifestaram contra as licenciaturas curtas, viam na formação teórico-metodológica do profissional da História (e da Geografia) a garantia de um ensino melhor, mesmo que as condições reais de efetivação do currículo escolar fossem muito adversas. Para eles, a escola faria o papel de divulgar saberes que estivessem de acordo com as premissas científicas. A parte pedagógica envolvendo esse trabalho divulgador serviria para coordenar e operacionalizar o ensino.

O poder público, entretanto, parece entender que o exercício do magistério no nível fundamental é a condição para constituição de outro campo de saberes, que exige, ou pelo menos permite, a atuação de um profissional “menos” cientista.

Tal concepção por parte do poder público expressou-se, de forma mais direta, nas sucessivas tentativas de regulamentar e normatizar o ensino. A especificidade de formação para o exercício do magistério nasceu de uma dualidade: de um lado, uma reforma de ensino feita em 1971 que indicava a criação de um novo conteúdo disciplinar e curricular (Estudos Sociais), e, de outro lado, uma série de medidas visando implementar essa reforma, como já afirmei anteriormente. Como ao Conselho Federal coube a tarefa de normatizar a criação das licenciaturas curtas e de justificar o currículo básico nacional, presume-se que é a ele que o *Informe Crítico* mais se destine.

Ao mesmo tempo, o documento denunciava a possibilidade de formação de um profissional que pudesse utilizar-se do espaço educacional para promover uma vulgarização desses conteúdos. A vulgarização era vista pelos autores do *Informe Crítico* como uma forma de empobrecer a produção historiográfica.

No Parecer CFE nº 7.676, do ano de 1978, a conselheira Terezinha Tourinho Saraiva, reconhece que após 1976, quando foram retirados dos professores de História e Geografia o direito de ministrar aulas de Estudos Sociais no 1º grau, as associações profissionais às duas disciplinas rebelaram-se. Escreve ela:

Antes e depois da edição da referida portaria, os professores de Geografia e História, através de suas respectivas Associações, dirigiram vários memoriais a este Conselho, expondo suas preocupações quanto ao que consideravam o

desacerto da introdução, no currículo, de Estudos Sociais a cargo de um só docente e em prejuízo do ensino de História e da Geografia. A todos o Conselho deu resposta, mantendo os termos da resolução n° 8/71, até porque sua recenticidade, não oferecia ensejo a uma avaliação mais detalhada e objetiva da questão.

Como o texto da conselheira data de 1978, podemos identificar em sua declaração uma mescla de manifestações que ocorreram em momentos diferentes por parte dos historiadores e dos geógrafos. Estes profissionais da Geografia como já havia dito, manifestaram-se durante o início da implantação da reforma educacional (anos de 1971 e 1972) e voltaram a carga em 1976, 1977 e 1978. Os documentos entretanto não permitem ver uma comunicação constante e direta entre historiadores e CFE, antes de 1977. A conselheira parece ter incluído em sua análise situações diferentes, de um mesmo período histórico, mas com participações distintas, numa postura conciliatória e generalista, dada pelo próprio motivo da discussão em curso na época.

Reconhece essa mesma conselheira que após a publicação da Portaria ministerial n. 790/76, a grita contra os Estudos Sociais tornou-se generalizada. Entretanto, o CFE não pode responder diretamente aos historiadores antes do ano de 1977, provavelmente porque estes não fizeram como as Associações da Geografia⁴⁵, que organizaram-se imediatamente após a publicação da Lei 5692/71 e da orientação pelo Parecer do CFE 853/71, indicando aos estados como poderiam praticar a reorganização curricular.

Inegável que as decisões do poder federal, representado pelo CFE causou resistência da parte dos professores. Como o ensino fundamental é de responsabilidade dos sistemas locais (estados e municípios) graças ao princípio da “descentralização articulada”, manifestações localizadas ocorreram contra a política da reforma no que refere-se ao ensino de História e Geografia. A Associação dos Professores do Ensino

⁴⁵ Nos documentos do CFE conta que os geógrafos continuaram dirigindo-se àquele órgão, reconhecendo que ele era responsável pela orientação central acerca dos currículos para a educação nacional. Durante os anos 80, o CFE respondeu ainda à Associação dos Geógrafos Brasileiros, núcleo Distrito Federal (Documenta 298, outubro de 1985), ao Grupo de consultores de Geografia, constituído a pedidos da AGB para discutir o ensino de Geografia junto ao poder federal (Documenta 299, novembro de 1985), mostrando que o caminho para a garantia da individualização da disciplina no ensino de 1° grau demorou a ser reconquistado.

Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), esteve presente na luta contra a Portaria Ministerial 790/76 que excluía aos formados em História e Geografia o exercício do magistério no 1º grau, mas manifestou-se igualmente contrária à exclusão dos professores formados em Estudos Sociais (licenciaturas-curtas) do concurso público para a rede paulista de ensino no início dos anos 80⁴⁶. Naturalmente essa postura da APEOESP não demonstra nenhuma contradição, uma vez que sendo uma associação sindical, estava comprometida com a defesa dos direitos de todos os professores, apesar de reconhecer os problemas relativos a formação desse profissional oriundo dos Estudos Sociais.

Resta-nos considerar então, que os historiadores movimentaram-se contra os Estudos Sociais muito mais pelo o que representava para o campo de formação profissional, do que pela importância da disciplina no ensino escolar. O fato da ANPUH reconhecer em seus documentos que as suas manifestações começaram tardiamente, é emblemático de que esses historiadores acreditavam que o próprio desenvolvimento da ciência seria suficiente para determinar e legitimar os seus conhecimentos no campo escolar. A pouca movimentação do início dos anos 70, justamente quando se definia a doutrina do currículo na lei e quando o CFE mostrava aos estados que caminhos deveriam tomar o ensino, demonstra que aos historiadores, restava ainda o caminho de buscar a unicidade em torno do discurso sobre a disciplina escolar.

Insisto portanto que o maior embate no que diz respeito a luta contra os Estudos Sociais expressava-se na formação do professor. Quando tratava-se de discutir o ensino propriamente dito, os embates enfatizaram o fato de continuar a História como uma disciplina escolar individualizada (ou autônoma) ou passar a fazer parte de um agrupamento de matérias, como queria implementar o CFE através de seus pareceres. Essa entrada como matéria de ensino e não mais disciplina escolar foi entendida como uma “desvalorização” dos saberes históricos no processo de educação escolar brasileira.

É a essa mesma desvalorização que o manifesto de abril de 1998, citado na Introdução desse trabalho faz referência. A ANPUH - núcleo regional São Paulo, entende que a diminuição da aulas de História no currículo escolar de São Paulo mostra o mesmo

⁴⁶ Sobre esse movimento da APEOESP, CUSINATO (1987) resgata os conflitos daquele sindicato com o Conselho Estadual de Educação, nos anos de 1980 e 1981, quando da definição das habilitações para o exercício do magistério.

descaso com os saberes históricos, descaracterizando a possibilidade de um trabalho de maior qualidade na área.

A concepção de uma História como disciplina escolar e não como matéria de ensino, inscreve-se, de forma subjacente à justificativa que o ensino do saberes específicos, mantidos no currículo de forma autônoma, faria a provisão de futuros interlocutores capacitados para as discussões teórico-metodológicas para as ciências. A manutenção por exemplo da pesquisa na formação do professor, o que só poderia ser feito nos cursos que associassem pesquisa e ensino, como o caso da História e da Geografia (e não as licenciaturas curtas de Estudos Sociais) foi discutido num artigo de FRANÇA (1977) em que ele questiona a pesquisa sobre problemas nacionais e a relação dessas pesquisas com o ensino:

E a pesquisa desses problemas? A que será reduzida? Pesquisar para quem, se os alunos apenas deverão absorver umas noções gerais de tudo que seja compatível com o adjetivo “sociais”? Pesquisas cujos resultados não serão transmissíveis, condenadas ao esquecimento, pois não haverá leitores para elas, desde que, do 1º grau ao curso superior, a opinião e o interesse das inteligências foram arranjados para desprezar as ciências humanas. Nesse contexto, a pesquisa deixa de ser resposta a um reclamo dos espíritos, para tornar-se mero capricho de seus autores. Livros? Livros para quem ler se ninguém, desde a adolescência, foi iniciado temporâneamente naqueles campos de conhecimento? Falaria sozinho o pesquisador ante a surdez do auditório. (p. 61)

Para o autor, que também assina o documento *Licenciatura curta, “Estudos Sociais” e Ensino de Filosofia - Informe Crítico* (1977) citado anteriormente, o que mais espera-se do ensino é que ele atinja os objetivos gerais de formar leitores de História e interlocutores a discussão dos saberes produzidos nas pesquisas. Portanto, a divulgação concebida para o ensino de História por FRANÇA (1977) não é a mesma coisa que a divulgação de conteúdos como formadores de propaganda nacionalista como ocorria com

a História no século XIX ou o convencimento sobre a importância de integrar-se na sociedade brasileira como queriam os educadores dos anos 30. É a disciplina como a possibilidade do saber, como a possibilidade de responder aos reclamos do espírito, que ele coloca como importante para o ensino naquele momento histórico.

Certamente os dois documentos que questionavam o Estudos Sociais demarcam com clareza o espaço de conflitos entre historiadores e conselheiros da educação sobre quem pode e quem deve ter a competência para definir qual História deve ser ensinada em todos os graus do ensino.

Nas propostas que a comissão de luta contra os Estudos Sociais definiu no documento *Licenciatura Curta, “Estudos Sociais” e ensino de Filosofia - Informe Crítico* constam as seguintes, com ordem de prioridade:

1º) a extinção da licenciatura curta, assegurando-se aos portadores desse diploma o direito de complementar sua formação, mantido o seu eventual aproveitamento exclusivamente onde, a critério dos Conselhos de Educação e em caráter provisório, ainda não houver licenciados em número suficiente;

2º) o retorno, aos currículos, das várias ciências humanas, ensinadas distintamente por professores especializados, ainda que de forma integrada, dispensando a figura do professor polivalente a partir do 5º ano, dando relevo à História e à Geografia do Brasil, sem exclusão, como disciplina autônoma, de “Organização Social e Política do Brasil”;⁴⁷

O que se vê, portanto, é que o conteúdo da História a ser ensinado, segundo o documento, é a transposição didática da disciplina acadêmica, justamente aquele conteúdo que o CFE definiu como dotado de um “intelectualismo vazio”. Insistir no retorno da disciplina de forma autônoma no currículo da escola fundamental, não

⁴⁷ As reivindicações continuam no documento:

"3º a reinclusão da Filosofia nos currículos obrigatórios do 2º grau;

4º seguras oportunidades profissionais, sem restrições, aos portadores de licenciatura plena;

5º rejeição de qualquer arranjo na estrutura das Faculdades de Filosofia que signifique coexistência de ambas as licenciaturas, porque isso acarretará, numa linha natural de menor esforço, o predomínio da via mais fácil, em detrimento do nível do ensino, que deve tender para o melhor, e não para a consolidação de soluções de emergência, aliás evitadas de um cunho alarmantemente anti-humanista"

significava somente garantir mercado de trabalho aos formados nas licenciaturas plenas, mas significava certamente entender, naquele momento, a disciplina como derivada sim, do saber acadêmico. Assim, demonstrava-se também que considerava-se a licenciatura curta como deficiente no trabalho de formação profissional.

Mas significava também insistir que a competência para definir o que podia ser considerado conteúdo de ensino na área e quem poderia dizê-lo. Como nos lembra uma outra assinante do *Informe Crítico*, CHAUI (1988) o *discurso da educação* deveria ser de competência de quem o realizava. Tínhamos naquele momento, a predominância de um *discurso sobre* a educação definindo os caminhos dela e alijando intelectuais, produtores de saberes científicos da competência de definir o que consideravam importante ensinar. Eliminá-los da elaboração da política curricular, demonstrava a paulatina eliminação de suas premissas e daquilo que procuravam legitimar na prática e na política educativa.

Sem dúvida, a visão sobre o que era disciplina escolar por parte dos opositores ao CFE parece também bastante conservadora. Mas ela significava a manutenção da politização do conteúdo curricular. Significava a manutenção do espaço de formação profissional para os intelectuais, a rejeição de uma interferência da política educacional voltada para a escola fundamental na definição da disciplina acadêmica. A luta contra os Estudos Sociais e pelo retorno da História como disciplina autônoma entra em nova fase, quando historiadores passam a elaborar propostas curriculares visando um maior controle sobre os rumos da disciplina escolar. No capítulo seguinte, comparo proposta para o ensino de História sugerida pelo CFE e propostas elaboradas por historiadores para São Paulo, verificando pontos congruentes e divergentes entre elas. Procuro recuperar também o final desse embate entre conselheiros e historiadores.

Capítulo 3

Os currículos de História propostos por conselheiros e
historiadores

As posições divergentes entre conselheiros da educação e historiadores a respeito do status da disciplina história para ensino nas escolas fundamentais ocorreu não somente em relação a mantê-la como disciplina ou área de estudos, mas também na definição dos conteúdos que esse saber deveria propiciar aos alunos.

O CFE manteve-se atento ao fundamento da descentralização dos sistemas de ensino quando organizou a doutrina do currículo na Lei e propôs a doutrina e as regulações sobre os currículos escolares. Tal descentralização era entendida positivamente como mantenedora de liberdades por parte dos Estados em atender às necessidades regionais no ensino. Todavia, apesar de afirmar que o currículo pleno realizava-se pelos professores que deveriam planejar o que ensinar de acordo com a ambiência para qual o ensino era oferecido, no Parecer 4.833/75, a conselheira relatora Terezinha Tourinho Saraiva explicou o que o órgão federal esperava para o ensino: que os professores se tornassem os responsáveis pelo “currículo em ação” . Segundo ela, os professores

(...) são o elemento final do processo de planejamento curricular e em contrapartida, o elemento inicial do processo de avaliação do currículo, que completará o fluxo, trazendo o sentido inverso, a informação necessária a todo e qualquer reajuste.

É importante pois, que os sistemas considerem, na formulação de sua proposta curricular, a realidade da qualificação de seu professorado. (p. 85)

Por essa citação percebemos que o CFE enfatizava a necessidade de elaboração de propostas curriculares, cuja importância recaísse sobre o professor, que colocaria o currículo em ação e forneceria os diagnósticos sobre a implantação desses mesmos currículos. Entretanto, o mesmo Parecer enfatiza que o espaço de criação do professor deveria ser balizado por meio dos objetivos educacionais e pelas doutrinas norteadoras da reforma educacional de 1971. Enfatiza também que currículo não é sinônimo de programas de disciplinas escolares e que o eixo fundamental a ser observado na construção da prática pedagógica é a finalidade da educação, representada então nos

diferentes e variados objetivos de cada matéria de ensino, bem como pelos objetivos educacionais atribuídos a cada fase de escolarização.

A organização do currículo enfatizando os objetivos educacionais deve ser entendida como uma concepção curricular e não somente como uma forma aleatória ou didaticamente assimilável de organização do texto curricular.

Sabemos que o currículo escolar, entendido, segundo GIMENO SACRISTÁN (1998b) como uma confluência de muitas práticas políticas e culturais, determina e é determinado por vários campos que se desenvolvem simultaneamente. Nas concepções curriculares, segundo ele, estão contidas opções políticas, concepções psicológicas, concepções epistemológicas, concepções e valores sociais, filosofias e modelos educativos, fontes que ajudam a formatar os currículos escolares. Se entendermos o currículo dessa forma, para compreendermos as propostas curriculares faz-se necessário analisarmos a sua estrutura — o formato, os códigos que utiliza, o contexto de sua formulação, além de questionarmos quem os propõe e como é gerenciado sua aplicação.

A transformação do currículo em documento histórico, que favorece ao entendimento de parte da mentalidade educacional de um país, permite-nos visualizar sua “não-neutralidade”, bem como compreendê-lo como *uma seleção de conhecimentos* possível, desmistificando-o e destituindo-o da função de solucionar todos os problemas da educação.

Analisando a história da definição dos currículos escolares, GIMENO SACRISTÁN (1998b) alerta para o fato de o currículo ter assumido uma função “eficientista”, tarefa atribuída a ele principalmente por parte dos educadores que viam na administração da educação a possibilidade de assegurar seqüenciamento, ordenação, eficiência e racionalidade ao sistema educativo. O controle sobre os conteúdos educativos permitiria administrar o acesso ao sistema e a sua funcionalidade. Daí a importância que a burocracia atribuía-se ao propor, planejar, pensar o currículo e assegurar indicações sobre as formas de sua aplicação. Ao gestor do currículo caberia esse tipo de função, associada às tarefas mais técnicas de controle, realizadas por atentos vigilantes, membros do aparato administrativo, tais como supervisores e diretores das escolas.

A racionalidade que se busca na organização da educação tende a pressupor, num esquema de divisão de tarefas, que o professor seja responsável pela parte prática de aplicação do currículo, cuja programação é dada pelos objetivos atribuídos ao sistema, pelos gestores. A esse respeito GIMENO SACRISTÁN (1998b) afirma:

(...) o esquema de programar a prática docente por objetivos é uma filosofia curricular que condiciona a prática e pode ter conseqüências na aprendizagem que ocorra na aula, sendo que é, basicamente, um esquema para dotar de racionalidade tecnológica a prática dos gestores. (p. 35)

A conversão do currículo em objeto gerenciável, destituído de suas dimensões históricas e sociais, cuja preocupação com a eficiência e racionalidade subtrai as preocupações intelectuais, não somente pressupõe um professor dependente do sistema ao qual está inserido, sem autonomia no exercício da profissão, como também padroniza os modelos educativos e reduz as competências e as habilidades do professor. Logicamente tal modelo de gestão da educação sofre duros ataques e é obrigado a deparar-se com contradições quando surgem idéias de “professor ativo”, com independência e autonomia profissional. Daí também que aquele tipo de gestão da educação e aquela visão sobre o professor tenham se tornado preponderante nos anos da ditadura militar brasileira.

Sobre essa relação dos gestores da educação com os professores, GIMENO SACRISTAN (1998b) afirma, referindo-se à Espanha¹:

(...) Conseqüentemente, o conhecimento que se elabora dentro dessa perspectiva é o determinado pelos problemas com os quais a pretensão da gestão eficaz se depara. Posição que necessariamente teve sucesso entre nós, num ambiente político não-democrático, com uma administração fortemente centralizadora e intervencionista, onde os únicos espaços possíveis para a intervenção eram os de discutir a eficácia no cumprimento da diretriz, antes de questionar o conteúdo e os fins o projeto; tudo isso auxiliado por um

¹ Ele se refere a situação da Espanha, seu país, cujas reformas de período franquista e democrático recente analisa na obra citada. Tomei como referência suas análises sobre a Espanha reconhecendo as diferenças sobre o regime autoritário espanhol e brasileiro, mas percebendo que práticas de gestão e de administração relatadas por ele são semelhantes às brasileiras durante o período militar.

desarmamento intelectual do professorado. Acontecimento que não é independente, como veremos no momento certo, do fato que se afiance em paralelo a estruturação de uma política rígida de controle da escola sob a pretensão homogeneizadora de um regime autoritário. Explica-se a força do esquema técnico-burocrático entre nós pela debilidade crítica do discurso pedagógico e pela função política que o modelo cumpre. (p. 46)

É importante considerar que os objetivos não são isolados dos outros códigos utilizados para elaborar um currículo. No caso do Parecer CFE 4.833/75, isso fica ainda mais claro quando a relatora Therezinha Tourinho Saraiva discorre sobre o que entende por conteúdo escolar. Diz o Parecer:

Do estabelecimento de princípios para ordenação da seqüência e do relacionamento dos conteúdos curriculares emerge a estrutura básica do currículo. O “conteúdo”, de acordo com a concepção que o Parecer n° 853/71 delinea, deve ser encarado como o conjunto de diferentes operações que levam à aquisição do conhecimento. Ele é formado por duas linhas paralelas: o próprio conhecimento — a informação — e as operações lógicas necessárias à manipulação do conhecimento. Deve, assim ser possível ensinar ao aluno tanto a informação quanto os processos que uma determinada disciplina ou área de estudo usa para adquiri-la e utilizá-la.

Temos nesse Parecer a definição de conteúdos relacionados não mais ao conjunto de dados e informações relativos às ciências que comporiam as matérias de ensino, mas uma concepção ampla, definindo os conteúdos do currículo como informações e operações lógicas. Certamente uma novidade no Brasil, a concepção de conteúdo escolar retirado da doutrina curricular pós-reforma educacional pressupunha que nos programas das disciplinas escolares deveriam ser levados em conta além das indicações dos tópicos do conteúdo, as habilidades e as operações mentais que favoreceriam o ensino da matéria.

A autora do Parecer afirma que, nesse processo, a seleção sobre os conteúdos a serem ensinados deve ser feita com espírito crítico, na medida em que tal seleção deve

estar adequada ao modelo construído para a educação nacional. Exatamente por isso, continua a conselheira, a definição de conteúdos dos currículos não podem ser sinônimos de listas de assuntos a serem tratados em cada uma das matérias de ensino.

A retomada da doutrina curricular na lei foi feita pelo CFE, após reconhecimento pelo seu Plenário de que havia “excesso de dúvidas” sobre os conteúdos de ensino. Embora houvesse de fato muitas novidades em relação aos temas da educação, pode-se inferir que as dúvidas anunciadas pelo CFE, corresponderiam à lentidão ou mesmo resistência em aplicar, nos sistemas de ensino, a doutrina curricular elaborada pelo CFE.

A especificidade da História

Para os conselheiros da educação os programas de ensino seriam mais eficazes se levassem em conta os saberes originários da pedagogia, sendo inseridos na planejamento e na realização curricular. Preocupados em inserir a visão educacional “eficientista” nos currículos — segundo GIMENO SACRISTAN (1998b) essa visão procurava impingir à gestão da educação princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia como ordenadoras do trabalho educacional — não se nota a preocupação da parte dos conselheiros, com temas ou assuntos que constituiriam o ensino nacional. É certamente visível a preocupação deles com a articulação dos assuntos, elencados nos programas de ensino, aos objetivos educacionais que deveriam ser atingidos com a realização dos programas.

Tal postura por parte dos conselheiros aparece para o público quando submetiam os conhecimentos escolares aos princípios de utilidade e finalidade para a vida prática do aluno, abrindo mão com isso do que seria anteriormente caracterizado como erudição e acúmulo de saberes. No Parecer nº 4.833/75, o CFE sugere mesmo uma inversão de preocupações: as finalidades de um determinado ensino deveriam nortear a escolha dos conteúdos, distanciando-se dessa forma da idéia de que alguns assuntos ou temas são essenciais para todos os alunos porque fazem parte dos conhecimentos

universais. Ao contrário, enfatizam que a escolha dos conteúdos deve ser feita em consonância com os objetivos definidos anteriormente.

Nessa lógica, não teria tanta importância, por exemplo, anexar novidades aos saberes escolares só porque eles “atualizariam” os assuntos. Isso somente faria sentido se no currículo da unidade escolar, fosse parte dos objetivos essenciais a atualização das teorias e dos dados das ciências.

De todo modo, essa inversão na forma de organizar os saberes escolares reitera o deslocamento para os educadores, pedagogos e autoridades educacionais, da responsabilidade de definir o que poderia e deveria ser ensinado nas escolas, retirando-os dos especialistas da ciência. Os especialistas em currículo — os “curriculistas” — assumiram uma importância acentuada nesse momento, não somente porque passaram a definir a forma como o currículo deveria ser organizado, mas também porque passaram a normatizar e a indicar como deveriam ser feitas, no interior do sistema de ensino, as avaliações do modelo curricular proposto pelo CFE.

Se no início dos anos 70, a preocupação fora a de definir o modelo da reforma e a maneira de fazê-la cumprir nos Estados, em meados daquela década, a preocupação passou a ser também a de verificar a eficácia do sistema, os efeitos da reforma e, principalmente, a de dotar de eficiência e produtividade o sistema escolar. Por isso, tanto o CFE quanto outros órgãos associados ao MEC desenvolvem constantes orientações para professores, ou qualquer outro responsável pela escola, a respeito do currículo. Exemplos dessa preocupação são o próprio Parecer CFE 4.833/75 e o livro publicado pelo Departamento de Ensino Fundamental do MEC denominado *Modelo de Avaliação de Currículo* (1977)². Em ambos, são tão minuciosas as recomendações para os leitores que, apesar de serem somente sugestões, fica claro a tentativa de unificar as recomendações e os procedimentos a serem adotados nas escolas.

² Esse livro faz parte de uma série de publicações feitas no MEC, denominada de “Série Ensino Fundamental”. No volume relativo ao currículo, vemos a preocupação em destacar a necessidade de resultados compensadores no ensino de 1º grau, indicando a importância do controle sobre o trabalho escolar, organizado por meio dos currículos. Segundo BARROCA, PORTO e GONÇALVES (1977), o currículo não tem um fim em si mesmo, mas deve ser entendido como o meio para atingir os objetivos do sistema escolar nacional. Dessa forma, quanto maior a atenção para o campo curricular, maior será o controle sobre os resultados desse sistema.

No Parecer CFE 4.833/75, a relatora Therezinha Tourinho Saraiva apresenta um texto anexo, em que sugere tópicos de conteúdos e seus objetivos, a fim de ilustrar a retomada da doutrina do currículo. Faz questão de enfatizar que o anexo não corresponde a um programa de curso e que, por isso, ao elencar os tópicos das matérias — Matemática, Ciências, Comunicação e Expressão e Estudos Sociais — elas não se apresentam articuladas pois são apenas exemplos para auxiliar o planejamento por parte dos professores.

Diz a relatora:

(...) São apenas alguns exemplos. Não devem ser confundidos com objetivos comportamentais nem com títulos para capítulos de eventuais materiais didáticos, como sucedeu no passado.

É na escola, com a participação do professor, de equipe de professores que se deverá decidir quanto à forma a quanto à grande parte do conteúdo a ser trabalhado. Cabe à escola fixar as bases para desenvolver seu currículo pleno, partindo do conhecimento de sua ambiência externa (clientela, comunidade e meio) e interna (recursos e condições de trabalho) e dos elementos a ela dados pelo sistema do art. 7º da Lei 5692/71 a nível regional, sugestões para conteúdos da parte diversificada e a proposta curricular básica.(p. 85)

O exemplo que a conselheira relatora apresenta explicita alguns tópicos de conteúdo, mas desenvolve essencialmente os princípios de organização de uma proposta curricular. O eixo fundamental é a sistematização e a explicitação dos objetivos. Segundo o Parecer 4.833/75, os conhecimentos e conceitos mínimos - o chamado *mínimo comum*³ - que devem ser desenvolvidos com os alunos na matéria Estudos Sociais, estão:

Quadro I

Objetivos mínimos comuns a serem desenvolvidos em Estudos Sociais segundo Parecer CFE 4.833/75

³ Relativo a definição do denominador comum para a cultura escolar básica da educação nacional. Corresponde nesse caso ao “core curriculum” ou seja, aos componentes curriculares baseados nas necessidades de todos os alunos. É um dos elementos fortes da identificação do projeto educativo nacional.

Estudos Sociais, englobando Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB)⁴
- dispor-se para o ajustamento e à convivência cooperativa;
- identificar as diversidades das culturas e dos comportamentos dos povos e dos homens;
- assumir responsabilidades de cidadão mediante deveres básicos para com a Comunidade, o Estado e a Nação;”
- respeitar e valorizar o Patrimônio Histórico e Cultural do País;
- utilizar princípios e procedimentos básicos das Ciências Sociais como instrumentos de interpretação da realidade;
- localizar e interpretar fatos sociais em um contexto espaço-temporal;
- analisar informações e utilizar instrumentos necessários à sua interpretação objetiva;
- tomar decisões objetiva e coerentemente;
- identificar os principais elementos da paisagem natural e cultural;
- avaliar sua conduta como indivíduo e membro de um grupo;
- reformular conceitos, como elementos de transformação da conduta;
- identificar o relacionamento entre mudanças culturais e experiências vividas;
- propor soluções, após refletir criticamente sobre a realidade circundante, para problemas que se apresentem em seu meio físico e social;
- respeitar a pessoa humana, independentemente do credo político-filosófico, da religião, da raça, da condição econômica, da idade ou do sexo.

Como podemos perceber, o que a relatora denomina de *mínimos* para os conhecimentos das humanidades são na realidade, objetivos bastante abrangentes, que dotariam os saberes escolares, se alcançassem a eficiência desejada, de profunda capacidade transformadora do indivíduo. Caso o currículo se realizasse como proposto, os resultados deveriam ser de natureza “democrática” e deveriam possibilitar ao aluno a modificação de comportamentos considerados, naquele momento, socialmente nocivos.

⁴ No Parecer CFE 4.833/75, essas informações não estão organizadas em quadro. Preferi fazer dessa forma com o objetivo de facilitar uma comparação a ser feita no decorrer do capítulo. As informações acima

Está claro também que a matéria Estudos Sociais visa a educação cívica, no qual inclui o conceito de “cidadania”, na sua acepção mais simples: a condição de um indivíduo que goza dos direitos civis de um Estado e desempenha seus deveres para com este. Claro está ainda que os conhecimentos históricos deveriam ser valorizados, atribuindo-lhes a abrangência de um saber que tem utilidade prática, com possibilidade de aplicação na definição de condutas e comportamentos individuais e coletivos⁵.

Escritos de forma genérica, os *mínimos comum* mostram que os saberes escolares visam a educação para a vida em sociedade, enfatizando atitudes de natureza política e formadora da cidadania e não objetivando diretamente a formação profissional para o trabalho — apesar de evidenciar regras cooperativas para o mundo do trabalho —, tal como fora inicialmente aventado na Reforma Educacional. Além disso, coerente com a definição de conteúdos como citara a mesma relatora, os *mínimos* pressupõem a aprendizagem de conceitos, com uso prático desses mesmos conceitos: a transformação de condutas. Percebe-se nesse relatório, que o CFE preocupava-se em orientar a organização das propostas curriculares regionais dotando o conhecimento escolar de uma economia própria, atribuindo-lhes sentidos que extrapolavam o caráter científico.

A seguir, após resgatar o que daria o sentido para o ensino de humanidades nas escolas brasileiras, a autora apresenta sugestão de conteúdos, sem definir a série para a qual se destina, porque como ela mesma alertara, tratava-se não de construir uma proposta, mas de exemplificar uma organização curricular. Os conhecimentos relacionados, como foram denominados no Parecer, vêm acompanhados de sugestões de atividades, como mostra o Quadro II, a seguir.

coletadas encontram-se nas páginas 89 e 90 do Parecer.

⁵ A reforma de ensino feita sob governo autoritário não foi exclusividade brasileira nos anos 70. Em 1976, a Argentina sofreu um golpe de Estado, que estabeleceu militares no poder. Iniciou-se lá uma reforma do ensino, e segundo LANZA e FINOCCHIO (1993), as modificações feitas no ensino médio daquele país basearam-se nas alterações dos objetivos educacionais, com a redefinição dos currículos mínimos. As semelhanças entre as reformas de ensino da Argentina e do Brasil são percebidas também no que se refere aos objetivos do ensino de História e Geografia. As autoras destacam, na Argentina, a Resolução Ministerial 244/77, que definiu que a formação cívica e moral canalizariam os interesses da educação, voltada para a nacionalidade, o amor à pátria, os respeito pelos símbolos nacionais e o sentimento de pertencimento a comunidade.

Quadro II
Sugestões de conhecimentos e atividades a serem desenvolvidas no ensino de
Estudos Sociais segundo Parecer CFE 4.833/75

Conhecimentos relacionados	atividades
- A Comunidade e a Sociedade O indivíduo e a Sociedade Conhecimentos e caracteres da sociedade em que vive	- Pesquisar ocupações exercidas pelos membros da comunidade. - Discutir para avaliar o trabalho cooperativo como meio para atingir o bem-estar do grupo, da família e da comunidade.
- O Estado e a Nação Evolução do Estado Brasileiro	- Observar, através de mapa político, as unidades federadas que formam a Nação Brasileira. - Montar organograma sobre a função dos três poderes mostrando as inter-relações entre eles.
- Fatos da História do Brasil; Conhecimento dos vultos que ajudaram a construir a nossa História.	- Inserir uma linha-de-tempo para identificar os principais fatos da História Brasileira.
- O crescimento demográfico	- Observar, através de gráficos, a distribuição populacional.
- Os meios de comunicação de massa.	- Distinguir e identificar os meios de comunicação que atingem o seu Território.
- O trabalho e o direito social. As instituições de Previdência Social.	- Observar que a divisão do trabalho é uma forma de cooperação social. - Pesquisar para concluir que existem encargos sociais para o empregado e o empregador.
- Os Símbolos Nacionais - Conhecimento e uso.	- Pesquisar sobre o uso dos símbolos nacionais para conhecer seu significado e importância.
- A vida cultural brasileira.	- Ler e interpretar textos que expressem contribuições à vida cultural.
- Folclore.	- Promover palestras sob orientação do professor a respeito do folclore nacional, que envolvam a comunidade. - Visitar organizações e exposições culturais.
- Fatos da História do Brasil.	- Elaborar linha-de-tempo que situe os fatos e sua importância no processo histórico.
- Conhecimento dos vultos que ajudaram a construir nossa História	- Elaborar quadros murais relativos aos diferentes vultos nacionais e seu papel na vida política e social brasileira.

Se o Parecer apresentava inovações quanto às questões pedagógicas e aos objetivos educacionais, não se pode dizer que na listagem dos conhecimentos relacionados isso também ocorria. Os tópicos de conteúdos disciplinares apresentados, embora sucintos, trazem subjacente, ao menos no que fazem referência aos conteúdos da História, noções de “fatos” históricos principais, grandes “vultos” da história brasileira, a concepção cooperativa da divisão do trabalho, expressando portanto pouca habilidade em demonstrar como os mínimos relacionados anteriormente poderiam ser alcançados com conteúdos tão pouco inovadores.

Além disso, a valorização dos conceitos, que fora citado como objetivo nos Estudos Sociais, não é contemplado em nenhum dos conhecimentos relacionados. Na pequena parte dos conhecimentos que a relatora expõe, ela demonstra profunda preocupação com a noção de tempo presente e pouca capacidade de utilizar os saberes históricos na relação com este tempo presente, não nos permitindo inferir qual concepção de história ela privilegia, embora esteja explícita a história dos fatos e dos vultos. Talvez ela pense neles como se pensa em heróis, mas certamente esse deslize ela não anuncia.

O Parecer demonstra ainda que a relatora não conseguira apegar-se à exposição de conteúdos com a mesma clareza com que fizera na exposição dos motivos para que os currículos reformulados se tornassem os verdadeiros pontos de inovação da reforma educacional de 1971.

De todo modo, a preocupação com o caráter pedagógico é mantida, principalmente na tentativa de relacionar aos conteúdos expostos as práticas de ensino que visassem o desenvolvimento de habilidades de raciocínio. Por isso, menos do que desenvolver uma listagem de conteúdos úteis para atingir os objetivos antes expostos, é na preocupação com a definição de práticas e técnicas de ensino que o Parecer articula objetivos e conteúdos selecionados. Dessa forma, as sugestões de atividades visam valorizar a “pesquisa” para o processo de ensino, evitando usar práticas como exposições de temas por professores, uso de questionários e de memorizações, substituindo por

termos como “pesquisar”, “observar”; “distinguir”; “construir”⁶. É possível concluir portanto, à partir dessa exposição do Parecer, que o CFE assumia como um dos eixos norteadores da reforma educacional não somente a reorganização do sistema e dos currículos propostos, mas a reorganização das práticas pedagógicas. São estas que passam a dar um novo sentido para os saberes escolares, definindo portanto o novo lugar da pedagogia em relação aos saberes disciplinares.

As orientações do CFE aplicadas em São Paulo

Em São Paulo, o primeiro currículo proposto para rede oficial de ensino do 1º grau, após a reforma educacional feita pela Lei 5.692/71, foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado (SEE), no “Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Professor Laerte Ramos de Carvalho” (CERHUPE)⁷. Os *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau* são de 1973 e foram construídos por equipes técnicas organizadas no CERHUPE com professores da rede pública paulista⁸. Em seu texto de apresentação consta que as equipes eram formadas por professores de todos os níveis de ensino (fundamental, médio e universitário, ou segundo denominação da época: 1º e 2º graus, e ensino superior). O programa de Estudos Sociais

⁶ É certo que na exposição da relatora, a pesquisa escolar que ela cita como exemplo apresenta os resultados previamente definidos; serviria portanto para confirmar dados, sendo importante para concluir algo que já se conhecia como resultado. De todo modo, isso somente reitera a preocupação com as técnicas de ensino e com a sistematização de dados, mas não atribui à escola fundamental função de construir conhecimentos originais.

⁷ O Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais (CERHUPE) “Professor Laerte Ramos de Carvalho” era o órgão público responsável pelas questões relativas aos currículos, incluindo a sua normatização, até a reforma administrativa do Estado de São Paulo em 1976. Segundo MARTINS (1996), pelo Decreto nº 7510/76 no governo Paulo Egydio Martins, a Secretaria de Educação do Estado foi reestruturada e o CERHUPE foi substituído pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que passou a assumir um caráter mais pedagógico, passando parte das atribuições do CERHUPE, como as relativas aos recursos humanos, ao Departamento de Recursos Humanos, recém-criado.

(no qual se incluía desde então os conteúdos de História e Geografia), contava com quatro elaboradores⁹, que assinavam a versão definitiva do programa, e outros 34 colaboradores divididos da seguinte forma: nove professores responsáveis por elaborar os “Documentos Preliminares”, especialistas nas disciplinas acadêmicas de História e Geografia, e 25 professores denominados de “analistas críticos” do documento final, originários dos três níveis de ensino.

Ao citar os nomes de todos os responsáveis pela construção do Guia Curricular, o documento mostrava que ele não era a expressão das intenções de apenas quatro pessoas que assinavam o texto final. Procurava destacar também que no processo de elaboração tal equipe procurou comunicar-se com outros professores que, responsáveis pelo exercício do magistério, poderiam “autorizar” a apropriação daquela prescrição curricular. Tratava-se de uma primeira tentativa de legitimar o documento proposto, destacando as autoridades no assunto para que o programa já fosse apresentado ao público como dotado de uma qualidade que, dizia-se, era nova no Brasil: “(...) pela primeira vez um diálogo fecundo estabelecia-se entre professores de todos os níveis.” (*Guia Curricular*, p. 06).

O texto introdutório do Guia explica:

(...) Solicitava-se a colaboração do professor do ensino superior, como elaborador ou como consultor, por uma segunda razão, emprestada de Jerome Bruner: ‘planejar currículos, de modo a refletir a estrutura básica de um campo de conhecimento, exige a mais profunda compreensão desse campo (O processo da Educação). Quanto ao recrutamento dos professores para análise crítica dos guias elaborados como sugestões preliminares, o

⁸ Os Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau contempla as três matérias básicas do ensino fundamental após a reforma de ensino de 1971 que eram: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Cada uma das matérias possuía um conjunto de orientações específicas, o que torna possível conhecê-los separadamente, apesar de estarem encadernados juntas, em formato livro. Nesse trabalho refiro-me tanto aos *Guias Curriculares* (o conjunto das orientações) quanto ao *Guia Curricular* específico para *Estudos Sociais*.

⁹ Professoras Elza Nadai, cujo nome aparece em destaque no texto, assina o documento como autora, Joana Neves, Suria Abucarma e Delma Conceição Carchedi, sendo que esta última era a coordenadora geral da área de currículo do CERHUPE.

mesmo critério de seleção, abrangendo a todos os graus de ensino foi utilizado” (p. 06)

Pelo o que pode-se perceber nessa explicação dada pela Diretora do CERHUPE, os professores de ensino superior dariam legitimidade à proposta porque contribuiriam com a “estrutura” do campo de conhecimento, dotando os conteúdos de sua especificidade e metodologia. Esse dado é importante quando comparamos com o Parecer do CFE (4.833/75) que anunciava, como vimos, a idéia de que os conteúdos de ensino contemplam além de seus tópicos e sugestões temáticas, a metodologia intrínseca ao campo de conhecimento.

Apesar de o texto de apresentação do Guia Curricular destacar a importância dos professores que realizam os currículos na sala de aula, percebe-se na proposta do “Verdão” (apelido dado ao guia curricular por causa de sua capa verde e por ter sido feito durante a ditadura militar) um preciosismo nunca visto até então na elaboração de programas de ensino para o estado.

Nele, além das considerações gerais acerca da teoria do currículo baseado em Jerome Bruner, com forte destaque para a importância dada às matérias do ensino e com preocupações em elencar, de forma a mais estruturada possível, as capacidades e as habilidades cognitivas que deveriam nortear as práticas do ensino, percebe-se um cuidado especial em organizar, de forma didática para os leitores (professores, por certo) os temas norteadores, os conteúdos, os objetivos específicos daquele conteúdo selecionado e muitas — muitas mesmo! — sugestões de atividades para que o professor possa desenvolver tal proposta. Essas muitas atividades, sugeridas por meio de diferentes práticas de ensino, constituíam o espaço reduzido onde o professor, que estava em sala de aula, poderia exercer sua criatividade.

Se no Parecer do CFE citado anteriormente, não há preocupação da relatora em destacar uma única concepção de currículo, no caso específico dessa proposta de 1973, em São Paulo, a teoria de Bruner é citada para enfatizar a importância dos

especialistas na construção das propostas¹⁰. Na parte introdutória para a matéria de Estudos Sociais, as autoras apresentam a defesa da concepção de “estrutura da matéria” como passível de assimilação didática. Afirmando que a tarefa “inventiva” do professor consiste em transformar as proposições de um corpo de conhecimentos em “apropriados” para a pessoa que deverá dominá-las, o Guia mostra-se consonante ao Parecer 853/71 do CFE que atribui ao professor sobretudo uma função prática pedagógica.

De todo modo, em toda a explicação dada no texto de apresentação do guia para o professor, reitera-se a obediência às diretrizes dadas pelo CFE e afirma-se no Guia Curricular, de forma mais direta do que já fora dito até então:

Os conteúdos programáticos devem ser entendidos como instrumentos para consecução dos objetivos propostos; devem ser caracterizados como indicações endereçadas aos professores e não como um rol de assuntos a serem oferecidos aos alunos. (p. 09)

Temos, portanto, que não são mais os conteúdos que interessam por si mesmos, mas os objetivos que podem ser alcançados com eles. A seleção cultural que tais conteúdos representam passam a ter uma função instrumental que, associada aos objetivos, pretende-se produtiva e especializada.

Dos objetivos específicos da proposta de Estudos Sociais feita para São Paulo destacam-se o desenvolvimento das concepções de tempo e espaço, as noções de civismo e sociabilidade, a capacidade de identificar noções como comunidade e sociedade, concepções de Estado e relações sociais, o reconhecimento do processo histórico de ocupação do espaço geográfico brasileiro, a formação da cultura brasileira e, por último, a noção de desenvolvimento econômico. Tais objetivos deveriam ser atingidos por sucessivas aproximações dos conteúdos e com o desenvolvimento de habilidades cognitivas. No campo da historiografia, havia a prevalência da história política e econômica, apesar de não haver indicação bibliográfica aos professores. Pode-se

¹⁰ No Parecer 4.833/75, a relatora Therezinha Tourinho Saraiva preocupa-se mais em mostrar como evoluiu o campo do currículo, destacando Bruner, mas também dando destaque a outros autores como Harold Rugg, Ralph Tyler, Woods Hole, mostrando que o essencial, para a relatora, residia no fato de poder-se planejar o currículo e dessa forma oferecer a oportunidade de aprendizagem voltada para atingir metas educacionais.

identificar essa predominância, cruzando os conteúdos listados e os objetivos específicos a que servem tais conteúdos.

Já os objetivos gerais, que dariam a identidade atribuída ao ensino de História e Geografia na forma de Estudos Sociais, aparecem no Guia acompanhados de uma explicação sobre o que a equipe elaboradora entende por “objetivos gerais”. São eles que explicitam, no dizer da coordenadora de equipe de currículo e autora dos Programa de Estudos Sociais, Delma Conceição Carchedi, os comportamentos terminais, que se espera que o aluno tenha adquirido ao fim das oito séries, em relação à matéria. Ela mesmo reitera, antes de anunciar tais objetivos, que a operacionalização dos programas visa mudanças comportamentais manifestas, e por isso mesmo, diretamente controláveis. É, portanto, atribuída aos objetivos, uma profunda capacidade de mudança da parte de alunos, visando a transformação do aluno em reflexivo, criativo, capaz de discriminar valores, de julgar, de comunicar-se, de conviver, de cooperar, de decidir e agir. Essa definição que aparece no Guia (p. 9) está em concordância com a Resolução 8/71 do CFE, que lhe serviu de base, conferindo o sentido geral da reforma educacional do período.

O texto tem uma preocupação de ser didaticamente assimilável, num momento em que a organização da escola de oito anos para as classes populares estava sendo implementada, mas também no momento de pouca liberdade para a sociedade civil implicando em um controle maior sobre planejamento escolar. Principalmente considerando-se que num regime político discricionário como o que caracterizou a ditadura militar brasileira, o controle sobre as idéias era tão importante quanto o controle sobre os movimentos sociais. O controle tornou-se efetivo por meio da supervisão de ensino. A presença de tal controle tornou habitual entre os professores cópias de conteúdos e estratégias de ensino propostos no Guia para os planos de ensino anual.

Convém observar que se os professores eram condicionados a copiar o Guia, e se ele fora feito em parceria com professores universitários, buscando dotar de legitimidade à proposta feita para a rede pública de ensino, o Guia que estava em implantação durante o período da ditadura militar fora também fruto de alguma negociação. Se não se tornou representativa dos historiadores, ou foi muito associada ao

caráter autoritário do período no qual foi construída, pode ser porque os historiadores não tivessem reconhecido a saída negociada que estava sendo implementada. Cabe, entretanto, lembrar que a ANPUH estava, ainda nessa fase, bastante distante dos problemas relativos ao ensino de História e, conseqüentemente, não teria interesse ou vontade de apresentar sugestões que fossem incorporadas ao Guia ou a outra proposta estadual qualquer. Aos professores, entretanto, esses meandros da representatividade e legitimidade da proposta não ficou claro, a não ser durante as várias manifestações em que a ANPUH, a partir de 1976, passou a descartar de vez os Estudos Sociais.

Embora os *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau* (1973) seja anterior ao Parecer 4.833/75 (1975), podemos perceber muitas semelhanças entre os objetivos elencados nos dois documentos. O Parecer 4.833/75 não faz qualquer alusão às propostas estaduais, mas a autora do Parecer reconhece que contou com a ajuda de profissionais ligados à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro para elaborar o documento, que, pretendia, fosse definitivo quanto ao esclarecimento juntos aos educadores de todo o país. É possível que tivesse conhecido os Guias de São Paulo e percebido neles a interação com as orientações que o CFE divulgava desde 1971, com o Parecer 853/71.

A proposta dos historiadores

Em 1977, apesar de estar ainda em vigor os *Guias Curriculares para o estado de São Paulo*, um “grupo de trabalho” formado por professores da Universidade de São Paulo e professores de ensino secundário, passou a elaborar um documento visando a melhor implementação do Guia, na parte específica dos Estudos Sociais. O documento, denominado *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais*

para o 1º Grau - 5ª a 8ª séries foi publicado em sua primeira edição ainda no ano de 1977.¹¹

O grupo de trabalho foi constituído sob coordenação da professora Maria de Lourdes Mônaco Janotti, da Universidade de São Paulo, assegurando a esta universidade um papel protagonista na definição dos saberes da História em São Paulo¹². Segundo JANOTTI e NADAI (1980), a presença de professores especializados em História e Geografia na construção de uma proposta mais abrangente do que o Guia, devia-se ao fato de “tornar imperiosa sua adequação às modificações legais, que tendiam a conceder maior expressão curricular às ciências humanas” (p. 565).

As autoras referem-se ao fato de, após agosto de 1977, a História e a Geografia terem voltado, por meio da regulamentação do ensino, a serem tratadas como disciplinas autônomas nas 7ª e 8ª séries do primeiro grau, mas ainda mantidas como Estudos Sociais nas 5ª e 6ª séries. O Conselho Estadual de Educação (CEE) seguia dessa maneira a orientação dada pelo CFE de que a definição da autonomia disciplinar era de competência de quem organizasse o sistema.

A volta da autonomia da disciplina para a História nas séries finais do 1º grau para a rede pública de São Paulo foi encarada como o espaço para que historiadores passassem novamente a legitimar a caracterização desse saber escolar. A valorização da História (e da Geografia) na escola levava em conta basicamente dois tópicos: o aumento da quantidade de horas/aulas semanais¹³ e a autonomização disciplinar, com programas prescritos pelos órgãos públicos, mas elaborados por especialistas. Cabe registrar que na mesma época em que promoviam tal reformulação no ensino de História do 1º grau, a mesma equipe assumira o compromisso de elaborar a proposta curricular de História para

¹¹ Os *Subsídios* foram republicados em 1978 (2ª edição), em 1980 (1ª reimpressão) e em 1981 (2ª reimpressão). Nessas reedições o texto não foi alterado. Aparece na edição de 1981, partes do texto grafados em negrito, destacando pontos que deveriam ser valorizados na prática escolar. Era publicação da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e distribuído aos professores nas escolas.

¹² O grupo de trabalho era formado pelos professores Maria de Lourdes Monaco Janotti (História, coordenadora); Pasquale Petrone e José Bueno Conti (Geografia); Laima Mesgravis e Suely Roble Reis de Queiróz (História) e Elza Nadai (Prática de Ensino de História); Eduardo Paulo Berardi Junior, Zilda Marcia Gricoli Iokoi, Enezila de Lima e Sueli Moraes (professores secundários). É importante notar que os dois professores de Geografia faziam parte da comissão de “Luta contra os Estudos Sociais”, citada no capítulo 02 desse trabalho.

o ensino de História no 2º grau, junto com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Educação do Estado (SEE).

Segundo JANOTTI e NADAI (1980):

A presença de professores da Universidade de São Paulo na elaboração dos currículos para as escolas de 1º e 2º graus era uma aspiração daqueles que, direta ou indiretamente, desejavam a integração das duas instituições: Universidade e Secretaria de Educação. Esta integração é fruto da consciência que o ensino superior forma professores para a rede escolar e, portanto, é co-responsável pela situação geral do ensino. (p. 564)

Tal posição, declarada no IV Encontro Regional da ANPUH realizado em Araraquara (SP) em 1978, ocasião em que as autoras apresentaram o documento para que fosse discutido por outros historiadores reunidos no evento, demonstra que os *Subsídios* foram publicados e distribuídos para a rede pública de ensino antes ainda de terem sido discutidos amplamente com a comunidade acadêmica dos historiadores. Também dessa vez, a ANPUH participa como avalista de uma proposta, a que ela não estava respondendo pela elaboração, mas que pretendia legitimar, numa deliberada postura de ocupação do espaço nos órgãos públicos pelos especialistas. Chama a atenção ainda o fato de os professores-autores terem considerado possível a parceria criativa com a Secretaria de Educação do Estado, uma vez que a administração pública de São Paulo ficava a cargo de representantes da ditadura militar. A declaração das professoras mostra a retórica da ocupação do espaço público normatizador, como era o caso da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), tentando exercer nele e por meio dele, a democracia tão restrita naqueles tempos.

Considero ainda importante registrar que essa posição demonstra que os historiadores rejeitavam o princípio doutrinário exercido por órgãos como o Conselho Federal de Educação, reiterando que o ensino de História continuava sob a vigilância e a

¹³ A carga horária de Estudos Sociais era, em média, de quatro horas semanais. Com a autonomia de História e Geografia, cada disciplina pôde utilizar até quatro horas semanais.

definição dos historiadores, mesmo que estes não tivessem passado antes por processos de indicação de suas organizações representativas.

Apesar de promover mudanças, a proposta curricular que era reformulada mantinha, na sua estrutura básica, muitos dos princípios e a quase totalidade dos objetivos que deveriam ser alcançados com o ensino de História indicado pelo *Guia* de Estudos Sociais. Algumas frases relativas aos objetivos foram reformuladas, mas o seu sentido geral foi mantido, demonstrando também que maior era a insatisfação com os conteúdos programáticos, do que com as finalidades e os atributos definidos ao ensino de História. Quanto às habilidades de raciocínio, foram mantidas as indicadas nos *Guia* mas enfatizadas àquelas que desenvolvessem a capacidade de leitura e interpretação de textos, como veremos adiante na análise das Atividades Didáticas propostas nos *Subsídios*.

Tanto no *Guia de Estudos Sociais* quanto nos *Subsídios* o elenco dos objetivos pedagógicos que deveriam ser alcançados com o ensino poderiam ser os mesmos, fosse esse ensino de História e de Geografia como disciplinas autônomas ou de Estudos Sociais. A possibilidade de História e Geografia voltarem a ser disciplinas autônomas nas 7^a e 8^aséries não parece ter sido motivo suficiente para repensar os objetivos desse ensino, embora como poderemos perceber nos quadros comparativos a seguir, algumas pequenas alterações tenham sido realizadas nos textos que os apresentava aos leitores.¹⁴

¹⁴ Nos *Subsídios para implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau*, os objetivos não são apresentados em forma de quadros. São textos seqüenciados, mas preferi organizar os quadros para facilitar a leitura e compreensão do que esperava-se conseguir com o ensino de humanidades em São Paulo.

Quadro III
Objetivos de conhecimento em Guia Curricular (1973) e em Subsídios para implementação do Guia Curricular (1977),
referentes aos Estudos Sociais para o 1º grau

Guia	Subsídios
Conhecimento e Compreensão	Conhecimentos e compreensão da realidade
	O professor deve assegurar que seus alunos estejam aptos a:
Dos conceitos básicos das Ciências Humanas para utilizá-los como instrumento de interpretação da realidade;	Compreender os conteúdos básicos das Ciências Humanas, principalmente da Geografia e da História, a fim de empregá-los como instrumentos de transformação da realidade.
das relações do homem com o meio e do homem com o homem; de como o homem se utiliza e utilizou dos recursos naturais a fim de suprir suas necessidades básicas;	Aprender o significado da interdependência entre os grupos humanos e ambientes e de sua mudança no espaço e no tempo à luz das relações do homem com o homem e do homem com a natureza.
de como o homem se organiza e se organizou para obter a maximização dos recursos naturais e humanos;	Compreender como os grupos humanos se organizam e se organizaram para valorizar os recursos naturais em seu benefício.
do país, de suas condições sócio-econômicas e culturais de hoje e da sua evolução, e da sua posição no concerto das nações;	Compreender que os grupos humanos estabeleceram relações de complexidade crescente, propiciando o surgimento de civilizações que se desenvolvem no sentido de uma interdependência cada vez mais ampla.
do mundo e dos homens de hoje nas suas mútuas relações, alcançando uma visão geral e a aceitação das diversidades das sociedades contemporâneas, bem como de sua interligação;	Reconhecer a continuidade da luta do homem pela sua auto-afirmação através da sistemática busca de liberdade de expressão, representação e crenças.
da interdependência homem e ambiente e da sua variação no espaço e tempo;	Adquirir uma visão atual do Brasil, de suas condições sócio-econômicas e culturais, de sua posição no concerto das nações, assim como de sua evolução.
do impacto dos progressos da ciência e da educação sobre o sistema de vida;	
da democracia como sistema político que leva a uma ampla participação social.	

Quadro IV
Objetivos de atitudes e comportamentos em Guia Curricular (1973) e em Subsídios para implementação do Guia Curricular (1977), referentes aos Estudos Sociais para o 1º grau

Guia	Subsídios
Atitudes e comportamentos propícios à assunção das responsabilidades sociais e cívicas	Valorização de atitudes e comportamentos propícios à assunção das responsabilidades sociais
	O professor deve assegurar que os seus alunos:
Do respeito ao outro pela compreensão da dignidade de todo ser humano, independente de classe sócio-económica, credo, raça e nação;	Valorizem a democracia como sistema político que possibilita uma ampla participação social;
de disposição ao ajustamento à convivência cooperativa;	Valorizem o respeito à dignidade de todo ser humano;
de aceitação das diversidades das culturas e dos comportamentos dos povos e dos homens, atitude que crie ou reforce o sentimento de solidariedade dos povos;	Respeitem as diversidades culturais dos vários grupos humanos, valorizando o sentimento de solidariedade entre os povos;
de consciência do papel dos indivíduos e dos grupos na solução dos problemas sociais e culturais que foram e vão sendo postos aos homens;	Reconheçam e valorizem os esforços dos indivíduos e grupos humanos que, em todos os tempos, vêm se empenhando na solução dos problemas económicos, sociais, políticos e culturais em prol da melhoria das condições de vida da humanidade;
de compreensão das responsabilidades do cidadão ante deveres básicos para com a Comunidade, o Estado e a Nação;	Reconheçam e respeitem os direitos e deveres do cidadão perante os seus semelhantes e a comunidade;
da valorização do esforço daqueles que vêm se empenhando, em todos os tempos, em melhorar as condições de vida de seus semelhantes;	Compreendam as responsabilidades do cidadão face aos deveres básicos para com a Nação;
de apreciação e valorização dos recursos naturais do seu país, das instituições, dos homens e das manifestações autênticas de cultura de sua Pátria,	Valorizem o trabalho como elemento de auto realização e instrumento de bem-estar social;
de respeito a valorização do Patrimônio Histórico e Cultural do País;	Valorizem os recursos do país, inclusive se patrimônio histórico, cultural e ecológico.
De valorização do trabalho como elemento de auto-realização e como alavanca do progresso;	
.de compreensão do significado da integração funcional para sua valorização técnica e social.	

Quadro V
Objetivos de raciocínio em Guia Curricular (1973) e em Subsídios para implementação do Guia Curricular (1977),
referentes aos Estudos Sociais para o 1º grau

Guia	Subsídios
Capacidade de aplicar o raciocínio científico no estudo da realidade social e cultural	Aprimoramento da Capacidade para Aplicar o Raciocínio Científico
	O professor deve assegurar que seus alunos:
Pela localização dos fatos sem um contexto espaço-tempo;	Desenvolvam a capacidade de pensar criticamente e construtivamente;
pela observação, investigação e interpretação dos fatos da natureza e da cultura;	Utilizem métodos adequados à observação, investigação e interpretação dos fenômenos da Natureza e do Homem;
pelo desenvolvimento da capacidade de pensar crítica e construtivamente na solução de situações que envolvam relações humanas;	Situem os fenômenos no conjunto das dimensões e relações espaciais e temporais;
pelo desenvolvimento da capacidade de problematizar os dados sociais e culturais e para adquirir as informações e os instrumentos necessários à análise e interpretação tão objetiva, quanto possível, desses fatos;	Empreguem a investigação em suas diversas etapas, como o principal instrumento para conhecimento e interpretação da realidade.
pelo reconhecimento e valorização da pesquisa, como principal instrumento de análise da realidade.	

Quadro VI
Objetivos de habilidades em Guia Curricular (1973) e em Subsídios para implementação do Guia Curricular (1977),
referentes aos Estudos Sociais para o 1º grau

Guia	Subsídios
Habilidades no utilizar os instrumentos dos Estudos Sociais	Aquisição de Técnicas Aplicáveis no Estudo da Realidade O professor deve assegurar que seus alunos;
Para manusear material de leituras, mapas, cartas, globo, gráficos, tabelas, textos;	Iniciem-se no trabalho de localização das fontes de informações;
para elaborar relatórios, diagramas, baseando-se em observações para orientação de pesquisa em pequenas escala e realização de entrevistas;	Utilizem-se de fontes manuscritas e impressas, assim como de recursos fotográficos, iconográficos, cartográficos, estatísticos e outros;
para selecionar materiais relevantes a distinguir o real da ficção, relativos às mensagens dos veículos de comunicação;	Desenvolvam a preocupação crítica na análise e seleção das informações;
para localizar fontes de informação;	Procedam à elaboração de dados e à sua interpretação.
Para despertar para a importância das informações contidas nos meios de comunicação	
Habilidades gerais desenvolvidas com as atividades referentes aos Estudos Sociais	Obs: nos Subsídios essas habilidades gerais dos Estudos Sociais foram suprimidas.
Da ação em grupo, de assunção da responsabilidade de sua atuação como membro desse grupo;	
da tomada de decisão rápida e coerente quando frente a uma situação problemática;	
de participação no planejamento, execução e avaliação cooperativa dos resultados alcançados;	
de estudo (localizar, selecionar, resumir e analisar idéias, preparar relatórios, interpretar dados e concluir).	

Vimos que tanto no *Guia* quanto nos *Subsídios*, os objetivos são definidos em blocos, visando desenvolver nos alunos conhecimentos, atitudes e comportamentos, raciocínio e habilidades no manuseio de instrumentos. A primeira diferença que podemos perceber no Quadro III é que os *Subsídios* sintetizaram os 10 objetivos elencados no *Guia* em apenas 6 tópicos. Se no *Guia*, o conhecimento das Ciências Humanas servia para *interpretar* a realidade e promover a aceitação das diversidades das sociedades contemporâneas, nos *Subsídios* tal conhecimento deveria servir para *transformar* a realidade e para reconhecer a luta do homem pela sua auto-afirmação, em busca de liberdade de expressão, representações e crenças. É importante destacar ainda que nos *Subsídios*, o vocabulário usado na definição dos objetivos nos remete a alguns dos jargões usados pelos grupos de “esquerda” na época — liberdade de expressão, auto-determinação dos povos, interdependência, relações sociais complexas —, que estão também presentes no *Guia*, mas escritos de forma mais didática.

No Quadro IV, destaca-se a supressão, nos *Subsídios*, a qualquer alusão ao civismo, enquanto no *Guia*, as atitudes e os comportamentos desejáveis diziam respeito às responsabilidades sociais e cívicas¹⁵. No mesmo sentido que foi percebido no Quadro III, nas atitudes a serem desenvolvidas destaca-se, nos *Subsídios* a valorização dos direitos e deveres do cidadão — e não somente dos deveres dele para com a nação como aparecia no *Guia*. É possível perceber ainda que a “valorização da democracia como sistema político que permite ampla participação social” aparece como atitude a ser valorizada. nos *Subsídios*. No *Guia*, entretanto, democracia era sinônimo de conhecimento a ser adquirido e este levaria a ampliação da participação social. Nesse caso, percebemos a modificação de um objetivo de aquisição de conhecimento para um objetivo comportamental.

Os Quadros V e VI reiteram a síntese proposta pelas autoras dos *Subsídios* para elencar os objetivos de raciocínio e de habilidades instrumentais. Além disso, destacam-se neles a preferência dada, nos *Subsídios*, ao termo “fenômenos” sociais e

¹⁵ No *Guia Curricular* de Estudos Sociais (1973), temos nesse título, a alusão ao civismo. O texto original era “Atitudes e Comportamentos Propícios à Assunção das Responsabilidades Sociais e Cívicas” (p. 66). Nesse caso, vemos mais uma manifestação contra a Educação Moral e Cívica, criada durante a ditadura militar e cuja constituição como disciplina escolar foi negada durante toda a ditadura pelos historiadores.

naturais, substituindo os termo “fatos” da natureza e da cultura, demonstrando também nesse caso uma adequação do vocabulário às discussões das Ciências Humanas da época.

A preocupação com a metodologia de pesquisa de cada campo aparecia nas duas propostas, mas no caso dos *Subsídios*, o termo usado é “fontes”, ao passo que nos *Guia*, o tratamento dado era o de “materiais” (Quadro VI). Entretanto, a substituição declarada no texto pouca diferença faria no corpo da proposta, uma vez que o tratamento didático e as sugestões de uso dos materiais não apresentam novidades, apenas maior detalhamento nos passos a serem seguidos pelo professor. Se no *Guia*, eram sugeridas muitas atividades de leitura, manuseio de mapas, uso de fontes iconográficas, nos *subsídios*, como o próprio nome da obra sugere, orienta-se o professor para fazer uso desse tipo de material por etapas, obedecendo a certas regras de seu reconhecimento.

Quando tomados em seu conjunto, o *Guia* e os *Subsídios*, procuram atribuir para as propostas curriculares de Estudos Sociais, História e Geografia no 1º grau, unicidade no conteúdo e nas metodologias, e ao mesmo tempo, uma única direção para tais conhecimentos. Nos *Subsídios*, entretanto, havia uma bibliografia específica para cada série ou tópicos de conteúdo a serem desenvolvidos. Essa prática de indicar a bibliografia básica será incorporada nos momentos sucessivos de reformas curriculares do estado de São Paulo, o que transforma a própria proposta numa fonte de orientação para os professores (a esse respeito ver MARTINS, 1996), não somente no que se espera com os objetivos e os conteúdos elencados nelas, mas também no sentido de tornar compreensível ao leitor quais as formas da história e do ensino estão sendo privilegiados em cada programa de ensino. A noção entretanto, de que o professor — mesmo o especialista — precisa ser direcionado e “amparado” é evidente nos dois documentos.

Se compararmos os objetivos citados no *Subsídios* (já com a autonomização das disciplinas de História e Geografia) com os objetivos citados no Parecer CFE 4833/75 (para Estudos Sociais, organizados no Quadro I desse capítulo), veremos que os *Subsídios* formataram mais as finalidades de cada objetivo, procurando encaixar cada um deles num

código metodológico do currículo¹⁶.

Enquanto no Parecer 4.833/75 os objetivos são elencados como finalidades para o ensino de Estudos Sociais, nos “Subsídios para implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau” (1977) os objetivos são meios para que os professores e seus alunos desenvolvam quatro grandes habilidades: *conhecer e compreender a realidade; valorizar atitudes e comportamentos propícios à assunção das responsabilidades sociais; aprimorar a capacidade para aplicação do raciocínio científico*; e, por último, *adquirir técnicas que sejam aplicáveis ao estudo da realidade*. Nos *Subsídios*, sob a intenção declarada de preparar o professor para aplicação dos programas de ensino, são estabelecidas práticas mais diretivas em relação ao seu trabalho do que no Parecer do CFE.

Percebe-se que precedendo dessa forma, os *Subsídios*, encaixaram a maior parte dos objetivos listados no Parecer CFE 4.833/75 no item “Valorização de atitudes e comportamentos”, tornando claro, por exemplo que “respeito ao patrimônio histórico e cultural” ou “respeito à diversidade cultural” são atributos a serem alcançados paralelamente ao desenvolvimento da compreensão da realidade.

Apesar de manterem, assim como o *Guia*, a maior parte dos objetivos listados para os Estudos Sociais, os *Subsídios* aproveitam a oportunidade para destacar diferenças em relação ao que o CFE listou como objetivo e conteúdo escolar daquela matéria, e que eram mais rigidamente seguidos pelo Guia Curricular para os Estudos Sociais, de 1973. Percebemos a introdução de noções como valorização da democracia como sistema político; a noção de interdependência entre homens e sociedades; a noção de que a liberdade de expressão bem como a auto-afirmação do homem são frutos de processos de lutas sociais. Junta-se a isso o fato de neles, a capacidade de pensar criticamente sobre os conteúdos e as fontes de informação e pesquisa, serem enfatizados. A diferença essencial entretanto está no primeiro dos objetivos listados: o conhecimento e a compreensão dos conteúdos básicos da História e da Geografia deveriam ser

¹⁶ GIMENO SACRISTÁN (1998b) chama atenção para a forma como os conteúdos dos currículos são organizados para o professor. Para ele, os códigos do currículo dão forma pedagógica aos conteúdos e acabam por modelar a prática docente. Os códigos correspondem a elementos ou idéias que intervenham na seleção, ordenação, seqüência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos. (p. 75 ss.)

instrumentalizados para a transformação da realidade. No Parecer do CFE, tais conteúdos e procedimentos eram instrumentos, apenas, de interpretação da realidade.

Esses objetivos, delimitados nos *Subsídios*, foram reiterados durante a apresentação aos historiadores durante o encontro regional da ANPUH, em 1978. Na apresentação de JANOTTI e NADAI (1980), as autoras dos subsídios destacam:

Esses objetivos envolvem uma perspectiva de interpretação da realidade que analisada e avaliada visa a formação de indivíduos críticos, participantes da construção do presente. Assim os conteúdos temáticos devem ser vistos “como instrumentos de apreensão e interpretação da realidade e enriquecimento do patrimônio cultural”. (p. 566)

Tal exposição demarca ainda mais as bases sobre a qual se assentava a ação dos historiadores produtores da proposta: os saberes organizados no currículo, tal como exposto, deveriam extrapolar a espacialidade da escola. Os conhecimentos visavam a formação de um aluno que não era só pensado em termos pedagógicos. Ele era o indivíduo participante, e, ainda mais transformador da sua realidade. Elegeram para atingir estes objetivos, segundo as autoras, a História sócio-econômica, marcada pela seleção dos acontecimentos da história que fossem mais significativos para corroborar essa escolha. Apesar de citarem, nos *Subsídios* e no texto de apresentação do trabalho para a ANPUH, de que se tratava de fazer uma adaptação à nova realidade da grade curricular, mas mantendo o *Guia* Curricular como principal proposta para a rede de ensino paulista, os *Subsídios* correspondem, de forma genérica a uma outra, talvez “nova” proposta curricular, se pensarmos nas diferenças que ele fez questão de enfatizar em relação ao Parecer 4.833/75 e ao próprio Guia.

A estratégia de apresentá-los na ANPUH não pressupunha uma ampla discussão de seu formato e de sua estrutura, mas visava indicar aos historiadores que a formação do professor deveria ser repensada. Propõem JANOTTI e NADAI (1980):

Contudo, para que o currículo possa ser aplicado e plenamente entendido é importante que as faculdades em

seus cursos de licenciatura e de graduação empenhem-se em ministrar a formação necessária aos professores de História e Geografia que desenvolverão as propostas expressas no currículo.

Assim, o conhecimento satisfatório dos conteúdos que serão ministrados, o domínio bibliográfico, a vivência com análise de textos e documentos são comportamentos esperados em um professor recém-formado. (p. 572)

Certamente a ascendência que os *Subsídios* poderiam ter em relação ao professor era maior do que a do documento do CFE. Os documentos do CFE eram divulgados especialmente para os técnicos dos sistemas de ensino, alcançando os administradores e atingindo os professores principalmente pela via da supervisão e da direção das escolas¹⁷. Apesar disso, temos que reconhecer que seu alcance era nacional, devendo ser adaptado para cada realidade regional. Os *Subsídios*, por sua vez, eram dirigidos aos professores de São Paulo, devendo portanto, nortear a prática pedagógica dos professores paulistas. Sua distribuição aos professores não se restringiu a entrega dos livros para leitura, mas foram acompanhados de cursos, ministrados pelos próprios autores da proposta, promovidos pela Secretaria de Educação do Estado. O fato dessa proposta ser apresentada na ANPUH com um texto que indicava aos historiadores que tipo de professor deveria ser formado explicita o quanto esse profissional da educação passou a ter visibilidade.

Ao mesmo tempo, apesar de as autoras JANOTTI e NADAI (1980) reconhecerem e enfatizarem, nas últimas linhas de seu texto, que os professores deveriam ser melhor remunerados para poderem realizar o trabalho a contento, elas demonstram também que o trabalho docente deveria estar sob vigilância dos historiadores, pelo menos no que diz respeito aos conhecimentos da disciplina. Nesse sentido, os *Subsídios* e o Parecer do CFE não são diferentes. Ambos pensam o trabalho docente como prática de programas curriculares que os professores não ajudaram a propor, vêm os professores

¹⁷ É importante registrar que a formação do professor não contemplava (e até hoje quase não contempla) diretamente o conhecimento sobre currículo (seus códigos e sua abrangência), mas aos administradores escolares, a disciplina Currículos e Programas era obrigatória. Assim, dados e interpretações específicas desse campo ficava sob responsabilidade dos diretores, supervisores, delegados de ensino, ou seja, a equipe técnica das escolas.

como capacitados para adequar esses currículos à sua realidade docente; pressupõem a necessidade de um acompanhamento e de uma supervisão constante. Ambos os documentos (Subsídios e Parecer do CFE) são estruturados no interior de órgãos que visam a normatização e configuração das regras para o ensino, possuindo o caráter prescritivo.

Pontos de convergência entre historiadores e conselheiros de educação

Um outro ponto de convergência entre a proposta do CFE e dos historiadores, é o da concepção de que o currículo prescrito, ao fazer as indicações sobre o que deve ser ensinado, produz um novo ou, às vezes, um melhor professor, mais capacitado e mais atualizado. Exatamente por isso é que ambos fazem questão de reiterar que o professor deve estar em concordância com as idéias neles difundidas, esperam que o professor esteja aberto para aceitar o que é proposto e que ele seja voluntarioso na criação das práticas de ensino que confirmem suas propostas.

É preciso considerar ainda que, tanto para conselheiros quanto para historiadores, parece ficar bastante claro que prescrever um currículo significa mediatizar a cultura possível nas instituições educativas. Portanto, para além da capacidade legitimadora do currículo prescrito¹⁸, a prescrição — embora não seja suficiente para submeter por completo a prática pedagógica — assegura força e poder para os

¹⁸ Legitima-se não somente os saberes ali indicados, mas as vertentes teóricas que os subsidiam, bem como dá visibilidade e exposição aos seus signatários, o que, como nos lembram GIMENO SACRISTAN (1998) e GOODSON (1998), acaba por ser bastante influente na política científica e acadêmica de um país.

prescritores, o que desequilibra ainda mais as relações entre os diferentes sujeitos da educação, com forte prejuízo para os professores¹⁹.

Esse currículo prescrito, a ser desenvolvido sobre práticas idealizadas, tendo em vista um professor idealizado, centradas nos “objetivos” a serem alcançados, parte do mesmo pressuposto: discursa sobre o que deveria ocorrer nas escolas para que a escolarização pudesse atingir o seu fim maior, melhorar a educação. Ao verificarmos os objetivos centrais, percebemos que os dois grupos de especialistas — historiadores e conselheiros — vêem a educação como reforçadora do que GOODSON (1995, p. 189) denomina “melhorismo”, a doutrina de que o mundo tende a ser melhor ou pode melhorar mediante esforço humano. Nesse caso, a prescrição curricular pretende agir sobre professores e alunos da mesma forma.

Sob esse ponto de vista, percebemos que, por meio do currículo prescrito, os dois grupos de especialistas — historiadores e conselheiros— reiteram não somente o papel do professor como prático, mas ao mesmo tempo enfatizam algumas das características do sistema educacional. Segundo GOODSON (1995):

O currículo como prescrição enfatiza importantes místicas acerca do ensino estatal e da sociedade.

Enfatiza sobretudo, a mística de que a especialidade e o controle residem no seio dos governos centrais, das burocracias da educação e das comunidades universitárias. Quando os grupos nacionais e os governos se sentem ameaçados, essa mística se converte num importante baluarte contra uma eminente sensação de desordem, confusão e declínio.

Se ninguém deixasse a descoberto essa mística, poderiam coexistir pacificamente os dois mundos, o da “retórica

¹⁹ O prejuízo não é somente relativo a capacidade de decidir sobre a política educacional, mas reflete-se também no assalariamento dos professores e no reconhecimento social do seu trabalho. Não é casual que as primeiras greves de professores no estado de São Paulo, no final dos anos 70, tenham sido feitas por melhores salários e por mais reconhecimento social. Logo em seguida, juntou-se à pauta de suas reivindicações, mais capacidade e autonomia pedagógica. RICCI (1999) mostra também que as primeiras publicações sobre ensino de História no início dos anos 80 resgatavam experiências diferenciadas na prática pedagógica e mostravam que, apesar do controle e da vigilância a que eram submetidos, os professores conseguiam inventar “técnicas” para o ensino que subvertiam e desobedeciam as prescrições. Infelizmente, entretanto, não se percebe, nem mesmo com a resistência dos professores, uma subversão das relações de poder dentro do magistério.

descriptiva”e o do “ensino como prática, já que ambos se beneficiam dessa coexistência pacífica. As instituições do CCP [currículo como prescrição] se vêem como organismos que mantêm o “controle”da mesma forma como as escolas se vêem como “transmissoras”(e podem obter um importante grau de autonomia se aceitam as regras). Em consequência, as prescrições curriculares estabelecem certos parâmetros, nos quais são permitidas a transgressão ou alguma outra transcendência ocasional, sempre e quando a retórica da prescrição e da gestão.²⁰ (p. 188)

Temos nessa linha de argumentação que o currículo prescrito não pode ser entendido como apenas a indicação do que pode ser ensinado, muito menos como simples sugestões, que, oferecidas aos professores, garantirão a eles ampla liberdade de ensino. Segundo GOODSON (1995), tampouco se trata de um controle meramente burocrático. Quando aceita-se a mística da prescrição como maneira de melhorar o sistema, reitera-se também as diferentes formas e modos estabelecidos de relações de poder que envolvem a educação.

Embora conselheiros e historiadores pudessem divergir sobre o que deveria ser ensinado e de que forma o saber histórico seria enquadrado no currículo, e mesmo reconhecendo que houve resistência por parte dos historiadores contra a perda de autonomia da disciplina História na prescrição curricular, é possível perceber semelhanças no entendimento sobre o papel do professor. Talvez isso justifique o fato de a luta pela manutenção da História na escola ter alcançado maior sucesso quando se restringiu à definição dos conteúdos a serem trabalhados.

²⁰ O texto de GOODSON, na versão aqui utilizada, é o que segue: “El currículum como prescripción apoya importantes místicas acerca de la enseñanza estatal y la sociedad. Apoya, sobre todo, la mística de que la especialidad y el control residen en el seno de los gobiernos centrales, de las burocracias educativas o de las comunidades universitarias. Cuando los grupos nacionales y los gobiernos se sienten amenazados, esa mística se convierte en un baluarte importante contra una inminente sensación de desorden, confusión y declive. Si nadie dejara al descubierto esta mística, podrían coexistir pacíficamente los dos mundos, el de la “retórica descriptiva” y el de la “enseñanza como práctica”, ya que ambos se benefician de esa coexistencia pacífica. Las instituciones del CCP [currículum como prescripción] se ven como organismos que mantienen el “control”, mientras que las escuelas se ven como “transmisoras” (y pueden obtener un grado importante de autonomía si aceptan las reglas). En consecuencia, las prescripciones curriculares establecen ciertos parámetros, aunque son permisibles la transgresión y alguna que otra transcendencia ocasional, siempre y cuando no se desafíe la retórica de la prescripción y la gestión”.

Evidentemente, a partir do final dos anos 70, quando historiadores passaram a construir, no interior dos órgãos públicos como a CENP, propostas curriculares, aceitando as premissas gerais e objetivos gerais da educação elaborados pelos conselheiros na reforma de 1971, divergindo somente acerca dos programas a serem implementados, os conselheiros voltaram a enfatizar que os conteúdos deveriam ser descritos pelos especialistas da disciplina História. Além disso, voltaram a enfatizar que os saberes a serem selecionados para o ensino deveriam privilegiar a estrutura das matérias de ensino, sendo estas estruturas definidas pelos conhecimentos científicos. De todo modo, vemos também que não havia perigo, no que estava sendo proposto pelos historiadores, que pudesse subverter a ordem e as relações de poder que se tornara então, modelar no Brasil .

O projeto de atividades didáticas

Se no Parecer 4.833/75 a conselheira Terezinha Tourinho Saraiva destaca as atividades como exemplos para construção do currículo pleno pelos professores, nos *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau* (1973) de São Paulo, as atividades assumem maior importância. As autoras do *Guia* indicam nas “Sugestões de atividades”, como cada unidade pode ser didaticamente trabalhada. Nota-se grande preocupação com a variedade de instrumentos para o trabalho: projeção de *slides*; dramatizações; debates; projeção de filmes; audição de músicas; montagem de coleções; observação (dirigida) e variadas formas de registro dessas observações - desenhos, listas, textos descritivos -; confecção de maquetes; trabalhos com mapas; confecção de cartazes; trabalho de interpretação de textos; visitas a museus, empresas, ambientes naturais; elaboração de gráficos, tabelas, fluxogramas etc.

Percebe-se um cuidado em diversificar as propostas em cada unidade; e deve-se destacar que a prática de “visitas”, retirando os alunos da sala de aula e levando-os para uma aprendizagem dirigida em outras localidades (denominados “estudo do meio”) representa uma grande novidade no processo didático do período. Isso mostra que no

Guia, a variação para os “modos de ensinar” era uma das preocupações assegurar a manutenção do aluno no espaço e na dinâmica escolar, diante da escolaridade obrigatória, do aumento da população escolar e de maior permanência na escola, o que requisitava atenção especial dos professores. Associa-se, dessa forma, a permanência na escola ao aumento da participação do aluno no processo de aprendizagem.

Percebe-se também que não ocorre o predomínio de um tipo de atividade em relação às outras, mas os trabalhos com interpretação de textos assume maior importância à medida em que se avança na escolarização. Do mesmo modo, trabalhos integrando duas ou mais áreas de conhecimento aparecem mais frequentemente nas unidades de trabalho propostas para as séries finais. Não há maior valorização de uma atividade sobre outra, o que mostra no *Guia* que as sugestões de atividades visavam facilitar o entendimento dos professores em relação à proposta curricular, podendo ser aplicados também em outras áreas, não se submetendo a metodologia da área de Estudos Sociais.

Os *Subsídios para implementação do guia curricular* (1977) entretanto, subverte um pouco essa organização das atividades. Nele aparece a preocupação de atribuir às atividades didáticas, especificidades em relação a definição dos campos científicos que compunham os Estudos Sociais. No texto dos *Subsídios*, após a definição dos objetivos, são feitas referências ao Projeto de Atividades Didáticas, em que se afirma a pertinência da participação dos alunos no processo de aprendizagem, reiterando a importância das técnicas pedagógicas, mas assegurando que tais técnicas devem favorecer o desenvolvimento de habilidades do raciocínio para lidar com o tempo, o espaço, a observação, a análise e crítica, organização e generalização. Em seguida, além de dotar as atividades de objetivos específicos, no texto é indicado:

Os professores encontrarão sob o título SUGESTÕES DE ATIVIDADES apenas aquelas que forem consideradas BÁSICAS para o exercício de qualquer atividade intelectual e inerentes, portanto, às demais referidas no parágrafo anterior. Trata-se, principalmente, da leitura e compreensão de textos, mapas e gráficos.

As atividades aqui propostas são apresentadas para um desenvolvimento gradativo ao longo das quatro séries, cabendo ao professor, assegurar-se de que o aluno tem

domínio das etapas anteriores antes de desenvolver as subseqüentes. Foram planejadas de maneira a propiciar desenvolvimento intelectual satisfatório do aluno, assim como a familiarizá-lo com alguns procedimentos próprios do trabalho científico. (p. 11 e 12 - grifos dos autores)

A preocupação maior em resgatar as atividades de leitura, compreensão de mapas, textos, e gráficos é a de aproximar cada vez mais os conteúdos escolares dos procedimentos característicos dos trabalhos científicos. A separação da História e da Geografia, como disciplinas autônomas nas séries finais do 1º grau, vem acompanhada da redefinição do campo, dotando-o de caráter científico, fato que esteve, aliás, na base de todas as reivindicações dos anos 70 na luta contra os Estudos Sociais.

Do ponto de vista da metodologia do ensino, tanto os *Guias* quanto os *Subsídios* buscam inspiração na experiências já realizadas e refletidas das escolas vocacionais, e isso fica claro na medida em que se verificam as atividades de ensino propostas. As escolas vocacionais entretanto foram extintas durante a ditadura militar, mas a influência de suas realizações permanece, ainda que adaptadas para a prática do ensino.

Como os *Subsídios* são voltados apenas para as quatro séries finais do 1º grau, o texto indica que o professor que trabalhará os conteúdos, seja na forma de Estudos Sociais (5ª e 6ª séries) seja como disciplinas autônomas (7ª e 8ª séries), é de novo um especialista, que desenvolve as atividades didáticas de forma a promover aproximações sucessivas com as pesquisas bibliográficas. Apesar de saber que os historiadores pretendiam a volta da disciplina autônoma em todas as séries do ensino fundamental, percebe-se que diante da intransigência dos poderes públicos, o retorno à autonomia é proposto com passos pequenos, iniciando-se somente com duas séries finais.

Os *Subsídios* demonstram ainda que os historiadores atribuíam importância às quatro séries finais do 1º grau, uma vez que para elas o professor era formado em cursos superiores, mesmo que fossem nas licenciaturas curtas. Causa estranheza, entretanto, na negociação sobre o saber disciplinar, o fato de o professor de 1ª a 4ª séries, considerado um polivalente, ser tratado com desatenção. O documento sugere que este professor poderia não se preocupar tanto com o caráter científico dos saberes escolares.

As autoras dos *Subsídios* aproveitam para “ensinar” o professor a fazer a pesquisa bibliográfica, indicando cada passo que o aluno deve seguir para alcançar a autonomia na pesquisa. Para 5ª e 6ª séries, os critérios adotados para o desenvolvimento da noção de tempo é o trabalho com linha do tempo (com escalas, como lembra o texto); para a noção de espaço, há exercícios com mapas (escalas, legendas, tipo de mapas, instrumentos de orientação), mas a ênfase recai sobre o “treinamento da leitura”, o que inclui desde indicações para numeração de parágrafos do textos indicados, inclusive o livro didático, estudo de vocabulário (com dicionário!), chegando a comparação entre dois textos. Nesse caso, percebe-se claramente que os subsídios procuram normalizar o trabalho de leitura²¹, criando uma padronização didática aplicada às ciências humanas.

Nas 7ª e 8ª séries, a complexidade dos exercícios acentua-se, porque traz indicações específicas para cada disciplina. Indica-se, por exemplo, o trabalho com mapas somente para a Geografia; já o trabalho explorando obras de arte (como fonte histórica), somente para História. Há, entretanto, pontos comuns, como o uso da enciclopédia nas duas disciplinas e a organização dos trabalhos monográficos, com pesquisa em livros, acentuando a forma que o texto final deve assumir: introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia. Como havia sido indicado pelas autoras dos *Subsídios*, as atividades são básicas, ou seja, representam o mínimo a ser feito nas disciplinas. Depois, se os professores considerarem adequados, outras experiências didáticas podem ser utilizadas.

Visivelmente marcada pela concepção de que o professor, no geral, saía dos cursos de formação sem saber fazer um trabalho de pesquisa bibliográfica básica, ou ao menos sem ter a clareza de que necessitava encaminhar cada passo para realização dessa atividade com seus alunos, os *Subsídios* insistem na prática da pesquisa bibliográfica escolar como fundamental para aprendizagem dos saberes históricos e geográficos e como forma de atingir parte dos objetivos gerais da área de humanas. Entre os vários alertas que

²¹ A preocupação com as formas de trabalho com textos expressa-se em outra publicação feita pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) denominado *Coletânea de Documentos Históricos para o 1º grau - 5ª a 8ª séries* (1978), que fazia parte do projeto “Desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem do 1º grau”, em cujo texto de apresentação destacava que, sendo o documento histórico a principal fonte de trabalho para historiadores, era também um dos recursos didáticos mais adequados para o professor desenvolver a metodologia do ensino de história. Na organização dos textos eram indicadas as séries e as unidades do conteúdo mais adequadas.

são dados aos professores no texto dos *Subsídios*, destaca-se a observação de que a pesquisa deveria ser feita de preferência na escola, sob orientação do professor (na sala de aula ou na biblioteca)²². No texto dos *Subsídios* reimpresso em 1981 é enfatizado, com uso do negrito no texto, que os professores deveriam compreender a pesquisa escolar como orientada para solução ou a proposição de problemas e que todo resultado de pesquisa deveria ser submetido a uma crítica rigorosa. Com esses destaque fica clara a preocupação que a pesquisa escolar seja pautada pelos mesmos preceitos das pesquisas acadêmicas. Apesar de o procedimento nas atividades de pesquisa serem iguais para História e Geografia, percebe-se a preocupação em deixar claro para os professores que os dois campos fazem usos diferenciados de suas fontes.

Por meio dos *Subsídios*, as autoras assumem, na forma de um documento oficial, que a competência dos especialistas estava em configurar quais conteúdos e que formas didáticas os saberes científicos deveriam assumir na escola fundamental. Esse caráter científico estaria mais assegurado se as fontes para consulta e as formas de exploração da leitura dessas fontes fossem encaminhadas de acordo com as premissas disciplinares da História e da Geografia. A defesa da autonomia disciplinar ocasionou, portanto, maior aproximação de historiadores com a cultura escolar, reconfigurando a História ensinada. Promovendo debates em torno desse ensino, principalmente no que diz respeito aos seus objetivos e formas de ensinar, os historiadores demonstraram interesse na transposição didática da história acadêmica.

Como termina essa luta?

A garantia de autonomia da disciplina História no currículo da escola de 1º grau foi conquistada lentamente. O Conselho Federal de Educação tentou manter, ao máximo, a doutrina explicitada no Parecer 853/71, em que submetia os saberes escolares a uma ordem sucessiva de aproximação com as ciências de referência. Se, no 2º grau, a História sempre foi tratada como disciplina, no 1º grau, como vimos, ela tanto poderia ser

²², Na última reimpressão dos *Subsídios* (1981) aparecem destaques em negrito, direcionando o leitor para as

atividade quanto área de ensino. Mas, após os anos de 1976 e 1977, da mesma forma que o cenário político brasileiro começava a alterar-se com o projeto de distensão gradual do presidente militar Ernesto Geisel e com o novo fôlego tomado pelos movimentos sociais, incluindo nisso a participação dos estudantes e de entidades de classe, percebemos no CFE e no Ministério de Educação e Cultura (MEC) modificações em relação o *status* da disciplina escolar.

Apesar de a publicação da Portaria Ministerial nº 790/76 (disciplinando a concessão de registro de professores), favorecendo os formados em Estudos Sociais, ter sido feita pelo Ministério de Educação seguindo orientações daquele órgão colegiado, os protestos contra os Estudos Sociais fizeram o Ministério recuar e enviar ao CFE um pedido de revalorização do ensino de História e Geografia²³. O pedido foi feito por meio de um Aviso Ministerial (Aviso nº 694, de nov/78), prática pouco usada nas relações entre CFE e Ministério. O destaque desse Aviso fica por conta de o Ministro ter solicitado uma melhor caracterização do que seriam as atividades docentes nas áreas em questão.

O CFE respondeu ao Aviso Ministerial com o Parecer nº 7.676/78 do conselheiro Paulo Nathanael, reconhecendo que a Portaria 790/76 causou grande manifestação por parte de profissionais da área e que muitas associações recorreram ao Conselho, tendo este respondido a todos, de acordo com a doutrina elaborada em 1971, mantendo a História como atividade e área de estudos nos primeiros anos de escolaridade obrigatória.

Esse Parecer entretanto é enfático no que diz respeito às possibilidades de tratar os conhecimentos históricos como disciplina ainda nas quatro séries finais do 1º grau. Ele sugere que, desde o início, havia mal entendidos acerca da doutrina curricular. Segundo Paulo Nathanael, tratava-se apenas de reformular a redação da Resolução nº 08 de 1971, que normatizava tal doutrina, para que os entraves fossem retirados²⁴. Ele

partes que deveriam ser atentamente percebidas. Um desses destaques diz respeito à pesquisa bibliográfica.

²³ Na época, o ministro da Educação era Ney Braga, ex-governador do Paraná, que apoiou o golpe militar desde o início, de acordo com COSTA COUTO (1998). Esse autor afirma que tal ministro chegou a ser cotado como um dos sucessores ao cargo de Presidente da República, ao qual foi preterido pelo Exército, que indicou o general Figueiredo para sucessão a Geisel. (pp. 210 e 243).

²⁴ A Resolução CFE nº 8/71 foi publicada após a emissão do Parecer 853/71 que definia a doutrina do currículo na lei. Era o resultado da aprovação do Parecer no plenário do Conselho definia o caráter normativo do Parecer.

explica que a escola poderia programar os Estudos Sociais, tratando-os como área ou como disciplinas separadas, devendo, para isso, escolher um professor polivalente ou professores especialistas. O termo enfatizado no texto do Parecer é “*predominantemente*”, ou seja, afirma que o CFE considerava preferível que os componentes como História e Geografia, fossem tratados articuladamente, mas que nada impedia que fossem tratados de forma disciplinar na segunda etapa do primeiro grau. No Parecer é enfatizado ainda que os únicos impedimentos para que isso ocorresse eram, genericamente, as próprias condições da escola e as delimitações dadas pelos currículos.

Ocorre, pois, nesse Parecer, que o CFE explicita a possibilidade de tudo não ter passado de desencontros, como se os conflitos acerca dos saberes escolares e da formação de professores pudessem ter sido evitados. A sugestão que faz para a nova publicação da Resolução 08/71 é a seguinte, aprovada pelo Pleno em 14/12/1978:

Artigo 5 - No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme plano do estabelecimento, as matérias do núcleo comum serão desenvolvidas:

I — No ensino de 1º grau:

a) Nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais (sob a forma de Integração Social e Ciências (sob a forma de Iniciação, incluindo a matemática) tratadas predominantemente como atividades;

b) em seguida e até o fim desse grau: Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como área de estudo.

II — No ensino de 2º grau: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

§ 1 - A matéria denominada Estudos Sociais e referida na alínea b do inciso I deste artigo pode, a critério do estabelecimento de ensino:

- a) ser ministrada, como área de estudo, por professor polivalente, licenciado em Estudos Sociais;
- b) ser ministrada também como área de estudo de modo integrado, através dos componentes curriculares específicos por professores licenciados em História e Geografia;
- c) ser ministrada através de disciplinas por professores licenciados em História e Geografia.²⁵

Com essa nova redação, a Resolução CFE 8/71 favorecia que os estados pudessem continuar implementando a reforma de 1971, assumindo a responsabilidade de organizar os currículos como melhor lhes parecessem. Pode-se dizer que o CFE aproveitou o Aviso Ministerial para retirar de suas costas a responsabilidade de ter provocado, com suas normatizações, conflitos envolvendo várias categorias de profissionais. Continuava com o CFE, entretanto, a responsabilidade de permitir o funcionamento dos cursos de Estudos Sociais por todo o território nacional, assegurando a formação do professor polivalente. Ao enfatizar que o movimento contra Estudos Sociais foi mais forte devido à publicação da portaria que retirava a possibilidade de os professores de História trabalharem no ensino fundamental, o CFE mostra que não fora a doutrina do currículo na lei que causara os transtornos, e, sim, alegavam, o fato de ela não ter sido bem compreendida.

É verdade que em São Paulo, após o movimento realizado no ano de 1977 o Conselho Estadual de Educação (CEE) adiantou-se ao CFE e deliberou que nas séries finais do primeiro grau (7ª e 8ª séries) a História e a Geografia voltariam a ser tratadas de forma disciplinar. A Secretaria de Educação do Estado aceitou a orientação do CEE e garantiu esse efeito através de Resolução SEE 139 de 24/8/77. Cabe, entretanto, lembrar que até a publicação da Resolução SEE 276, de 1983, os Estudos Sociais ainda podiam ser ministrados de 1ª a 6ª séries, caso a escola desejasse. Portanto, somente em 1983 é que a História e a Geografia puderam voltar a ser disciplinas autônomas em todo o primeiro grau. A partir de então, iniciou-se, no interior da Coordenadoria de Estudos e Norma

²⁵ O texto original da Resolução 08/71 não contava com esse parágrafo 1º, que especificava como os Estudos Sociais deveriam ser tratados. Mais genérico, o texto definia que em todas as matérias de ensino deveria existir o escalonamento em atividade, área de ensino e disciplina. De fato, o advérbio “predominantemente” aparecia no texto original, mas sem destaque. A Resolução 08/71, reformulada, foi aprovada pelo CFE por meio da Resolução 3/79

Pedagógicas (CENP), a construção de propostas curriculares, com tais disciplinas em separado²⁶.

Durante todo esse período, a formação de professores sofreu enormes reveses. Se, com a publicação da doutrina curricular na Lei e com a implantação da reforma de 1971 em São Paulo, houve um exagerado crescimento dos cursos de Estudos Sociais mantidos pelas faculdades privadas, que se tornaram as principais responsáveis pela formação dos professores que atuariam na rede pública de ensino, por outro lado, após 1976 e 1977, inicia-se um movimento em direção contrária. A falta de regulamentação adequada para os professores formados em Estudos Sociais, que saíam habilitados em licenciatura plena somente em Educação Moral e Cívica, disciplina escolar visivelmente desmoralizada e em extinção, fez com que algumas faculdades passassem a requerer ao CFE a suspensão temporária do vestibular nesse área. O Instituto Metodista de Ensino, em São Paulo, fez esse pedido ainda em 1976, relativo ao vestibular de 1977²⁷. Alegava a falta de procura por parte dos alunos, fato que levou o CFE a considerar pertinente a suspensão daquele vestibular na área e abriu a prerrogativa para outras faculdades fazerem o mesmo.

Nos anos 80, as instituições passam então a pedir ao CFE que os cursos de Estudos Sociais passassem a fazer parte do ciclo básico das licenciaturas de História e Geografia. Aquelas faculdades que possuíam o curso de Estudos Sociais regulamentado, sugeriam transformar a licenciatura curta em Estudos Sociais em forma de organização da base para que no “tronco diversificado” - relativo aos dois anos seguintes da faculdade - os alunos pudessem optar pelos cursos de História, Geografia ou Educação Moral e Cívica, com licenciatura plena. A Instituição Luso-Brasileira de Educação e Cultura, também de São Paulo, consegue abrir a prerrogativa junto ao CFE, que alerta ainda para que os cursos de Geografia e os de História, sem o núcleo comum oriundo dos Estudos

²⁶ As dificuldades para a História como disciplina escolar, entretanto, continuaram durante toda a década de 80, principalmente em São Paulo. As discussões passaram a ser sobre quais conteúdos de ensino seriam privilegiados nos currículos. Conforme mostro na dissertação de mestrado (MARTINS, 1996), a proposta de História demorou mais para ser construída do que as outras propostas curriculares por disciplina. Seu período de construção foi de 1986 a 1992, mas, desde 1984, a CENP discutia o caráter dessas matéria de ensino como disciplina autônoma de 1ª a 8ª séries.

²⁷ Conforme Parecer CFE - CESu 1.203/76, aprovado em 09/04/76.

Sociais pudessem continuar funcionando normalmente²⁸. É a *plenificação* voltando a funcionar no ensino superior, só que agora, em defesa das disciplinas autônomas.

Cabe por último ressaltar que estes cursos, voltados para a formação do professor, continuaram sem a função de formar historiadores. A conversão deles em bacharelado demandaria outros requisitos, voltados eminentemente para a pesquisa, segundo a orientação do CFE. Dessa forma, podemos perceber que o CFE continua preocupado em destacar a necessidade de formar cada vez mais professores, como já alertara esse mesmo CFE nos anos 60, que a licenciatura fosse voltada para a prática de ensino e que pudesse atender, em tempo curto, à ampliação da rede de ensino²⁹.

A inversão estava feita. Restava agora aos historiadores rediscutir os conteúdos dessas formação de professores e de organização curricular. Estranhamente, os conteúdos para ensino de História, propostos durante o final dos anos 70, para as disciplinas específicas nas 7ª e 8ª séries, passaram a ser duramente criticados nos início dos anos 80, como conteúdos representativos de uma história tradicional³⁰. Pode-se dizer, sem dúvida, que dez anos é muito pouco tempo para rotular algo como tradicional, mas é possível que essa visão sobre a proposta como “tradicional” esteja mais relacionada ao fato dela ter sido construída durante a ditadura militar do que pelas suas propostas de conteúdo efetivamente. Além disso, embora não possamos considerar que a proposta em vigor tivesse sido construída por pessoas representativas do poder ditatorial, ela tornou-se emblemática daquele período e dos órgãos públicos que colaboraram para que a ditadura se realizasse.

Efetivamente, a proposta mais criticada, a do ensino organizado em períodos estanques, com conteúdos que exigiam forte memorização de fatos e datas, não foi invenção da reforma da ditadura militar. Entretanto, qualquer coisa que se relacione a ela,

²⁸ Conforme Parecer CFE -CESu 635/83, aprovado em 15/12/83

²⁹ A Fundação Itabirana Difusora de Ensino, de MG, requisita também a plenificação do curso de Estudos Sociais em História, Geografia e EMC. O Parecer 413/85, em que o CFE aprova o pedido, enfatiza principalmente o fato de ser curso de formação de professores dessas disciplinas, não podendo ser convertido em bacharelado. Destaca ainda a importância do Estágio Supervisionado e das práticas de ensino nessa plenificação.

³⁰ Junto com todos os conteúdos propostos no *Guia Curricular*. Chama a atenção o fato desses conteúdos das séries finais terem sido sinônimos de resistência e vitória no final dos anos 70 e já no início dos anos 80 serem sinônimos de conservadorismo, tradição e atraso em relação ao desenvolvimento da “boa” historiografia.

é, ainda, na memória dos historiadores que lutaram contra parte das arbitrariedades cometidas naquele período, sinônimos de autoritarismo e conservadorismo.

ANEXO I

Constituição do Conselho Federal de Educação (CFE) por ocasião da Reforma Educacional promovida pela Lei nº 5.692/71 e na ocasião da publicação do Parecer nº 853/71, que estabelecia a doutrina do currículo na Lei*

Presidente: Conselheiro Raymundo **Moniz Aragão**

Médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1935.

Foi professor catedrático de Microbiologia Industrial na Escola Nacional de Química, Chefe do Departamento de Bioquímica da Escola Nacional de Química e membro do Conselho Diretor dos Institutos de Química e Engenharia Nuclear.

Foi Ministro da Educação e Cultura no governo Castelo Branco no período de julho de 1966 a março de 1967.

Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro¹.

Vice-presidente: Conselheiro **Roberto Figueira Santos**

Nascido em Salvador (BA), formou-se médico pela Universidade da Bahia.

Estagiou em Harvard. Foi secretário de Saúde Pública na Bahia e exercia o cargo de Reitor da Universidade Federal da Bahia, onde era professor da Faculdade de Medicina².

Demais Conselheiros:

Alberto Deodato Maia Barreto

Nascido em Sergipe, estudou no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e formou-se em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro em 1919 (fundida em Faculdade Nacional de Direito).

* Dados obtidos por meio do curriculum vitae dos conselheiros publicados na Revista Documenta ou através da apresentação citação dos conselheiros no plenário por ocasião de sua posse como membro do CFE.

¹ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 48, de março/1966.

² Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 67, de fev/março de 1967 e na Documenta nº 114 de maio/1970.

Foi professor livre docente de Direito Internacional Público na Universidade Federal de Minas Gerais e depois professor catedrático de Finanças Comparadas na mesma faculdade de Direito.

Foi vereador por Belo Horizonte, Deputado Estadual em Minas Gerais e Deputado Federal por Minas Gerais até 1954³.

Clóvis Salgado da Gama

Mineiro, formado em medicina.

Eleito vice-governador do estado de Minas Gerais em 1950. Em 1955 assumiu o governo do estado ficando no posto até 31/1/1956.

Foi Ministro da Educação até 1960.

Em 1960 foi novamente eleito vice-governador por Minas Gerais.

Foi membro do CFE durante os anos 60 e início dos anos 70.

Daniel Queima Coelho de Souza

Nascido em Belém (PA) formou-se em Direito pela Universidade Estadual do Pará.

Era professor na Universidade Federal do Pará.⁴

Edson de Souza Franco

Foi Secretário de Educação do Pará e Conselheiro Estadual de Educação no Pará.⁵

Esther de Figueiredo Ferraz

Paulista, professora primária, foi professora da Escola Normal Caetano de Campos.

Formou-se bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo, em 1944.

Foi professora de Direito Judiciário na Faculdade de Direito da Universidade Mackenzie, mais tarde tornou-se Reitora dessa mesma universidade.

Foi Conselheira Estadual de Educação no período de 1963 a 1965⁶.

³ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 77, de novembro/1967.

⁴ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 121, de dezembro/1970.

⁵ Apresentação do Conselheiro em nota na Revista Documenta nº 46 de fevereiro/1966. Não constavam dados de sua formação acadêmica.

⁶ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 117, de agosto/1970.

José Barreto Filho

Nascido em Aracaju (SE).

Bacharel em Direito pela Faculdade do Distrito Federal (RJ), formado aos 19 anos incompletos segundo seu curriculum vitae.

Foi professor catedrático por concurso no Instituto de Educação (RJ).

Professor da Universidade do Distrito Federal.

Foi Chefe de Gabinete do Ministro da Justiça na gestão do Dr. Prado Kelly e Deputado Federal por Sergipe.

Era professor de Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, da qual foi um dos fundadores. Era também membro da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)⁷.

José Carlos da Fonseca Milano

Gaúcho, formou-se médico pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi professor de Anatomia e Diretor do Instituto de Anatomia da mesma universidade.

Tornou-se também reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Era membro da Associação Médica Brasileira (AMB)⁸.

José Mariano da Rocha Filho

Médico, formado pela Faculdade de Medicina de Porto Alegre.

Foi professor da Faculdade de Farmácia de Santa Maria, Fundador e Diretor da Faculdade de Medicina de Santa Maria no período de 1954 a 1960.

Era Reitor da Universidade de Santa Maria (RS)⁹

⁷ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 98 de fevereiro/1969.

⁸ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 83 de março /1968 e Documenta 87, junho/1968.

⁹ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 107 de outubro/1969.

José Vieira de Vasconcelos (Pe.)

Mineiro.

Formado em Pedagogia e Filosofia pelo Instituto São Manuel (Lavrinhas - MG). Mais tarde cursou Teologia no Instituto Pio XI em São Paulo e também o curso de Filosofia na Universidade Gregoriana (Roma).

Salesiano, professou na Congregação Salesiana Dom Bosco, em Campinas (SP), em 1934. Foi ordenado sacerdote em São Paulo no ano de 1942.

Fundador de várias escolas salesianas, foi Diretor da Faculdade Salesiana de São João del Rei (MG) e vice-presidente da Associação de Educação Católica do Brasil.¹⁰

Luciano Duarte (Dom)

Jesuíta, era bispo de Aracajú (SE).

Formado em Filosofia pela Sorbone (Paris), doutorou-se na mesma universidade com trabalho sobre a filosofia de Hume.

Foi professor da Universidade Federal de Sergipe quando esta foi criada, tornou-se membro do conselho diretor da mesma. Antes havia sido diretor da Faculdade Católica de Filosofia, de Sergipe.

Foi Conselheiro Estadual de Educação de Sergipe¹¹.

Luís de Freitas Bueno

Doutor em Ciências Econômicas por RS e SP, foi professor catedrático de Estatística Econômica e Econometria da Universidade de São Paulo (USP).

Foi também professor de Estatística na Escola de Comunicações Culturais da USP.

Era professor de Estatística na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas.¹²

Maria Therezinha Tourinho Saraiva

¹⁰ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 36 de abril/1965.

¹¹ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 84, de abril/1968.

Nomeada membro do CFE em 22/9/1970.

Foi membro da Comissão de Moral e Civismo e presidente da Câmara de ensino de 1º e 2º graus do CFE.

Foi Secretária Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro no período de 1975 a 1979¹³.

Newton Lins de Buarque Sucupira

Alagoano, formou-se bacharel em Direito por Recife e bacharel em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco.

Era professor titular de História e Filosofia da Educação e Diretor da Universidade Federal de Pernambuco.

Foi Diretor do Departamento de Assuntos Universitário (DAU) do Ministério de Educação e Cultura.

Membro do CFE desde a sua fundação em 1962, foi presidente da Câmara de Ensino Superior a partir de 1968.

Era membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) por Pernambuco¹⁴.

Paulo Nathanael Pereira de Souza

Foi professor primário. Formou-se economista.

Exerceu o magistério secundário com professor de História. Foi também diretor de escola secundária.

Professor universitário de Fonética Econômica e História.

Foi Conselheiro Estadual de Educação por São Paulo

Era membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) por São Paulo.

Foi presidente do Centro do Professorado Paulista (CPP) e presidente da Comissão Especial de Moral e Civismo de São Paulo¹⁵.

¹² Curriculum vitae publicado na Revista Documenta n° 107 de outubro/1969 e Documenta n° 129 de agosto/1971.

¹³ Os dados sobre a conselheira foram coletados na Revista Documenta n° 118 de setembro/1970 e n° 221 de abril/1979. Não foi encontrada a publicação do curriculum vitae da conselheira.

¹⁴ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta n° 135 de fevereiro/1972.

¹⁵ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta n° 131 de outubro/1971.

Tharcísio Damy de Souza Santos

Engenheiro.

Foi Diretor da Escola Politécnica de São Paulo¹⁶.

Tarcísio Meirelles Padilha

Carioca, formou-se bacharel em Filosofia, em Direito e em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal Fluminense.

Doutor em filosofia pela Universidade do Estado da Guanabara que depois foi transformada em Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Catedrático de História e Filosofia na Universidade do Estado da Guanabara, assumindo a chefia do departamento.

Foi professor de História da Filosofia na PUC/RJ; professor de Filosofia no Colégio Pedro II e na Universidade Santa Úrsula.

Foi Diretor do Departamento de Filosofia e Coordenador do Mestrado em Filosofia na Universidade Gama Filho.

Aluno do curso superior de guerra da escola Superior de Guerra.

Membro fundador e presidente da Sociedade Brasileira dos Filósofos Católicos e presidente da Comissão de Moral e Civismo¹⁷.

Raimundo Valnir Calvacanti Chagas

Cearense.

Era bacharel e licenciado em Pedagogia e também bacharel em Direito.

Cursou especialização em “University Administration” na Universidade de Londres, Exeter, Sheffield (1965) e especialização em “Manpower Planning and Analysis” na Michigan State University (1969).

¹⁶ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 84 de abril/1968.

¹⁷ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 192 de novembro/1976.

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como colaborador.

Foi Conselheiro Estadual de Educação no Ceará¹⁸.

Vandick Londres da Nóbrega

Paraibano.

Formou-se em Direito pela Faculdade de Direito de Recife em 1939.

Era livre-docente em Direito pela Faculdade Nacional de Direito (RJ) e foi professor de Direito Romano nessa instituição.

Foi professor de Latim no Colégio Pedro II, diretor do Colégio Pedro II.

Era chefe de departamento de Direito Civil e Romano na Universidade Nacional de Direito. Em 1957 passou a ser membro interino do Conselho Nacional de Educação (depois CFE) e em 1961 foi nomeado membro efetivo desse conselho¹⁹.

Vicente Sobrinho Porto

Carioca.

Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Direito pela Universidade de Madri.

Foi professor titular da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Era professor de Direito Processual Comparado na Universidade do Estado da Guanabara, depois denominada Universidade Estadual do Rio de Janeiro²⁰.

Suplentes:

Alaor de Queiróz Araújo

Reitor da Universidade Federal do Espírito Santo²¹.

¹⁸ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 145 de dezembro/1972.

¹⁹ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 30 de outubro/1964 Documenta nº 34 de fevereiro/1965.

²⁰ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 134, de janeiro/1972.

²¹ Não foi encontrada a publicação do curriculum vitae do conselheiro.

Antonio Martins Filho

Havia sido conselheiro titular do CFE substituindo a Dom Helder Câmara durante os anos 60 e voltou a ser membro titular durante os anos 70.

Foi reitor da Universidade Federal do Ceará.

Era economista e professor da Faculdade de Ciências Econômicas da UFCe²².

Lena Castelo Branco Ferreira Costa

Piauiense.

Bacharel e Licenciada em História e Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de Goiás.

Era professora titular do Departamento de Geografia e História no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Goiás.

Membro da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH).

Foi membro suplente até 1974 quando passou a membro titular do CFE²³.

Nair Fortes Abu-Merhy

Bacharel e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Nacional de Filosofia (RJ), com doutorado em Administração Escolar e Educação Comparada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná em 1958. Nessa Faculdade exercia a função de professora livre docente.

Foi Diretora da Escola Brasileira de Administração Pública em 1964. Desde 1963 passou a responder pela cadeira de Administração Escolar e Educação comparada na Universidade do Brasil (depois denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Passou a ser membro titular no início da década de 70²⁴.

²² Curriculum vitae publicado na Revista Documenta n° 83, de março/1968.

²³ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta n° 158, de janeiro/1974.

²⁴ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta n° 107 de outubro/1969.

Representante do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral**Arlindo Lopes Correia**

Carioca.

Formado em Engenharia Civil, com curso de extensão em Engenharia Econômica.

Participou da Reforma Universitária e do grupo que elaborou o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social do Governo Castelo Branco.

Coordenou o grupo que elaborou o Plano Trienal do governo Costa e Silva.

Trabalhava na área de recursos humanos e produtividade²⁵.

²⁵ Curriculum vitae publicado na Revista Documenta nº 133.

Anexo II

Transcrição da reunião plenária do Conselho Federal de Educação, de 11/12/1978

Membros do CFE nesse período:

Presidente: Lafayette de Azevedo Pondé.

Vice-Presidente: João Paulo do Valle Mendes.

Demais Conselheiros (em ordem alfabética)

Abgar Renault.

Ana Bernardes da Silveira Rocha.

Antonio Fagundes de Souza.

Antonio Martins Filho.

Antônio Paes de Carvalho.

Armando Dias Mendes.

Caio Tácito.

Edson Machado de Souza.

Egas Moniz Nunes.

Esther de Figueiredo Ferraz.

Eurides Brito da Silva.

Heitor Gurgulino de Souza.

José Carlos da Fonseca Milano.

Jucundino da Silva Furtado.

Dom Luciano José Cabral Duarte.

Luis Ferreira Martins

Maria Antônia Amazonas Mac-Dowell.

Maria Therezinha Tourinho Saraiva.

Nair Fortes Abu-Merhy

Paulo Nathanael Pereira de Souza.

Ruy Carlos de Camargo Vieira.

Dom Serafim Fernandes de Araújo.

Tarcísio Meirelles Padilha.

Observação: Os Pareceres resultantes dos relatos dos processos e e das discussões, com voto, no plenário foram publicados na Revista Documenta , nº 216, Dezembro de 1978.

Siglas usadas na transcrição:

... – Pausa curta, exitação do falante e mudança brusca de assunto

[pausa] – pausa longa

[?] – Palavra duvidosa ou de transcrição difícil (nomes, lugares, aparentemente fora de contexto)

[...] – Palavra ou período irreconhecível

[ruído] – Ruído de fundo se sobrepõe à transcrição

[intranscritível] – Ruído de fundo mais profundo que bloqueia completamente a inteligibilidade da transcrição

[apagado] – Parte da fita sem som algum, nem ruído.

Plenário - 1/4 - 11/12/78 (lado A)

Presidente: ...De vez em quando eu sou obrigado a bater às portas daqueles que me podem servir num dado momento, e desses eu sempre focalizo o professor Tarcísio Padilha para me orientar [...]. O Conselho não tem um corpo permanente, senão esse corpo meramente informativo dos processos. Mas há problemas que surgem diante do presidente e este fica sem saber como até dar uma solução de imediato, muitos dos quais não comportam uma decisão do presidente. Muitos deles têm que aguardar 30 dias para serem processos e mais 30 dias para o parecer ser protocolado e mais 30 dias para daí em diante... [pausa] Eu próprio, então.... E eu vou dar o exemplo de diversos casos que surgiram neste espaço... Eu proporia que, em todos os meses, no período de sessão, nós tivéssemos uma reunião, sem o

formalismo do processo, em que trocássemos idéias, que sentíssemos de perto, esses diversos aspectos que vêm refluir aqui no Conselho. Que pudéssemos trocar informações! O sistema educacional é muito amplo, a responsabilidade nossa é imensa! Eu não sei como está, por exemplo, executando a... a própria... o sistema de ensino... a reforma universitária... a reforma de 1º e 2º grau, vão fazer 10 anos e nós ficamos apenas [...] sabendo do jornal, mas jamais nos reunimos para trocar idéias e conversar sobre estes diversos assuntos... Eu gostaria de reservar uma sessão, quando menos uma sessão, para que nós pudéssemos nos reunir sem o formalismo do “Vossa Excelência”, “dá licença para um aparte”, “tem um processo tal”, “tal, tal, tal”, apenas [?] a troca de idéias, a comunhão de pensamentos, que formar dessa troca de informações e podemos então até os companheiros saber do que se passa no Conselho e fora do Conselho, e também a presidência, para no seu governo, colher também essas informações. Porque o que acontece é que hoje é o primeiro dia, nós estamos nos encontrando agora. Até a simples conversa de companheiros de trabalho, é preciso ficar pescando um ou outro, conversando, quando poderíamos fazer isso em conjunto, um tipo de avaliação, e só pesar os problemas, e tomar até um rumo. Que seria uma reunião gravada, embora não aberta ao público, mas gravada para ficar na memória, saber o que é, que orientação o Conselho dava a própria presidência. Por exemplo, eu lembrava há pouco, a dois ou três companheiros, esse exemplo: eu recebi essa semana uma comissão de professores e diretores de instituição de ensino do Rio Grande do Sul. Esta instituição mantém também o curso de 1º grau. E o diretor me dizia da dificuldade que estava sentindo para manter um professor para alfabetizar a criança por mais de 6 meses. Porque chega o 1º semestre o professor não quer ficar porque pra alfabetizar é uma técnica especial, um processo especial, uma paciência que ele não tem. Ele não tem professor para alfabetizar, senão por um período de 6 meses. Então consultava se mantinha ... se poderia instituir uma habilitação alfabetização, e eu, evidentemente não podia discutir, porque uma palavra que eu desse, poderia amanhã não ser aceita pelo plenário, pelo Conselho. Ao mesmo tempo eu não queria deixar que o professor percebesse a minha situação. Sugeri que ele tivesse disposição, que apresentasse um processo, a decisão é do colegiado e tal. Assunto dessa ordem, pra eu trazer mediante uma indicação formal, para ser designada uma comissão, pra essa comissão processar [...]... Lá se vão 6

meses, ou mais de 6 meses, e a água vai passando embaixo da ponte. Eu acho que nós deveríamos ter um momento de troca de idéias sim, sentir esse problema... Agora eu vou expôr diversos aspectos que surgiram... Eu precisaria, por exemplo, dar conta ao convênio ao Conselho, de uma perspectiva de um convênio, com apoio da Secretaria Geral... com instituições, uma das quais é a Fundação dos Institutos de Pesquisa Econômica, da USP. Outra também está sendo consultado, que seria a Fundação Getúlio Vargas, mas para estabelecer os dados todos, elementos e que nos possamos valer aqui, que nos possamos valer para definir o que seja, necessidade social, na instituição de cursos, e como poder apurar, num país de 8 milhões de quilômetro quadrados, com 110 milhões de habitantes, que são inteiramente desnivelados, como podemos caracterizar isso no distrito "A" no distrito "B". Então este é um convênio a ser assinado, estamos examinando propostas conjuntamente com a Secretaria Geral do Ministério, ou seja [?], animadamente tem prestado todo o apoio ao Conselho, mas eu precisaria dizer ao Conselho, que tal ocorreu. Fizemos um com a Universidade de Santa Catarina para estabelecer ou testar as novas normas de autorização de reconhecimento dos cursos. Já estamos percebendo, ainda não pude... posso trazer o dados concretos, muitos dispositivos dessas normas são de difícil aplicação. Estaríamos então, já numa certa época para fazer a revisão dessas normas. Eu precisaria então trazer isso ao Conselho, nessa troca de idéias e mostrar as dificuldades que estamos sentido e fazemos, se for o caso, a revisão dessas normas. Ainda esta semana, os Conselheiros devem estar tendo contato hoje com o professor Hermeto, quarta-feira deveríamos ter com o doutor Jorge... (Furtado [outra voz]), Secretário Geral do Ministério do Trabalho. O doutor Hermeto é porque eu recebi todo aquele expediente do convênio médico, Fundação Getúlio Vargas relativo à formação de professores para as habilitações básicas. Achei que o assunto é realmente muito complexo e difícil, devo dizer que tenho perdido o sono só com esse problema de habilitações básicas e achei que não seria bom entregar toda essa massa de trabalho à Câmara de 1º e 2º grau, intempestivamente, para que ela resolvesse de um momento para outro, tanto mais interesse teria eu numa solução debatida, quanto eu acho que essa solução do Conselho deverá vir ainda nesse período, antes de mudança de governo, que finde, no dia 30 [?] já deveríamos ter nos desencumbido dessa tarefa. Então, eu tentei articulação com o Dr. Hermeto, que foi o supervisor técnico

do convênio da Fundação Getúlio Vargas, para que ele pudesse então entrar em contato com os membros da Câmara de 1º e 2º grau e... Facilitando assim o exame, em vez desse exame ser feito de uma leitura pura, fria e isolada da própria Câmara; em contato, portanto, com aquele que fez o trabalho, sob o qual nós deveríamos nos manifestar. O doutor Jorge Furtado, esse me procurou também a respeito de um tema que tem sido objeto de diversos entendimentos, mas os entendimentos sempre dados com muita cautela da minha parte, porque ... exatamente porque eu não tenho de decidir coisa nenhuma e nem pretendo avançar sobre uma decisão que será do Conselho. É um grande problema do estágio das empresas, que é outro tema vastíssimo, que já pela massa de estudantes, a fazer estágios, já pela organização das empresas. E diante desses momentos [?] eu sugeri que ele viesse na próxima quarta-feira, para ter um entendimento, uma conversa, uma troca de idéias... essa troca de idéias sem o formalismo do processo. De modo que o Conselho possa sentir realmente qual é o problema, sendo devidamente informado de viva voz pelos órgãos específicos que tratam dos assuntos a respeito dos quais nós temos que decidir. Por outro lado, há assuntos que eu considero as funções nobres do Conselho: a Lei de Diretrizes e Bases, que institui o Conselho, dá a esse atribuições de exame do sistema de ensino dos estados. Jamais nós fizemos... jamais olhamos sequer estes sistemas. Contribuir para o aperfeiçoamento... organização e aperfeiçoamento do sistema educacional, não é na leitura de processos de autorização de reconhecimento, para saber se a biblioteca tem 50 livros, tem 60 livros, nunca nós chegaremos a estas tarefas, nunca. E essas são as tarefas diante as quais, a medida que nós nos omitimos, nós abrimos um flanco imenso para sermos atacados. A experiência que eu tenho sentido é que todas as vezes que eu fui procurado para saber se o processo 622 já foi para o relator... Não sei. Outro dia eu disse a um... diretor de empresa... que recebo qualquer diretor de instituição de ensino ou professor de igual para igual, porque eu acho que não há condição mais nobre do que a de professor, de modo que o professor que me procura é igual a mim. Eu recebi, dei todas as informações, agora, no fim, eu não pude deixar de dizer que eu ia criar um serviço de protocolo para aliviar um pouco o Presidente do Conselho, que ficava aqui informando se o processo já entrou em diligência, se não entrou em diligência, se já vai entrar, se não vai entrar. E as próprias instituições estão viciadas nisso, acham que a função do Conselho é essa: aprova professor,

autoriza curso, quando nós temos funções muito mais importantes, para o exame das quais é indispensável que troquemos idéias, até para assentar [?], independente de uma indicação formal, porque o nosso regimento estabelece que qualquer ponto novo tem que ter uma indicação para ser discutido, para ser uma comissão, sem se imaginar a perda de tempo que ocorre nisso. E quando fazemos essas indicações, elas morrem. Ainda recentemente um dos grandes problemas que parecia agitar o Conselho era do ensino rural. A Câmara de Ensino Superior sugeriu na reunião dos Conselhos Estaduais este problema... bom, discutiu-se e tal, e agora... e daí... [pausa] ...Será que lá em Chique-chique estão aplicando uma metodologia nova, será que estão estudando realmente aquilo que se ... Porque eu tenho a impressão que essas discussões que nós travamos aqui... isso pode ser feito com qualquer livro! Pega um livro, lê, o que se deve fazer... Mas eu acho que não é isso que dá impulso ao Conselho. Nós temos aqui que [...]. De modo que eu gostaria de pedir ao Conselho que concordasse em termos reuniões em que pudéssemos discutir o problema, sem “vossa excelência”, sem indicação formal.... Outro aspecto que para mim é muito importante, para o qual, desde já, eu peço um crédito de confiança do Conselho: nós temos que fazer a reforma do Regimento. Temos que fazer a reforma do Regimento não somente para que ele possa... para que o Conselho possa funcionar com um instrumento legal mais apropriado para suas tarefas, vencendo obstáculos que o atual nos cria.. como por outro lado prático... E acho que o administrador tem que andar com os pés no chão... pé na terra... e nós estamos num período de esgotamento de período presidencial. Então, mudança de administração, mudança de gestão, o Conselho passa a ser considerado por novos órgãos responsáveis pela Política Educacional. Cabe dizer, não sei se os conselheiros sabem, que o nosso quadro de pessoal jamais foi provido. A maior parte do pessoal que me serve, a maior parte, é um pessoal que vem de outros serviços, postos à disposição, requisitados por nós... Agora há uma lei que veda as requisições. Se derem aplicação a isso até o Dr. Rodolfo vai sair daqui, e eu fico sozinho em Brasília, perdido nesse corredores nesse “tombadilho” aí, sem saber o que faço... porque, os cinqüenta e tantos cargos... [pergunta para alguém] ...não são cinqüenta e tantos?... que estão vagos, jamais foram providos... não podem ser providos por duas razões: primeiro porque o DAC não deixa; segundo porque o salário se defasou de tal modo que eu nem encontro quem queira, então eu estou me utilizando, por exemplo, a

Universidade de Viçosa é benemérito do Conselho... O Ceará está, esse aí então tem direito ... tem direito até a estátuas de bronze... manda datilógrafo, manda funcionário, manda... quando precisamos de [...]... acelerar processos, vem funcionários da universidade e fazem o que na Bahia se chama de mutirão... Mas isso depõe do Conselho, não é próprio do Conselho, um órgão com a responsabilidade do Conselho não pode ficar assim. Então fui ao Secretário Geral, tendo a sorte de que ele é nosso companheiro aqui, mostrei [...]... E para mim é ideal que seja resolvido isso na atual administração porque o ministro atual nos conhece e nos prestigia, prestigia o Conselho de todas as formas, o Secretário Geral é do Conselho, o Secretário de Apoio tem até a vantagem de ser baiano, de modo que, facilita tudo para [risos] ...mas para que nós possamos ter qualquer vantagem, há uma condição: estarmos inseridos na reforma do MEC, na tal reforma administrativa. Então é preciso que estes serviços, os órgãos dos estados estejam já burilados e preparados dentro do esquema... [...] Já entrei em contato com o instituto de Serviço Público da Universidade da Bahia que já fez trabalhos para esse Conselho, e até foi de alguma forma sugerido pelo próprio MEC, para que ele faça um estudo sobre o nosso sistema de funcionamento e com isso possamos, então, apresentar um regimento, a ser aprovado pelo ministro ainda neste período, e com isso podemos ter, então, um quadro. Outra limitação do DAC é que não pode haver aumento de despesas, eu não sei como é que eu faço... eu não sei como é que eu posso fazer... parece que onde há cinco funcionários eu boto dois e aumento.... não sei.... aí eu... o que vamos fazer?... Bom, a medida em que nós tenhamos que modificar o regimento, nesta parte administrativa e funcional, de funcionamento... Eu acho também outros tantos pontos do plenário que nós poderíamos também tocar: um dos quais, para o qual eu vou pedir atenção do Conselho... é fazer uma adaptação do Conselho, nas operações dos atos do Conselho, ao próprio texto legal. Porque a lei que instituiu o Conselho que é a Lei de Diretrizes e Bases, diz que o Conselho funcionará em Câmaras, para decisão dos casos específicos, e em plenária para os assuntos de ordem geral. Eu indago: autorização de cursos, reconhecimento de cursos, isso não deve ficar para as câmaras? E já é pela lei: um interessado cujo projeto tenha sido aprovado pela Câmara poderá criar um problema de que está fora da competência do plenário... E é o que está escrito na lei. Por outro lado, nós cumprimos a lei se deixarmos. Eu sei que poderá vir casos que o reconhecimento acarrete

uma certa oposição, talvez não seja conveniente deixar pra decisão das Câmaras reunidas, dos grupos reunidos de ensino superior... ou, conforme o caso do primeiro grau, [...] de primeiro grau. Em determinados casos, poderá um membro da Câmara pedir, talvez, uma decisão no plenário. Mas poderíamos decidir também o sistema de câmaras reunidas e deixar o plenário para aqueles assuntos de maior importância, de maior dificuldade e que nos tenha a nós... a cada um de nós, maior consciência do nosso trabalho, porque como está nós não temos consciência... Se eu perguntar a qualquer conselheiro em que pé está o problema do Mobral, ninguém sabe. Porque o processo do Mobral não vem aqui, então nós não... Mas nós não devemos também não saber o que é Mobral, o que é ensino supletivo. E devo dizer que essas minhas preocupações já são de algum tempo, eu me lembro que certa feita eu saí daqui e fui procurar dona Ana Bernardes, a quem não tinha o prazer de conhecer, para falar pra ela: o que era o Programa Pró Município ... e o Conselho sabe realmente o que é um Programa Pró Município?. E o Sistema Educacional está montado em grande parte realmente nisso. É justo que nós continuemos somente para examinar se o professor tal possa dar aula lá em Mossoró e se a escola tal tem professor de Educação Física? Ou nós devemos adormecer sobre os problemas e debater para o Conselho ficar ciente do seu papel. Assim, a nossa responsabilidade é muito grande, muito grande, até como não temos dúvida aqui, que não estranhemos que quando se quer qualquer projeto ou qualquer programa de educação, se vá buscar outra instituição. Porque o Conselho só faz reconhecer cursos... autorizar cursos. [...] durante um mês ficam rodando na cabeça. E como a minha função aqui é apenas de servir e de mostrar aos companheiros qual é realmente a situação em que nós estamos eu me lembrei que certa feita eu já ouvi de alguns conselheiros, acho até que o professor Milano já teria sugerido, esse encontro aqui, como numa prestação de contas íntimas podíamos saber realmente o que se passa. E não fiquemos... porque nós funcionamos como um *colegium*, no sentido próprio de uma organização coletiva, nós funcionamos na base de elementos individuais que se reúnem num dado momento e cada qual dá a sua opinião. Eu estou aqui e não sei qual é a opinião do conselheiro “a”, não sei qual é a opinião do conselheiro “b”, sobre o problema mais angustioso do ensino que é o problema das escolas particulares mantenedoras, o problema do segundo grau, o problema da alfabetização... eu não sei nada disso. Se perguntar... em

regra eu fujo até muito de repórter, fotógrafo... de repórter se eu ver agora com gravador. Porque se perguntar qual é a opinião do Conselho, é preciso saber qual foi o processo, o que debateu, qual foi a tese e tal. Eu acho que não podemos... [pausa] ...Eu gostaria de ouvir a opinião dos companheiros porque o meu pensamento é dar uma maior aproximação entre todos nós. Isso eu senti outro dia quando eu ... eu pensei no problema dos docentes, e senti que era preciso ouvir cada conselheiro, porque eu não sabia o pensamento de cada qual. Eu tô vendo o problema dos docentes, o problema das nossas normas. Há dispositivos das normas que são inaplicáveis inteiras... Por exemplo, tem um dispositivo que diz: se uma instituição lá em Porto Velho, lá no Acre... se numa instituição o professor morrer, e se a instituição puser um professor que não foi aprovado pelo Conselho, tem que refazer... Refazer o quê? Vai refazer coisa nenhuma! Porque ninguém vai chamar 200, 300, 500 alunos... Bom, o colégio, a instituição não deu certo, a faculdade não deu certo... O Conselho tem muito trabalho, não pode aprovar, e agora vocês vão ter aula novamente... Começa que a aula em si, a aula em si, não tem substância... substância de ordem jurídica, é substância puramente de ordem técnica. Professor que tá dando aula ruim tá cumprindo seu dever legalmente, da mesma forma que o professor que tá dando aula boa. É só porque ele tá habilitado, porque ele é professor, que tá inserido numa estrutura. Um professor que vai com conversa fiada, não dá aula, não sei o que e tal, assinou o ponto e tal... ele tá cumprindo lá, legalmente... Mas isso é realmente o ensino? Esse aspecto, esse problema de funcionalismo, não tem funcionalismo ... precisa organizar isso. Pra organizar eu tenho que reformar regimento, pra reformar regimento eu dou com esses diversos aspectos. Nós até hoje... Há dez anos que está aí a reforma universitária. Todo mundo [...]. Outro dia eu lembrei duma reunião que eu fui no Rio de Janeiro, começou um técnico a combater o Sistema Educacional, porque disse que ele, pessoalmente, é um homem feliz porque ele tem uma grande organização, as Casas da Banha, ele representava as Casas da Banha. Então ele dizia tranquilamente, diante do plenário, lá do Jornal do Comércio, dizia que... olha com o devido respeito... porque é um “*data venia*” né?... Com *data venia* ele dizia que tinha posto um gerente nas suas empresas... um administrador de empresas, iniciado [?]. Ele paga CR\$ 25.000,00 a um antigo empregado dele e as coisas funcionam admiravelmente. Ele também tem fazenda, e não quis saber de agrônomo, porque [...] agronomia inteiramente acadêmica

e ele pegou o feitor, paga CR\$ 30.000,00 e bota o feitor lá e tá ótimo. Eu disse que isso não tinha nada a ver com o Conselho, expliquei o que era Conselho, [...] e que aquela observação dele também não era privativa dele, porque lá na minha terra um amigo meu fez um prédio muito bonito e disse: eu não quero saber de dar corda para engenheiro, eu botei meu mestre de obra lá e... E também tem uma mulher lá que é curandeira, não precisa de medicina e nem nada, avalia a tese dele e depois avalia a sua tese e nós iremos acabar com todas as instituições de ensino. Agora acrescentei que para mim não é novidade, porque já dizia o padre Serafim Leite, que o D. Pedro Fernandez Sardinha foi comido pelos índios por uma questão de ensino, é porque ele não concordava com a metodologia usada pelo padre Nóbrega. Então nós nascemos no Brasil com uma crítica ao sistema de ensino. Como o bispo não concordava com o processo do padre Nóbrega que já procurava ensinar-lhe, aos meninos, na linguagem tupi, ele achava que aquilo era uma diminuição, porque a língua européia é que era a nobre, e não a tupi. E nessa desavença ele acabou caindo na boca dos Aimorés, lá de Pernambuco! [risos]

Eu acho que, [...] falar da educação de todos os tempos, desde que o Brasil foi descoberto. É o maior terreno que se tenta falar. Mas saí de lá tanto com esses pensamentos e me desculpe que às vezes é preciso botar um pouquinho de intimidade nesse problema que eu acho muito sério, esses problemas da educação, cada vez que a gente vai subindo a colina a gente vê que o terreno é muito pior do que se imaginava. De qualquer forma é essas coisas que eu queria conversar de voz alta, sem o formalismo de uma... E insistindo nessa conversa, que pudéssemos ter: cada qual trouxesse os problemas, o conhecimento que tem das instituições, em suma, que podemos trocar idéias realmente, não dentro, encaixotadas num processo, porque esse problema do processo é menos para o administrador do que para o juiz, esse sim que somente pode funcionar na base daquele processo contraditório. Mas nós aqui não somos... Nós temos o processo apenas para fixar uma memória, mas podemos discutir amplamente, trocar idéias e antecipar até certas resoluções, influenciá-las nas decisões, isso que eu queria ouvir dos companheiros, o professor Padilha ali...

Tarcísio Padilha: ...Em primeiro lugar eu acho que essas reuniões sem pauta, realmente são absolutamente necessárias. E a prova disso estás todas as vezes que no bojo de um processo

surge uma tese, nós tendemos a discuti-la e abandonar o caso concreto, que é exatamente àquele constante do processo que está para ser apreciado que mostra que todos nós sentimos a necessidade de uma abertura de debate a nível doutrinário, a nível legal, etc.. De mais a mais, por vezes se perdem várias sessões plenárias exatamente porque um processo enseja essas discussões e os conselheiros se apegam a essa oportunidade de então darem um tratamento doutrinário porque não há outra ocasião para fazê-lo. E ficam de certa forma frustrados uma vez que não há cabimento em pretender aplicar, suponhamos, uma norma emergente de uma discussão eventual, né? Há o caso que está sendo apreciado, então fica uma espécie de contradição permanente entre o casuísmo e os aspectos gerais, universais, etc... que são, à rigor, a função mais importante do Conselho. Agora isso é uma declaração. Agora, como chegar até lá? Como é que nós poderíamos evoluir, no sentido de realmente voltarmos nossas vistas para os problemas maiores, ao invés de realmente nos afogarmos nos processos. Eu acho que um dos aspectos fundamentais, que o presidente sublinhou isso bastante bem, é o problema da desinformação educacional, que parece uma constante, lidando todos nós com a educação, nós freqüentemente somos obrigados a convir que ignoramos muita coisa do que se está a fazer. A tal ponto, que certa feita, muito recentemente, eu fui procurado por um jornalista que queria determinadas informações sobre um assunto que era da área de ensino superior e eu tive que usar de uma habilidade de piauiense como disse Petrônio Portela, para poder exatamente me desvencilhar do repórter, porque eu não tinha o que dizer! Ele falava de um grupo de trabalho que estava estudando determinado assunto, e eu ignorava pura e simplesmente que havia esse grupo de trabalho, muito mais, evidentemente, não sabia... muito menos sabia quais as conclusões desse grupo. Que certa feita, até, de uma maneira extremamente informal, eu levantei esse problema, pro próprio ministro, que o que se fazia no MEC em termos de comissões, etc... nós simplesmente ignorávamos. Então é fundamental que nos tenhamos informações do MEC: o que que o MEC está fazendo, o que o MEC está estudando; segundo: Conselho de Reitores, Conselhos Estaduais, Secretarias de Educação, é claro que em termos gerais e não no aspecto do funcionamento, em termos assim... do dia a dia de uma secretaria, é claro, mas se uma uma secretaria, por exemplo, que está a estudar um determinado problema... uma grande secretaria, como no estado de São Paulo, de Minas Gerais, do Rio Grande, do

Rio de Janeiro etc... que estão estudando determinado assunto, nós deveríamos ter uma maneira, um mecanismo para tomar conhecimento, pelo menos, das grandes linhas daquele grupo que dá para aproveitar. Às vezes congressos, não podemos tomar conhecimento...

[fim da fita 11/12/78, lado A]

Fita 11/12/78 (lado B)

...institucional, um tema extremamente importante. E sei mesmo que vários colegas, ex-colegas, aqui fizeram participação ou vão ter nestes seminários. Então é um assunto da maior importância para o Conselho, uma vez que, à rigor, há uma plethora de leis, falta, entretanto, uma certa condensação disso, seja em termos de uma consolidação propriamente legal, seja em termos de uma consolidação doutrinária, ora isso é matéria extremamente complexa, que não pode vir a plenário, atropelada pelas nossas faltas em plenária. Acho que teriam que merecer um exame mais tranqüilo, mais profundo etc... Como chegar a isso? A meu ver, primeiramente desobstruindo o plenário. Se o plenário é o lugar adequado para esse tipo de debate, o plenário terá que deixar de ser o lugar em que vão ser discutidos ou continuarão a ser discutidos assuntos que tenham muito mais cabimento à nível (sic) de câmara. Realmente, por exemplo, processo de autorização, que se discuta num grupo e que se conceda uma autorização, no grupo A, no grupo B, etc... não seria conveniente, porque podem esses grupos, eventualmente, adotar critérios divergentes, e então ficaria o Conselho a descoberto; então os interessados não saberiam quais os critérios do Conselho naquela matéria, mas se por exemplo, um termo de processo da Câmara Suprema de Ensino Superior tem um grande número de processos, houvesse reuniões de câmaras reunidas, essas decisões, ao meu ver, e aliás a leitura da Lei de Diretrizes e Bases deixa patente que não [...], não haveria porque trazer a plenário. Agora é claro, se o relator, ao examinar um caso, e se assegurado inicialmente rotineiro, singelo e simples, dê o processo de reconhecimento. Se no bojo desse processo, um aspecto que lhe pareça merecer um tipo de debate, realmente mais amplo, do ponto de vista do plenário, legal, pedagógico, etc... A partir desse instante, ele vai então pedir ao plenário... ao presidente, para submeter a

plenário, se esse processo deve, ou mesmo até se criaria até um mecanismo até automático, ele teria o direito de trazer ao plenário de uma forma alternativa, ia ser eventualmente estudada. Mas não normalmente, automaticamente, virem a plenário, que todos nós sabemos, nós somos uma reunião, vamos dizer em família, aqui reservadamente: é profundamente enfadonho, a leitura sucessiva de pareceres, etc... sem nada de novo, e a culpa não é do relator, a culpa é que o processo é rotineiro por sua própria natureza, e a nível de câmara (sic), pela informalidade que ela naturalmente se reveste, até pode se apreciar melhor... Então há um momento em que o conselheiro diz [...] “...mas fulano, esse professor não pode...” Agora, numa reunião de plenário, como disse o presidente, tem que pedir um *aparte*, dizer “Vossa Excelência, eu discordo dessa... o professor não tem a titulação adequada e etc, etc, etc...”. E há tipos de informação, por exemplo, que o conselheiro não pode trazer a plenário, porque são delicadas, são eventuais avaliações que ele pode trazer por experiências e pedir até a colegas que se ratificam ou não, a respeito de certos ângulos que são delicados, que não se podem trazer para uma sessão plenária. E eu acho que esses assuntos devem ser tratados num nível de informalidade, e não realmente com a formalidade do plenário. Então o plenário realmente iria, digamos, ficando gradativamente desobstruído para o fim de poder enfrentar tarefas mais nobres, mais adequadas ao colegiado e que nós temos que convir, nós não estamos tratando. Então o que acontece, queixamo-nos de que outros órgãos não estejam fazendo, porque são espaços vazios que estão sendo ocupados; e depois – há um aspecto aqui que vou me permitir, simplesmente admitir que seja ventilado – nós estamos num período de transição, um período de transição em que o parlamento teve uma participação reduzida no processo. Então a partir do instante em que ele retomar, na plenitude ou gradativamente, não sei, ninguém pode falar do futuro, enfim, as suas atribuições, é obvio que aqueles órgãos, como este, que desempenharam um papel relevante nesse período, vão ser objeto de crítica... é normal, nós não temos que ficar com uma espécie de susceptibilidade disso, mas haverá, evidentemente, avaliação do Conselho, num sistema aberto, que se faz normalmente, não temos que reclamar, isso vai ocorrer. Ora, é preciso então, que nós, tomando consciência disso, e não será evidentemente por isso, mas esse é um aspecto [...] tão quanto importante, que nós deveríamos aproveitar a oportunidade, que, devendo rever o regimento,

aproveitemos esse ensejo, para pensar no futuro, quando o Conselho Federal de Educação trazia a plenário, e aqui estão conselheiro, como o conselheiro Milano, como o conselheiro Martins, a conselheira Terezinha, a conselheira Nair... não é?... Que se recordam muito bem, que todos os processos eram trazidos à plenário, não importando se para baixar em diligência ou para decidir finalmente um determinado pedido. Indistintamente vinham a plenário. Mas isso se explicava porque, era um Conselho *inte*[...], um Conselho que se estava fazendo, que estava no dia a dia do casuísmo montando a sua doutrina. Era o perfil doutrinário que emergia dessas discussões de cunho inicialmente casuística. Que agora isso não faz sentido, primeiro: porque já há uma experiência, não é? Realmente um processo de segmentação do próprio órgão de um lado, e outra parte que verifica é que o volume de trabalho hoje nos está estrangulando; está estrangulando o órgão de tal forma, que ele não tem mais condição de ser realmente um Conselho Federal de Educação, naquele sentido, em que, de fora para dentro, qualquer pessoa imagina que seja. Ele diz que está crescentemente transformando-se num órgão formalístico que registra e prossegue ao exame de papéis, verifica se esses papéis obedece àquele número de critérios, etc... e faz isso de uma maneira aligeirada, porque se fosse fazer de uma maneira mais cuidadosa, nós não examinaríamos por mês de 0 a 10, 12 processos. Então, nós temos a frustração de estarmos a todo o momento numa esteira rolante recebendo processos, com dificuldade para dar conta deles, e vendo passar ao lado dessa pequena estrada, uma Transamazônica de problemas, que nós não podemos tomar conhecimento deles, que nós não os conhecemos, muito menos, podemos interferir no processo e participar, propor soluções, etc... De modo que só posso ver com muito bons olhos a proposta da presidência, no sentido que nós resguardemos um certo oásis da nossa semana, momentos de tranqüilidade educacional, sem pauta, predeterminada, em que cada um aqui traria um problema que iria ser discutido, então nós teríamos com isso, gradativamente, de forma até quase imperceptível, nós iríamos moldando nosso consenso. Então, quando surgissem os problemas a serem debatidos, já então, com apresentação de uns documentos que seriam apresentados, então o problema já teria sido ventilado, de alguma maneira, e seria então uma espécie de preparação para as grandes decisões que o órgão poderia, e ao meu ver, deveria tentar retomar. Então são essas minhas considerações.

Presidente: Conselheiro Milano [?].

Milano: O conselheiro apresentou uma idéia, e futuramente ela será concretizada formalmente, mas hoje [...] apresentá-la... Mas eu queria aproveitar a oportunidade, para nos congratularmos dessa presença... Já várias vezes essa idéia foi apresentada aqui, dessa feita, se eu não me engano, foi inclusive, fruto de uma indicação cuja redação coube ao conselheiro Paulo Nathanael e, na ocasião, nós a chamávamos de a necessidade que tem o Conselho de fazer uma pausa para meditar um pouco, uma pausa para meditação. Fazemos uma reunião, em cada reunião mensal, uma sessão, ou uma tarde, ou uma manhã, dedicada exclusivamente a análise desses problemas. Olha, eu não vou me alongar conselheiros, eu só quero dar dois ou três exemplos da necessidade disso. Nós temos operando no país uma reforma universitária que já está para entrar no seu décimo ano. Então, nós não temos qualquer dado, qualquer informação, qualquer análise... que em última instância, uma avaliação real dos seus objetivos, se ela foi benéfica, contrariamente, se ela prejudicou educação superior nesse país, a formação de profissionais. Essa reforma traz uma série de fatores, uma série de [...] que simplesmente [...] citar esse aqui: a instituição do departamento, de um artifício, a forma como o foi; segundo lugar, atribuir a colegiados do curso, reduzidos e nem sempre homogêneos em sua capacidade intelectual, o reconhecimento dos dados pedagógicos, uma atribuição que era totalmente atenta à Congregação de professores. Será isso um erro ou um acerto? O sistema de créditos e matrícula por disciplinas estabelecido é uma ignorância total do que isso significa. Por incrível que isso possa ser [...] administre, o conselho ignora isso. Outra coisa, a separação do ciclo básico do ciclo teórico-profissionalizante nos diferentes cursos, que é ao meu ver um veneno verdadeiro, mas que no entanto é uma norma da reforma que é adotada por quase toda a universidade brasileira. Eu vejo com melancolia mesmo, os meninos entrarem só para fazer um curso médico, que é o meu ramo, vão [...] no instituto de biociências, vão ficar longe da veterinária, vão ficar longe da formação em licenciatura de biologia. Enfim, no meu departamento, e isso já é um contra-senso, é uma manifestação que ignora os termos da lei, do que é o meu departamento, passam diariamente mil e duzentos alunos e

são oferecidos nove cursos. Num departamento! Há poucas unidades de ensino com essa magnitude operacional, mas isso não se resume ao ensino superior, a própria reforma do ensino de 1º e 2º grau, instituiu uma coisa nova no Brasil, que foi ensino profissionalizante de 2º grau. Que fruto estará dando isso? Teria sido bem compreendido pela rede escolar? Nós não temos nenhum conhecimento desses fatos, nós nos perdemos nos [...] cartorial que toma nosso tempo total aqui. Nós autorizamos, nós negamos autorização, reconhecemos ou não reconhecemos, aproveitamos o professor ou então dizemos que ele ignora tudo... De modo que eu mais uma vez me congratulo e só faço votos que de fato a idéia seja levada à frente, que ela é a transcendência, ela é a absolutamente necessária...

Presidente: Obrigado ... Temos uma pauta grande [...] Conselheiro Fagundes.

Antonio Fagundes: O governo, com um mandato pela frente de seis anos. Eu queria cumprimentar V. Exa. o trazer, à consideração desse plenário. Realmente, acho que aquilo que seria a essência duma reunião plenária, dum colegiado desse nível . Eu considero como um elemento novo, neste Conselho, tomei posse em abril [...]. E uma das primeira coisas que realmente me chamou a atenção neste Conselho... e confesso até que me causou uma certa [...].Se haveria um certo pensamento... foi aquela de sentir aquilo que de fato foi adotado por V. Exa., que estava entrando num colegiado que não tinha uma estrutura mínima de suporte... para que esse mesmo colegiado possa desempenhar a sua função. Daí o meu oferecimento, logo de início, ao Diretor Geral, de alguns elementos que pudessem ser contratados pela minha universidade. Mas, acho que a situação não fica só, relativamente, a este ponto. . Ela configura muito mais abrangência, na realidade, a V. Exa. colocou, nós ficamos a abri exceções e mais exceções, fazendo um trabalho em última instância que sinceramente deveria ser feito por uma assessoria especializada, que morresse [?] a decisão, como já foi mencionado aqui, num grupo menor. Eu até vou mais em frente: se realmente nós tivéssemos uma estrutura bem montada, uma autorização, um reconhecimento, dentro das normas já vinculadas por este Conselho, poderia ser... é... poderia fluir normalmente num mecanismo de controle que este Conselho fizesse e que, evidentemente, uma outra vez, fosse uma ou outra feita, um conselheiro participasse. Quer

dizer, poderia ser uma rotina. Ora, as grandes preocupações da educação nacional e que realmente nós somos acusados, nós somos criticados... é... não tem, como de fato nem poderia ter, dada a avalanche de processos que passam por este plenário, sobretudo de reconhecimento de cursos por este Brasil inteiro, fora as falhas que nós sabemos que existem, não, dentro dessa situação, e não há, nem tem até aqui havido, condições para que este plenário realmente atue naquilo que é, pelo menos, a grande expectativa da nação, porque nós somos encarados de duas maneiras, na minha opinião: de um lado por aqueles que demandam todo o processo da educação, como o parlamento da educação nacional, e, neste sentido, com as coisas boas e más que existem em todo território nacional. De outro lado, há até uma certa, um certo pré julgamento, e até um certo descaso, eu diria, por parte da própria tecno-burocracia do nosso Ministério da Educação, naquilo que diz respeito ao Conselho, ou a função de conselheiro. De um lado nós não estamos como colegiado, até mesmo devidamente prestigiado dentro do próprio ministério, e por outro lado nós temos uma expectativa além daquilo que nos estamos fazendo. De modo que neste sentido, eu gostaria de cumprimentar V. Exa. por ter levantado um problema da máxima importância, como este.

Presidente: Muito obrigado. Então nos próximos meses reservaremos uma... um momento do plenário para este encontro, e que possamos então trocar idéias. Dado o adiantado da hora...

Outro conselheiro: ...: Como se disse aqui, eu acredito que, ou através de uma proposta concreta de alteração do regimento, ou de medidas outras que fossem propostas, efetivamente nós tirássemos algumas decisões objetivas...

Presidente: ...Sim, eu trarei... já trarei um projeto para discussão...

...: ...concreto, né?... Obrigado...

Presidente: ...eu submeterei na próxima sessão, então, projeto de alteração do regimento, podendo até distribuir antecipadamente... Dependendo apenas desta... trabalho [...] que está se incumbindo.

[pausa]

Presidente: ... dispensar as congratulações da Prof. Nair Abu-Merhy , que foi eleita para a Academia dos Educadores, lugar em que ela entra por direito próprio, por aclamação, inclusive nossa. Tamanho foi o apreço que demos a esta distinção justa, e fizemos questão de cumprimentá-la pessoalmente em nome do Conselho. Quero também comunicar ao Conselho, que diante dos entendimentos havidos com o Prof. Carlos Sarah [?], Reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e com o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, está programado para fevereiro um seminário nacional sobre Ensino Profissionalizante. Esse tema, cuja importância dispensa qualquer referência especial, esse tema está esboçado com os seguintes itens, cuja ordem poderá ser alterada conforme os entendimentos havidos com o Prof. Carlos Sarah [?]: ensino profissionalizante, projeto e realidade – disto estaria incumbida, inicialmente seria a Prof. Esther ... mas parece que foi substituída por acúmulo de serviço, não é?...

...: ...manteve-se a participação, mas não está respondendo pela... de modo que eu iria propor o Dr. Paulo Nathanael, mas não pude falar com ele, e acho que...

Presidente: ...então está inteiramente [...]...

...: ...É.

Presidente: ...ensino profissionalizante... O outro tema são recursos humanos para o ensino profissionalizante, habilitações básicas, estudos pós-secundários e educação e trabalho. Devemos nos reunir, no Rio de Janeiro, na segunda semana de... entre 7, 8 e 9 de fevereiro. Quem já partici... Já comuniquei... Já dei notícia dessa reunião à própria Secretaria Geral,

no Ministério, convidando o Armando Mendes [...] que também se manifestou entusiasmado com o assunto e se prontificou a comparecer. Estou o comunicando aos senhores conselheiros, porque uma reunião dessa ordem é realmente de interesse de todos nós. Continua franqueada [?] a palavra à hora do expediente... Conselheira Therezinha Saraiva.

Therezinha: Saraiva: Eu representei o Conselho num encontro realizado no Rio de Janeiro, com universidades, 8 universidades e escolas superiores, para uma avaliação dos cursos de licenciatura em educação especial. Eu tomei a liberdade de fazer um pequeno relatório e vou passar às mãos de V. Exa, mas o grande problema está em [...] na necessidade de fixação de um currículo para a formação de pessoas para a parte da Educação Especial, ou vinculada à Pedagogia, ou em separado, uma vez que Pedagogia, nós estamos com um parecer a algum tempo, sem ter sido homologado, sem ter sido concluído, e as pessoas que estão militando nesta área estão com grande dificuldade, os currículos são variados, cada escola está compondo seu currículo, assim, da melhor maneira possível, mas eles solicitam, encarecem a necessidade que o Conselho se debruce sobre este estudo, para fixar o currículo de formação de professores para a parte, para a Educação Especial. Eu vou passar às mãos de Vossa Excelência o [...] para não me alongar muito, mais lá estive representando o Conselho, muito atenta ao que se debateu.

Presidente: Muito obrigado. Conselheiro Paulo Nathanael.

Paulo Nathanael: A semana que passou, eu tive o grande prazer de visitar a Bahia. Fui a convite dos organizadores do Congresso Nacional de Saúde Escolar, para participar de uma mesa redonda sobre o ensino, e aproveitei a viagem para fazer uma visita ao nosso ex-companheiro e atual governador Roberto Santos. Coincidiu que S. Exa. inaugurava uma série de obras ligadas à educação e me convidou a acompanhá-lo, e tive a oportunidade de testemunhar pessoalmente, a obra administrativa do mais alto nível que nosso companheiro tem realizado naquele estado. Há várias forma de um governador, certamente, marcar a sua passagem, e eu acredito que a forma escolhida por Roberto Santos, vai frutificar a médio e

longo prazo, porque S. Exa. implantou, tantas e tais modificações de grande rendimento administrativo e social em seu estado, que realmente por onde se andar na Bahia daqui para o futuro, haverá uma marca de Roberto Santos, tanto no aspecto físico quanto no aspecto social daquele estado. E eu me envaideci muito disso, Sr. Presidente, não apenas pela amizade muito grande que dedico àquele companheiro, mas sobretudo porque, de uma certa forma, é o Conselho que está no governo da Bahia. Afinal, esse governador saiu da cadeira que V. Exa. hoje ocupa para liderar os destinos daquele estado. Fez todo o seu estilo de governo dentro realmente de uma visão de educador, de homem que vê o futuro e de homem que tem a coragem suficiente para às vezes contrariar o presente num investimento para o futuro. Eu tive o prazer de ressaltar estes aspectos, nas palavras que dirigi ao nosso companheiro durante aquelas inaugurações, uma delas, um complexo escolar de Marandiba, que leva, inclusive, o seu nome, numa homenagem que a comunidade lhe prestou. E por falar em Marandiba, saiba V. Exa. que esta é uma das grandes marcas da passagem de Roberto Santos. Aquela vasta região encravada nas imediações da cidade, onde a miséria campeava ao lado de uma natureza exuberante e que S. Exa. conseguiu dar... a que S. Exa. dar infra-estrutura e transformar numa outra Salvador com característica de uma cidade do futuro que certamente vai dar apoio e substância à velha capital brasileira. De sorte que eu trago estas informações, Sr. Presidente, para que o Conselho também se alegre, no fato de que seu ex-presidente, e sempre amigo, ter feito um governo realmente de [...] e, no final desse governo, está inaugurando as últimas e expressivas obras, que vão testemunhar, vão ser a memória do traço de grandeza que ele imprimiu a todos os seus atos. E ele ao final, quando nos despedimos, ainda me disse: “diga aos companheiros que eu continuo o conselheiro Roberto Santos”. E é neste sentido que trago esta notícia.

Presidente: Eu farei chegar ao conselheiro... ao governador Roberto Santos, a impressão de V. Exa. Continua franqueada a palavra... Não havendo quem me peça a palavra, passamos à ordem do dia... Processo da Sociedade Civil Mater et Magistra, Prof. Paulo Nathanael de Souza é o relator.

Paulo: Sr. Presidente, na sessão última, de que eu não participei, este parecer foi lido, por uma deferência do conselheiro Abgar Renault, e pelas informações que tenho que ele foi amplamente discutido, só não tendo sido votado, porquanto faltava quórum, na oportunidade. Portanto eu consulto a V. Exa. se a discussão deve reabrir-se, ou se ela deve ser tida realmente encerrada, como foi na ocasião, e assim ela seria submetida à votação a matéria...

Presidente: É melhor fazer o relatório pelo menos para reavivar a memória...

Paulo: Trata-se do reconhecimento de um curso de Administração, mantido pela entidade mineira “Mater et Magistra” de Governador Valadares. A escola funcionou regularmente, apenas havia alguns esclarecimentos que não ficaram muito precisos no relatório da Comissão Verificadora, e o relator houve por bem, pedi-los em acrescentamento. O primeiro esclarecimento é sobre imóveis doados, que a escola cita como seus, mas que na verdade não foram concretizados. A segunda questão é sobre demonstrativo de receita e despesa, que faltavam apenas a referência aos exercícios. E, finalmente, quais os professores... uma explicitação de professores responsáveis por três disciplinas, que aqui estão citados, Psicologia e Estágio Supervisionado I, e Estágio Supervisionado II. A entidade satisfaz amplamente o pedido de informações, demonstrando que aquele terreno que lhe foi doado, realmente acabou sendo permutado por um outro, porque a municipalidade do tesouro da aquela área é para uma obra pública; e deu, em contrapartida, um terreno muito maior, muito mais valioso, e de muito maior interesse para a entidade. De sorte, que com esse esclarecimento, tendo sido juntado a escritura pública, o relator e a Câmara se deram por satisfeitos. Quanto ao problema dos exercícios a que se referiam os balanços, também foi perfeitamente esclarecido, inclusive com a assinatura do contador, encarregado daquelas verificações. E quanto aos professores, eles foram indicados e foram aceitos, sem nenhuma dificuldade. A vista do esforço, o relator propôs que concedesse o reconhecimento desse curso, com 120 vagas anuais totais, no que foi acompanhado pela Câmara de Ensino Superior 2º grupo.

Presidente: Está em discussão o voto do relator... Encerrada a discussão, ponho em votação. Aprovado. Conselheiro Ruy Vieira, sobre o processo da Associação Paulista de Educação e Cultura.

Ruy Vieira: O processo já foi analisado em dois pareceres anteriores. O primeiro já se encontra publicado na “Documenta” de setembro. Nesse primeiro parecer, foram considerados os dados a respeito da mantenedora, sua natureza jurídica, regularidade fiscal, capacidade patrimonial, capacidade econômica-financeira; foram vistos os estabelecimentos de ensino superior mantidos pela Associação Paulista de Educação e Cultura e, em seguida, foram considerados os dados específicos a respeito do curso em questão, que é o curso de Desenho Industrial, da Faculdade de Artes Plásticas e Comunicação Farias Brito. Com relação então à faculdade e às condições desse curso, foram considerados as condições materiais, foi vista a instalação disponível, com seus laboratórios, com os respectivos equipamentos e materiais. Laboratórios de fotografia, de física de química de resistência dos materiais, oficinas de maquetes e artes plásticas, laboratório de gravura, laboratório de modelagem. Foi considerada também a biblioteca, com relação à biblioteca foram feitas algumas observações pela Comissão Verificadora, que o relator julgou por bem levar em conta, motivo pelo qual o parecer baixou em diligência o processo. Para que fossem especificados os periódicos e assinaturas correntes destinadas aos cursos, com garantias de sua continuidade, e também esclarecimento a respeito dos títulos referentes aos cursos de Desenho Industrial, efetivamente existentes na biblioteca. Também foi analisado o regimento, houve dúvidas com relação ao regimento, porque havia três vias do regimento... sem a devida autorização e houve dúvidas se se tratava de uma nova peça, com alterações eventualmente propostas, ou não. Então, também, este item foi considerado ao se baixar o processo em diligência. Foram considerados também outros aspectos, relativos ao controle administrativo e acadêmico e a estrutura curricular do curso. Quanto ao funcionamento, foi lembrado que o curso foi autorizado a funcionar com 100 vagas totais anuais em um único vestibular, e houve também dúvidas, porque 1975 a matrícula inicial foi superior a este limite de vagas. Foi analisado o corpo docente, grande maioria já havia sido aprovada pelo Conselho, foram feitas novas indicações e houve alguns docentes que não...

[Fim da fita Plenário - 1/4 - 11/12/78 (lado B)]

Fita A 1/4 seqüência (lado A)

Ruy Vieira: Foi analisado o corpo docente, a grande maioria já havia sido aprovada pelo Conselho, e houve alguns docentes que não fizeram titulação suficientes para serem aceitos. Por esses motivos então o processo baixou em diligência. No segundo parecer foram cumpridos quase que todos os pontos da diligência, mas alguns ainda permaneceram exigindo uma nova diligência. Então, foi necessário a indicação de novos docentes, foram necessários então a indicação também do currículo pleno do curso atualizado, com os docentes correspondentes de todas as disciplinas, consolidando este quadro do corpo docente aprovado pelo Conselho. Também havia dois docentes em particular, cujos processos de indicação estavam tramitando por este Conselho, foi solicitado informação da instituição a seu respeito. O terceiro parecer é esse que se encontra na pauta e mostra que foram cumpridas as exigências do parecer anterior, dessa forma o relator concluiu que, tendo sido cumpridas as diligências, poderia ser reconhecido este curso de Desenho Industrial da Faculdade de Artes Plásticas e Comunicação Farias Brito, da Associação Paulista de Educação e Cultura, com o total anual de 100 vagas. A Câmara de Ensino Superior do 1º grupo acompanhou o voto do relator.

Presidente: Esta em discussão o voto do relator... Encerrada a discussão, ponho em votação, aprovado... O processo do Instituto Educacional Dom Bosco, de quem é relatora é a conselheira Maria Antônia Mac-Dowell, processo esse que pediu vistas o conselheiro Dom Serafim. Com a palavra o conselheiro Dom Serafim.

Dom Serafim: Senhor Presidente, senhores conselheiros. Na última sessão do Conselho, pedimos vistas ao processo 23567/78, sobre o reconhecimento dos cursos de Licenciatura de Geografia e História, solicitado pelo Instituto Educacional Dom Bosco, e por ele mantido na cidade de Santa Rosa no Rio Grande do Sul. O Parecer conclusivo ao referido processo é da autoria da ilustre conselheira Maria Antônia Mac-Dowell e foi aprovado pelo 2º grupo da CESu. Como sempre acontece com os pareceres da relatora, também esse é minucioso, exato e preciso, mesmo quando se refere aos erros estranhamente cometidos

pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, no caso dos seus cursos de Geografia e História. Não queremos, nem podemos defendê-los ou justificá-los, pois só o poderíamos fazer em pequenos e isolados itens, o que não alteraria em nada a exatidão do juízo da relatora. Com tudo, propositadamente escrevemos, estranhamente cometidos pela instituição, pois ela possui atualmente 10 cursos em funcionamento, 3 já reconhecidos, e tem se pautado pela correção dos seus atos acadêmicos e administrativos e lisura de procedimento perante este Conselho. Na mesma verificação a que foram submetidos os cursos de Geografia e História, o foi também o curso de Filosofia, não havendo a seu respeito nenhum deslize, e mereceu da mesma relatora pequenas observações, hoje em fase de cumprimento de diligência. A poucos meses foi-lhe autorizado o curso de Educação Física que começa a funcionar em princípio de 79, daí a nossa dificuldade de aceitar uma premeditação de enganar ou uma consciência de má-fé da instituição do caso em pauta. No nosso modo de ver, foram estes os principais erros da instituição no seus casos de Geografia e História. 1) Má interpretação do regimento nos chamados dos cursos de férias, fazendo deles a maneira habitual de se realizarem as habilitações de Geografia e História. Esquecendo que este modo de proceder, requer autorização específica do CFE. São os chamados cursos parcelados. 2) Ter iniciado, em assim chamadas extensões, do curso de Estudos Sociais, disciplinas específicas do curso de Geografia e História, antes da autorização dos mesmos pelo CFE, e depois da autorização, estas disciplinas serem aproveitadas para efeito de complementação de carga-horária. 3) Nesse regime indiscriminado de aproveitamento de créditos e de cursos de férias, houve um aumento de vagas, chegando-se em julho de 78, a 207 formados em Geografia e a 323 em História, formados vindos também de outras escolas. Poder-se-ia perguntar, e com razão, qual a nossa divergência do parecer da conselheira Maria Antônia? A nossa divergência se encontra nas medidas propostas pelo parecer; a primeira delas é a mais drástica de todas: revogação, mediante decreto, da autorização conseguida pelo decreto nº 77.251 de 27/02/76. *Data venia* o Conselho Federal de Educação jamais procedeu assim, nem mesmo com instituições de menor idoneidade, deu-se sempre oportunidade de corrigir o erro, interferiu-se para que as falhas fossem realmente sanadas, e mesmo em casos irrecuperáveis, evitou-se sempre prejudicar os alunos – neste caso são cerca de 600. A

ilustre relatora admite uma sindicância para salvar os que fizeram o curso de Estudos Sociais, curso este que poderia estar também contaminado. Já que é possível tomar o curso de Estudos Sociais como base, e sendo ele condição indispensável para os cursos de Geografia e História, por que não a partir desse parâmetro de estudar o caso de todos os alunos, levando-os a refazer as disciplinas em períodos ordinários e legalmente organizados, para maior segurança dos resultados, seja a sindicância realizada com tempo suficiente, para visão isenta dos problemas encontrados. A partir disso, seria oportuna a designação de um interventor *pró-tempore* até que tudo seja normalizado. [...] Nos termos dessas considerações, queremos propor que se faça uma sindicância mais ampla e profunda nos cursos de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santa Rosa, tomando-se por base o curso de Estudos Sociais, levando os alunos a refazer as disciplinas de fase insanáveis [?]. Esta comissão de sindicância seria composta de elementos do DAU. Para maior segurança do Conselho, faça-se uma intervenção nos cursos até que as coisas se normalizem. Assim, mesmo com o sacrifício dos alunos, nem eles, nem a própria região seriam prejudicados. Essa, salvo melhor juízo, deveria ser a atitude do Conselho, que sempre tem corrigido e sanado, e nunca tem punido, a não ser nos casos de comprovada má-fé, que não é o nosso.

Presidente: Continua a discussão, com a palavra a relatora... É para iniciar... Não sei se a relatora tem a acrescentar mais algum elemento de informativo...

Maria Antônia: Bom eu aceitaria que se tentasse verificar... O parecer que foi dado... As conclusões das medidas que foram propostas, foi porque a Câmara pareceu diante do que está lá no relatório das Comissões Verificadoras... Da Comissão Verificadora e de Comissões anteriores que lá foram, até o local... Pareceu à Câmara que era tão generalizado... Não era o caso de que alguns alunos, por exemplo, tivessem transferências com dispensa de disciplinas não cabíveis, neste caso estes alunos teriam que repetir essas disciplinas. Mas parecia que o sistema todo, em que foram dadas todas as disciplinas do curso, eram, em si, irregular. Porque elas foram dadas todas num sistema em que não há disciplinas caracterizadas, cada aluno faz um pedaço, faz um determinado número de aulas

que podem ser quaisquer uma, sem ter inserção, inclusive, do que faltaria ao currículo dele... Parece que a coisa é difícil de reconstruir qualquer coisa salvável nas disciplinas específicas da Geografia e da História. Mas enfim, eu acho que se é possível, com uma verificação mais cuidadosa, se verificasse se alguém escapou dessas irregularidades, eu não teria dificuldades de aceitar que se reconhecesse estes estudos. Ah... Por outro lado, por exemplo, o problema de coincidência de horário, parece que isso foi permanente, que foi em todas as disciplinas, em todas as [...] curriculares eram dadas ao mesmo tempo que disciplinas ditas de licenciaturas curtas, disciplinas ditas de especialização, nos quais, aparentemente, todos os alunos se matricularam. Pode ser que alguns não tenham se matriculado, então este terá cursado regularmente a disciplina curricular dele, não me oponho que se verifique com maior cuidado essas coisas. Teria que aqui se estabelecerem certas condições, por exemplo, em nenhuma hipótese os estudos de disciplinas específicas do curso de Geografia e História, feitos anteriormente à autorização deles e com nomes de extensões dos cursos de Estudos Sociais, em nenhuma hipótese poderão ser aproveitadas num curso de graduação, porque eles não foram estudos de graduação, foram uma coisa *sui generis* que a instituição inventou, então, estes não deveriam ser aproveitados. Por outro lado, observar quando se cumpre os horários, disciplinas que foram feitas pedaços de disciplinas, não vale, etc... Ao lado disso, se o Conselho aceita que ao invés da sustação imediata do curso com a revogação da autorização de funcionamento, se dê uma oportunidade dele continuar a funcionar, não sei se mediante intervenção ou não, não sei ... ao mesmo tempo em que se procede essa verificação dos estudos dos alunos já matriculados, recebendo novos alunos e prosseguindo esse curso, teria que haver modificações na concepção de curso, inclusive que está aqui no parecer, do conselheiro Dom Serafim, tomando-se por base o curso de Estudos Sociais levando... [pausa] “Já que é possível tomar o curso de Estudos Sociais como base, sendo ele indispensável... condição indispensável para os cursos de Geografia e História...” ...então esse... essa premissa de que o curso de Estudos Sociais é condição indispensável para os cursos de Geografia e História, isso é uma invenção da faculdade! Não há tal! Geografia e História não são habilitação do curso de Estudos Sociais. No 1º grau... a Licenciatura curta do curso de 1º grau, não é de modo algum condição indispensável, pelo contrário, é coisa inteiramente diversa. Então,

para que ele continue a funcionar, se exigiria que ele fosse... o que os outros, Geografia e História, fossem caracterizados como tais; não se exigisse como pré-requisito o curso de Estudos Sociais; apresentasse o plano completo do curso de Geografia, o plano completo do curso de História, desde o vestibular até hoje... Diversos.... Desde do seu primeiro início... diverso do curso de Estudos Sociais. Apresentasse um plano claro e bem especificado de que aproveitamento serão feitos de quem, por acaso, nas vagas restante do concurso vestibular para Geografia, do concurso vestibular para História, nas vagas restantes se matricularem como diplomados do curso de Estudos Sociais, que tipo de aproveitamento, como seria feito o aproveitamento dos estudos anteriores. Então, isso seria uma condição, ao meu ver, absolutamente necessária, para que esse curso continuasse a funcionar. Toda a concepção que a faculdade deu a ele é improcedente, não tem base nenhuma, é improcedente, leva a este tipo de anarquia na composição curricular dos alunos. Então com essas precauções eu não me oporia, assim, ao invés de uma sustação imediata, que se deixasse ele prosseguir, com novos alunos depois de aprovado o plano curricular normal, direito docente, e ao mesmo tempo se procedendo a verificação que sugeri o conselheiro.

Presidente: Eu pediria a relatora que antes da discussão se manifestar, que é para reavivar essa peça do processo, uma vez que ele tinha sido relatado já a um mês atrás. Está em discussão. Com a palavra a conselheira Nair Abu-Mehry.

Nair Abu-Merhy: Eu acompanho em parte o voto do conselheiro Serafim, acho que se deva realmente fazer uma verificação, mas não há necessidade de indicar um interventor, mesmo porque um interventor, segundo a lei 5.540 é quando haja um inquérito administrativo que apure irregularidades realizadas por má-fé. Essa instituição, realmente, tem o fim, como todos os Salesianos no Brasil, um fim altamente educativo. Na verdade, cometeram graves “senões” que foram bem ressaltados, mas eu tenho a impressão que com uma comissão orientadora do DAU, eles imediatamente voltarão a corrigir e nunca mais discreparão Eu mesma reconheci vários cursos dessa instituição, não houve um deslize. As pequenas coisa baixadas em diligência, as pequenas exigências, eram todas meramente formais. Acho que realmente este problema de extensão e etc... não chegou bem ao conhecimento da entidade,

e também a liberdade de fazer curso de férias para completar cursos regulares, também não chegou ao conhecimento; porque, além da distância, é uma instituição realmente nova lá. Então eu tenho a impressão que a sugestão primeira de, através do DAU, uma comissão faça uma investigação profunda para ver a recuperação dos estudos, ou não, o encaminhamento da questão para regularizar, é o suficiente. Dado a tradição de todas as Instituições Dom Bosco no Brasil, que é uma tradição muito alta dos Salesianos. Nunca poderíamos mesmo atribuir a eles má-fé. Mas desta vez, receberam uma lição e nunca mais voltarão a descumprir normas desse Conselho.

Presidente: Conselheiro Luis Martins.

Luis Martins: ...encontro dificuldade de me situar ante o problema, neste momento. O parecer da conselheira Maria Antônia, com a devida *data venia*, é arrasador. Indiscutivelmente não se coloca aqui nenhum problema de má-fé propriamente. S. Exa. traz uma proposta que, inicialmente eu não tinha dúvida nenhuma em acompanhar. Concordo que o conselheiro Serafim estabelece uma alternativa que se fundamenta numa verdadeira intervenção. Intervenção esta que poderia ser a alternativa, digamos assim, à proposta inicial da revogação do curso, que constitui a conclusão da conselheira Maria Antônia. Tenho a impressão que, ou ficamos com a conselheira Maria Antônia ou ficamos com a intervenção do conselheiro Serafim. Agora, uma fórmula atenuada, uma alternativa outra, me parece que poderia ser interpretada até como “dois pesos e duas medidas” baseado apenas no critério de que não existe má-fé. Mas, à rigor, as irregularidades são de tal ordem, já verificadas por comissões especiais, a ponto da conselheira Maria Antônia concluir que não há nada a salvar, e na verdade que não vê nem como consertar a situação. De tal sorte que eu gostaria de sentir claramente qual é a proposta alternativa ao voto da conselheira Maria Antônia, para que eu pudesse me situar para votar a matéria.

Presidente: Continua a discussão. Conselheiro Caio Tácito.

Caio Tácito: Sr. Presidente, apenas para orientar os debates e esclarecer talvez a colocação dentro da legislação de ensino, eu me permitira uma simples [?] das providências que encontro na lei para casos semelhantes. A lei 5.540 estabelece o princípio da intervenção, que se complementa, se for assim decidido, com a nomeação de um diretor *pró-tempore*, não para o curso, evidentemente, mas para a instituição, conforme prevê o decreto-lei 474. Uma medida de menos profundidade, de menos gravame, é a sindicância, que está na lei anterior, na Lei de Diretrizes e Bases, quando insere na competência do Conselho, no artigo 9, o de promover sindicância por meio de comissões especiais. De modo que creio que o Conselho tem esses dois remédios diante de si, que a gravidade me pareça tão extrema que deve conduzir até a própria anulação do comando da instituição, removendo a sua administração regular e, através de um diretor *pró-tempore*, proceder a intervenção, será uma providência. Se entender que é possível, através de uma comissão especial, um processo de aconselhamento e, evidentemente, de supervisão direta sobre as atividades [...] sem o afastamento da direção, creio que o suporte legal será o artigo 9 da lei 4.024, isto é, uma sindicância com uma comissão especial. Um ponto, no entanto, que me parece desde logo relevante, seria como agir no próximo ano letivo. Pelo que eu entendi do relatório, a situação é, realmente, de inteira inobservância de processos regulares. Então, vai se fazer um novo vestibular? Voltarão os alunos das séries superiores a ter matérias como estão atualmente ordenadas, isto é, inclusive com pré-requisitos que terão sido indevidamente reconhecidos? Pessoalmente, eu lembraria a possibilidade de nós optarmos por uma sindicância, com comissão especial, autorizando essa comissão, se assim entendesse que o problema é agudo, suspender o vestibular; e nos remeter um relatório, ainda que preliminar, dentro de 45 a 60 dias, de modo que ele pudesse ser apreciado na sessão de fevereiro, antes do início formal do ano letivo, para outras medidas, que poderiam já então, alcançar a intervenção, como forma extrema de corrigir defeitos que tenham uma profundidade maior. Eu me inclinaria, assim, a determinar imediatamente uma sindicância, com uma comissão especial, dando poderes a essa comissão para uma providência imediata que fosse julgada necessária, de determinar a suspensão do vestibular e com a obrigação de oferecer um relatório, ainda que preliminar, antes da sessão de fevereiro, para que o Conselho decidisse

quanto a continuidade das demais séries, porque nós, realmente, talvez não tenhamos aqui elementos factuais completos para decidir.

Presidente: Conselheiro João Paulo.

João Paulo: Sr. Presidente, dentro dessa linha de raciocínio que já foi exposta pelo conselheiro Luis Martins e pelo conselheiro Caio Tácito, é preciso que fique bem claro que, mesmo dentro do parecer da conselheira Maria Antônia, não existe nada contra a mantenedora, ninguém bota princípio de má-fé para instituição mantenedora, que é o Instituto Educacional Dom Bosco, e muito menos quanto à obra dos Salesianos na educação superior, ou no 1º e 2º graus. Mas o que ficou patente, é que a unidade de ensino, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, embora relação a outros cursos tenha procedido de modo regular, com relação a estes outros cursos, ou por falta de controle da direção sobre o procedimento educacional, como ele se realizou em diversas disciplinas, em diversos níveis, a verdade é que este procedimento foi profundamente irregular, e este conselho, sente dolorosamente ter que apreciar estes fatos, porque, logo no início do parecer da conselheira Maria Antônia está dito algo que representa, não para a mantenedora, mas pelo menos para a administração do curso, uma irregularidade que foi cometida, apesar de várias advertências, ou por desconhecimento dos princípios fundamentais da administração acadêmica, o certo é que desde 77, os cursos tem sido objeto de preocupação e de advertências, da Delegacia Regional do MEC e do próprio DAU. Quer dizer, a conselheira Maria Antônia conduziu a análise do seu parecer já baseada não apenas nos elementos do processo, mas enriquecido desse relatório, dessas informações que partiram da própria delegacia e do DAU, que são os órgãos competentes para este tipo de avaliação. Eu acho que o Conselho não incorreu em nenhum erro, apenas é uma observação porque o conselheiro Dom Serafim, no seu voto... na sua exposição, melhor, antes do voto, disse que o Conselho, recentemente, concedeu, através da CAPLAN [?], a viabilidade para um curso de Educação Física e eu fui o relator. O que mostra a isenção do Conselho em relação à instituição mantenedora. Mas isso não significa que esse ato representa um comportamento equívoco do Conselho, que ora consegue viabilidades para funcionamento de um curso de

Educação Física, e do outro lado identifica esses erros e essas falhas que devem ser apreciadas. O item 1, do voto da conselheira Maria Antônia, me parece, diante das ponderações razoáveis do conselheiro Dom Serafim, poderia ter alterado apenas no ponto relacionado à revogação. Todo mais desse item: recusar o reconhecimento e determinar imediata sustação, que seria do vestibular. Porque, se o volume de problemas é de tal ordem que exigem até o encaminhamento de um comissão de sindicância, apesar dos numerosos relatórios existentes, aí só a conselheira Maria Antonia nos poderá dizer da profundidade desse relatório, até onde ele nos proporcionaram subsídios para esta decisão, e até onde uma comissão de sindicância vai trazer novos dados para decisão desse colegiado. Mas parece que a sustação do vestibular é fundamental, porque a instituição está de tal modo envolvida numa série de dificuldades, das mais variadas naturezas, que a entrada de novos alunos iria agravar sensivelmente as medidas saneadoras dessas irregularidades do ensino. Por outro lado, eu gostaria de chamar a atenção da conselheira Maria Antônia, que a prevalecer essa idéia da aceitação de substituir a revogação por uma comissão de sindicância, que é preliminar, o Conselho sair para uma intervenção. Eu lembro do caso da ENESCAM [?], em Vitória, a outra Bragança Paulista, em São Paulo, com um curso de Medicina, primeiro houve uma sindicância, e do relatório da sindicância que o Conselho saiu para a decisão final. Mas eu lembro à conselheira Maria Antônia, que se ela aceitar isso, talvez no texto do seu parecer, antes do tópico 8, onde ela alinha os termos do seu voto, na conclusão, talvez ela devesse fazer alguma revisão, para compatibilizar os termos desse voto, com o qual eu concordo no item 8.2, a respeito daquela disciplina, da maneira como foram ministradas, no 8.3... enfim, eu acredito que retirar este ponto referente à revogação do decreto de autorização, é realmente um hábito que coaduna com o comportamento desse Conselho, que sempre foi muito mais no sentido de corrigir erros e dificuldades, que aliás é toda a tônica do parecer da conselheira, embora, em algumas ocasiões ela tenha tido necessidade, eu sinto muito bem, de usar certas expressões de contundência que chocam um pouco...mas que foram a reação natural que ela teve diante das numerosas irregularidades, que são muito mais imputáveis à instituição de ensino que à própria instituição mantenedora. E, se nas famílias existem, às vezes, ovelhas negras, a gente não pode deixar de entender também [risos] dessa natureza, num determinado momento, alguma ovelha do rebanho, para usar

uma expressão religiosa, bem compatível com a natureza da mantenedora, pode ter se desgarrado, e o retorno ao abrigo será, certamente, conseguido com essas medidas saneadoras que a conselheira propõem no seu parecer.

Presidente: Continua a discussão. Com a palavra a relatora.

Maria Antônia: Sr. Presidente, de fato, inclusive, logo que V. Exa. me deu a palavra, antes de facultá-la, a intervenção não me pareceria muito o caso, pelo menos a essa altura, foi dito aqui, não foi levantado nada contra a mantenedora e apenas contra a instituição... Na verdade nem contra a instituição, como um todo, só a própria idoneidade da faculdade ... Eu tenho em mãos um processo de reconhecimento de outro curso da mantenedora, como foi lembrado no [...] do conselheiro Dom Serafim, e seu considerasse que tinha já examinado e tinha elementos para julgar inidônea essa faculdade, os dirigentes dessa faculdade, eu não dava prosseguimento ao processo de reconhecimento do outro curso. [...] O desmando de administração acadêmica, se limitou, e a Comissão Verificadora, ela própria frisa, porque ela também verificou o outro curso, o curso de Filosofia... se limitou a esse curso, aparentemente a área, inclusive, não há um Departamento de História e Geografia, há um Departamento de Cursos Intensivos, a loucura toda se limitou a este, a esta área. O Departamento é de cursos intensivos, não é de História, nem de Geografia, coisa desse tipo. Então, não me parece o caso de intervenção. A sustação do funcionamento imediato do curso e do vestibular, eu acho que teria de ser uma medida [...] porque o plano do curso é a atitude [?], então não é possível, que pelo menos antes que eles apresentem um plano de curso razoável, dentro da norma do Conselho, não é possível admitir novas turmas. O curso exige pré-requisitos do núcleo de Estudos Sociais, e ele próprio não sabe qual é a complementação sobre esses pré-requisitos, como ele se coloca na vida de cada aluno, é uma completa balburdia. Então, o plano de curso [...] um plano razoável, normal [ruído] absolutamente indispensável para qualquer novo aluno [ruído] inclusive para os antigos [ruído] porque não se sabe qual é o plano de curso. Então isso seria a primeira providência [ruído] E antes de [ruído] do plano de curso, nenhum aluno deve ser [ruído] nenhuma aula pode ser dada nesse curso. Bom, posto isso, eu pediria [ruído] que se retirasse o processo

[...] adquiria a forma final [ruído] Posto isso, as recomendações da comissão que acompanharia esse processo de saneamento do curso, seriam explicitadas no parecer, isto é, o que não pode ser reconhecido, o que não pode ser convalidado, de certo se verá a possibilidade, ou não, de aproveitamento [ruído]

Presidente: [ruído] Dom Serafim ...

Dom Serafim: Sr. Presidente. antes de encerrar, queria somente explicar mais um problema: no momento que eu falei da idoneidade da mantenedora, eu o fiz, simplesmente, para que se entenda que foi um acidente que aconteceu dentro da instituição, não queria nunca julgar [ruído] eu não levantei o problema [ruído] do fato de um parecer ser colocado ao Conselho [ruído] e, como V. Exa. deve ter visto também, em momento algum eu duvidei dos erros cometidos, simplesmente eu discordei da medida [ruído]

[Fita A 1/4 sequência (lado A)]

[Fita A 1/4 sequência (lado B)]

(continua) Dom Serafim : Tem mais um problema: no momento que eu falei da idoneidade da mantenedora, eu o fiz, simplesmente, para que se entenda que foi um acidente que aconteceu dentro da instituição, não queria nunca julgar [ruído] pois eu não levantei o problema [ruído] do fato de um parecer ser colocado ao Conselho [ruído] e, como V. Exa. deve ter visto também, em momento algum eu defendi os erros cometidos simplesmente eu discordei das medidas, mas até mesmo de defender um processo quando eu [ruído] porque a entidade pode sofrer qualquer sacrifício, contanto que se dispusesse a resolver os problemas dos alunos s cometidos [ruído] [ininteligível] Eu estou totalmente de acordo com o que Maria Antônia acaba de colocar.

Presidente: ...o voto da relatora, no sentido de converter em diligência, com a apresentação da... [pausa] ...sim, mas o vencido é....A redação dela O vencido é suspender o vestibular

de imediato, e estabelecer uma diligência para apresentação de um plano de curso e uma sindicância. É isso?... Agora a redação... [ruído] ...Se o Conselho estiver de acordo, aprovada a redação será apresentada posteriormente.... Com a palavra a conselheira Nair Abu- Mehry sobre o processo da Fundação Faculdade de Educação, Ciência e Letras de Cascavel.

Nair Abu-Merhy: ... A Fundação Faculdade de Educação, Ciência e Letras de Cascavel. [ruído] de decreto de conversão dos cursos de Ciências e Matemática [ruído] as resoluções [ruído] 30/74 e [ruído] 37/75. O Diretor da Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, [ruído] pede retificação do decreto 77 [ruído] [ininteligível] que reconheceram efetivamente o curso [ruído] de Matemática, para que nele seja declarada a suspensão feita pelo mesmo, da qual resultou um único curso de curso de Ciências com dois campos , a Licenciatura de 1º Grau e a Licenciatura Plena com habilitação em Matemática. Parecer 51976 [?], deste Conselho propõe o reconhecimento do curso [ruído] não aprovou o reconhecimento e [ruído] determinou correções [ruído] o parecer 51976 [?] ainda não foi favoravelmente ao reconhecimento e considerou, atendidas as exigências determinadas [ruído] embora não [ruído], considerado aprovado o regimento que já continha a conversão dos cursos em questão. De fato, quando devidamente autenticada pela Secretaria deste Conselho, há expressa declaração de que o regimento foi aprovado pelo parecer 51976 [?]. Examinando [ruído] do artigo 16 [?] [ruído] a previsão de um único curso com dois planos [ruído] 30/74 [?] , 37/75 deste Conselho. Planejamento curricular anexado, tantas vezes referido e alterado nos pareceres que tratam do reconhecimento dos dois cursos, é integrado. Embora quem faça licenciatura plena de Ciências esteja sujeito ao estudo do curso de 1º grau, não se segue que deva haver integração, ao contrário, [ruído] permite aprimorar a parte de formação pedagógica. Voto da relatora: conforme exposto, não cabe a correção do decreto, porque houve, em cada um, reconhecimento do curso de Ciências, Licenciatura de 1º Grau [ruído] e de Matemática. Considerando que a instituição, à medida que tramitava os referentes processos de reconhecimento dos cursos de Ciências e Matemática, resolveu, por sugestão, segundo alega [ruído] do voto do relator, converter os seus cursos num único curso [ruído], consideramos que o parecer 51976 [?] aprovou o

regimento [ruído] quanto à conversão dos cursos, a relatora é de parecer que deva ser reparado o que foi aprovado, a partir do parecer 51976, a conversão [ruído]. [intranscritível] ...ela fez a conversão. Eu acho que agora pode-se fazer um decreto declaratório, mas não precisa converter... modificar aquele.

Presidente: Está em discussão o voto da relatora... Encerrado... Com a palavra o conselheiro Fagundes.

Fagundes: [ruído] eu o Parecer [intranscritível] vai sanar diversos casos de análise [ruído] que a Delegacia Regional [ruído] tem [...] no registro de diploma. Essa solução, creio que vai permitir corrigir o problema do outro decreto [ruído]

Presidente: Está em discussão... Encerrada a discussão, ponho em votação. Aprovado. Com a palavra. Com a palavra o conselheiro Antonio Martins Filho, sobre o processo da Faculdade Ciências Administrativas e Contábeis.

Martins Filho: Trata-se de projeto para o reconhecimento dos cursos de Ciências Contábeis, com habilitação em Comércio Exterior, e os cursos de Administração, mantidos pela Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de Belo Horizonte, Minas Gerais. Então, na página primeira é [...] da entidade mantenedora, a Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis, mantém em funcionamento somente o curso de Administração, reconhecido pelo decreto 74 [?] [...] São os seguintes os dados sobre a entidade mantenedora: este aspecto aqui já foi examinado pelo próprio plenário, através dos parecer 1.874 e 1.897/78 [?] da Câmara de Planejamento [?]. Dados sobre o estabelecimento de ensino, organização administrativa, a parte referente à pós-graduação, conselho interdepartamental, diretoria e departamento de planejamento econômico-financeiro, sendo que essa parte aqui a assessoria técnica sugere a renovação [ruído] a parte das condições materiais da faculdade, que haveria também dados sobre a biblioteca [ruído] [intranscritível] O parecer 1.874/78 da Câmara de Planejamento, aprovou o curso de Ciências Contábeis com até 180 vagas totais anuais. Cabe observar que o artigo 129, alínea

“a”, [...] projeto e regimento [ruído] somente 180 vagas anuais, já autorizadas para o curso de Administração... Administração de Empresas, 120 vagas anuais, autorizadas para a habilitação em Comércio Exterior. Não há data prevista para a realização de vestibular. Os cursos pretendidos têm por objetivo, formar profissionais de nível superior no campo da ciências contábeis [ruído] habilitação em Comércio Exterior [ruído] o pareceres 1.897/78 da habilitação da Câmara de Planejamento, aprovou a habilitação em Comércio Exterior, em até 120 vagas totais anuais, deve-se observar [ruído] formar profissionais em nível superior no campo da administração. Agora aqui, dados sobre a organização curricular, quanto ao curso de Ciências Contábeis... o curso de Ciências Contábeis será ministrado em 8 períodos etc, obedece a carga horária ao mínimo estabelecido pelo regimento. A habilitação em Comércio Exterior... a habilitação em Comércio Exterior será ministrada em 8 períodos bimestrais , dentro dos quais [?] [ruído] [intranscritível] controle acadêmico, etc... e outros dados a respeito [ruído] agora, vem a seguir a página referentes ao corpo docente do curso de Ciências Contábeis com indicação de professores e mencionados aqueles que não conseguiriam aprovação e que [ruídos] devem apresentar documentos para comprovar sua situação como candidato ao magistério. Os mesmos dados [?] [ruído] à página nº 9 [?] com relação a habilitação Comércio Exterior [ruído] todos os professores indicados pela entidade mantenedora, com as respectivas a qualificações e análise proferidas perante (ruído) pela Comissão de Ensino Superior, tendo-se portanto impugnados vários professores, necessitando-se de indicar pela entidade mantenedora. Em virtude desses reparos em relação ao processo já para o projeto de autorização foi, então, dirigida à entidade mantenedora um memorando, esse memorando equivale ao que nós chamamos de [ruído] aliás, no entender do relator, esse memorando deveria ser endereçado à Comissão Verificadora [ruído] mas como foram muitos os professores que não foram a aprovação, entendeu a Câmara e o relator, que foi voto vencido [?], então resolveu mandar o próprio relator um memorando à mantenedora [ruído] essa é uma função que deve ser desempenhada pela Comissão Verificadora. Mas então é assim que nós tínhamos [?] decidido, a entidade mantenedora, num memorando distribuído pelo relator, foi solicitada nesse sentido de complementar o processo dentro de um prazo de 60 dias, da maneira seguinte: primeiro, condições materiais: indicar as dependências físicas a serem utilizadas

pelo curso. Segundo, biblioteca: verificar o horário de funcionamento da biblioteca. Dados sobre os cursos: verificar a data prevista para realização do primeiro concurso vestibular. E a última parte, corpo docente: indicar o professor responsável pelo Estágio Supervisionado na habilitação em Comércio Exterior, complementar os seus docentes com a substituição dos professores impugnados ou apresentar, com relação aos mesmos, novos títulos que satisfaçam às exigências da resolução nº 2077/76 [?]. Esse memorando expedido pelo relator à entidade mantenedora. A documentação complementar. A una, tendo em vista o despacho interlocutório do relator, fez juntar ao processo a documentação suplementar seguinte: planejamento econômico e financeiro: foram preenchidos novos formulários referentes aos quadros que demonstram a capacidade financeira da mantenedora e viabilidade econômica do curso, nada havendo a objetar quanto a estes dois aspectos do projeto. Documento nº 1. Segundo: condições materiais: a entidade mantenedora apresenta um quadro que identifica as áreas físicas a serem utilizadas pelos cursos, compreendendo um total de 20 salas de aula e 18 dependências administrativas. Documento nº 2. Terceiro, biblioteca. No documento nº 2 consta o regulamento da biblioteca e outros dados sobre área, serviço, número de títulos, sistema de informações disponibilizados, horário de funcionamento, pessoal técnico e auxiliares, estatísticas de aquisição de livros, gráficos de empréstimo domiciliares [?], estatísticas de empréstimos de livros efetuados pela biblioteca no período de 1976 a 1977. Dados sobre o curso, a entidade mantenedora encaminhou a este Conselho as necessárias informações relacionadas ao concurso vestibular a ser realizado em janeiro e fevereiro de 1979. Estágio Supervisionado. Informa a faculdade que o Estágio Supervisionado é regido por um regulamento próprio, aprovado pelo Conselho Interdepartamental e que prevê a escolha do supervisor de estágio pelo Departamento de Ciências Administrativas. Estes professores [ruído] estes professores já aprovados [ruído] [intranscritível] Câmara de Ensino Superior do 2º grupo [intranscritível] corpo docente: a faculdade complementou o corpo docente [ruído] que foram impugnados [ruído] com [intranscritível] apresentação [ruído] e os outros cuja documentação foi examinada pela Câmara [ruído] [intranscritível] com o mesmo ocorrendo em relação à habilitação em Comércio Exterior, todos os professores desse curso [ruído] de modo que [ruído] apresentaram documentação [ruído] em virtude [intranscritível] do relator à entidade

mantenedora, chegamos à conclusão de que o processo pode seguir [?] qualquer recurso referente ao projeto para funcionamento do curso [ruído] ainda vai voltar depois a este assunto [ruído] então o voto do relator está assim redigido: tendo em vista o esforço [ruído] considerado [?] e os demais elementos informativos constantes do processo, é o relator da opinião que pode ser aprovado o projeto para funcionamento do curso de Ciências Contábeis com 180 [?] vagas totais anuais e habilitação em Comércio Exterior, do curso de Administração, 120 vagas totais anuais, a serem ministrados pela Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis da União de Negócios e Administração - UNA , com sede [ruído] na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. A entidade mantenedora deverá adotar, dentro do prazo de 60 dias, as providências necessárias à constituição da comissão que irá verificar *in loco* [?] as condições para oferecimento do curso e da habilitação acima mencionadas. Esse é o parecer do relator, aprovado pela Câmara de Ensino Superior do 1º Grupo.

Presidente: Está em discussão o voto do relator... Conselheiro João Paulo.

João Paulo: [ruído] as folhas 4 do parecer de V. Exa faz referência que em 1976 havia um documento relativo a um empréstimo do FAT [?] para compra de imóvel, e a seguir V. Exa se reporta a não especificação das salas específicas a serem utilizadas pelo curso. Mas adiante, quando é tratado da documentação complementar, a partir da página 14 [?]... na página 15, no início, quando fala “condições materiais”, há apenas uma referência ao fato de que ela passou a identificar as áreas a serem utilizadas pelo curso. Apenas para o meu entendimento e nenhum prejuízo ao voto de V. Exa., gostaria de saber, esse empréstimo de fato se concretizou, em 76. Não há na documentação complementar não há nada. E finalmente... [ruído]

Martins Filho: [ruído] a relação de ordem econômica e financeira [ruído]

...: [ruído] esclarecimento final, as vagas do curso de Administração, que eram de 180, no curso já reconhecido, com essa habilitação Comércio Exterior, 120 vagas, o curso de

Administração passa a ter 300 vagas. É esse o entendimento ou essas 120 vagas para habilitação Comércio Exterior são retiradas das 180 vagas de Administração. Então eu sugeriria que V. [ruído] então [ruído]

...: vi, inclusive hoje, na Câmara, um parecer de V. Sa que reportava a isso, que ficasse definido que o curso de Administração passa agora, com esse projeto, a ter 300 vagas, sendo que 120 para habilitação Comércio Exterior. É uma sugestão apenas de forma para que não se fique dúvida quanto à clareza, e uma retificação provável que teria que fazer à primeira folha do seu parecer, eu creio que o processo... o parecer originário do reconhecimento do curso de Administração, cujo decreto é de 74 [?], esse parecer não deve ter consequência [ruído] é essa sugestão à V. Senhoria [ruído]

...: [intranscriteível]

Presidente: Com o esclarecimento do relator, encerrada a discussão. Posto em votação. Está aprovado. Conselheiro Ruy Vieira, sobre processo da Universidade Gama Filho.

Ruy Vieira: [ruído] do curso de Engenharia. A instituição procedeu de conformidade com a resolução 4876, que tornou o currículo mínimo de Engenharia, e nos anexos, que não foram distribuídos, nós temos a estrutura curricular que foi apreciada pela Câmara e foi aprovada, de maneira que... de uma maneira bastante rápida... é apenas isso que deveria declarar. A Câmara de Ensino Superior do 1º Grupo acompanhou o voto do relator, aprovando este currículo pleno.

Presidente: Está em discussão o voto do relator... Encerrada a discussão, ponho em votação. Está aprovado. [pausa] [ruído] Esgotada a pauta, está a sessão convocada para amanhã às 9:00h, não é?

[Fim da gravação]

[Fim da Fita A 1/4 seqüência (lado B)]