

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Alcides Mariano Ribeiro

UM ESTUDO DE CASO HISTÓRICO SOBRE AS MUDANÇAS CURRICULARES DA
LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS E EM HISTÓRIA

UBERABA-MG

2021

Alcides Mariano Ribeiro

UM ESTUDO DE CASO HISTÓRICO SOBRE AS MUDANÇAS CURRICULARES DA
LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS E EM HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

UBERABA-MG

2021

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

R367e Ribeiro, Alcides Mariano
Um estudo de caso histórico sobre as mudanças curriculares da
licenciatura em estudos sociais e em história / Alcides Mariano Ribeiro.
-- 2021.
210 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Tri-
ângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021
Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno

1. História – Estudo e ensino. 2. Estudos sociais – Estudo e ensino.
3. Professores - Formação. 4. Currículos - Mudança. 5. Pesquisa histórica.
6. Ditadura. I. Bueno, José Lucas Pedreira. II. Universidade Federal do Tri-
ângulo Mineiro. III. Título.

CDU 94(07)

Amanda Franzão R. Silva
CRB-6/3461

ALCIDES MARIANO RIBEIRO

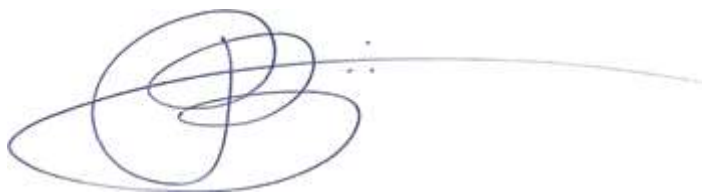
**UM ESTUDO DE CASO HISTÓRICO SOBRE AS MUDANÇAS CURRICULARES DA
LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS E EM HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

Uberaba, MG, 30 de agosto de 2021

Banca examinadora



Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno (Orientador)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Profa. Dra. Natália Aparecida Morato Fernandes (Titular interno)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes (Titular externo)
Universidade Estadual de Maringá



Prof. Dr. Francisco Thiago Silva (Suplente externo)
Universidade de Brasília

Dedico à minha família e aos docentes que marcaram a minha carreira, Ana Maria Jabur, Martha Prata, Natália Morato, José Lucas, Wesley Ditano e Antônio Marco Ventura.

“A luta de classes é o motor da História”.

Karl Marx

RIBEIRO, Alcides Mariano. *Um estudo de caso histórico sobre as mudanças curriculares da Licenciatura em Estudos Sociais e em História*. 2021. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar as mudanças no currículo e na política educacional para a formação de professores na Licenciatura em Estudos Sociais e em História na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava-SP. Elegemos a abordagem qualitativa de Estudo de Caso Histórico. Para isso, consideramos a dimensão histórica, político-ideológica e legal para realização desta pesquisa. Desse modo, assumimos a perspectiva da História aplicada à Educação, de natureza básica, descritiva, bibliográfica e documental. Os dados coletados foram analisados pelo método da Análise Documental (ADOC). Primeiramente, discorremos teoricamente o conceito de “Currículo” e “Teoria da Mudança Curricular” na perspectiva de Ivor Goodson. Posteriormente, construímos reflexões sobre a implantação das Políticas de Currículo para o Ensino Superior, a partir do golpe que implantou a Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) e os desdobramentos na Licenciatura em Estudos Sociais. Posteriormente, discorremos o processo de supressão do curso de Licenciatura em Estudos Sociais e o retorno da Licenciatura em História no processo de Redemocratização (1985) do país. Construímos, por meio do Estudo de Caso Histórico considerações teóricas e analíticas sobre a Faculdade FFCL, relacionando aos objetivos deste trabalho. Como resultados, compreendemos que as Políticas de currículo empreendidas pelo Estado, no contexto da Ditadura civil-militar, foram voltadas a atender aos interesses do capitalismo nacional e internacional. Buscou estruturar currículos prescritivos, a partir de reformas curriculares, adotando modelos externos. O currículo prescritivo da Licenciatura em Estudos Sociais e posteriormente da Licenciatura em História da FFCL nos forneceu elementos para interpretar a formalização resultante da centralização das políticas educacionais no Estado, envolvendo em cada momento histórico disputas, objetivos e aspirações políticas e econômicas relacionadas à educação superior. Concluímos que as mudanças curriculares no curso de Estudos Sociais na FFCL foram realizadas, a partir da “mudança curricular externa” comandada por “grupos externos” à instituição. Por meio de um movimento “de cima para baixo”, elas foram elaboradas e aplicadas “verticalmente” pelo Estado, principalmente na Ditadura civil-militar (1964-1985), atendendo aos interesses nacionais, internacionais ou à combinação dos mesmos. Com a redemocratização, os profissionais da Educação buscaram, por meio de movimentos de contestação, refratar “de baixo para cima” as fracassadas políticas curriculares de formação de professores comandadas externamente.

Palavras-chave: Currículo da formação de professores. Licenciatura em Estudos Sociais. Licenciatura em História. Pesquisa histórica. Ditadura. Redemocratização.

RIBEIRO, Alcides Mariano. *A historical case study on the curricular changes of the Degree in Social Studies and History*. 2021. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the changes in the curriculum and in the educational policy for teacher training in the Social Studies and History degrees at the Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava-SP. We elected the qualitative approach of Historical Case Study. For this, we considered the historical, political-ideological and legal dimensions to conduct this research. In this way, we assume the perspective of History applied to Education, with a basic, descriptive, bibliographic and documental nature. The data collected was analyzed using the Documentary Analysis method (ADOC). First, we discuss theoretically the concept of "Curriculum" and "Curriculum Change Theory" in Ivor Goodson's perspective. Afterwards, we reflect about the implementation of the Curriculum Policies for Higher Education after the military coup that implanted the civil-military dictatorship in Brazil (1964-1985) and its unfoldings in the Social Studies Undergraduate Program. Afterwards, we discuss the process of suppression of the Degree in Social Studies and the return of the Degree in History in the process of Redemocratization (1985) of the country. We built, by means of the Historical Case Study, theoretical and analytical considerations about the FFCL Faculty, relating them to the objectives of this work. As results, we understand that the curriculum policies undertaken by the State, in the context of the civil-military Dictatorship, were geared to meet the interests of national and international capitalism. It sought to structure prescriptive curricula based on curricular reforms, adopting external models. The prescriptive curriculum of the Degree in Social Studies and later of the Degree in History of the FFCL provided us with elements to interpret its formalization resulting from the centralization of educational policies in the State, involving in each historical moment disputes, objectives and political and economic aspirations related to higher education. We conclude that the curricular changes in the Social Studies course at the FFCL were made from the "external curricular change" commanded by "external groups" to the institution. By means of a "top-down" movement, they were elaborated and applied "vertically" by the State, mainly during the civil-military Dictatorship (1964-1985), attending national or international interests, or a combination of them. With the re-democratization, the professionals of education sought, through movements of contestation, to refract "from the bottom up" the failed curricular policies of teacher education commanded externally.

Keywords: Teacher training curriculum. Degree in Social Studies. Degree in History. Historical research. Dictatorship. Redemocratization

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Delimitação da pesquisa	15
Quadro 2: Critérios gerais que justificam a pesquisa	16
Quadro 3: Classificação da pesquisa	18
Quadro 4: Unidades de Análise Documental	20
Quadro 5: Categorias e subcategorias temáticas da 5º seção	21
Quadro 6: Autores que credibilizam o estudo teórico de Ivor Goodson	23
Quadro 7: Referencial Teórico norteador dos conceitos de “Currículo” e “Teoria da Mudança Curricular” em Goodson.....	29
Quadro 8: Teoria da Mudança Curricular em Goodson	37
Quadro 9: Movimento interno de mudança curricular	39
Quadro 10: Movimento externo de mudança curricular.....	43
Quadro 11: Fonte Documental da seção nº 03	52
Quadro 12: Fonte Bibliográfica da seção nº 03.....	53
Quadro 13: Objetivos da AID na reformulação do sistema educacional brasileiro	61
Quadro 14: Acordos MEC-USAID e suas influências no sistema de ensino.....	62
Quadro 15: Objetivos a serem implementados na Reforma Universitária	63
Quadro 16: Reforma Universitária de 1968	67
Quadro 17: Principais características da Reforma Universitária de 1968.....	68
Quadro 18: Leis que estabeleceram as Reformas Educacionais no Brasil entre 1968 e 1971 ..	73
Quadro 19: Principais características da Pedagogia Tecnicista.....	76
Quadro 20: Fonte Documental da seção nº 04	82
Quadro 21: Fonte Bibliográfica da seção nº 04.....	84
Quadro 22: Modelo de mudança curricular externa, instituindo a Licenciatura Curta em Estudos Sociais no contexto da Ditadura civil-militar (1964-1985)	113
Quadro 23: Entidades de contestação a Educação na Ditadura civil-militar.....	116
Quadro 24: Contexto de ascensão de propostas curriculares e pedagógicas contra-hegemônicas na década de 1980.....	117
Quadro 25: Iniciativas estaduais opositoras a hegemonia educacional do governo federal	119
Quadro 26: Temáticas das Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES)	127
Quadro 27: Perfil profissional do professor de História.....	127
Quadro 28: Competências e habilidades na formação do historiador (na íntegra).....	129
Quadro 29: Licenciatura em História: dilemas e desafios.....	130
Quadro 30: Fonte documental (governamental e institucional), sobre a FFCL e os cursos de Estudos Sociais e História	132
Quadro 31: Fonte bibliográfica sobre a FFCL e os cursos de Estudos Sociais e História	134
Quadro 32: Composição administrativa da Fundação Educacional de Ituverava-SP	138
Quadro 33: Cursos de graduação ofertados atualmente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP.....	141
Quadro 34: Finalidades educacionais, culturais e científicas da FFCL.....	143
Quadro 35: Planificação do curso de Estudos Sociais da FFCL	152

Quadro 36: Estrutura curricular da Licenciatura Curta de Estudos Sociais da FFCL.....	154
Quadro 37: Estrutura curricular da complementação do curso de Estudos Sociais 2º Grau..	156
Quadro 38: Estrutura curricular da Licenciatura Plena de Estudos Sociais com Habilitação em Educação Moral e Cívica na FFCL	157
Quadro 39: Estrutura curricular do curso Estudos Sociais - Licenciatura Curta (de 1º Grau) e Licenciatura Plena em História, Geografia e Educação Moral e Cívica da FFCL.....	160
Quadro 40: Estrutura curricular do curso Estudos Sociais - Habilitação em História na modalidade de três (03) anos	162
Quadro 41: Mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Estudos Sociais	164
Quadro 42: Perfil do professor formado no curso de Licenciatura Plena em História da FFCL	171
Quadro 43: Estrutura curricular da Licenciatura Plena em História (2008-2017)	173
Quadro 44: Estrutura curricular da Licenciatura Plena em História (2017).....	175
Quadro 45: Forças de refração e Mudanças curriculares do curso de Licenciatura em História	178

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 O CURRÍCULO EM GOODSON.....	23
2.1 A ESCOLHA DO REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.2 O CONCEITO DE CURRÍCULO EM GOODSON.....	30
2.3 O CURRÍCULO PRESCRITO EM GOODSON.....	34
2.4 TEORIA DA MUDANÇA CURRICULAR EM GOODSON.....	37
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO SUPERIOR NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)	52
3.1 CONTEXTUALIZANDO A CRISE NO ENSINO SUPERIOR (1964-1968).....	55
3.2 OS ACORDOS EDUCACIONAIS ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS: AS INTERFERÊNCIAS CURRICULARES EXTERNAS	58
3.3 COMISSÃO MEIRA MATOS (CMM) E O GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA (GTRU)	62
3.4 REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 (LEI Nº 5540/68).....	65
3.5 TECNICISMO E A PEDAGOGIA TECNICISTA.....	74
3.6 A PÓS-GRADUAÇÃO E OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NAS UNIVERSIDADES.....	78
4 AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM ESTUDOS SOCIAIS E EM HISTÓRIA: DA DITADURA A REDEMOCRATIZAÇÃO	82
4.1 GÊNESE DA INFLUÊNCIA EXTERNA DOS ESTADOS UNIDOS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA	85
4.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS DE CURTA DURAÇÃO	88
4.3 A SUPRESSÃO DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA E A CRIAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS	91
4.4 A CRIAÇÃO DAS DISCIPLINAS EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA (EMC), ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL (OSPB) E ESTUDOS DOS PROBLEMAS BRASILEIROS (EPB)	97
4.5 O PROFESSOR DE HISTÓRIA NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985).....	102
4.6 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO CURRICULAR NA MATERIALIZAÇÃO DA IDEOLOGIA DO ESTADO.....	107
4.7 REDEMOCRATIZAÇÃO: LUTAS PELO RETORNO DA HISTÓRIA, A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI 9394/96) E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS/1998).....	112
4.8 A LICENCIATURA EM HISTÓRIA E AS DIRETRIZES CURRICULARES DE HISTÓRIA PARA O ENSINO SUPERIOR (DCHES) DE 2001	125
5 FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ITUVERAVA: A LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS E A TRANSIÇÃO PARA A LICENCIATURA EM HISTÓRIA	133
5.1 A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ITUVERAVA-SP (FFCL).....	136

5.1.1 Ditadura civil-militar (1964-1985) e universidades privadas: contextualizando o nascimento da FFCL	136
5.1.2 FFCL: os primeiros cursos de graduação, estrutura administrativa e sua expansão	139
5.1.3 Análise: FFCL e sua historicidade	146
5.2 O CURSO DE LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS (1971-2007)	148
5.2.1 Contextualização legal: os documentos oficiais que fundamentam o currículo para a formação de professores do curso de Estudos Sociais entre as décadas de 1970 e 1980.....	148
5.2.2 A Licenciatura em Estudos Sociais na FFCL e as mudanças de nomenclatura (1971-2005)	151
5.2.3 Análise das mudanças curriculares no curso de Licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007)	154
5.3 O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA (2008-2017)	167
5.3.1 Contexto histórico: a transição curricular de Estudos Sociais para História na FFCL.....	168
5.3.2 A implementação do curso de Licenciatura Plena em História (2008-2017).....	170
5.3.3 Análise das mudanças curriculares no curso de Licenciatura Plena em História (2008-2017)	174
6 CONCLUSÃO.....	184
REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICE	211

1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas evidenciam a intensificação da internacionalização da economia, caracterizada pela democracia burguesa e pelo capitalismo liberal. Para Goodson (2008b), este modelo político e econômico vem influenciando mudanças profundas nas sociedades. As forças políticas em luta pelo poder vêm implementando reformas em vários setores da sociedade, para atender às demandas econômicas globais e locais, com a crise do capital, principalmente desde o final do século XX, bem como para satisfazer os interesses político-partidários. A educação e o sistema educacional (Básico e Superior) são setores que experienciaram, ao longo de sessenta anos, profundas “reformas curriculares”, alinhando o currículo aos interesses econômicos do capitalismo liberal.

Dentro deste contexto, o sistema educacional dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos vem experienciando “reformas curriculares” que, alinhadas à economia de mercado liberal, voltam-se para o atendimento imediato das próprias demandas e dos “clientes” (RAVITCH, 2011). Mudanças drásticas na estrutura econômica impulsionam alterações adaptativas na educação e no currículo. Este argumento indica que as mudanças curriculares são implementadas para garantir a gestão e funcionamento social da economia global. Conseqüentemente, o contexto mundial é, muitas vezes, a mola propulsora das “forças de mudança”. Os movimentos educacionais globais impulsionam as mudanças empregadas nacionalmente que, por sua vez, reproduzem-nas localmente (GOODSON, 2008b).

Para Goodson (2008b), é necessário estudar a conjuntura histórica das mudanças curriculares. Neste sentido, é correto identificar e interpretar quais são as “forças”, ocultas ou não, que colocam as mudanças curriculares em movimento e transformação. Elas podem ocorrer em progressão ou regressão, em “modelo de ondas de mudança, em que um período mais aberto, inclusive e democrático é, muitas vezes, seguido por um movimento contrário, mais reacionário” (GOODSON, 2008b, p. 21).

Assim, as relações capitalistas de produção tratam as disciplinas de humanidades, História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Antropologia como um “luxo desnecessário” (NUSSBAUM, 2015). O principal objetivo deste modelo econômico-social é obter lucro “frio e calculadamente”. Traduzem, com isso, a educação mercadológica, por meio das políticas meritocráticas de avaliações e resultados (RAVITCH, 2011). A educação crítica, com o currículo socialmente construído, cede o lugar privilegiado de educar vidas para a vida com finalidades coletivas à educação para a competição e o lucro. Assim, menosprezam as ciências humanas, na busca por eliminar a formação crítica, autônoma e social, a partir de “mudanças

curriculares”, tentando descaracterizar os objetivos da conscientização e da aglutinação coletiva (GOODSON, 2007c).

Para Martha Nussbaum (2015), as últimas décadas se caracterizaram por um amplo movimento em defesa da exclusão ou descaracterização das humanidades nos currículos educacionais em parte do ocidente. Os cursos de História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Antropologia estão desprezados pelos governos dos países capitalistas neoliberais. Acrescenta que os governos das potências econômicas capitalistas vêm defendendo a expansão de cursos técnicos, objetivando a formação de “trabalhadores obedientes”, tecnicamente treinados, para executar os projetos das elites globalistas. A liberdade de pensamento, base dos cursos de humanidades, é perigosa para os objetivos mercadológicos. Neste sentido, um conhecimento rudimentar da História, alfabetização e noções básicas de aritmética são suficientes para as classes operárias (NUSSBAUM, 2015; GOODSON, 2007c).

No Brasil, este movimento de descaracterização das humanidades se iniciou no final da década de 1960, com os Acordos MEC-USAID, que posteriormente resultaram na Reforma Universitária, estabelecida pela Lei 5540/68. Neste contexto, vivíamos o auge repressivo da ditadura civil-militar (1964-1985) e das reformas empreendidas no Ensino Superior. Assim, os cursos superiores e os respectivos currículos foram alinhados no sentido de atender às demandas do sistema econômico capitalista internacional e nacional, por meio dos acordos MEC-USAID. Os cursos de graduação de História e Geografia foram totalmente modificados; estabeleceram, assim, as licenciaturas curtas de dois anos (modelo técnico) e promoveram a fusão destas disciplinas em uma matéria: Estudos Sociais. A Reforma Universitária atendeu nacionalmente às demandas econômicas do capitalismo mundial, liderada pelos Estados Unidos.

Os cursos superiores de História no Brasil sofreram “reformas” nos currículos. As mudanças curriculares objetivaram “alinhar” a formação dos professores aos propósitos econômicos, técnicos e ideológicos do Estado militar, ditatorial e liberal.

Em 1971, o governo militar completou a reestruturação da educação com a Reforma do Ensino, estabelecida pela Lei 5692/71. A reforma substituiu, na Educação Básica, o currículo de História e Geografia, por meio de uma fusão das disciplinas, como ocorreu nas universidades, nos Estudos Sociais. Assim, podemos notar que as reformas “verticalizadas” implementadas pelo governo, descaracterizaram as humanidades no Ensino Superior e na Educação Básica, com a exclusão dos cursos e disciplinas de História e Geografia e a implementação dos Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB).

Diante do contexto exposto, delimitamos o seguinte tema de pesquisa: **“Um estudo de caso histórico sobre as mudanças curriculares da Licenciatura em Estudos Sociais e em História”**. Assim, amparado em Demo (2011, p. 67), entendemos a escolha do tema “um problema interessante a ser estudado, fenômeno pertinente, que se deseja analisar, fato novo que se pretende compreender”. Além do recorte temático, delimitamos o estudo em: a) recorte espacial (lócus), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP (FFCL) e delimitação temporal, quando investigamos as mudanças curriculares, entre 1971 e 2017. As delimitações da pesquisa constam no quadro, a seguir.

Quadro 1: Delimitação da pesquisa

DELIMITAÇÃO TEMÁTICA DA PESQUISA	
DELIMITAÇÃO TEMPORAL	Período a pesquisar: 1971 a 2017
DELIMITAÇÃO ESPACIAL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP
DELIMITAÇÃO TEMÁTICA	A mudança no currículo e na política educacional para a formação de professores na Licenciatura em Estudos Sociais e em História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava/FE

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A escolha do tema e do recorte de pesquisa se justificam porque a FFCL e o curso de Estudos Sociais foram gestados no contexto da Reforma Universitária de 1968 e nasceram durante a Reforma Educacional de 1971. É a Instituição de Ensino Superior (IES) pioneira na oferta do curso de licenciatura em humanidades na região de Ituverava-SP, iniciando as atividades em 1971. Ao longo de sua história, a FFCL desempenhou o papel social de formar de docentes para o preenchimento de quadros na Educação Básica.

Por quarenta e nove anos o currículo da Licenciatura em Estudos Sociais da FFCL passou por diferentes “reformas”, resultado de políticas educacionais que influenciaram a formação de professores em distintos contextos. Assim, é possível notar que realizar este estudo sobre as mudanças no currículo e na política educacional para a formação de professores na Licenciatura em Estudos Sociais e a transição para História pode elucidar direta ou indiretamente a trajetória, notoriedade e função social para a comunidade acadêmica, para o corpo docente do atual curso de Licenciatura em História, para os licenciados da instituição, bem como para o pesquisador, para os futuros egressos e para a sociedade em geral.

Neste sentido, entendemos com Goodson (2008b), que diferentes contextos históricos, Ditadura civil-militar (1964-1985) e Redemocratização 1985, levaram a distintas políticas educacionais, implementadas na grade curricular do curso, objetivando, assim, a reprodução das relações educacionais, considerando a diretriz ideológica e governamental em cada período. Essas concepções resultaram em heterogêneos perfis de licenciados e determinaram o saber a ser desenvolvido e ensinado na faculdade. As mudanças no currículo influenciaram a formação de professores e os rumos da relação ensino-aprendizagem e sua reprodução. Assim, o presente trabalho partiu da necessidade de analisar as mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Estudos Sociais, a transição para Licenciatura em História na FFCL e a conjuntura histórica, da ditadura à redemocratização.

Dessa forma, o presente trabalho se adéqua à linha de pesquisa “Fundamentos e Práticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Procuramos analisar os fundamentos que alicerçaram as mudanças curriculares no curso de Estudos Sociais e a transição para História na FFCL, porque “não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa” (EVANGELISTA, 2012, p. 54). Com o exposto, entendemos que a pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem no “Estudo de Caso Histórico” é a escolha viável e relevante para o avanço do conhecimento científico sobre o tema escolhido. Os critérios de relevância que caracterizam esta investigação podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 2: Critérios gerais que justificam a pesquisa

RELEVÂNCIA CIENTÍFICA	Contribuir para o avanço do conhecimento científico em Educação nas áreas de currículo e formação de professores.
RELEVÂNCIA SOCIAL	Compreender a historicidade e o papel social do curso de Licenciatura na FFCL e o seu papel social na região.
CRITÉRIO DE VIABILIDADE	Fácil acesso do pesquisador aos documentos: governamentais, institucionais.
INTERESSE PESSOAL	A pesquisa está relacionada à formação do pesquisador, que se graduou em Licenciatura Plena em História na instituição pesquisada.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Além da relevância, a curiosidade epistemológica nos impulsionou à realização deste estudo, buscando compreender os processos de mudanças curriculares, a partir de um estudo de caso. Para Freire (2008, p. 32), “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e

que nos põe pacientemente impacientes, diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. Nesse sentido, Demo (2011, p. 58) acrescenta que “é preciso criar condições de criatividade, via pesquisa, para construir soluções, principalmente, diante de problemas novos”. Afirmamos, assim, que a curiosidade epistemológica é a mola propulsora para a elaboração deste trabalho, com procedimentos metodológicos de pesquisa histórico/documental de investigação.

Conforme exposto, emergiu a seguinte problematização norteadora de pesquisa: **em que medida ocorreram as mudanças curriculares no curso de licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007) e a transição para Licenciatura em História (2008-2017), da ditadura à redemocratização, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava-SP (FFCL)?**

A partir do problema de pesquisa definido, o presente estudo conta com o objetivo geral de investigar as mudanças no currículo e na política educacional para a formação de professores na Licenciatura em Estudos Sociais e em História na Faculdade de FFCL.

Para atingir tal objetivo, delineamos a pesquisa, com base nos seguintes objetivos específicos: (I) conceituar Currículo e mudança curricular na perspectiva de Goodson; (II) levantar as discussões sobre a relação entre Política Educacional e Currículo e os desdobramentos para a Licenciatura em Estudos Sociais/História da ditadura à redemocratização; (III) historicizar as transformações curriculares da Licenciatura em Estudos Sociais para História na FFCL; e, (IV) analisar e discutir as mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Estudos Sociais (1971 a 2007) e no curso de Licenciatura em História (2008 a 2017) da FFCL.

Pontuamos ainda que a escolha do tema perpassou a ideia que o pesquisador é um sujeito histórico e social da pesquisa. Com suas ideias, instigações e anseios, busca encontrar respostas a e indagações que chegam da sociedade e de sua trajetória pessoal e profissional. Para Demo (2011), o investigador é um ator e, ao mesmo tempo, um fenômeno político, nunca é neutro, mobilizando os conhecimentos para reconstruir a realidade conforme seus interesses e esperanças. No mesmo sentido, Netto (2006) pontua que o pesquisador representa idealmente o movimento real de um objeto de pesquisa determinado. Também, procura demonstrar interpretações plausíveis sobre determinado fato em estudo (GATTI, 2012). A verdade é provisória (uma possibilidade), uma construção relativa, política, permeada pelas inclinações do pesquisador (DESLANDES, 2004; DEMO, 2011).

Neste sentido, a presente pesquisa se relaciona à área de Ciências Humanas, com enfoque no fenômeno educacional. **“Um estudo de caso histórico sobre as mudanças**

curriculares da Licenciatura em Estudos Sociais e em História”, que foi o tema construído para elaborar este relatório de pesquisa, levando em conta que: a) o pesquisador é licenciado em História; b) por ser o único curso e a única Instituição de Ensino Superior da cidade, atendendo a microrregião; e c) por haver publicações em livros, periódicos e dissertações sobre o assunto. Dessa forma, entramos em contato com o Diretor Geral da FFCL, informando sobre os objetivos da pesquisa que, após análise dos mesmos, autorizou o início do trabalho, mediante termo de consentimento assinado.

Assim, o lócus da pesquisa é a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), mantida pela Fundação Educacional (FE), localizada na cidade de Ituverava, estado de São Paulo.

A pesquisa é classificada em abordagem qualitativa, a partir do estudo de caso histórico, de natureza básica e descritiva, utilizando procedimentos: a) bibliográficos; e b) documentais. Para Laville e Dionne (1999), as compreensões das ciências humanas são relativas. As análises sociais atualmente são qualitativas, buscando conhecer as motivações, as representações e os valores do tema em estudo - traçar o real a seu modo.

Quadro 3: Classificação da pesquisa

CLASSIFICAÇÃO	TIPO DE PESQUISA	TÉCNICAS DE PESQUISA
Abordagem	Qualitativa	Estudo de caso histórico.
Natureza da pesquisa	Básica	
Objetivos	Descritivo	
Procedimentos	Bibliográfica (2º; 3º; 4º seções)	Livros, artigos e dissertações.
	Documental (5º seção)	Documentos Governamentais (leis e pareceres) e institucionais (PPC, estrutura curricular) salientados nas seções.
Interface	Educação (Fundamentos e Práticas Educacionais). História (História da Educação).	
Dimensão	Histórico. Político-ideológico. Legal.	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Decidimos, quanto à abordagem de investigação, adotar a pesquisa histórica, a partir do “Estudo de Caso Histórico”, que, conforme Goodson (2008b), permite relacionar o fenômeno das mudanças curriculares ao contexto histórico amplo. Em conformidade com os objetivos deste trabalho, André (2005) reforça que os estudos de caso devem ser explorados em suas relações com o contexto em que foram produzidos e com os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Assim, é a partir do contexto histórico que buscamos examinar os

condicionantes sociais, econômicos e políticos das mudanças curriculares do curso ao longo do tempo (SAVIANI, 2011).

Saviani (2006^a) explica teoricamente o enfoque da pesquisa histórica que adotamos na presente investigação.

O significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica (SAVIANI, 2006^a, p. 12).

Mediante as considerações de Goodson (2008b), Saviani (2006) e André (2005), entendemos que a escolha pelo Estudo de Caso Histórico, como abordagem de pesquisa qualitativa em educação, pela perspectiva histórica, traz contribuições basilares à presente investigação. Deste modo, organizamos o presente relatório de pesquisa em duas partes:

- a) pesquisa bibliográfica (Seções 2, 3 e 4);
- b) análise documental (Seção 5).

As fontes bibliográficas, ao serem analisadas, a partir da pesquisa histórica, possibilitaram apresentar um estudo teórico e contextualizado da história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP, com a interlocução interpretativa e contextual dos documentos.

As fontes documentais foram fundamentais para analisar, comparar e apontar a conjuntura histórica das mudanças curriculares na instituição. De igual modo, os documentos governamentais contribuíram para compreendermos como ocorreram as mudanças na legislação dos cursos de Ensino Superior.

Para Marson (1994, p. 51), o documento “é o instrumento privilegiado do historiador, seja como suporte material da pesquisa, seja como fonte de interpretação”. Reconhecemos, assim, que as fontes documentais “trazem as marcas de sua produção original, de seu tempo, de sua história”. Além disso, “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, 2008, p. 295).

A análise documental que realizamos na 5^o seção foi fundamentada em Cellard (2008), que define o documento escrito (público e privado) como uma fonte para reconstrução do passado, por meio dos vestígios da atividade humana que ele representa. Acrescenta ainda que “muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2008, p. 295). André e Lüdke

(1986, p. 38) também afirmam que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”.

Neste sentido “a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo, como é o caso da investigação historiográfica” (PIMENTEL, 2001, p. 191-192).

Primeiramente, aplicamos a “Análise Preliminar” dos documentos, a partir de um exame minucioso. Selecionamos as fontes documentais pertinentes à estruturação da 5ª seção e posteriormente classificamos a documentação, constituindo um corpus satisfatório de “Documentos Públicos” (governamentais) e também “Documentos Privados” (institucionais), avaliando a natureza, credibilidade e representatividade das fontes, após duas revisões na documentação (CELLARD, 2008; PIMENTEL, 2001).

Após a classificação documental, construímos “Unidades de Análise Documental”, essenciais para organizarmos os dados e procedermos a formulação de explicações. Nesta etapa, dividimos os documentos a serem analisados em unidades temáticas (CELLARD, 2008; PIMENTEL, 2001).

As unidades temáticas de análise construídas foram: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (FFCL); o curso de Licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007); e o curso de Licenciatura Plena em História (2008-2017).

Quadro 4: Unidades de Análise Documental

Unidades de Análise Documental	1° A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (FFCL); 2° O curso de Licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007); 3° O curso de Licenciatura Plena em História (2008-2017).
--------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O próximo passo foi a construção de categorias, conforme salientado por André e Lüdke (1986):

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 42).

Assim, na última etapa, estruturamos a Análise Documental, transformando as unidades de análise documental em categorias e subcategorias temáticas. Lüdke e André (1986) explicam também que a categorização é o meio de evidenciar, com coerência e plausibilidade, os propósitos da pesquisa.

Quadro 5: Categorias e subcategorias temáticas da 5ª seção

Categorias	Subcategorias
1º A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (FFCL)	1º Ditadura civil-militar (1964-1985) e universidades privadas: contextualizando o nascimento da FFCL; 2º FFCL: os primeiros cursos de graduação, estrutura administrativa e sua expansão; 3º Análise: FFCL e sua historicidade.
2º O curso de Licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007)	1º Contextualização legal: os documentos oficiais que fundamentam o currículo para a formação de professores do curso de Estudos Sociais entre as décadas de 1970 e 1980; 2º A Licenciatura em Estudos Sociais na FFCL e as mudanças de nomenclatura (1971-2005); 3º Análise das mudanças curriculares no curso de Licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007).
3º O curso de Licenciatura Plena em História (2008-2017)	1º Contexto histórico: a transição curricular de Estudos Sociais para História na FFCL; 2º A implementação do curso de Licenciatura Plena em História (2008-2017); 3º Análise das mudanças curriculares no curso de Licenciatura Plena em História (2008-2017).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Deste modo, procedemos à análise das categorias estabelecendo relações entre:

- 1º contexto histórico;
- 2º a exploração do material categorizado; e,
- 3º análise com a interlocução dos dados bibliográficos, documentais e do referencial teórico, objetivando ler nas entrelinhas, aplicar críticas pertinentes e construir interpretações e explicações coerentes, buscando responder à temática e ao problema de pesquisa.

Assim, após a construção metodológica, apresentamos a estrutura da dissertação.

Estruturamos o texto em 6 (seis) seções. Na primeira, denominada “**Introdução**”, dissertamos sobre a delimitação temática, justificativa, problematização, objetivos, classificação e procedimentos metodológicos empregados no relatório final.

Na segunda seção, “**O currículo em Goodson**”, discutimos por meio de pesquisa bibliográfica o conceito de “Currículo” e a “Teoria da Mudança Curricular” em Ivor Goodson.

Na terceira seção, “**As políticas educacionais: da ditadura à redemocratização**” construímos reflexões com base na pesquisa bibliográfica sobre a implantação das Políticas Educacionais, a partir do golpe da Ditadura civil-militar em 1964, das relações entre o Estado e as Políticas Educacionais, entre 1964 e 1985, com a Redemocratização do país.

Na quarta seção, “**As políticas de currículo em Estudos Sociais e em História: da ditadura a redemocratização**”, dissertamos, por meio de pesquisa bibliográfica, as mudanças curriculares no curso e na disciplina de História, principalmente nos aspectos de supressão do currículo educacional com o golpe da Ditadura civil-militar (1964-1985), com a implantação dos Estudos Sociais e analisamos o retorno autônomo, a partir da Redemocratização, após 1985.

Na quinta seção, “**Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava: a Licenciatura em Estudos Sociais e a transição para Licenciatura em História**”, discorremos, por meio da pesquisa bibliográfica e análise documental, a origem da Faculdade e a estruturação ao longo de cinquenta anos. Historicizamos a trajetória da graduação em Estudos Sociais na FFCL, criada em 1971 pelo Parecer CFE 485/71, de 11/08/1971, publicado no DOU dia 16/08/1971 e a transição, em 2008, para a Licenciatura Plena em História, autorizado pela Portaria 503, de 01/06/2007, publicado no DOU 04/06/2007, reconhecido pela Portaria 445, de 01 de novembro de 2011, e publicado no DOU em 03/11/2011.

O estudo finaliza na “**Conclusão**”, apresentando os resultados extraídos à luz da pesquisa histórico-documental realizada, bem como as recomendações para futuros estudos. A produção científica traz benefícios aos sujeitos e à sociedade, contribuindo para o avanço das ciências humanas no campo da Educação.

2 O CURRÍCULO EM GOODSON

Nesta seção, apresentamos o percurso percorrido para a construção do referencial teórico norteador. Discorreremos teoricamente o conceito de “Currículo” e “Teoria da Mudança Curricular”, na perspectiva de Ivor Goodson, base para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 A ESCOLHA DO REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção do presente referencial teórico, realizamos uma pesquisa no site e em alguns anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em busca de autores que pudessem contribuir para a construção da pesquisa, em que logramos êxito no Grupo de Trabalho (GT 12)¹, que trata de Currículo. Passamos, então, a analisar textos que possuem trabalhos na temática currículo e de mudanças curriculares, em uma perspectiva histórica e crítica. Dentro do GT 12, diversos autores, como Silva (2018), Costa; Silva; Oliveira (2018), Macedo; Gabriel (2017), Costa; Lopes (2016), Paraíso; Silva (2016), Ferreira; Jaehn (2010) e Moreira (2007; 2001) citam como principal autor de currículo, na perspectiva histórica, o professor e pesquisador inglês Ivor Goodson². Assim, procuramos estudar e analisar as publicações, a partir da constatação e encontramos estudos publicados no Brasil e no exterior sobre a temática que passamos a discorrer.

O quadro, abaixo, relaciona os autores encontrados no GT 12 da ANPED, que credibilizam os trabalhos de Goodson sobre a história do currículo e a teoria da mudança curricular. Organizamos os textos por ano de publicação decrescentemente.

Quadro 6: Autores que credibilizam o estudo teórico de Ivor Goodson

Autor (res)	Título do trabalho	Ano	1º Edição	Tipo de publicação
Tomaz Tadeu da Silva	Apresentação. In: Goodson, Ivor. Currículo: Teoria e História.	2018	1995	Capítulo de livro
Adriana Silva Costa; Edna Bernardo da Silva; Victor de Ozerina Oliveira.	O currículo em uma abordagem histórico-bibliográfica.	2018	2018	Anais ANPED (GT 12)
Elizabeth Teresa Macedo; Carmen	Apresentação da Seção Temática: Currículo e conhecimento.	2017	2017	Artigo

¹ Endereço eletrônico do Grupo de Trabalho nº 12 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), (<https://anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>).

² Site internacional das publicações do professor e pesquisador Ivor Goodson (<https://www.ivorgoodson.com/translated-works>).

Gabriel.				
Hugo Heleno Camilo Costa; Alice Casimiro Lopes.	A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural.	2016	2016	Artigo
Marlucy Alves Paraíso; Sandra Kretli da Silva.	Apresentação da Seção Temática: Perspectivas teóricas das pesquisas em currículo.	2016	2016	Artigo
Marcia Ferreira; Lisete Jaehn.	História do Currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz.	2010	2010	Anais ANPED (GT 12)
Antônio Flavio Barbosa Moreira.	Apresentação. O campo do Currículo Hoje: debates em cena.	2007	2007	Artigo
Antônio Flavio Barbosa Moreira.	O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa.	2001	2001	Artigo
Antonio Nóvoa	Nota de apresentação. In: A construção social do currículo.	1997	1997	Livro

Fonte: Elaborado pelo autor.

Definidos os autores que nortearam as pistas para a construção do referencial teórico em Ivor Goodson e elaboramos o quadro acima, em relação à importância da contribuição de Goodson aos estudos sobre currículo, a partir da perspectiva histórica.

Na década de 1970, os objetivos dos estudos curriculares se voltaram para a compreensão do propósito central da elaboração e implementação curricular. A partir dos anos 1980, surgiram variadas teorias que contribuíram para o entendimento de um múltiplo leque de análises e interpretações ao conceito de currículo. Surge, assim, ao lado da teoria crítica, as teorias pós-modernistas, pós-estruturalistas, pós-colonialista e os estudos culturais (MOREIRA, 2007). Goodson é um dos principais nomes da teoria crítica aplicada ao contexto educacional, referência no estudo histórico do currículo.

É notória a preocupação de Goodson com o campo do currículo e sua relação com a escolarização, as políticas públicas, as práticas educacionais e as pesquisas acadêmicas. As investigações curriculares empreendidas pelo autor têm se voltado a indagar e compreender o cotidiano aplicável às concepções e conteúdos no cotidiano de docentes e instituições educacionais (MOREIRA, 2007).

Goodson vem defendendo a pesquisa educacional pela ótica do “construcionismo social”. Sua perspectiva analítica busca combinar a “construção prescritiva e política dos currículos” e as relações de negociação na práxis. Assim, “para Ivor Goodson, o currículo é uma “construção social” que necessita ser investigada tanto no nível da prescrição, quanto no nível das realizações práticas” (FERREIRA; JAEHN, 2010, p. 7). O autor passou a realizar estudos na Europa e na América do Norte.

Os estudos em História do Currículo no Brasil iniciam na década de 1980, tendo como principal interlocutor Ivor Goodson (FERREIRA; JAEHN, 2010). “O professor Goodson é

referência obrigatória na área da história do currículo, sendo um dos principais responsáveis por sua notável vitalidade” (SILVA, 2018, p. 11). Neste sentido, partimos das ideias para a construção do referencial teórico, que perpassa o trabalho.

Para Moreira (2007), Goodson dispõe de notoriedade no campo do currículo e suas hipóteses de pesquisa continuam válidas no presente. Suas perspectivas teórico-metodológicas influenciam pesquisas e debates em vários países. “Os estudos de Goodson têm iluminado os esforços de inúmeros pesquisadores brasileiros que procuram compreender o desenvolvimento das disciplinas nos currículos e perceber os fatores que afetam seus rumos” (MOREIRA, 2007, p. 114).

Na mesma perspectiva, Costa e Lopes (2016) apontam que as teorizações de Goodson são profícuas aos estudos de currículo no país. Eles relacionam o autor inglês com o desenvolvimento do pensamento de Antônio Flavio Moreira, um dos principais teóricos do currículo no Brasil e concluem que ele: “não só incorporou algumas das conclusões de Goodson em sua tese de doutorado, como contribuiu para a formação de um grupo de pesquisas focado na história das disciplinas escolares” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1011).

Segundo Ferreira e Jaehn (2010, p. 4), Goodson “recorre ao estudo da ‘forma curricular’, entendendo-a como uma expressão das relações entre conhecimento e poder que interferem diretamente no controle social”. Concluem que a análise do currículo, segundo o teórico inglês, deve ser encarada como o principal aspecto para entender a reprodução da educação e as inúmeras afinidades à reprodução social, compreendendo, assim, os mecanismos de poder dos grupos dominantes e as reais influências na escolarização, a partir do controle social.

Passemos a analisar os debates teóricos das principais problemáticas e indagações da pesquisa no campo curricular com o estudo histórico do currículo. Pela atual conjuntura, elas apontam a necessária continuidade dos estudos. Tarefa que estamos adotando nesta pesquisa.

Segundo Costa, Silva e Oliveira (2018, p. 2), “prosseguimos até a atualidade vendo fortemente um controle do Estado nas arenas curriculares”. Na direção tomada pelos autores, a elaboração curricular, bem como a aplicação no contexto educacional, está no momento presente sob o encargo dos grupos dirigentes no poder. Para eles, a situação perpetua ao longo da história o conflito entre o currículo prescrito e o conteúdo aplicado em sala, que, na maioria das vezes, não condiz à realidade social concreta.

Nas últimas décadas, as investigações teóricas vêm buscando temas, indagações e pesquisas que se relacionam às práticas curriculares, objetivando a compreensão e a implementação de políticas que possam contribuir para o avanço do sistema educacional. O

campo do currículo atualmente é dinâmico, buscando investigar e compreender o seu estado (MOREIRA, 2007).

No mesmo sentido, os estudos curriculares atualmente possuem contribuições de diferentes áreas do conhecimento, ampliando, assim, os significados e análises teóricas. As diferentes abordagens teóricas ao estudo do currículo sugerem demandas, interpretações e articulações às pesquisas (PARAÍSO; SILVA, 2016). “O campo do currículo está aberto a diferentes abordagens teóricas e experimentações metodológicas” (PARAÍSO; SILVA, 2016, p. 380).

Assim, as variadas perspectivas teóricas proporcionam diferentes modos de abordar os sentidos do conhecimento curricular, ampliando e solidificando as discussões teóricas (PARAÍSO; SILVA, 2016). Várias são as teorias e abordagens do campo do currículo. Também são diversificados os métodos dos teóricos. Neste sentido, faz-se necessário “movimentar pensamentos, realizar problematizações e sistematizar nossas inquietações sobre os currículos com base em diferentes perspectivas teóricas” (PARAÍSO; SILVA, 2016, p. 386).

É necessário ainda destacar que vivemos tempos de desmonte da educação, por meio de leis, emendas constitucionais e medidas provisórias que indicam retrocesso nos direitos educacionais que adquirimos no Brasil ao longo da história. Neste sentido, torna-se necessário refletir sobre os currículos, a organização educacional e o controle das instituições, dos currículos e dos professores. O pensamento curricular precisa estar ativo e atuante, intervindo na atual conjuntura, com leituras críticas ao contexto vivido, buscando resistir por meio de estratégias e lutas, buscando saídas para a educação no atual momento de turbulência que vivemos (PARAÍSO; SILVA, 2016).

Com base nesta breve exposição da necessária continuidade nos estudos curriculares, assumimos como referencial teórico as concepções de Goodson sobre o estudo histórico do currículo e a teoria das mudanças curriculares.

O estudo histórico em currículo abre o nosso olhar para debater as concepções implícitas em sua construção (GOODSON, 1997). Por meio dele, podemos compreender o desenvolvimento do pensamento e as ações humanas no passado, abrangendo, assim, as circunstâncias em que a realidade observável foi “negociada, construída e reconstruída”. A forma viável de se entender a construção social do currículo no tempo é por meio do estudo histórico, relacionando-o ao contexto que foi produzido.

Dessa forma, o estudo histórico do currículo, segundo Goodson (2018, p. 138), possui como valor principal “sua capacidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa

da escolarização”. Estudar o currículo, por meio do processo histórico, contribui para compreender e explicar como os cursos, métodos e matérias constituíram ou constituem um mecanismo para graduar e diferenciar estudantes. Dessa forma, a história curricular permite compreender e explicar o papel que as profissões desempenham na efetivação da “construção social do conhecimento” (GOODSON, 2018).

O currículo carece de ser estudado, a partir da construção social, relacionando-o aos na prescrição e na interação prática (GOODSON, 2012). A invenção do currículo surgiu para penetrar em vidas na sala de aula, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior (GOODSON, 2007^a). Para Goodson (1997, p. 13), é necessário “abrir a caixa negra do currículo de forma que seja possível captar a complexidade e as implicações políticas inerentes à organização do ensino”.

Dessa forma, é imprescindível analisar a elaboração e implementação do currículo em determinado contexto. Deixar de interpretar o currículo implica reproduzir pressupostos pensados, elaborados e implementados por outros. Aceitar sem questionar é o mesmo que se privar de compreender as relações e aspectos de controle e operacionalização da aplicação, assumindo-o como algo incontestável, submetendo-o a mecanismos de controle. Definir um currículo como válido envolve prioridades sociais, políticas e intelectual, numa determinada ordem construída para um determinado fim (GOODSON, 2018).

Nesta perspectiva, pensar o conhecimento oficialmente válido perpassa a elaboração de um determinado currículo, em um determinado contexto social, para ser aplicado e reproduzido segundo os interesses ideológicos de um grupo específico no poder (GOODSON, 2018). Assim, “para entender plenamente o processo de escolarização, deve-se observar o currículo por dentro. Parte do “quebra-cabeça” da escolarização deve ser decifrado por meio da apreensão do processo interno de estabilidade e mudança no currículo” (GOODSON, 2018, p. 116).

Neste sentido, as indagações devem procurar desvendar criticamente os silêncios ideológicos estabelecidos, que artificialmente procuram ocultar. A análise histórica do currículo precisa capturar as rupturas, disjunturas, continuidades e descontinuidades em determinado recorte temporal. Buscar fatos que permitam compreender os “porquês” dos conhecimentos e saberes a serem implementados em determinado contexto em detrimento de outros (SILVA, 2018).

Dessa forma, é indispensável ao pesquisador que estuda o desenvolvimento histórico do currículo, desconfiar, ser curioso e não cair na tentação de atribuir significados a disciplinas que têm em comum o nome, que pode ocultar seu sentido e significado. Investigar

a construção histórica do currículo perpassa desvendar conhecimentos, valores e habilidades válidas e legitimadas em determinado contexto, trazendo à luz a forma como foram estabelecidos (SILVA, 2018).

Pesquisar o processo de construção do currículo, por meio da perspectiva histórica, possibilita evidenciar arbitrariedades na seleção, organização e aplicação do conhecimento, que, muitas vezes, o tempo procura silenciar. O currículo deve ser encarado como fruto de um processo, revestido de conflitos, lutas, tradições e concepções. O currículo é forjado por meio de um processo social, carregado de fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais. Também é revestido de conflitos simbólicos, culturais e propósitos de controle e dominação (SILVA, 2018).

Por outro lado, o currículo constituído e oficialmente implementado é moldado por inúmeros processos que o definem como conhecimento válido, aceito e a serviço dos interesses de determinado grupo social. Para Silva (2018), diferentes currículos produzem diferentes sujeitos que, por sua vez, reproduzem diferença social, cultural e política. O currículo, assim, tem este poder em suas entranhas, de produzir e reproduzir identidades e subjetividades, excluir ou incluir.

Desse modo, a construção histórica e social do currículo precisa levar em conta os determinantes sociais e políticos, buscando compreender os conhecimentos, valores e habilidades legitimadas de cada contexto. Mais ainda, compreender como foram construídas as determinações e legitimações aplicadas ao currículo (SILVA, 2018).

Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (1997) expõe que pesquisar historicamente como um determinado currículo foi sendo construído em uma conjuntura histórica implica em um estudo crítico. Não basta olhar a história como um processo natural, precisamos desconstruir criticamente o “processo de fabricação” de determinado currículo, trazendo à luz os interesses implícitos e explícitos em sua configuração. A investigação histórica do currículo possibilita-nos compreender os determinantes e os condicionantes de suas mudanças e flutuações no tempo.

O currículo, bem como o conhecimento escolar é um artefato social e histórico, construído e reconstruído em determinado contexto histórico, sempre sujeito a mudanças. O objetivo primordial de historicizar o currículo vai além de uma descrição estrutural do passado, implica compreender o processo de construção social no passado e influências nas práticas presentes. É fundamental investigar as relações que foram construídas para a aplicação na prática de políticas legais (NÓVOA, 1997).

Mediante o exposto, pesquisamos no banco de dados de Goodson³ (*site* internacional de publicações) e encontramos trinta e oito (38) obras traduzidas em dez (10) línguas diferentes. Como critério de inclusão, selecionamos dez (10) obras relacionadas ao conceito de Currículo e Teoria da Mudança Curricular, nas línguas portuguesa (09) e espanhola (01). Como critério de exclusão, descartamos vinte e oito obras que não correspondiam aos objetivos definidos na presente pesquisa.

Apresentamos os trabalhos que foram selecionados para compor o referencial teórico deste trabalho nas subseções sobre: “Currículo como construção social” e também na “Teoria da Mudança Curricular”. Os títulos estão organizados decrescentemente, por ano de publicação.

Quadro 7: Referencial teórico norteador dos conceitos de “Currículo” e “Teoria da Mudança Curricular” em Goodson

Autor (res)	Título	Ano de Publicação	1º Edição	Tipo de trabalho
Ivor Goodson	Currículo: Teoria e História	2018	1995	Livro
Ivor Goodson	Estudando o currículo: uma perspectiva construcionista social	2012	1995	Capítulo de Livro
Ivor Goodson	Trajectoria para o Currículo -. História pessoal e política social em estudos curriculares	2008 ^a	2008	Artigo
Ivor Goodson	As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas	2008 ^b	2008	Livro
Ivor Goodson	Currículo, narrativa e o futuro social.	2007 ^a	2007	Artigo
Ivor Goodson	Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação	2007 ^b	2007	Artigo
Ivor Goodson	Políticas do conhecimento: Vida e trabalho docente entre saberes e instituições.	2007 ^c	2007	Livro
Ivor Goodson	De la historia al futuro: nuevas cadenas de cambio	2001	2001	Artigo
Ivor Goodson	A construção social do currículo.	1997	1997	Livro
Ivor Goodson	Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução	1990	1990	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Mediante a pesquisa apresentada no quadro, justifica-se a escolha de Ivor Goodson como referencial teórico, por sua relevância no cenário analítico dos processos históricos que constituem o conhecimento curricular e por sua tradição nas pesquisas universitárias no

³ O banco de dados de Goodson encontra-se em seu próprio site internacional de publicações no endereço

Brasil, fundamentadas por uma produção, a partir de ideias, reunidas em torno do “Grupo de Trabalho” nº 12 (GT12) da “Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” (ANPED). Passemos a analisar as concepções teóricas do autor sobre o conceito de currículo.

2.2 O CONCEITO DE CURRÍCULO EM GOODSON

O teórico Ivor Goodson nasceu em 1943, em Woodley, Inglaterra, em uma família humilde. Estudou em escolas do operariado inglês e conseguiu se graduar em História Econômica. Em 1969, ingressou na atividade do magistério na “Comprehensive Schools” (escola integrada). Em 1970, Goodson foi para a cidade de Countesthorpe, região de Leicester. Ingressou no “Countesthorpe College” (escola operária), com a finalidade de lecionar para alunos entre 11 e 18 anos.

Na primeira metade dos anos 1970, ele assumiu o cargo de “Diretor da Faculdade de Humanas em Milton Keynes”. Nesta instituição, criou uma linha de pesquisa denominada “Estudos da Comunidade”. Em 1975, ingressou na University of Sussex, em um projeto de “Educação ambiental urbana e da comunidade”. Os esforços empreendidos por ele possibilitaram alcançar o título acadêmico de Ph.D, com estudos sobre as mudanças curriculares.

Atualmente trabalha como pesquisador na University of Cambridge e na University of Brighton. Desenvolve pesquisas sobre Estudos Curriculares, Estudos das Matérias Escolares, Teoria Narrativa e Vida Profissional Docente⁴. As principais abordagens qualitativas em educação estão situadas no Estudo de Caso Histórico e Histórias de Vida Docente. As obras foram publicadas no continente europeu, americano e asiático.

Após expormos a trajetória acadêmica de Goodson, relacionada com suas experiências profissionais, vamos abordar os aspectos etimológicos do conceito de currículo. Este levantamento é essencial para o prosseguimento de nosso estudo, em busca de compreender as dimensões conceituais do autor sobre o conceito de currículo e seu estudo em uma perspectiva histórica.

eletrônico a seguir: <https://www.ivorgoodson.com/translated-works>.

⁴ Estudos Curriculares: etimologia e epistemologia do currículo, currículo prescritivo, reconceitualização curricular e mudanças curriculares; Estudos das Matérias Escolares: gênese e evolução histórica; Teoria Narrativa: aprendizagem narrativa; e, Vida Profissional Docente: desenvolvimento profissional docente.

O termo “currículo” tem gênese na antiguidade clássica, derivada da palavra latina “Scurrere”, que possui uma conotação de “correr”, referindo-se a “curso”. Traduzindo este significado etimologicamente, a definição pode ser associada a um “curso a ser seguido”, ou apresentado para estudo (GOODSON, 2018).

Por outro lado, o conceito “currículo” foi utilizado pela primeira vez para se definir como conjunto de conhecimentos somente no século XVII, em 1633, na Universidade de Glasgow (Escócia). A modernidade trouxe transformações na forma de conceber o conceito de currículo. Houve neste contexto uma significativa mudança no sentido pedagógico da educação, ocorrendo a transformação da pedagogia de classe para a de sala de aula e a introdução da prescrição. O currículo da era moderna passou a ser tratado em essência como matéria do sistema escolar (GOODSON, 2018).

Assim, o conceito de currículo como disciplina sequencialmente estruturado surgiu na modernidade, relacionada à ascensão da filosofia político-religiosa calvinista, propagada por João Calvino (1509-1564).

No texto *Institutas*, Calvino (2003) define o conceito de predestinação:

Chamamos predestinação o eterno decreto de Deus pelo qual houve por bem determinar o que acerca de cada homem quis que acontecesse. Pois, ele não quis criar a todos em igual condição; ao contrário, preordenou a uns a vida eterna; a outros, a condenação eterna. Portanto, como cada um foi criado para um ou outro desses dois destinos, assim dizemos que um foi predestinado ou para a vida, ou para a morte. Deus, porém, atesta esta predestinação não só em cada pessoa, mas também deu exemplo dela em toda a descendência de Abraão, da qual fizesse manifesto que está em seu arbítrio de que natureza seja a condição futura de cada nação (CALVINO, *Institutas* III, XXI.5).

Esta ideia arraigou homologamente a relação entre currículo e disciplinarização, com efeitos imediatos na diferenciação social. Os predestinados ou “escolhidos” possuíam o direito a uma escolarização avançada, por terem recebido aptidão apropriada, podendo, assim, avançar nos estudos universitários. As classes sociais trabalhadoras recebiam a educação organizada, por meio de um currículo conservador, básico e prático. Notamos, assim, o ideário de manutenção da ordem social, associado à ideologia calvinista (GOODSON, 2018).

Nesta perspectiva, os princípios de organização, eleição e disciplinarização social do calvinismo foram fundamentais para a construção da moderna sociedade capitalista, contribuindo para alavancar, no século XVIII, as raízes estruturais da Revolução Industrial.

A Revolução Industrial, iniciada no final do século XVIII, contribuiu para repensar a administração da escolarização, adaptando-a para atender as demandas de mão de obra dos proprietários dos meios de produção. Isso exigiu uma racionalização administrativa, que

influenciou a introdução do currículo prescrito no início do século XIX, atendendo aos anseios da economia industrial capitalista. Possibilitou o triunfo do chamado “sistema industrial”, que passou a ditar a organização social. Neste aspecto, o papel familiar foi cedendo espaço para a padronização da escolarização estatal, responsável pela organização educacional das crianças, seu supervisionamento e controle social (GOODSON, 2018).

Para Goodson (2018), o currículo estabelecido no século XIX atuava como o mecanismo de “diferenciação social”, assumindo a responsabilidade de determinar e aplicar os assuntos válidos ao sistema educacional. Não somente o currículo, mas a escola ofertada, que separa a formação intelectual para o comando e a formação profissional para a execução de tarefas.

Vemos que a escolarização, o sistema escolar, está diretamente relacionado à criação de um sistema amplo, o capitalista. A racionalização aplicada à educação combinava/combinava, segundo Goodson (2018), uma trilogia: pedagogia, currículo e avaliação. O autor enfatiza a estrutura de dominação em torno do sistema escolar, principalmente partindo do currículo, que agora pode atuar com efeitos duradouros e generalizáveis.

No final do século XIX, o modelo epistemológico do currículo associado à estrutura de escolarização estatal se tornou dominante, ocupando o ambiente educacional. Vemos que a estrutura de dominação econômico-social vai penetrando na formação das futuras gerações, via currículo oficial, contribuindo para a manutenção do “status quo”, via escolarização. O sistema se apresenta como o gestor normativo da educação a serviço dos anseios do capitalismo. Com efeito, surgem as especializações, as matérias e os exames, ajustando e determinando as regulações curriculares, partindo da universidade para o sistema escolar.

Goodson (2018, 2012, 1997) detectou que no desenrolar da modernidade, a elaboração e a aplicação do currículo oficial foi estabelecendo uma forma privilegiada de manutenção das relações sociais, perpetuando a hierarquização social.

Afastando-se desta tendência, o autor buscou relacionar as experiências vivenciadas no cotidiano social e profissional, para refletir e construir o conceito de currículo, como construção social. Passemos a analisar as reflexões teóricas que culminaram no conceito socialmente construído de currículo.

A ideia de conceituar currículo como “construção social” surgiu nos estudos ingleses, a partir da década de 1960/70. O contexto histórico era caracterizado por uma intensa instabilidade educacional no ocidente, em especial, no campo curricular. É dentro deste fato que a abordagem crítica do currículo foi sistematicamente discordando do enfoque curricular

prescritivo de controle educacional burocrático pelos grupos dominantes (GOODSON, 1997; 1990).

Deste modo, o estudo construcionista de currículo se apresentou como alternativa teórica para indagar os interesses relacionados à elaboração e implementação das prescrições verticalizadas de currículo (GOODSON, 2018). Estes estudos foram sistematicamente resultando em análises que apontavam o contexto da sala de aula como local de negociação, aplicação e resistência às imposições das prescrições (GOODSON, 1997).

Assim, a partir de estudos etimológicos, epistemológicos e críticos à tendência curricular tradicional, Goodson (2018, 2012, 1997) definiu o conceito de currículo como:

a) Invenção de tradição

Manifestam valores, costumes, comportamentos, memórias e normas relacionadas à continuidade habitual com o passado. Neste sentido, a tradição estabelece a conservação de um passado histórico apropriado, em que as mistificações são construídas e reconstruídas tanto no conteúdo como na forma. Deste modo, o autor salienta que, ao longo da História, as prescrições tradicionais de currículo se apropriaram dessa narrativa, para perpetuar as prioridades sociopolíticas dos grupos dominantes, passando a fazer parte da cultura (GOODSON, 2018).

b) Artefato social

No sentido de ser idealizado e manufaturado para realizar determinados objetivos humanos específicos. Eles são visíveis na organização educacional e, ao mesmo tempo, indecifráveis, na medida que silenciam: as prioridades sociopolíticas, o controle burocrático, o jogo de interesses, os objetivos implícitos da escolarização e as relações de poder. Neste sentido, o currículo é um artefato social facilmente observado, mas dificilmente decifrado (GOODSON, 1997).

c) Construção social

Materializa na prescrição, no processo e na prática. O autor defende construções curriculares, elaboradas com enfoque integrador, buscando a realidade concreta entre prescrição (nível pré-ativo) e prática (nível interativo). Neste sentido, a construção social do currículo, pensada e estruturada pelo autor, reconhece a complexidade existente no seio social e como a realidade concreta é negociada, construída e reconstruída. Assim, o enfoque integrador, dinâmico e relacional se apresenta como alternativa curricular que supere o jogo de interesses e de controle social que violam a essência prática do currículo (GOODSON, 2018, 2012, 1997).

Entendemos que a perspectiva de conceitualização de currículo em Goodson (2018, 2012, 2008^a, 2008b, 1997) envolve uma relação interativa entre elaboração e aplicação. Construir socialmente o currículo abrange os atores sociais envolvidos na perspectiva de educação esperada socialmente (Estado, Instituição e Sociedade) e prioriza as necessidades sociais de cada realidade em cada contexto. Assim, o currículo é pensado para ser construído horizontalmente, relacionando teoria e prática com enfoque integrador entre conhecimento (estudo) e realidade social concreta (vida). Deste modo, a construção social do currículo é dinâmica, aberta, incorporada, contextualizada, consciente e emancipatória.

Deste modo, definir um determinado currículo abrange a compreensão que ele precisa ser pensado e construído, a partir de prioridades sociais e políticas. Para ele, o componente central do currículo é trabalhá-lo na prática (GOODSON, 2018).

O autor acredita que no futuro o currículo possa envolver todo o tecido social, por meio das missões e objetivos de vida das pessoas. Neste sentido, Goodson (2018) defende a reconceitualização curricular que, segundo ele, envolve também a forma como os pesquisadores desenvolvem a teoria. Para ele, a saída que temos no contexto atual do sistema educacional é “ser social, ser coletivo, ter a comunidade como base” (GOODSON, 2007c, p. 73). Assim, o currículo socialmente construído contribui sistematicamente na conscientização e emancipação das classes populares, inserindo-as na busca social da mudança, a partir da coletividade (GOODSON, 2007c).

Nessa perspectiva, a relação entre currículo e educação perpassa a necessidade de apresentarmos as principais críticas do autor em relação ao currículo prescrito.

2.3 O CURRÍCULO PRESCRITO EM GOODSON

Goodson (1997) alerta que o currículo escrito⁵ é uma manifestação de construções sociais e os estudos sobre esta temática vêm tratando-o como um “dado neutro”. Essa compreensão conceitual tem levado pesquisadores a análises acríticas, frente ao tecido social. É indiscutível salientar que o currículo prescrito não possui neutralidade, já que manifesta o poder e os interesses legitimadores dos grupos dominantes (GOODSON, 1997).

Apresentamos os principais pontos de crítica de Goodson (2018, 2012, 2008b, 1997; 1990) ao currículo prescrito.

⁵ Goodson é um grande crítico dos teóricos tradicionais que definem e compreendem o currículo somente pela sua dimensão escrita. Para o autor, o currículo não é somente prescrição, como veremos nesta seção.

- a) É um modelo de prática idealizado com enfoque apenas na prescrição;
- b) Desincorporado e descontextualizado da realidade concreta;
- c) Pré-ativo, estático e verticalizado “de cima para baixo”;
- d) É permeado por prioridades sociopolíticas dos grupos dominantes;
- e) Implícitamente busca o controle educacional;
- f) Sustenta místicas em torno da escolarização estatal e da sociedade;
- g) Discursa que as prescrições resultam na escolarização como prática;
- h) Estabelece continuidade com um passado histórico apropriado;
- i) As instituições de ensino possuem autonomia desde que aceitem as normas sem questionamentos; e,
- j) Os profissionais da educação (professores) são privados do discurso de escolarização, permanecendo submissos.

Como notamos, o currículo, entendido somente como prescrição, parte do princípio que é possível definir parâmetros e conteúdos curriculares de um determinado curso e seu desenvolvimento, sem necessariamente vinculá-lo à realidade concreta da prática. Dessa forma, ele é construído como fonte de estudo, ou para estudo (GOODSON, 1997; 1990).

Para Goodson (2012), o currículo que não prioriza a interrelação entre teoria e prática é “desincorporado” e “descontextualizado” da realidade social vivenciada pelos atores do processo educacional. Foi fortalecido ao longo do processo histórico do século XX, a partir da necessidade do sistema construir “padrões sequenciais” de “conhecimentos socialmente válidos”, consolidando o currículo e as diretrizes norteadoras da educação (GOODSON, 2018). Para subsidiar este controle, foi necessário criar uma relação fortemente organizada entre prescrição, controle e poder.

Neste sentido, o burocrático sistema que articula as políticas de educação, resultando na elaboração do currículo prescrito por técnicos, é pensado para assegurar estabilidade e ocultar as relações de poder que sustentam as ações (GOODSON, 1997). Ele permeia as intenções de escolarização dos elaboradores, sistematizado e racionalizado para concretizar essa finalidade (GOODSON, 2012).

Para compreendermos o poder do currículo prescrito e seu raio de ação numa dada realidade socialmente construída, faz-se necessário um estudo da materialidade de seus efeitos. Para isso, segundo o autor, é necessário analisar: a) os cursos; b) os planos curriculares nacionais; e c) os roteiros das matérias. Assim, “precisamos entender a construção social de currículos nos níveis de prescrição e do processo prático” (GOODSON,

2012, p. 72). Indubitavelmente, torna-se notória a necessidade de desvendar, por meio de estudos profundos, os silêncios que a padronizada racionalidade curricular procura camuflar.

Goodson (2012) conclui alertando:

Precisamos de um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão, na realidade, socialmente construídas para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante (GOODSON, 2012, p. 71).

Neste sentido, empecílios são postos ao desenvolvimento democrático e crítico dos currículos e aos seus estudos, considerando que em muitas universidades espalhadas pelo mundo observamos certa “barganha” educacional, perniciosa e desviante. Aponta que o desenvolvimento científico e universitário quase sempre evoluiu separadamente das questões sobre o “saber público”, havendo um certo distanciamento entre a realidade universitária e a construção social do currículo.

Assim, Goodson (2012) defende que os “homens de saber” (os professores universitários) podem contribuir cientificamente com o debate do currículo socialmente construído, a partir de um enfoque integrador (teoria e prática). Em suma, “a escolarização é algo tão intimamente relacionado à ordem social, que se o nosso conhecimento sobre escolarização for inadequado ou sem importância pública, então os principais aspectos da vida social e política ficam obscurecidos” (GOODSON, 2012, p. 70-71).

Concluindo, Goodson (2018) alerta que as prescrições curriculares, elaboradas por tecnocratas, abdicam da relação entre teoria e prática, assim, desconsideram o saber profissional e autônomo dos professores, de forma horizontalizada. O resultado é o fracasso educacional, a partir do controle burocrático exercido pelo Estado e conseqüentemente privilegia a teoria sem, necessariamente, vinculá-la à prática, assegurando estabilidade e ocultando as relações de poder em seu interior.

Assim, analisado o conceito de currículo prescrito, vamos apresentar a “Teoria da Mudança Curricular”, desenvolvida, a partir dos estudos de Goodson (2008b, 2007b, 2007c, 2001, 1997) entre as décadas de 1990 e 2010. As ideias estão organizadas no texto da seguinte forma: a) conceito de mudança; b) mudança curricular interna; c) mudança curricular externa; d) críticas às mudanças externas; e e) apresentaremos o posicionamento do autor em defesa da horizontalidade das mudanças. Começemos pelo conceito de mudança.

2.4 TEORIA DA MUDANÇA CURRICULAR EM GOODSON

A Teoria da Mudança Curricular tem gênese nas pesquisas de Goodson, que analisa historicamente as condições de mudança curricular em escolas do Ensino Médio nos Estados Unidos, Inglaterra, País de Gales e no Canadá. São investigações resultantes de três décadas de pesquisa (GOODSON, 2001). Para o autor, os “estudos históricos da estabilidade e da mudança curriculares fornecem valiosos pontos de vista sobre os parâmetros e os objetivos do ensino” (GOODSON, 1997, p. 40). Assim, estes estudos tiveram diferentes perspectivas como estabilidade, conservação, conflito e mudança. Goodson (2007c, p. 43) conclui que “muitas reformas têm características comuns: procuram articular visões e alvos associados a estruturas e padrões de avaliação”. Com efeito, o conceito de “mudança” e no mesmo sentido “reforma” indicam o mesmo propósito. Representam “Culturas de desaprovação” ou “refutação”. O autor explica que se muda aquilo que não é aprovado, consentido ou ainda aceito. Deste modo, reforma-se aquilo que não é admitido ou que é reprovado pedagogicamente pela sociedade (GOODSON, 2008b). Portanto, a “mudança organizacional envolve a substituição ou, na verdade, a destruição de uma ‘memória organizacional’ por uma nova memória” (GOODSON, 2007c, p. 43-44).

Assim, a teoria da mudança curricular direciona os esforços para analisar as mudanças originadas internamente, elaboradas e aplicadas no interior das instituições escolares, “de baixo para cima”. Também investiga as mudanças operacionalizadas externamente, desenvolvidas e sancionadas por agentes externos, “de cima para baixo” (GOODSON, 2008b). Neste sentido, elaboramos o quadro, a seguir, com os dois modelos de mudança, analisadas pelo autor em estudos na Europa e América do Norte. A compreensão e a distinção destes dois movimentos, nascidos em contextos históricos diferentes, contribui para entendermos as forças que impulsionaram as mudanças curriculares ao longo da segunda metade do século XX e o início do século XXI.

Quadro 8: Teoria da Mudança Curricular em Goodson

	Modelo Interno	Modelo Externo
A formação da mudança	Surge das atividades ou ideias dos educadores, de exigências dos alunos ou das necessidades sociais.	Ocorre, a partir de uma variedade de arenas externas, relacionadas a movimentos econômicos mundiais.
A promoção da mudança	Promovida pelos profissionais internos da educação visando	Elaborada por agentes externos, interessados em aplicar modelos de

	melhorias básicas na educação	outros países na realidade local.
A legislação da mudança	Estágio para garantir sustentação e legitimação de um novo currículo.	Estabelece o incentivo legal para que escolas e educadores sigam as mudanças comandadas externamente.
O estabelecimento da mudança	Mitologização da disciplina por meio de seus direitos estabelecidos na legislação.	Sistematiza a implementação do currículo elaborado externamente aos propósitos do mercado.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Goodson (2008b).

Como podemos notar no quadro comparativo, para analisar as forças que operam as mudanças, faz-se necessário entender primeiramente o contexto das condições de mudança. E neste sentido *“desarrollar una teoria de cambio más sensible al contexto. Esta teoría emergente arbitra entre el cambiante balance de las relaciones externas y los asuntos internos en diferentes circunstancias históricas”* (GOODSON, 2001, p. 12). Em estudo anterior, Goodson (1997) apontou a necessidade de analisar a interrelação entre as forças de mudança curricular interna e externa, que influenciam as reformas educacionais. Para o autor, o interno ou externo pode estar em conflito, “dessincronizados” ou alinhados “sincronizados”. Estes fatores determinam se as transformações vão ocorrer de maneira gradual ou rápida e até mesmo imprevisíveis (GOODSON, 2007c).

Do mesmo modo, Goodson (2008) afirma ser necessário estudar a conjuntura histórica das mudanças. Neste sentido, é correto identificar e interpretar quais são as forças, ocultas ou não, que colocam as mudanças em movimento de transformação, elas podem ser manobradas em progressão ou regressão. Consequentemente, o “modelo de ondas de mudança em que um período mais aberto, inclusivo e democrático é, muitas vezes, seguido por um movimento contrário, mais reacionário” (GOODSON, 2008b, p. 21).

Salienta-se ainda que o mesmo pode ser dito da influência política. As forças políticas em luta ideológica pelo poder não só implementam reformas para atender aos setores econômicos globais e locais, como para satisfazer interesses partidários, em estreita relação entre ambos. Os projetos educacionais são atrelados ao pensamento governamental do partido no poder que *“cuando estos proyectos e intereses diferentes se organizan armónicamente, el movimiento social que subyace en el partido político o el cambio educativo gana fuerza y dirección”* (GOODSON, 2001, p. 10).

Por outro lado, as mudanças no conjunto das relações macroeconômicas também impulsionam mudanças ou reformas educacionais locais. Para Goodson (2008), no contexto da sociedade capitalista, o sistema educacional dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento se relaciona à economia de mercado, voltado para o atendimento imediato,

suprindo demandas. Esta exposição indica que as mudanças educacionais são, muitas vezes, implementadas para garantir a gestão do funcionamento da economia global, em detrimento das locais. Consequentemente, o contexto mundial é, na maioria das vezes, a mola propulsora das “forças de mudança”. Além dos movimentos educacionais globalmente impulsionarem as mudanças empregadas nacionalmente que, por sua vez, reproduzem-nas localmente, homeinizando e normalizando as visões de mundo locais (GOODSON, 2008b). Para compreendermos satisfatoriamente como as mudanças ocorrem, passamos a analisar primeiramente o movimento da mudança curricular interna.

O movimento interno de mudança se inicia no “Pós-segunda Guerra Mundial”, no mundo ocidental, especificamente na Europa e América do Norte, expandindo o raio de ação a vários países do ocidente, até os anos 1970. Segundo Goodson (2008), este deslocamento em prol das mudanças educacionais, a partir do contexto social interno foi estimulado pelo ideário de construir currículos socialmente inclusivos, agregando as classes marginalizadas do sistema educacional público. Estas convicções estão inseridas em um contexto amplo de movimentos, em busca de direitos e reconhecimento social de minorias, na conjuntura da Guerra Fria. Em decorrência, educadores e pesquisadores das universidades encontraram o propício momento para implementar mudanças que atendessem as exigências que chegavam do seio social.

Com efeito, o movimento interno de mudança curricular no países desenvolvidos avançou consideravelmente entre as décadas de 1960 e 1970, no Canadá até meados de 1990. Neste contexto, a responsabilidade educacional se concentrava “nas mãos de professores e educadores”, encarregados de iniciar e promover a mudança educacional. Por conseguinte, os educadores gozavam de considerável autonomia. Eram, assim, respeitados como especialistas da elaboração e implementação curricular, pelo inestimável conhecimento do contexto social que vivenciavam. Estas condições históricas geridas internamente forneciam capacidade de angariar caminhos de “legitimação externa” (GOODSON, 2008b).

Dessa forma, a mudança é elaborada internamente para ser regularizada, buscando o reconhecimento “externo”, garantindo, assim, a implementação da legislação. Nas palavras de Goodson (2001, p. 11), *“los agentes de cambio interno trabajan dentro de los contextos escolares para iniciar y promover el embio con un marco externo de sostén y promoción”*. Em suma, a complexidade na execução das mudanças, mesmo sendo operadas internamente, tinha a necessidade de legitimação externa, conferindo apoio e credibilidade à regulamentação. Neste sentido o autor explica que “o ponto importante é que a invenção e a geração da ideia

de mudança começam internamente e depois operam para obter a legitimação externa” (GOODSON, 2008b, p. 64).

Quadro 9: Movimento interno de mudança curricular

1° Movimento: produção	2° movimento: legitimação
<p>Elaboradas por profissionais da educação com experiências e conhecimento do contexto social amplo;</p> <p>Intuito de incrementar o currículo atendendo as demandas sociais;</p> <p>Resposta a resistências dos alunos ou invenções do mundo externo;</p> <p>Objetivos comuns, entendidos como bem-social.</p>	<p>Apoio externo para garantir a implementação da proposta em legislação;</p> <p>Garantia de legitimidade disciplinar, entendida como “licença” ou “patente” sustentada pela força plena da lei.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Goodson (2008b).

Como observamos no Quadro 9, o processo de implementação de mudança curricular, por sua complexidade e abrangência, se efetiva por meio de legitimação externa. Neste sentido, Goodson, (2001, p. 10) afirma que *“cualquier cambio, para ser sostenido, requiere de la convergencia de las nuevas fuerzas em cambio con el contexto histórico de la escolaxización”*. Estas forças de mudança emergem por meio dos anseios sociais de deslocamento e renovação curricular. Portanto, a busca por transportar os anseios provenientes da sociedade na materialidade curricular carece de concentrar os projetos em regulamentação.

Com efeito, o papel dos educadores nos processos de mudança curricular é essencial. De acordo com Goodson (2008b), os educadores eram revestidos de certa “missão interna”, portanto em si, “senso de propósito” e desejo de participar de mudanças que contribuíssem para evoluir o sistema educacional em última instância. Assim, também, os profissionais da educação eram reconhecidos como “agentes vitais” a provisões de políticas públicas. Neste interim, podemos notar uma respeitável confiança social, na elaboração de propostas curriculares a cargo dos especialistas na área, “onde professores eram profissionais autônomos e podiam, de certa maneira, decidir sobre o currículo e outras coisas mais” (GOODSON, 2007c, p. 86).

Neste processo, a função social do professor foi interpretada como força moral, capaz de elaborar as mudanças no currículo com ideário inclusivo. Na visão de Goodson (2001, p.

11), *“el cambio educativo trabaja más exitosamente cuando la reforma reconoce los compromisos personales de los maestros”*. Similarmente, o reconhecimento dos professores neste processo de lutas e aclamação de mudanças pode contribuir para se aplicar ao seio social. Consequentemente, os anseios sociais estavam depositados nos educadores, portavozes das angústias sociais. Portanto, em momentos de equilíbrio de forças, a condução profissional interna de mudança adquire um expressivo empoderamento na definição de políticas em educação (GOODSON, 2008b). O mesmo não ocorre quando as mudanças são direcionadas ao movimento externo, passemos à análise.

Outro modelo da Teoria da Mudança é a “mudança curricular externa”, modelo inverso à “mudança curricular interna”. Goodson (2008b) a define como uma mudança que é comandada por “grupos externos”. No primeiro modelo, as mudanças são elaboradas internamente de forma horizontalizada e posteriormente buscava-se “de baixo para cima” o seu reconhecimento. Na mudança curricular externa, o movimento é “de cima para baixo”, as mudanças são elaboradas verticalmente por grupos de interesse (nacionais, internacionais ou a combinação deles) que posteriormente negociam a aplicação internamente.

Este movimento curricular está relacionado às transformações político-econômicas conjunturais, a partir da queda do Muro de Berlim em 1989, associado ao fim do chamado socialismo real, com a desintegração da União das Repúblicas Socialistas Soviética (1991), contribuindo para a intensificação da internacionalização da economia e a propagação do capitalismo liberal pelo mundo. De acordo com Goodson (2008b), estas mudanças estão relacionadas ao discurso triunfalista de “fim da história”, propagado pelos países capitalistas, liderados pelos EUA. Indubitavelmente, estes valores menosprezam as alternativas sociais idealistas no campo político e econômico, subjugando-os e aparelhando-os a crenças nos valores comerciais e da democracia burguesa. Assim, o modelo político-econômico capitalista, pautado na economia de mercado, desconstrói a literatura histórica idealista, minando as forças de atuação, já paralizadas pela inércia do contexto.

O modelo externo de mudança passou a deliberar as políticas curriculares no mundo ocidental com o advento da intensificação da internacionalização da economia. Como descrito por Goodson (2008b, p. 68), “essas forças externas se seguiram, essencialmente, às mudanças sísmicas da década, a partir de 1989, na promoção da globalização e da mercandização”⁶, criando, assim, as condições para a emergência da “Nova Ordem Mundial”, regulada na expansão do capitalismo liberal. Neste modelo econômico-administrativo, as mudanças

⁶ Caracterizada pela intensificação da internacionalização da economia.

educacionais passam a ser comandadas externamente, controlando o currículo e o ambiente de ensino, de acordo com as demandas econômicas.

A intensificação da internacionalização da economia e as reformas curriculares nos países desenvolvidos passaram a influenciar as políticas educacionais de vários países. Do ponto de vista de Goodson (2008b), as reformas externas, a partir da década de 1980, são “movimentos mundiais”, estabelecendo “modelos” a serem adotados. Explica ainda que rapidamente as idealizações de propostas de mudança vão sendo adotadas pelas “elites políticas” de outros países, influenciadas por grupos de interesse. Entendemos, assim, que ao adotar um “modelo” de outra realidade educacional, os governantes elevam as ganâncias econômicas e políticas acima das necessidades reais do contexto histórico social da nação.

Transferir as reformas curriculares dos países desenvolvidos para outros contextos, outras realidades em outros países é uma evidente implementação contraprodutiva. Na opinião de Goodson (2007b), adotar reformas padronizadas de países com outras realidades socio-educacionais é se deter a um “instrumento obtuso”. Cada nação tem uma realidade “sob medida”, que deve trabalhar para construir currículos que atendam às reais necessidades sociais e às missões dos profissionais. A padronização se apresenta como instrumento eficaz à dominação do mercado capitalista, a partir da internacionalização da economia, mas, a educação não deve ser padronizada (GOODSON, 2008b).

Com efeito, na “aldeia global” contemporânea, são evidentes as tentativas de associar as políticas educacionais aos valores comerciais. Goodson (2008b, p. 61) analisa que “as questões educacionais tendem a ser estimuladas por questões vocacionais: questões de competitividade e eficiência econômica são amplamente propagadas”. Colocar a educação como exclusividade do setor econômico é reduzir o currículo socialmente construído à lógica da racionalidade técnica, pautada nos valores produtivos em detrimento da relevância reflexiva. Como descrito pelo autor, “o educacional e o econômico não são sinônimos” (GOODSON, 2008b, p. 61).

Por conseguinte, colocar a educação como sinônimo de economia afeta diretamente as mudanças curriculares. De acordo com Goodson (2008b, p. 65), “com frequência, a mudança econômica ocorre tanto em ciclos de ondas longas quanto de ondas curtas - e que o mesmo acontece com a mudança educacional”. Diante disso, longos ciclos de estabilidade econômica passam a ser traduzidos em solidez curricular, mas, por sua vez, mudanças drásticas na economia, uma crise por exemplo, significa períodos curtos de estabilidade. Podemos, assim, perceber como a oscilação econômica tem determinado as políticas de currículo a sua lógica.

Consequentemente, as mudanças externas atuais reduzem drasticamente o papel autônomo do educador. Do ponto de vista de Goodson (2008b, p. 64), “hoje os grupos de educadores são menos agentes ou parceiros iniciadores e mais transmissores de propósitos externamente definidos”. Este é um exemplo de suprimir o empoderamento dos profissionais que vivenciam o contexto educacional e entregar a responsabilidade da elaboração curricular nas mãos de técnicos. Os educadores, que anteriormente gozavam de considerável autonomia, eram, assim, respeitados como especialistas da elaboração e implementação curricular, tornam-se atualmente aplicadores de propostas externas, como podemos perceber em Goodson (2001).

Las fuerzas de cambio externamente ordenadas son todas muy buenas como acciones simbólicas triunfalistas anunciando el nuevo orden mundial, pero amenos que ellas desarrollen sensibilidad hacia el contexto educativo y las misiones personales de los maestros, el triunfo puede ser de vida corta e insostenible. Así, la dirección externa y la definición de las reformas a gran escala no aseguran una implementación interna y desarrollo sostenido (GOODSON, 2001, p. 10-11).

Como podemos notar, as forças externas de mudanças abalam a função social do professor e a construção autônoma do currículo. Como descrito por Goodson (2008b, p. 35), “na nova coalizão, o professor é considerado um transmissor do currículo definido por outras pessoas, nesse caso, o Estado nacional”. De fato, é notória a desconexão das crenças profissionais e missões pessoais dos docentes neste modelo externalizado. Afinal, os educadores não gozam de autonomia e respeito, como especialistas na elaboração e implementação curricular, mas são definidos como transmissores das invenções de outros.

Quadro 10: Movimento externo de mudança curricular

1° Movimento: produção	2° movimento: legitimação
Elaboradas por eleitorados externos (técnicos, grupos políticos e grupos empresariais;	A mudança é comandada externamente e posteriormente negociada internamente;
Intuito de alinhar o currículo para atender as demandas econômicas do setor produtivo;	Os educadores são entendidos como transmissores de propósitos externos;
Resposta as necessidades do mercado interno e externo;	O estabelecimento da legislação incentiva as instituições de ensino a seguirem as orientações elaboradas externamente, por meio da política meritocrática.
Objetivos econômicos, expansão de mercados e do lucro.	

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Goodson (2008b).

Como podemos perceber, as circunstâncias que envolvem as mudanças curriculares externas estão intimamente entrelaçadas aos interesses políticos e econômicos oficiais. Vamos analisar as principais críticas aos movimentos verticalizados de mudança. Para Hagemeyer (2011, p. 233), as mudanças primeiramente são resultados de influências “e requerimento das reformas educacionais oficiais que encaminham as definições dos rumos da educação no país, respondendo às agendas neoliberais do panorama conjuntural atual”. Podemos notar, a partir da reflexão da autora, como são construídas as políticas educacionais nacionais, a partir das influências dos movimentos de reformas globais. Estas reformas, muitas vezes, ocorrem para atender as demandas neoliberais do mercado capitalista internacional.

Inclusive, a nova agenda de implementação de reformas curriculares baseadas nos movimentos econômicos globais prejudicam a atuação profissional autônoma dos professores, relegando-os à função de reprodutores de saberes externos. Segundo Hagemeyer (2011), a verticalidade dos “órgãos oficiais” no processo de implementação de modelos curriculares, atrelada às ondas do setor econômico, cerceiam a autonomia, criatividade e inovação docente. Assim, estes profissionais são transformados em aplicadores de propostas externas, suprimindo a autonomia e a capacidade de atuação autônoma. Percebemos assim, o posicionamento crítico da autora ao desenvolvimento do discurso globalista das políticas públicas em educação.

Goodson (2007b) denuncia o discurso legitimador das propostas de mudança curricular:

Muitas reformas educativas atuais, teorias de mudança educativa e desenvolvimento profissional iniciam-se a partir do pressuposto de que uma vez que nem tudo anda bem com as escolas (verdadeiro), a reforma e a mudança só podem ajudar a situação (falso) (GOODSON, 2007b, p. 19).

Podemos observar que o discurso legitimador das mudanças curriculares menospreza o contexto social, educacional e as experiências docentes. Como caracteriza Goodson (2008b, p. 59), “elas demonstraram uma desconsideração quase intencional das tentativas anteriores de mudança e dos contextos e estruturas do ensino já engastado e historicamente sedimentado”. Nesse interim, os implementadores desse modelo de “reforma externa” depositam integralmente as esperanças em um “novo tom”, triunfalista, com novas diretrizes. Assim, não

consideram as forças sociais e históricas sedimentadas nas relações socialmente construídas anteriormente.

Neste processo, o equilíbrio de forças, interna e externa, é abalado. Adotar e implementar políticas curriculares desconsiderando os profissionais internos, conhecedores do contexto, instabiliza o percurso educacional. Os agentes das mudanças externas ignoram as continuidades internas, confrontando, assim, o seio socio-histórico do ambiente educacional. Neste sentido, as forças externas de mudanças engendram determinada inversão curricular, irreconhecível ao contexto educacional historicamente sedimentado (GOODSON, 2008b).

Os resultados práticos, a médio e longo prazo, da implementação de mudanças que não reconhecem o contexto socio-histórico amplo, tendem a fracassar. Como afirma Goodson (2008, p. 68), “sem uma sensibilidade ao contexto, as novas forças de mudança podem naufragar na colisão com as duras rochas sedimentares do contexto escolar existente”. Portanto, a inversão do movimento das forças de mudança, comandadas agora externamente, colidem com as resistências dos anseios sociais, dos propósitos profissionais e pessoais dos educadores.

Mediante o exposto, levantamos a seguinte indagação: em que medida a implementação de mudança curricular externa pode ocasionar anomalias ao contexto educacional? Na medida em que se distancia dos interesses sociais amplos, “esse tipo de ‘afastamento’ do propósito público, comum, é frequentemente visto em sociedades que não têm uma missão moral legítima” (GOODSON, 2007c, p. 19). Assim, ser moral é trabalhar para unir os propósitos sociais às políticas públicas de currículo, construindo-o socialmente. Podemos, assim, compreender os pressupostos do autor em defesa da construção social do currículo, a partir da atuação interna dos sujeitos participantes desse processo, o professor.

Além disso, as propostas de mudanças no currículo educacional devem ser implementadas de acordo com as demandas que chegam da sociedade, intermediadas horizontalmente pelos docentes. Como descrito por Goodson (2001, p. 10), “*cuando las reformas a gran escala fallan en la incorporación dei sentido de pasión y propósito de los maestros, los cambios que proponen enfrentarán mayores problemas de sostenimiento y generalización.*”. Neste raciocínio, podemos notar a tendência de fracasso, do modelo externo de mudança. Por sua vez, as demandas sociais devem ser o timão norteador da implementação de reformas curriculares, observando as necessidades de cada contexto social, sustentando e generalizando as ações.

Reafirmamos, assim, que os efeitos nefastos das mudanças externas afetam diretamente a formulação curricular pelos professores. Do ponto de vista de Goodson (2007c,

p. 39), “uma maneira de ver estas mudanças e reformas é por meio dos sinais evidentes que nossos professores mais criativos e engenhosos são os mais desencantados com as novas prescrições e diretrizes”. Assim, elas cerceiam os espaços de atuação, suprime a capacidade de mobilização, empoderamento, narrativas de vida, experiências e participação na elaboração curricular.

Deste modo, a agenda externa de mudanças na política curricular desconsidera o papel fundamental dos docentes. Goodson (2007c, p. 86) denuncia que as propostas educacionais externas estão “sendo planejadas por políticos que não sabem absolutamente nada de educação e fazem isto, em larga medida, para dar aos eleitores a impressão que se preocupam com a educação”. Dessa forma, os governos locais aparelham as mudanças curriculares às demandas do setor produtivo internacional. O autor conclui que “o mercado e o lucro” não estão interessados na função social e moral do setor, seus interesses se concentram no dinheiro, traduzido pelo lucro (GOODSON, 2007c).

Como consequência, as mudanças externas, verticalizadas “de cima para baixo” levam ao desenvolvimento de uma série de anomalias no sistema educacional. Vamos analisar as principais consequências. Para Goodson (2008b, p. 60), elas desencadeiam “uma ampla série de problemas, desde o descontentamento dos professores, passando por uma restrição desestimuladora de oportunidades de currículo, até o crescente alheamento, por parte dos alunos”. Com efeito, fica notório o choque entre as forças externas de mudança e “as duras rochas sedimentares do contexto escolar existente”, exemplificadas anteriormente. Logo, o descompasso entre a realidade interna concreta e as tentativas externas de mudanças desconsideram o contexto social concreto.

Portanto, é visível, nas últimas décadas, o fracasso das mudanças comandadas externamente⁷. Na apreciação de Goodson (2008b, p. 68), “em muitos países ocidentais, o otimismo da mudança comandada externamente parece estar se fragilizando, diante da continuidade da prática escolar”.

Goodson (2008b) esclarece o embaraçoso jogo de culpa que recai sobre os profissionais da educação:

Em muitos países, há um pânico moral porque uma soma tão grande de capital financeiro e político foi gasta em reformas educacionais com um resultado aparentemente tão pequeno que aquele jogo embaraçoso de "culpas e desaprovação" já começa a ser jogado. Os professores são considerados culpados, ou os alunos são

⁷ Para Goodson (2018) o fracasso educacional ocorre a partir do controle burocrático exercido pelo Estado e consequentemente privilegia a teoria sem necessariamente vinculá-la à prática, assegurando estabilidade e ocultando as relações de poder em seu interior.

considerados culpados ou até as famílias são consideradas culpadas: o que raramente é considerado culpado é o programa de mudança externa mal articulado (GOODSON, 2008b, p. 68).

Conferimos a complexidade da implementação de mudanças externas e como elas afetam o seio social. Na elaboração desse modelo de mudança, os profissionais da educação não são consultados, “ao contrário, as mudanças têm sido perseguidas de uma maneira que quer parecer que acontecerão, apesar das crenças pessoais e ideais do professor” (GOODSON, 2007c, p. 26). De tal modo, elaboram a política “de cima para baixo”, não levam em consideração o contexto social e a realidade local, mas, no final do processo, culpam os professores e a sociedade. Portanto, os responsáveis neste contexto são os tecnocratas, a serviço das elites, pois não possuem conhecimento na área, atuando com finalidades e interesses econômicos liberais.

Além disso, a tendência a mudanças externas, sem considerar as forças históricas da localidade desestimula a atuação docente e o processo de construção curricular. Como descreve, “o exagero triunfalista leva, sistematicamente, a um desempenho profissional de pior qualidade, quando as forças da mudança atuam com força externa, mas ignorância interna” (GOODSON, 2008b, p. 69). Neste sentido, o autor critica a postura do modelo externo de mudança que despreza o professor e a relação social e histórica na realidade onde atua. E conclui que, sem o envolvimento profissional “no âmago de quaisquer mudanças e reformas”, haverá, conseqüentemente, a longo prazo, a insustentabilidade da mudança (GOODSON, 2008b, p. 69).

Goodson (2001) demonstra posicionamento contrário às mudanças comandadas externamente:

En general, yo sostengo que el problema dei cambio en el curriculum y, por supuesto, la distancia entre la teoría y la práctica dei cambio, surge a causa de que la gente que está a cargo del control de la educación ignora los proyectos personales, creencias y misiones de los educadores (GOODSON, 2001, p. 11).

O exposto esclarece as preocupações do autor na diferença entre a mudança prescrita e a implementação na prática. Na análise de Goodson (2008b), os sistemas nacionais de educação são refratores das mudanças externas. Elas enfrentam oposição das forças sociais e dos profissionais envolvidos no processo educacional. Portanto, ignorar os projetos pessoais, as crenças e missões dos educadores localmente acarreta, como exposto, o choque entre as forças historicamente sedimentadas. E conclui: “é muito improvável que a mudança organizacional, sem um apoio ou acompanhamento ao nível institucional (isto é, com

significado para grupos mais vastos), venha a ter efeitos a longo prazo” (GOODSON, 1997, p. 30).

Por conseguinte, uma das principais consequências das mudanças externas estabelecidas pelas prescrições padronizadas e criticadas pelos profissionais da educação é a total desconsideração aos propósitos sociais e comunitários dos educandos. Nas palavras de Goodson (2007a, p. 250), “muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem compreensão da situação de vida dos alunos”. Assim, notamos a insensibilidade técnica que desvaloriza as reais necessidades sociais dos sujeitos envolvidos no processo educacional, professores e alunos. O desprezo aos propósitos sociais engendra o “desencanto”, levando “diretamente a um ensino sem inspiração e deslocado dos propósitos e oportunidades de vida para o estudante” (GOODSON, 2007c, p. 28).

Além disso, as forças externas da mudança curricular transfere os propósitos sociais da educação para o setor econômico. Como caracteriza Goodson (2008b, p. 37), “a balança agora se inclina cada vez mais na direção do poder do eleitorado externo e, em particular, das exigências dos negócios e do comércio”. Com isso, “a vida humana está sendo transformada em velocidade espantosamente rápida; laços e propósitos sociais e comunitários estabelecidos estão dissolvendo-se” (GOODSON, 2007c, p. 22).

Da mesma forma, as forças de mudanças externas trabalham para esvaziar a função social docente, bem como a elaboração e implementação horizontal do currículo socialmente construído. Na visão de Goodson et al, (2007c, p. 32), a racionalidade técnica, ao rejeitar “os velhos profissionais (professores por vocação, com experiência), diante da mudança e reforma (professores técnicos), pode ser um movimento similarmente catastrófico”, assim como a desconsideração dos profissionais da educação na elaboração curricular em prol de uma racionalização que privilegia a lógica produtiva favorece a construção de relações frias de trabalho, sem engajamento, sem paixão, sem rumo ou propósito, que caracterizou por tantas décadas a função social do professor. O trabalho passa a ser um trabalho mecânico, automático, desinteressado dos propósitos sociais.

Em virtude disso, o processo de minar a função social docente ocorre na Educação Básica e no Ensino Superior, como aponta Goodson (2007c):

Sabemos muito bem o que está acontecendo às universidades: os profissionais estão perdendo suas condições de trabalho, estão perdendo a estabilidade, estão perdendo dinheiro e estão perdendo o seu ideal intelectual. [...] o poder ataca as classes profissionais com o objetivo de expropriá-las de sua capacidade crítica e de seus vários ideais intelectuais (GOODSON, 2007c, p. 95).

Como descrito por Goodson (2007c), este ataque ocorre buscando garantir o “monopólio da política” e conseqüentemente da “crítica” aos implementadores técnicos das reformas externas pela via da burocratização. Assim, o poder desagrega a capacidade de mobilização e reivindicação da “vanguarda criativa” dos professores, tanto da escola como das universidades, pela via de dominação. Com isso, o autor conclui que “estão apertando demasiadamente o cerco e ameaçando transformar o ensino em uma profissão atrativa somente para os submissos e dóceis e, inversamente, não atraente para os criativos e competentes” (GOODSON, 2007c, p. 39).

Mediante o exposto, levantamos a seguinte indagação: qual concepção teórica de mudança curricular é advogada por Goodson? Sem dúvidas, aquelas implementadas “de baixo para cima”, por meio da “auto-regulamentação” curricular. Neste sentido, Goodson, (2007c, p. 88) explica que a “regulação e controle deveriam ser responsabilidade das escolas”. O autor defende que as mudanças internas de currículo consideram “as narrativas dos professores”, as experiências e diferenças entre os seus grupos. Somente assim, o currículo pode ser socialmente construído e reconstruído para atender os atores do processo, o sujeito social. Pois, segundo o autor:

Pero mi posición es que, a través de la consulta y cooperación de los maestros, hay una posibilidad de hacer los cambios más humanistas e igualitarios; de ese modo los cambios son, también, más aceptables para la gente que -como yo y Ud.- creemos en la justicia social (GOODSON, 2001, p. 11).

Inegavelmente, o autor assinala as convicções que marcaram sua trajetória de vida pessoal e profissional, acreditando na “educação da classe trabalhadora” e no papel do professor como sujeito de mudança. Nas palavras de Goodson, (2007c, p. 92), “a ‘personalidade da mudança’ ajuda as pessoas a definirem visões, a historiar vidas e as ajuda, também, a definirem carreiras morais. Este permanece sendo um epicentro para mudança social”. Assim, a horizontalidade da mudança curricular interna, defendida pelo autor, ao invés de buscar padronização, expande as possibilidades de os sujeitos históricos construírem a narrativa das próprias histórias.

Mediante a exposição, as forças de mudança externa, relacionadas ao capitalismo liberal, característica da sociedade global, tende a entrar em colapso? Segundo Goodson (2008b, p. 68), a análise dos ciclos de mudança na perspectiva histórica demonstra que, “o triunfo aparente dos mercados e da globalização no ensino é, provavelmente, apenas uma fase

temporária”. Desse modo, a construção histórica de práticas institucionalizadas e de memórias sociais e profissionais das escolas unirão forças para equilibrar a balança que curvou para o lado mercantilista da educação. E conclui, “as mudanças que irão realmente emanar no período pós-milênio virão de uma colisão entre as forças de mudança comandadas externamente e o existente contexto histórico do ensino” (GOODSON, 2008b, p. 68).

Assim, a esperança do autor se torna evidente nos indícios encontrados em pesquisas científicas, que salientam as frustradas tentativas mercadológicas em alguns países desenvolvidos, como Inglaterra (governo de Margaret Hilda Thatcher) e Estados Unidos (governo Ronald Wilson Reagan) (GOODSON, 2008b; RAVITCH, 2011). De acordo com Goodson (2008b, p. 70), “algumas das atuais iniciativas estão começando a fracassar, imagino que o mesmo tipo de renegociação ocorrerá quando a teoria de mudança externa começar a enfrentar o desafio da sustentabilidade e da generalização”. Contudo, a insustentabilidade do modelo de mudanças externas, pautadas no mercado liberal, de padronização produtivista da educação, poderá abrir espaço para que as forças internas de mudança possam romper esta tendência educacional. A expectativa depositada pelo teórico é a ideia de uma progressiva revolução da elaboração de políticas curriculares para os profissionais especializados da educação, os professores.

Goodson (2001) denomina esta possível revolução de “Terceira Fase de Mudança”, caracterizada pelo equilíbrio entre o interno e externo, como podemos analisarem:

Un nuevo equilibrio entre el cambio personal, interno y externo, tendrá que ser negociado. Solo entonces las cuestiones de sostenimiento y generalización estarán totalmente comprometidas y las fuerzas de cambio conducirán verdaderamente hacia el progreso. En vez de cambios forzados tendremos fuerzas de cambio como nuevas condiciones de cambio comprometidas cooperativamente con los contextos existentes en la vida de la escuela (GOODSON, 2001, p. 14).

Por conseguinte, um modelo de mudanças emergirá, reequilibrando as forças de mudança. De acordo com Goodson (2001, p. 13), “*en la tercera fase, nuevos modelos de cambio educativo necesitan reinstalar el equilibrio entre los asuntos internos, las relaciones externas y las perspectivas personales de cambio*”. Podemos entender que, para o autor, as forças internas de mudança vão atuar para refratar as fracassadas mudanças comandadas externamente. A partir desta análise, a terceira fase das mudanças curriculares se caracteriza por reverter “de baixo para cima” a elaboração e implementação de currículos, conduzidos pelos profissionais internos da educação.

Em síntese, para ocorrer este propósito no século XXI, faz-se necessário unir os objetivos da escola aos propósitos profissionais e pessoais dos professores. Como descrito por Goodson (2001), a missão institucional precisa se conectar às “emoções e missões pessoais”, porque a função social docente é central neste processo. “No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento” (GOODSON, 2007a, p. 251).

O currículo prescritivo carece ser elaborado, a partir da valorização docente, relacionando projetos pessoais e profissionais. Ter um caráter emancipador, de conhecimentos objetivos, de cunho científico, acumulados pela humanidade. Portar cuidados para não cair nas armadilhas dos relativismos dos discursos, apropriados por quem está no poder, fazendo uso das teorias para perpetuar a sujeição e dominação das classes sociais.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO SUPERIOR NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)

Nesta seção, construímos reflexões sobre a implantação das Políticas Educacionais do Ensino Superior, a partir do golpe que implantou a Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). O presente texto decorre de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto, utilizando trabalhos acadêmicos (artigo, livro, dissertação) e documentos oficiais (leis e decretos) sancionados.

O quadro a seguir detalha os documentos oficiais utilizados para a realização desta seção.

Quadro 11: Fonte Documental da seção nº 03

AUTOR	LEI; DECRETO	TÍTULO	ANO	PUBLICAÇÃO
Brasil	4024	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	1961	20 de dezembro de 1961
Brasil	53	Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.	1966	18 de novembro de 1966
Brasil	CF	Constituição da República Federativa do Brasil	1967	24 de janeiro de 1967
Brasil	252	Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências.	1967	28 de fevereiro de 1967
Brasil	63341	Estabelece critérios para a expansão do Ensino Superior e dá outras providências.	1968	01 de outubro de 1968
Brasil	5537	Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências.	1968	21 de novembro de 1968
Brasil	5540	Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.	1968	28 de novembro de 1968
Brasil	AI-5	São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.	1968	13 de dezembro de 1968
Brasil	464	Estabelece normas complementares à Lei	1969	11 de fevereiro de 1969

		nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.		
Brasil	574	Dispõe sobre o aumento de matrículas em estabelecimentos de Ensino Superior.	1969	08 de maio de 1969

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por sua vez, o quadro, relaciona os referenciais bibliográficos que contribuíram para indagar e aplicar interpretação às Políticas Educacionais do Ensino Superior, implementadas pelo Estado, mediante as legislações descritas no quadro anterior. Organizamos as fontes bibliográficas decrescentemente, por ano de edição.

Quadro 12: Fonte Bibliográfica da seção nº 03

Autor (res)	Título do trabalho	Edição	1º Edição	Tipo de publicação
Ivor Goodson	Currículo: Teoria e História	2018	1995	Livro
Gustavo Bianchi Silva	A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades?	2016	2016	Artigo
Demerval Saviani	História das ideias pedagógicas no Brasil	2011	2007	Livro
Diane Ravitch	Vida e morte do sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação	2011	2011	Livro
Boris Fausto	História do Brasil	2010	1994	Livro
Selva Guimarães Fonseca	Fazer e ensinar história	2010	2000	Livro
Selva Guimarães Fonseca	Didática e prática de ensino de história	2009	2003	Livro
Demerval Saviani	Escola e democracia	2009		Livro
Ivor Goodson	Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação.	2007	2007	Artigo
Demerval Saviani	O legado educacional do século XX no Brasil	2006	2004	Livro
Anselmo Alencar Colares; Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa	2003	2003	Livro
Eneida Oto Shiroma; Maria Célia Marcondes de Moraes; Olinda Evangelista	Política educacional	2002	2000	Livro
Otaíza Romanelli de Oliveira	História da educação no Brasil	1989	1978	Livro
José Oliveira Arapiraca	A USAID e a educação brasileira: um estudo, a partir de uma abordagem crítica do capital humano.	1979	1979	Dissertação de Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, fontes documentais e bibliográficas especificadas nos quadros acima foram de fundamental importância, para a construção do conhecimento sobre Políticas Educacionais do Ensino Superior, a partir do golpe que implantou a Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985).

A seção está organizada em seis segmentos: “Contextualizando a Crise no Ensino Superior (1964-1968)”; “Os acordos educacionais entre Brasil e Estados Unidos: as interferências curriculares externas”; “Comissão Meira Matos (CMM) e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU)”; “Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540/68)”; “Tecnicismo e a Pedagogia Tecnicista”; e “A Pós-graduação e os Movimentos de resistência nas Universidades”.

Antes de iniciarmos, faz-se necessário definir o conceito de “Política Educacional”. Recorremos às autoras Shiroma, Morais e Evangelista (2002), especialistas no campo da pesquisa de políticas educacionais no Brasil.

De acordo com Shiroma, Morais e Evangelista (2002), Política Educacional é um conjunto de atividades que, de forma direta ou indireta, são atribuídas ao Estado ou dele advém, exercendo o poder de legislar, ordenar, intervir, planejar e atuar na Educação e seu sistema. Portanto, as políticas públicas em Educação é questão estratégica do Estado, exercendo, assim, os interesses políticos e econômicos, para assegurar os mecanismos de controle social. Assim, compreender os significados de uma política pública, como a educacional, requer refletir nas entrelinhas qual o projeto que o Estado busca implementar em determinado contexto histórico (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002).

Conseqüentemente, ao lado dos interesses estratégicos do Estado, as políticas educacionais resultam de conflitos, pressões e lutas dos grupos sociais nelas envolvidos. Para Shiroma, Morais e Evangelista (2002), as políticas educacionais representam movimentos contraditórios de conflitos sociais entre os atores envolvidos. Exemplo claro são as lutas entre os profissionais da educação e o Estado, ao longo da história, levando a retrocessos ou avanços na implementação de mudanças. Também afirmam que, historicamente, a educação define e redefine-se como inovação ou reprodução das relações de produção, da vida e do trabalho (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002). Assim, acreditamos que a construção histórica das políticas educacionais é permeada de contradições, conflitos, interesses políticos, econômicos e controle social, avançando ou retrocedendo por meio de lutas entre os profissionais da educação e o Estado, em cada contexto histórico.

Neste sentido, passemos a analisar a implantação das Políticas Educacionais, a partir do golpe da Ditadura civil-militar em 1964, iniciando pela contextualização da Crise no Ensino Superior (1964-1968).

3.1 CONTEXTUALIZANDO A CRISE NO ENSINO SUPERIOR (1964-1968)

A partir de 1964, as demandas por vagas no Ensino Superior cresceram, ultrapassando o número de vagas até então já ofertadas nas universidades. Este descompasso gerou a chamada “Crise Educacional de 1964 a 1968”. O contexto político-econômico exigia da elite em ascensão um maior grau de escolaridade, passando a procurar com intensidade vagas nos cursos universitários, gerando a crise (ROMANELLI, 1989).

Assim, nos primeiros anos de ditadura civil-militar, o Estado tomou medidas para solucionar a instabilidade que ocorria no Ensino Superior. Para Romanelli (1989), esta crise está relacionada a dois aspectos principais: incapacidade do sistema educacional de oferecer recursos humanos à expansão do Ensino Superior promovida pelo regime e pressão social por demanda de vagas, especificamente da classe média que buscava, por meio da continuidade nos estudos, ascensão social e garantir a manutenção do *status quo*.

Em 1966, o Decreto-Lei n° 53, de 18 de novembro, determinou mudanças na organização do Ensino Superior, visando racionaliza-lo, tornando-o mais produtivo para combater a “crise educacional de 1964 a 1968”, com o mínimo de recursos (ROMANELLI, 1989).

Art. 2º Na organização das universidades federais observar-se-ão os seguintes princípios e normas:

I - Cada unidade universitária - Faculdade, Escola ou Instituto - será definida como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo- de estudos.

II - O ensino e a pesquisa básicos serão concentrados em unidades que formarão um sistema comum para toda a Universidade.

III - O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada serão feitos em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluam no plano da -universidade.

IV - O ensino e a pesquisa desenvolver-se-ão mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos envolvidos em cada curso ou projeto- de pesquisa.

V - As atividades previstas no item anterior serão supervisionadas por órgãos centrais para o ensino e a pesquisa, situados na administração superior da Universidade.

Parágrafo único. Os órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa terão atribuições deliberativas e serão constituídos de forma que neles se representem os vários setores de estudos básicos e de formação profissional (BRASIL, 1966, Art. 2).

Assim, foi notória a atuação de “supervisores do ensino e da pesquisa”, atuando e fiscalizando as ações dentro das universidades. Diante desse fato, foi estabelecido um “órgão centralizador de deliberações superiores que traça as normas para as atividades didáticas e de pesquisa, em todas as escolas” (ROMANELLI, 1989, p. 217).

Por conseguinte, a reestruturação do Ensino Superior pelo Estado foi seguindo suas metas, com o estabelecimento, em 1967, do Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro, que determinou a criação dos chamados departamentos, agregando disciplinas afins.

Art. 2º As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

§ 1º O departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal.

§ 2º O departamento compreenderá disciplinas afins e congregará professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa, ficando revogadas as disposições contrárias contidas no parágrafo único do art. 3º e no caput do art. 22 e seu § 1º da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.

§ 3º Compete ao Departamento elaborar os seus planos de trabalho, atribuindo encargos de ensino e pesquisa aos professores e pesquisadores, segundo as especializações.

§ 4º A chefia do Departamento caberá a professor catedrático, a professor titular ou a pesquisador-chefe, na forma do Estatuto ou Regimento, ficando revogado em sua parte final o art. 48 da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1966 (BRASIL, 1967, Art. 2).

Na análise de Romanelli (1989, p. 217), “concentravam-se, com isso, o ensino e a pesquisa de uma mesma área em departamentos, o que deu grande economia à utilização de recursos”. Percebemos que os Decretos-Lei 53 e 252 faziam parte da tática governamental de racionalização do Ensino Superior, predominando a ideia de uma organização eficiente, diminuindo os custos e maximizando a produtividade universitária. Decorrente dessas medidas, os ideais foram aplicados nos três primeiros anos da Ditadura civil-militar, atrelando os objetivos educacionais ao mercado econômico capitalista.

Por sua vez, a Constituição Federal (CF) de 1967 não especifica a obrigatoriedade do Estado na oferta e financiamento do Ensino Superior.

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1967, Art. 168).

Como podemos notar, a Constituição de 1967 não vinculou a correta porcentagem de verbas que deveriam ser aplicadas ao ensino, demonstrando a “desobrigação” do Estado no investimento no setor educacional e sua tendência em delegar esta responsabilidade à iniciativa privada. Deste modo, levantamos a seguinte provocação: poderia ter sido diferente? Não seria a Constituição de 1967 a expressão dos interesses dominantes? Acreditamos que sim.

Diretamente ligado a esta questão, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)⁸, criado, a partir da iniciativa privada em 1961, teve papel decisivo na reorganização do Ensino Superior. Para Carvalho (2012), Saviani (2006b), Shiroma, Morais e Evangelista (2002), o IPES foi um reduto ideológico no contexto da articulação do golpe, incentivando no mesmo ano vários eventos em colaboração com a PUC-RJ, objetivando reformar o sistema educacional do país. Assim, podemos notar a articulação das elites civis em colaborar com o regime militar recém implantado, buscando resguardar os interesses econômicos, por meio de reformas no Ensino Superior.

Romanelli (1989) discute como progressivamente o mercado econômico e consequentemente as profissões que surgiram no Brasil exigiram maior número de mão de obra qualificada, para suprir as demandas das empresas internas e externas instaladas no país.

Além disso, é preciso não esquecer que este foi o período da instalação de grandes firmas multinacionais, as quais, por si sós, possibilitaram a criação de uma infinidade de outras firmas menores, além de um esquema burocrático, que exige uma extensa gama de serviços. [...] o Estado, como propulsor da expansão econômica, mantém vários mecanismos concentradores de capital e órgão de planejamento e administração além das suas próprias empresas. A necessidade da

⁸ O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), foi fundado em 29 de novembro de 1961 pelos burgueses Augusto Trajano de Azevedo Antunes e Antônio Gallotti. Atuou ativamente da articulação política (da qual o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) também participou) que derrubou o Governo Goulart no Golpe Civil-militar de 1964.

criação de infraestrutura de comunicações, transporte e energia já é o suficiente para formar uma fonte de empregos que exigem os mais diversos níveis de habilitação (ROMANELLI, 1989, p. 205).

Como podemos notar, a política do regime militar baseada no desenvolvimento econômico capitalista “associado-dependente”⁹ passou a exigir nos vários setores produtivos demanda de recursos humanos como mão de obra qualificada, que somente seria preenchida por meio de investimentos no setor educacional. Foi neste contexto que o Estado percebeu a necessidade de reformar a estrutura da educação brasileira, sobretudo do Ensino Superior (ROMANELLI, 1989; SILVA; 2016).

A partir desta constatação, os técnico-burocratas vão procurar soluções rápidas e eficientes para solucionar a crise do Ensino Superior (1964-1968).

Com efeito, o regime procurou, por meio de uma série de estudos e interferência dos Estados Unidos, estabelecer, considerando os acordos MEC/USAID e os diagnósticos da Comissão Meira Matos (CMM) e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), medidas para sanar a crise educacional instaurada. Entendemos que não se tratava de ajuda, mas de uma forma de interferência dos interesses dos EUA, com o apoio dos governos militares e das elites brasileiras.

Veremos a seguir, como o Estado articulou ao longo dos anos 1964 a 1968, as políticas ao Ensino Superior que culminou na Reforma Universitária de 1968.

3.2 OS ACORDOS EDUCACIONAIS ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS: AS INTERFERÊNCIAS CURRICULARES EXTERNAS

No decorrer das décadas de 1960 e 1970, a escolarização norte-americana passava por transformações estruturais. Para Goodson (2018), foram transformações orientadas e organizadas segundo a ideologia tecnocrática, uma transposição das práticas produtivas tayloristas de racionalização, eficiência e produtividade para o setor educacional. Os teóricos

⁹ Modelo de desenvolvimento econômico industrial por meio de vinculação estabelecida entre as economias nacionais ao mercado mundial. Integração centro-periferia da qual os interesses econômicos externos dos países desenvolvidos sobrepõem-se aos interesses dos países em desenvolvimento, caracterizando subordinação e dependência dos últimos aos primeiros. Este modelo explicativo foi amplamente utilizado entre as décadas de 1970 e 1990 para interpretar a dependência econômico-industrial dos países subdesenvolvidos da América Latina em relação aos centros hegemônicos.

econômicos e educacionais do governo americano acreditavam que a associação da Teoria do Capital Humano às práticas racionalizadas do setor produtivo poderiam trazer benefícios fecundos que os Estados Unidos necessitavam naquele momento. Assim, o governo estadunidense autorizou reformas técnicas no currículo do sistema educacional, tendo em vista a performance produtiva e tecnológica.

Acrescentando-se a isso, as reformas estabelecidas no currículo do sistema de ensino norte-americano foram tomadas como “receitas” a serem seguidas pelos países periféricos da América-Latina. Os estudos de Goodson (2018) apontam que, a partir de 1960, os países do Ocidente, sobretudo do continente americano passaram por um “boom” reformista, sob a liderança dos Estados Unidos. O autor salienta que foram surgindo ofertas de teorias curriculares baseadas nos princípios tecnicista do taylorismo aos países latino-americanos, sob a supervisão de técnicos americanos (GOODSON, 2018). Por sua vez, o Brasil se insere neste contexto, adotando mudanças substanciais em seu sistema de ensino, a partir do modelo externo norte-americano de teoria curricular em suas prescrições, como veremos adiante.

Consequentemente, as reformas educacionais dirigidas pela Ditadura civil-militar foram fortemente influenciadas por modelos externos de planejamento, estruturação e implementação, especialmente das agências norte-americanas. Como afirma Saviani (2011), Shiroma, Morais e Evangelista (2002), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, (USAID), colaborou diretamente com o IPES no desenho estrutural da Reforma Universitária de 1968 no âmbito financeiro, no planejamento e na execução.

Assim, podemos afirmar que a reforma do Ensino Superior foi fortemente influenciada por uma via de mão dupla: a) mudanças externas tendo como modelo a educação dos Estados Unidos; e b) apoio da elite empresarial nacional. Deste modo, ambos objetivavam colocar em prática os planos do Estado de estabelecer um sistema educacional voltado à política de desenvolvimento econômico “associado-dependente”.

Decorrente disso, a parceria reformista entre Brasil e Estados Unidos foi concretizada, a partir da assinatura de contratos de cooperação entre os países, denominados Acordos MEC-USAID. Conforme salientam Saviani (2011) e Arapiraca (1979), estes acordos começaram a ser assinados em 1965, segundo ano da Ditadura civil-militar, no governo de Castelo Branco.

Contudo, transferir modelos curriculares dos países desenvolvidos para outros contextos, outras realidades, em outros países, é uma evidente implementação contraprodutiva. Para Goodson (2007b), adotar reformas padronizadas de países com outras realidades socio-educacionais é se deter a um “instrumento obtuso”. Por outro lado, os

convênios entre os governos dos Estados Unidos e do Brasil por meio dos acordos MEC-USAID embrionaram as discussões da Reforma Universitária, sob influência de técnicos brasileiros e norte-americanos, o que veremos adiante.

Colares e Colares (2003), Shiroma, Morais e Evangelista (2002) analisam que as questões educacionais foram submetidas às observações e análises de consultores estrangeiros, que passaram a interferir diretamente nos rumos a serem tomados pela Reforma Universitária durante os primeiros anos da Ditadura civil-militar. Aliado aos consultores norte-americanos, o Estado selecionou um grupo seletivo de tecnocratas brasileiros e de confiança do regime para compor a chamada “Comissão Meira Mattos”. Assim, por meio de influências internas e externas, as reformas foram sendo elaboradas para posteriormente serem sancionadas pela ditadura (COLARES; COLARES, 2003).

Colares e Colares (2003) exemplificam o processo de cooperação curricular entre Brasil e Estados Unidos.

A cooperação de órgãos multilaterais (como o BIRD e o BID) à educação brasileira deu sequência a um processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos que se iniciou ainda na primeira metade do século. [...] As influências externas no tocante à educação, principalmente oriundas dos Estados Unidos, foram intensificadas no período pós-guerra, com a onda anticomunista, através da Aliança Para o Progresso, da USAID e de outras agências e programas (COLARES; COLARES, 2003, p. 37).

Também descrito por Arapiraca (1979) e Romanelli (1989), as tentativas do Estado de sanar a crise educacional, sobretudo no Ensino Superior, foi a justificativa para a assinatura dos convênios entre a Agency for International Development (AID) com o MEC.

Romanelli (1989) mapeia o processo de interferência externa, a partir da crise educacional brasileira após o golpe da Ditadura civil-militar.

Quanto ao desenvolvimento e à expansão do ensino, parece-nos que a ajuda internacional só interfere quando o contexto interno apresenta certas condições básicas, como a expansão da demanda social de educação, que nem sempre encontra, no sistema vigente, elasticidade de oferta de oportunidades educacionais. Mas não é apenas isso que condiciona a interferência da ajuda. A estrutura social e política de dominação pode utilizar-se da seletividade do ensino como instrumento de manutenção do status quo. Também o tipo de modelo econômico pode lucrar com a permanência de mão-de-obra de baixo nível para cuja manutenção contribui a falta de uma escolarização mais extensa (ROMANELLI, 1989, p. 203).

Ao analisar minuciosamente a documentação dos acordos MEC-USAID, Arapiraca (1979) expressa a dimensão ideológica destes acordos, expondo que:

A documentação disponível expressa claramente a tentativa político-ideológica por parte da USAID de manipular o aparelho escolar brasileiro para legitimar um processo de modernização da sociedade, a fim de possibilitar um alinhamento geopolítico com o neocapitalismo norte-americano no continente (ARAPIRACA, 1979, p. 171).

O Quadro 13, a seguir, apresenta sinteticamente os objetivos práticos da AID na organização da reforma do sistema educacional brasileiro na década de 1960, em pleno regime militar.

Quadro 13: Objetivos da AID na reformulação do sistema educacional brasileiro

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;
2. Atuar sobre o processo escolar no microssistema, "o sentido" e se "melhorarem" conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
3. Atuar diretamente sobre as instituições escolares, para conseguir delas uma função eficaz para o desenvolvimento;
4. Modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da informação nos domínios da educação extraescolar;
5. Reforçar o Ensino Superior, com vista ao desenvolvimento nacional.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Romanelli (1989, p. 210).

Como podemos perceber no quadro acima, a AID, por meio dos Acordos MEC-USAID, atuou na assistência financeira e assessoria técnica para estabelecer no Brasil o modelo norte-americano tecnicista de reforma educacional. Este modelo é baseado nos princípios econômicos tayloristas de racionalização, eficiência e produtividade. O Estado brasileiro e os técnicos estrangeiros acreditavam fielmente que o desenvolvimento do país só era possível por meio da transposição dos princípios econômicos ao sistema educacional, principalmente o Ensino Superior (ROMANELLI, 1989; ARAPIRACA, 1979).

Mediante ao exposto, o quadro, a seguir, indica como os acordos MEC-USAID atingiram o sistema educacional brasileiro.

Quadro 14: Acordos MEC-USAID e suas influências no sistema de ensino

Níveis	Primário, médio e superior.
Ramos	Acadêmico e profissional (com ênfase no primeiro)
Funcionamento	1. Reestruturação administrativa; 2. Planejamento; 3. Treinamento de pessoal docente e técnico.
Controle	Administração ao conteúdo geral do ensino por meio do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir de Romanelli (1989, p. 213).

Analisando o Quadro 14, podemos notar como o modelo externo de educação estruturou “as vigas mestras” da reforma educacional brasileira, por meio dos Acordos MEC-USAID. Relacionando o posicionamento dos Estados Unidos ao capitalismo internacional, principalmente na América-Latina, Arapiraca (1979), Romanelli (1989), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) nos indicam que a conjuntura histórica do governo americano procurou assegurar seus interesses econômicos nos países periféricos do continente, deixando tentáculos nos setores vitais de cada país, principalmente na educação, no contexto marcado pela Guerra fria (1945-1991).

Assim, dar continuidade à política econômica de desenvolvimento “associado-dependente” era um ato que perpassava pelo controle educacional em conjunto com os aliados militares. Além disso, a USAID seguiu as diretrizes gerais de ajuda internacional para o desenvolvimento da educação no Brasil que “como já foi demonstrado anteriormente, resulta em benefícios maiores para o país fornecedor que para o país beneficiário” (ROMANELLI, 1989, p. 215).

Neste mesmo sentido, vamos analisar os projetos que antecederam a estrutura da Reforma Universitária.

3.3 COMISSÃO MEIRA MATOS (CMM) E O GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA (GTRU)

O documento que antecede a Reforma Universitária de 1968 é o Relatório Meira Matos de 1967, que recebeu este nome em homenagem ao presidente da comissão de análise, Meira Matos. De acordo com Romanelli (1989), o relatório foi fruto de três meses de estudo sobre a estrutura do Ensino Superior, dos representantes do magistério universitário, bem como dos estudantes, autorizado pelos militares. O documento final apresenta sugestões para associar o Ensino Superior brasileiro aos objetivos racionais e técnicos do mercado capitalista, pela lógica da “produtividade e eficiência” do sistema educacional norte-americano. Assim, as observações levantadas pela comissão do relatório tiveram, no ano seguinte, importante influência na construção da política educacional, a partir da Reforma Universitária.

Romanelli (1989) analisa a similaridade entre a Comissão Meira Matos (CMM) e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) quanto aos objetivos de ambos os estudos:

Dando continuidade aos estudos sobre a realidade educacional, foi criado também o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT), ao qual o governo atribuiu a missão de estudar a forma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. [...] A mesma preocupação dominante do Relatório Meira Matos faz-se notar no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (ROMANELLI, 1989, p. 222).

Como podemos notar, há semelhança entre os dois relatórios, objetivando criar condições de sair da “Crise Educacional” que o país passava entre os anos 1964 e 1968. Como interpreta Romanelli (1989), a racionalidade do ensino universitário buscava alinhá-lo aos objetivos do sistema econômico capitalista, aumentando a produtividade técnica e científica que o mercado exigia para o desenvolvimento e expansão industrial. Logo, a definição da política educacional perpassava a reestruturação do sistema educacional superior. “Segundo os princípios da organização das empresas, busca-se maior adequação do modelo da educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último” (ROMANELLI, 1989, p. 223).

O quadro, a seguir, de Romanelli (1989) apresenta os objetivos delineados pelo Relatório Meira Matos (RMM) e a relação com o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

Quadro 15: Objetivos a serem implementados na Reforma Universitária

Objetivos delineados por meio do Relatório Meira Matos (RMM) e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).	Conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental, de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos;
	Elevar a universidade ao plano da racionalidade crítica e criadora, tornando-se a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento;
	Universidade deva constituir um centro de investigação científica e tecnológica em condições de assumir a autonomia da expansão da indústria brasileira;
	A Reforma visa sanar as defasagens do Ensino Superior;
	Reestruturação do sistema educativo, segundo os princípios da organização das empresas;
	Busca-se adequar o modelo de educação ao modelo econômico;
	Organizar o Ensino Superior com base em na política de desenvolvimento econômico.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Romanelli (1989, p. 222-223).

O RMM, bem como o GTRU, exerceu uma ascendência nos rumos tomados pelo Estado na Reforma Universitária de 1968. Nas palavras de Romanelli (1989, p. 266), “a influência que o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, aliado ao Relatório Meira Matos, teve para a adoção da política educacional foi ampla e profunda”.

Neste sentido, o Estado brasileiro organizou, assim, o Ensino Superior em consonância com sua ideologia, baseada no desenvolvimento econômico “associado-dependente”. Portanto, reafirmamos, o Ensino Superior foi estruturado para atender as demandas do setor produtivo que, no contexto da reforma, estava em ascensão, pois os investidores externos e internos exigiam a adequação técnico-profissional.

Nesta lógica de alinhar o Ensino Superior aos objetivos econômicos liberais e desenvolvimentistas do país, o Decreto-Lei nº 63341, de 01 de outubro de 1968, apressou este processo, estabelecendo critérios para a expansão do Ensino Superior.

Art. 1º. No exame dos pedidos de autorização e reconhecimento de universidades e de estabelecimentos isolados de Ensino Superior, bem como de financiamentos de programas e projetos de instituições existentes ou a serem criadas, observar-se-ão, conforme o caso, os seguintes critérios, além de outros legalmente -estabelecidos:

I - Evitar-se-á a expansão de vagas e a criação de novas unidades para as profissões já suficientemente atendidas, exceto nos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão, capaz de contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa no setor abrangido;

II - Na hipótese de profissões suficientemente atendidas, poder-se-á determinar a transformação de unidades relativas àquele setor em instituições destinadas à formação de profissionais dos quais exista déficit;

III - Tendo em vista a importância de que a autorização para funcionamento de novas unidades fique condicionada não só à comprovação de sua viabilidade pedagógica e científica, mas também de sua viabilidade administrativa e econômico-financeira, deverá o Conselho Federal de Educação, para esse efeito, ser assessorado por Comissões de Especialista e por representantes de órgãos técnicos dos Ministérios da Educação e Cultura Planejamento e Coordenação Geral e Fazenda;

IV - Ao estudar-se a concessão de financiamento para programas de expansão:

- a) adotar-se-á orientação rigorosa, nos programas de obras e equipamentos, no sentido de evitar desperdício de recursos e assegurar a eficiência sem suntuosidade;
- b) examinar-se-á se foram devidamente exploradas as possibilidades de melhor utilização da capacidade instalada;
- c) levar-se-á em conta o esforço realizado pela Universidade ou estabelecimento isolado, no sentido de aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa, adequar sua estrutura às diretrizes da Reforma Universitária e da Reforma Administrativa, e fortalecer suas unidades de planejamento, orçamento, execução financeira e auditoria interna (BRASIL, 1968, Art. 1).

Por meio deste decreto, o Estado acelerou a implantação da Reforma Universitária, estabelecendo que a expansão do Ensino Superior somente pudesse ocorrer nas áreas, em que as demandas industriais exigiam. A formação superior em áreas ditas “saturadas” deveria ser evitada porque a formação profissional deveria ser estimulada nas carreiras que houvesse déficit de mão de obra. Em suma, o sistema superior de educação foi o instrumento para alcançar os objetivos amplos de fornecimento de mão de obra aos setores em ascensão econômica, por meio de investimentos externos e internos do capital.

Além disso, precedendo a Reforma Universitária de 1968, o governo federal criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Lei nº 5537, de 21 de novembro de 1968.

Art. 1º É criado, com personalidade jurídica de natureza autárquica, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Art. 2º O INDEP tem por finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, inclusive alimentação escolar e bolsas de estudo, observadas as diretrizes do planejamento nacional da educação.

§ 1º O regulamento do INDEP, a ser expedido por decreto do Poder Executivo, disciplinará o financiamento dos projetos e programas e o mecanismo de restituição dos recursos aplicados.

§ 2º Será concedida preferência, nos financiamentos, àqueles programas e projetos que melhor correspondam à necessidade de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional (BRASIL, 1968, Art. 1 e 2).

Este fundo foi criado para prover condições racionais de financiamento educacional, a partir da captação de recursos a serem aplicados ao financiamento de pesquisas em todos os níveis de ensino. Ligado ao Ministério da Educação, (MEC), o FNDE assegurava financiamentos a projetos de pesquisa que correspondessem aos anseios governamentais e empresariais de desenvolvimento econômico, por meio do provimento de recursos humanos, para atender as exigências do mercado (ROMANELLI, 1989). Assim, o FNDE foi mais um instrumento criado pela Ditadura civil-militar para alcançar as metas estabelecidas de desenvolvimento econômico.

Caracterizado acima o cenário das primeiras medidas tomadas pelo Estado na conjuntura das “reformas” educacionais do Ensino Superior, bem como as influências das forças externas e internas da mudança, passaremos a analisar o contexto da implantação da Reforma Universitária de 1968.

3.4 REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 (LEI Nº 5540/68)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº 4024/61) foi reformulada por duas legislações, atendendo aos interesses do Estado:

1º) a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540/68): Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e articulação com a escola média, e dá outras providências; e,

2º) a Reforma Educacional de 1971 (Lei nº 5692/71): Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Neste trabalho, optamos por analisar os desdobramentos da Lei Lei nº 5540/68 no Ensino Superior.

Deste modo, Saviani (2006b) aponta que estas mudanças foram um “ajustamento” do ensinos primário, médio e superior aos objetivos do regime político-econômico instaurado, dando uma roupagem de legalidade, mas permanecendo os primeiros títulos da LDB de 1961. Assim, entendemos que estas duas legislações buscaram atender às demandas dos grupos externos e internos que apoiavam os militares. Com isso, o regime vinculou todos os níveis educacionais do país aos objetivos do mercado econômico em harmonia ao capitalismo internacional (SAVIANI, 2006b).

Por conseguinte, as mudanças na legislação educacional, consubstanciada pela Reforma Universitária de 1968, e a Reforma do Ensino de 1971 traduziram as orientações ideológicas dos militares. Segundo Colares e Colares (2003), o suporte jurídico-normativo, dado por estas reformas ao Estado, possibilitou o alinhamento ideológico do regime aos ideais de segurança nacional e desenvolvimento econômico “associado-dependente” na prática.

Assim, podemos notar que a Reforma Universitária não visava revogar a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61, mas somente fazer alterações substanciais para alinhar a legislação educacional aos anseios da economia capitalista de mercado que estava sendo implantada no país. Para Saviani (2011), Shiroma, Morais e Evangelista (2002), as alterações na LDB/61, promovidas pela Reforma Universitária, ocorreram especificamente nas bases organizacionais da legislação, relacionando educação e política econômica. Neste sentido, “reformular” a legislação educacional existente era conveniente, do ponto de vista político, que criar outra, em um curto espaço de tempo, em menos de três anos.

Com efeito, a Reforma Universitária incorporou as orientações externas dos acesores norte-americanos da USAID em sua legislação (ARAPIRACA, 1979). De acordo com Colares e Colares (2003), as recomendações externas economicistas e privatistas foram assimiladas na elaboração da Reforma Universitária de 1968 e se inspirou no modelo dos Estados Unidos, recomendadas e implementadas por técnicos do acordo MEC-USAID. Para garantir a implementação legislativa, o aporte do Estado ditatorial e coercitivo foi fundamental. Assim, os militares garantiram a implementação da reforma, inspirada em um modelo externo, por meio da aprovação de um congresso nacional ameaçado e aparelhado.

Não podemos deixar de salientar que o contexto que se deu o processo de aprovação da Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5540/68, ocorreu dias antes dos militares radicalizarem a repressão às oposições com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), a seguir.

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.-Parágrafo único - Aos membros dos Legislativos federal, estaduais e municipais, que tiverem seus mandatos cassados, não serão dados substitutos, determinando-se o quorum parlamentar em função dos lugares efetivamente preenchidos.

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

- I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
- III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;
- IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:
 - a) liberdade vigiada;
 - b) proibição de freqüentar determinados lugares;
 - c) domicílio determinado (BRASIL, 1968, Art. 4 e 5).

Como podemos notar, tanto a Reforma Universitária, como o posterior AI-5 colocaram o movimento estudantil e a organização docente numa “camisa-de-força”, anulando as ações e contestação ao regime. Vemos que a “linha-dura” neste contexto procurou assegurar as reformas, por meio do controle social e da coersão, principalmente após o estabelecimento do AI-5 (COLARES; COLARES, 2003). Assim, a radicalização da repressão às oposições e opiniões contrárias às medidas implementadas pela ditadura assegurou a conjuntura de reformas educacionais empreendidas entre 1968 e 1971.

Além disso, a Reforma Universitária de 1968 tinha um duplo foco de atuação, ser um instrumento a serviço das políticas de desenvolvimento empreendidas pela Ditadura civil-militar e também desmobilizar a organização universitária autônoma. Segundo Fonseca (2009, p. 17), o objetivo desmobilizador “atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de Ensino Superior”. A autora ainda aponta que as principais medidas implementadas por essa reforma foram: divisão universitária por departamentos, a matrícula por disciplina, o vestibular unificado e classificatório, a fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo nos moldes do capitalismo empresarial. Assim, a universidade brasileira foi adequada aos modelos externos, principalmente dos EUA, atendendo ao modelo econômico industrial capitalista que os militares impunham (FONSECA, 2010; 2009).

Também podemos notar no Quadro 16, a seguir, como a universidade brasileira foi sendo ajustada para atender as demandas da “nova” ordem econômica que o Estado implementou, a partir de 1964.

Quadro 16: Reforma Universitária de 1968

Objetivos desmobilizadores da Reforma Universitária de 1968.	Ataca duramente a organização do movimento estudantil;
	Desmobiliza a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de Ensino Superior;
	Cria a departamentalização e extinguiu a cátedra;
	Institui a matrícula por disciplina e a periodicidade semestral;
	Implementa a unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios;
	Fragmenta os cursos superiores e institui as licenciaturas de curta duração;
	Impõe o controle ideológico e administrativo dos professores;
	O modelo administrativo empresarial passa a ser implantado nas faculdades.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir de Romanelli (1989); Colares; Colares (2003); Fonseca (2010; 2009); Saviani (2006; 2011); Shiroma; Moraes; Evangelista (2002).

Como reafirmamos no quadro acima, a Reforma Universitária de 1968 procurou ajustar a legislação educacional de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, à situação socio-econômica instaurada com o golpe civil-militar. Para Saviani (2006), o governo federal não implementou uma nova legislação educacional, ao contrário, se limitou a “reformular” a existente, com a inclusão da ideologia desenvolvimentista, garantindo a continuidade da ordem socioeconômica, desde o golpe civil-militar de 1964.

Neste sentido, a adequação aos ideais do regime seguiu a uma desmobilização organizacional e de contestação das universidades herdadas do período democrático, especificamente do governo Goulart.

Igualmente à interpretação acima, Romanelli (1989) resume as principais características da Reforma Universitária estabelecida pela Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, baseada nos princípios da racionalização administrativa e modernização da estrutura universitária nos moldes da política de desenvolvimento econômico dos militares:

Quadro 17: Principais características da Reforma Universitária de 1968

	d) a) Integração de cursos, áreas, disciplinas.
	b) Composição curricular, que teoricamente atende a

Predominância das principais características da Reforma Universitária de 1968, segundo Agnelli (1989)	interesses individuais dos alunos pela presença de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina.
	e) c) Centralização da coordenação administrativa, didática e pesquisa.
	f) d) Cursos de vários níveis e de duração diferente.
	g) e) Incentivo formal à pesquisa.
	f) Extinção da cátedra.
	g) Ampliação da representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes.
	h) Controle da expansão e orientação da escolha da demanda pelo planejamento da distribuição das vagas.
	í) Dinamização da extensão universitária, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Romanelli (1989, p. 229-230).

Assim, a partir da Reforma Universitária de 1968, o Estado passa a exercer o controle político-ideológico sobre as universidades. Para Romanelli (1989, p. 232), a reforma demonstra o poder que o Estado “exerce externamente sobre a Universidade, sobretudo porque retira da Universidade a chance de interferir sobre, ou de controlar os resultados daquilo que ela mesma produz”. Desse modo, podemos analisar que, gradativamente, o poderio exercido pelos militares no Ensino Superior foi progressivamente liquidando a autonomia universitária. Portanto, a burocratização e a constante vigilância exercida pelos órgãos superiores, a serviço do Estado, foram minando as funções e liberdades dos profissionais envolvidos no Ensino Superior.

Romanelli (1989) discute a estrutura de gestão sobre as universidades montada pelo Estado a partir da Reforma Universitária de 1968:

Teoricamente, ele [o Estado] pretende agregar a racionalidade administrativa à universidade para torná-la mais moderna e adequada às exigências do desenvolvimento. Mas, politicamente, essa racionalidade administrativa acaba aumentando, no seio da própria Universidade, o controle dos órgãos centrais sobre toda a vida acadêmica e, externamente, o controle da própria Universidade pelos órgãos de administração federal de ensino (ROMANELLI, 1989, p. 232).

Continuando, Romanelli (1989), Shiroma, Morais e Evangelista (2002) mostram que o controle universitário foi transferido dos próprios órgãos administrativos para instâncias superiores, como as normas de seleção e contratação de profissionais para atuar no Ensino

Superior. Neste contexto, os órgãos internos da Universidade são obrigados a se subordinar diretamente a estas instâncias. Também, os reitores tiveram as funções esvaziadas e restringidas pelos militares (ROMANELLI, 1989).

Assim, os reitores e também os diretores tiveram as funções cerceadas pelos órgãos superiores de educação do Estado. Romanelli (1989, p. 233), reportando a desconstrução da função de diretor, explica que “seus cargos transformados em pouco mais que cargos de administração predial ou, quando muito, de intermediários na fluência e cumprimento das ordens que lhes vêm de cima”. Assim, podemos compreender a verticalidade administrativa que foi progressivamente implantada na estrutura do Ensino Superior. Deste modo, as instâncias superiores foram encarregadas de administrar as universidades, baseadas no modelo administrativo da economia de mercado, “de cima para baixo”, enquanto os verdadeiros agentes educacionais foram colocados à margem do processo.

Neste sentido, a chamada modernização universitária acabou criando uma complexa burocracia administrativa que exercia o comando interno e externo das universidades do país. Segundo Romanelli (1989), estas medidas converteram a estrutura do Ensino Superior “mais conservadora” que o modelo anterior à reforma. Mediante o exposto, a fachada modernizadora deixava velado em seu interior uma estrutura rígida e conservadora de controle pedagógico e administrativo. A expansão da oferta de cursos, a duração e a racionalização técnica escondiam o esquema de controle governamental nas ações internas das universidades.

Em suma, os cursos superiores foram integrados à formação tecnológica, para atender às demandas das empresas externas e internas em ascensão. De acordo com Saviani (2011), esta integração foi precedida pela subordinação do Ministério da Educação (MEC) ao Ministério do Planejamento, planejando o sistema educacional em todos os níveis aos objetivos governamentais de desenvolvimento econômico.

Assim, o Decreto-lei nº 464/69, sancionado dia 11 de fevereiro de 1969, “ajustou” a implantação da reforma, aprovada pelo Congresso (pressionado), aos “desígnos” do regime militar. Na análise de Saviani (2006b, p. 42-43), o Estado vetou os dispositivos que não se alinhavam “com os interesses do regime instaurado com o Golpe de 64, especialmente aqueles que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária.”

Art. 1º A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, será executada com as disposições complementares estabelecidas no presente Decreto-lei.

Art. 2º Será negada autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente ou estabelecimento isolado de Ensino Superior quando, satisfeitos embora os mínimos requisitos prefixados à sua criação não correspondiam às

exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional.

§ 1º Não se aplica a disposição deste artigo aos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão, capaz de contribuir, efetivamente, para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa nos setores abrangidos.

§ 2º O reconhecimento das universidades e dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior deverá ser renovado periodicamente, de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1969, Art. 1 e 2).

Deste modo, o Decreto-lei nº 464/69, no artigo 2º, proibia a criação e abertura de cursos superiores que não tivessem como finalidade suprir as demandas do mercado de trabalho. Podemos perceber analiticamente que este decreto complementa os intuítos do regime, compondo no Ensino Superior a reprodução de mão de obra com qualificação técnica para atender as demandas do setor produtivo.

Contrariando o Decreto-lei nº 464/69, a realidade concreta privilegiou a expansão desordenada de Faculdades privadas pelo país. Segundo Saviani (2006b, p. 43), esta expansão do Ensino Superior ocorreu “pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado”. Assim, a abertura descontrolada de universidades privadas se converteu em regra. Se a letra da lei camuflava os verdadeiros objetivos do regime ao Ensino Superior, a realidade concreta os explica na prática, convertendo-o no principal instrumento para atender às necessidades da “nova” ordem socioeconômica.

Com efeito, a Reforma Universitária de 1968 contribuiu para o fortalecimento de dois modelos de universidade, a pública e a privada.

Art. 1º O Ensino Superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O Ensino Superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (BRASIL, 1968, Art. 1 e 2).

Como exposto, as instituições de Ensino Superior pública passaram a receber alunos da elite e da classe média alta da sociedade. O ingresso, por meio do sistema de vestibular, exigia o domínio de conhecimentos científicos somente. Por sua vez, as nascentes instituições privadas de Ensino Superior passaram a receber as solicitações da baixa classe média e uma pequena parcela das classes populares. Para Fausto (2010), com algumas exceções, a exigência para o ingresso nas universidades privadas era de qualidade inferior, em termos de exigência e de ensino. Neste sentido, as reformas estabelecidas pelo Estado possibilitaram a

expansão desordenada da rede privada de ensino no país, principalmente do Ensino Superior (SILVA, 2016; FAUSTO, 2010).

As análises de Fonseca (2009) apontam que, anteriormente, o Ensino Superior brasileiro era, na maioria, concentrado em instituições religiosas, especialmente a católica. Com o apoio dos militares, foram se proliferando ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990 do século passado um elevado número de instituições laicas e confessionais no Brasil, passando a conceder vagas via vestibular, como nas universidades públicas. Assim, as faculdades foram sendo fundadas neste contexto para absorver os propósitos crescentes de mão de obra qualificada (SILVA, 2016; FAUSTO, 2010; FONSECA, 2009).

Por isso, a educação no Brasil, especialmente a privada, em todos os níveis e modalidades, passa a ser explorada como um “negócio lucrativo”, nos moldes da proposta de alinhar a estrutura educacional aos princípios do mercado econômico (modelo americano), defendida pelo Estado (RAVITCH, 2011).

Como podemos perceber no Art. 8 da Lei nº 5540/68 que estabeleceu a Reforma Universitária de 1968.

Art. 8º Os estabelecimentos isolados de Ensino Superior deverão, sempre que possível incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento.

Parágrafo único. Os programas de financiamento do Ensino Superior considerarão o disposto neste artigo (BRASIL, 1968, Art. 8).

O Estado brasileiro inicia uma série de incentivos, facilidades e subsídios para que empresas educacionais dessa natureza proliferassem pelo país, com recursos públicos. Assim, o setor privado ocupa as lacunas educacionais deixados pelo Estado na política de racionalização de custos, eficiência e produtividade. Desse modo, o mercado educacional foi gradativamente absorvendo as demandas universitárias e com o apoio dos militares, o setor privado se tornou o principal responsável pela oferta de vagas no Ensino Superior (SILVA, 2016; FONSECA, 2009; COLARES; COLARES, 2003).

Fausto (2010) explica o crescimento do Ensino Superior privado, após a Reforma Universitária de 1968, considerando que:

O crescimento do Ensino Superior privado pode ser apreendido quando se considera que em 1960 44% dos alunos do Ensino Superior estavam matriculados em instituições privadas. Esse número aumentou para 50% em 1970 e chegou a 65% em 1980. Os fatores apontados e vários outros, como a reduzida disponibilidade de

bolsas de estudo, levam a uma educação para poucos e nem por isso de elevado padrão. A educação constitui assim um privilégio e não um instrumento importante no sentido de se estabelecer, na prática, a igualdade de oportunidades para jovens de diferentes classes sociais (FAUSTO, 2010, p. 544).

Portanto, assistimos ao crescimento exponencial do Ensino Superior privado no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980. Fausto (2010) reafirma a exposição inicial que o Ensino Superior público se tornou um privilégio para as elites nacionais, que conduziram os rumos da nação. Já as instituições privadas cumpriram o papel de prover mão de obra qualificada, para atender aos desígnios do setor produtivo, a partir da pedagogia tecnicista organizada nos moldes do mercado econômico capitalista. Um exemplo dessa desigualdade de oportunidades a ser destacada eram as licenciaturas curtas de dois anos, ofertadas pelas instituições privadas, objetivando disponibilizar quadros ao ensino primário e secundário das escolas de massa.

Mediante isso, podemos visualizar as principais legislações sancionadas pelo Estado que estabeleceram as Reformas Educacionais no Brasil entre 1968 e 1971, no Quadro 18, a seguir.

Quadro 18: Leis que estabeleceram as Reformas Educacionais no Brasil entre 1968 e 1971.

1. Lei 5537, de 21 de novembro de 1968, que criou o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, complementado pelo Decreto-Lei 872, de 15 de setembro de 1969.
2. Decreto 63341, de 1.º de outubro de 1968, que estabeleceu os critérios para a expansão do Ensino Superior.
3. Decreto-Lei 574, de 08 de maio de 1969, dispõe sobre o aumento de matrículas em estabelecimentos de Ensino Superior.
4. Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média.
5. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus.
6. Decreto 68908, de 13 de julho de 1971, que dispôs sobre o vestibular.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Romanelli (1989, p. 225-226).

É possível perceber uma intensa implementação de políticas educacionais entre 1968 e 1971, objetivando ampliar o sistema educacional para superar a crise entre 1964 e 1968, por meio da massificação do ensino. Fica, então, evidente a relação entre a implementação de políticas educacionais em diferentes níveis de ensino e as metas para atender ao setor produtivo, recebendo somas de investimentos externos e internos (governamentais e privados), para “modernização” educacional do Brasil.

Como exemplo, o Decreto-Lei n° 574, de 08 de maio de 1969, estabeleceu medidas para o aumento da matrícula no Ensino Superior.

Art. 1º As instituições de Ensino Superior não poderão reduzir, em qualquer ano letivo, o número de matrículas considerado na primeira série de seus cursos, no ano letivo anterior.

Parágrafo único. Em casos excepcionais, devidamente justificados, a redução poderá ser autorizada pelo Conselho Federal de Educação, antes do início do ano letivo.

Art. 2º A extensão de cursos, para ampliação de matrículas, de que trata o § 3º do artigo 4º, do Decreto-lei nº 405, de 31 de dezembro de 1968, poderá ser reconhecida como instituição autônoma de ensino, desde que satisfaça, para isso, as exigências previstas em lei.

Art. 3º As dotações destinadas no Orçamento Geral da União, a instituições de Ensino Superior não pertencentes ao sistema federal, somente poderão ser pagas como auxílios especificamente condicionados, no mínimo até a metade de seu total disponível, ao programa de incremento de matrículas, no exercício a que se referam.

Art. 4º Revogadas as disposições em contrário, o presente Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 1969, Art. 1, 2, 3, 4).

Nesse contexto, surge uma crescente oferta de vagas no Ensino Superior passando a ser preenchidas pelas camadas médias da população, ansiosa por conquistar status social e aumentar o poder aquisitivo com o desenvolvimento econômico empreendido pelo Estado. Com efeito, o Decreto-Lei nº 574 veio a somar à Reforma Universitária, ampliando as vagas no Ensino Superior, para suprir os intuitos econômicos das empresas, por mão de obra qualificada, desde o golpe, em 1964.

Para compreendermos a relação entre as políticas de desenvolvimento econômico do Estado e o alinhamento do sistema educacional para atender às demandas, apresentamos, a seguir, como este arquétipo foi estruturado pelo tecnicismo e a transposição na Educação, com a Pedagogia Tecnicista.

3.5 TECNICISMO E A PEDAGOGIA TECNICISTA

A concepção de pedagogia tecnicista foi fortemente influenciada pela “Teoria do Capital Humano”. Na década de 1950, Theodore W. Schultz, professor de economia na Universidade de Chicago, criou a “Teoria do Capital Humano”, na disciplina “Economia da Educação”¹⁰ (SCHULTZ, 1967; 1973). Os estudos de Colares e Colares (2003) apontam que a teoria de Schultz explica que a educação representa uma “taxa de retorno” ao sistema produtivo, quanto maior o nível educacional, maior a produtividade e retorno econômico. Assim, a lógica deste modelo pensa o homem como parte do capital, legitimando a ideologia produtivista, por meio da pedagogia tecnicista. Emprego, salário, ascensão social passaram a

¹⁰ As principais obras de Theodore W. Schultz que retratam a Teoria do Capital Humano são: “O valor econômico da educação” (1967) e “O capital humano” (1973), ambas traduzidas em português pela editora Zahar. Conferir nas referências bibliográficas.

ser diretamente relacionados à qualificação profissional. Portanto, “a escola passa até mesmo a ser identificada como um local que prepara mão-de-obra e da qual o sistema produtivo depende para sustentar-se” (COLARES; COLARES, 2003, p. 28).

Assim, o Ensino Superior na Ditadura civil-militar foi estruturado para ser controlado pela ótica técnica. Como descreve Colares e Colares (2003, p. 27), o tecnicismo “predominou ao longo dos governos militares, estabelecendo uma rígida hierarquia no sistema de ensino (diretor, supervisor, professor e aluno) e automatizou o trabalho pedagógico”. A concepção, coordenação e controle do sistema foi passada para os “especialistas neutros” e “imparciais” ao modelo adotado, o professor e o alunos ocupavam uma posição secundária neste processo, como executores da denominada “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2011).

Portanto, a educação tecnicista é conhecida como “pedagogia tecnicista”, fruto de uma junção entre economia, Teoria do Capital Humano e modelo taylorista de produção. Para Colares e Colares (2003), a pedagogia tecnicista estabelecida no país pelo Estado colocou a técnica e o planejamento estratégico acima de tudo, visando a produtividade educacional com o mínimo de gastos, num processo de “racionalização+eficiência+produtividade”. Neste sentido, os técnicos do Estado acreditavam no inabalável poder da técnica e do planejamento aliado a estratégias de eficiência e produtividade educacional traduzidas em formação, diploma e profissão para o mercado de trabalho.

Assim, a transposição da economia, Teoria do Capital Humano e modelo taylorista de produção foram utilizados pelos burocratas para fornecer mão de obra técnica e barata para o mercado de trabalho para sanar as deficiências e ampliar o poder produtivo (COLARES; COLARES, 2003).

Segundo Romanelli (1989), o regime estruturou e controlou a implantação do modelo tecnicista no sistema educacional.

Desenvolvimentismo, eficiência, produtividade, de um lado; controle e repressão, do outro. Ambos, portanto, interdependentes: a mentalidade empresarial dando conteúdo ao desenvolvimento, e a utilização da força garantindo a implantação do modelo (ROMANELLI, 1989, p. 218).

Neste sentido, a tecnocracia aplicada na “pedagogia tecnicista” garantia, por meio do controle ou da repressão dos militares, a aplicabilidade, favorecendo às elites econômicas externas e internas. Com efeito, a aplicação dos recursos educacionais visava à máxima “eficiência” e “produtividade”, a partir do controle do processo pelo regime (ROMANELLI, 1989).

Romanelli (1989) demonstra como o Estado procurou camuflar, por meio da suposta neutralidade científica do tecnicismo, a estrutura de poder que favorecia às elites econômicas do país e, ao mesmo tempo, retirava a participação social das decisões políticas do setor educacional.

Em primeiro lugar o Estado criou o que se poderia chamar de desvio tecnocrático. Pretende-se esvaziar o desenvolvimento (consciência e processo) de sua substância política substituindo a "rati" política pela "ratio" técnica. O desvio, no plano metodológico, consiste em "opor a ideia de "eficiência" (conceito ambíguo) à "de participação". O pretexto é a complexidade das estruturas na qual a tecnocracia corta fácil e o lucro é a neutralidade que afasta a controvérsia (ROMANELLI, 1989, p. 231).

As políticas educacionais empreendidas pelo Estado procuraram dar uma roupagem científica e neutra ao tecnicismo no setor e, ao mesmo tempo, buscavam camuflar os verdadeiros propósitos, excluir a participação e a consciência política dos cidadãos das medidas que estavam sendo empreendidas após o golpe civil-militar de 1964. Com os propósitos consolidados e o discurso aceito pela massa, o Estado executou, a partir das reformas entre 1968 e 1971, a ligação estratégica entre tecnicismo, teoria do capital humano e desenvolvimento econômico, como parâmetros para "reformatar" o sistema educacional brasileiro, adequando-o aos princípios econômicos do capitalismo e da elite empresarial.

Com efeito, os objetivos do Estado no desenvolvimento econômico abriu espaço para a adoção do modelo norte-americano de organização empresarial, que veio a ser defendido em vários setores da estrutura do Estado brasileiro, inclusive na educação. Os estudos de Saviani (2011) salientam que os laços criados entre o Brasil e os Estados Unidos e a consequente instalação de empresas multinacionais em nosso país contribuíram para a incorporação, em nosso território, de mão de obra qualificada para atender aos propósitos que advinha dessas empresas. Como era de extrema urgência disponibilizar trabalhadores com qualificação profissional, o Estado foi gradativamente adotando o modelo tecnicista de educação, para elevar a produtividade do sistema educacional e atender às carências que os diversos setores industriais necessitavam (objetividade e operacionalidade), rapidamente. Neste contexto, a racionalização do trabalho foi amplamente defendida, tendo como princípios os modelos produtivos taylorista, associados ao controle comportamental do behaviorismo, resultando na adoção da "pedagogia tecnicista" (SAVIANI, 2011).

Dessa maneira, organizamos, a seguir, as principais características da pedagogia tecnicista, adotada pelos militares, segundo Saviani (2011; 2009).

Quadro 19: Principais características da Pedagogia Tecnicista.

Características da Pedagogia Tecnicista	<p>Planejamento educacional que adota uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência;</p> <p>Operacionaliza os objetivos por meio da mecanização do processo, transposição fabril à educação;</p> <p>Possui o enfoque sistêmico como: microensino, telensino;</p> <p>Parcelamento pedagógico por meio da especialização de funções;</p> <p>Crença nos pressupostos da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade;</p> <p>A organização racional dos meios é o elemento crítico do processo educacional;</p> <p>Professor e aluno é relegado ao segundo plano, meros executores do processo previamente estabelecido;</p> <p>A organização do processo de ensino fica a cargo de técnicos, planejadores e coordenadores que controlam o processo pelos princípios da neutralidade e imparcialidade;</p> <p>O processo educativo é entendido como um potencializador eficiente de treinamento social para a posterior execução nas variadas funções ou tarefas exigidas pelo sistema social.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir de Saviani (2011; 2009).

Consequentemente, a “pedagogia tecnicista” esvazia o papel autônomo do professor e do aluno. Nesta relação, Saviani (2011, p. 382) afirma que “na pedagogia tecnicista, cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão”. O elemento principal da estrutura curricular do processo de ensino-aprendizagem passa a ser a “organização racional dos meios”, posicionando a função do professor a um papel secundário. O quadro demonstra também que as funções de educadores e educandos são relegadas à condição de executores “mecânicos” de um processo maior, planejado por técnicos definidos externamente pelo Estado (SAVIANI, 2011; 2009).

Saviani (2011) demonstra as diferentes concepções pedagógicas que caracterizaram ao longo do século XX o ensino oficial brasileiro, dando relevância ao contexto da ditadura civil-militar.

Nos termos indicados, a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2011, p. 383).

Então, a pedagogia tecnicista, implementada oficialmente pelos militares, por meio de reformas educacionais, possui como principal característica a operacionalidade mecânica do processo que é o “aprender a fazer”, técnico, neutro, eficiente e produtivo, transposto do sistema fabril, para reproduzir as relações de produção na estrutura e funcionamento do ensino. As pesquisas de Saviani (2011; 2009) alertam que esta relação entre economia, técnica e educação nos legou atualmente um sistema educacional, básico e superior, que perdeu a especificidade essencial, contribuindo para aumentar a descontinuidade, a heterogeneidade e a fragmentação educativa, que amplia o fosso, que separa a realidade concreta da teórica, inviabilizando o trabalho pedagógico. Em suma, “a padronização do sistema de ensino, a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (SAVIANI, 2009, p. 11).

Em síntese, o resultado que estamos assistindo nas últimas décadas é a marginalização. A marginalização, para Saviani (2011; 2009), é a rejeição dos considerados “incompetentes” (tecnicamente) ao sistema, sendo ineficiente e improdutivo do ponto de vista da economia capitalista. Dessa forma, o autor ainda afirma que o problema da marginalidade, que atinge parcela da massa populacional, se agravou nas últimas décadas, demonstrado pelos indicadores governamentais de repetência, evasão e analfabetismo que ainda persistem na sociedade brasileira (SAVIANI, 2011; 2009).

Assim, em continuidade da seção, não podemos deixar de apontar teoricamente a criação da Pós-Graduação e os movimentos de resistência nas universidades no contexto da Ditadura civil-militar.

3.6 A PÓS-GRADUAÇÃO E OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NAS UNIVERSIDADES

A pós-graduação, por sua vez, ficou a cargo de Newton Sucupira que, segundo Saviani (2011), fez carreira universitária nos Estados Unidos e Inglaterra, entre 1965 e 1969. Seu legado o denomina como o “pai da pós-graduação no Brasil”. Atualmente, o gerenciamento das pesquisas e revistas científicas com “qualis” do país, os cursos de pós-graduação são avaliados e pontuados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da “Plataforma Sucupira”, com nome em homenagem a um dos contribuidores da política tecnicista de educação implementada pela Ditadura civil-militar. Passemos a analisar o processo de sua estruturação.

A organização dos cursos de Pós-graduação foi estruturada no contexto das discussões da Reforma Universitária pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). De acordo com Romanelli (1989, p. 224), “a Pós-Graduação compensaria, de certa forma, a implantação dos cursos de curta duração, possibilitando a criação do nosso know-how”. Podemos interpretar que estes ideais ampliaram a desigualdade referente à formação universitária brasileira, pois a maior parte dos graduados, principalmente em licenciatura curta, era de instituições privadas de ensino para compor os quadros que o mercado demandava e um grupo, “seleto”, atingiria a torre de marfim da pós-graduação para preencher os quadros das universidades públicas.

Dessa forma, este descompasso proposital contribuiu para distanciar a pós-graduação da realidade dos profissionais da Educação Básica, bem como favoreceu a precarização e qualificação destes profissionais. Passemos a analisar como se deu a implantação da pós-graduação no Brasil.

A configuração da pós-graduação foi baseada no modelo externo de organização, tendo como referência a experiência científica dos Estados Unidos. Para Saviani (2011), Newton Sucupira, por meio do Parecer CFE nº 977/1965, estabeleceu a pós-graduação no Brasil adotando em seu interior a estrutura norte-americana. Assim, a regulamentação para o início de sua atuação foi aprovada pelo Parecer CFE nº 77/1969, em 11 de fevereiro do mesmo ano, também de autoria de Newton Sucupira.

Para Saviani (2006b, p. 44), a pós-graduação foi implementada “segundo o espírito do projeto militar do ‘Brasil Grande’ e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado associado-dependente”. Assim, a pós-graduação foi marcada pela influência estrangeira, sobretudo dos Estados Unidos, calcada no modelo educacional tecnicista. Neste sentido, o regime articulou os investimentos na promoção do avanço modernizador do Brasil em associação com o capital internacional, que influenciou diversos setores do país, como o educacional.

Por conseguinte, a expansão da Pós-graduação no país foi notória já nos anos 1970, fruto das políticas públicas empreendidas pelo Estado. Para Fausto (2010, p. 544), na década de 1970, a pós-graduação foi o nível de ensino que mais cresceu, atingindo índices de crescimento de 31%. Podemos perceber que as atenções governamentais se concentraram no desenvolvimento do Ensino Superior, em nível de graduação, crescendo 12% e em nível de pós-graduação, atrelado à mentalidade governista de desenvolvimento tecnológico pautado na pedagogia tecnicista de racionalização, eficiência e produtividade. A Educação Básica cresceu 11% no ensino de 2º grau e 4% no 1º grau (FAUSTO, 2010).

Com efeito, a pós-graduação no Brasil foi estruturada pelo Estado para impulsionar o desenvolvimento de pesquisas que pudessem contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Conforme Saviani (2011), a pós-graduação era o instrumento estratégico da Ditadura civil-militar para viabilizar o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). A organização foi traçada por meio do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) em estreita relação com outros dois planejamentos, o Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). Portanto, o autor conclui que “o objetivo da pós-graduação foi, pois, a formação dos quadros de alto nível, no campo científico e tecnológico, para impulsionar o desenvolvimento do país” (SAVIANI 2011, p. 392).

Portanto, os primeiros programas de pós-graduação dos anos 1970 tiveram como influência a “orientação tecnicista”. A análise de Saviani (2011) ressalta ainda a prevalência de concepções estrangeiras, principalmente a norte-americana na “estrutura organizacional”.

Os investimentos implementados pelo Estado na pós-graduação foi uma peça chave dos esforços do regime para impulsionar e aperfeiçoar o modelo econômico adotado. Para Silva (2016) e Colares e Colares (2003), o desenvolvimento das pesquisas na pós-graduação foi idealizado para criar e expandir a área tecnológica no país, baseado nas ideias de progresso e desenvolvimento econômico. O desenvolvimento científico impulsionaria o progresso tecnológico que, por sua vez, retiraria o Brasil da condição de dependência tecnológica (SILVA, 2016; COLARES e COLARES, 2003). Percebemos nítidamente que as pesquisas científicas no campo tecnológico estavam diretamente relacionada aos interesses econômicos do setor produtivo capitalista.

Por outro lado, as resistências e questionamentos de educadores e estudantes de graduação e Pós-graduação na década de 1980 criaram condições de luta contra a hegemonia do Estado na estrutura educacional. O espírito dos programas foi inspirado pela experiência universitária da Europa Ocidental. Desse modo, a discrepância entre estrutura técnica e concepção teórica divergente ocorreu porque a maior parte dos docentes de pós-graduação vinha de uma formação acadêmica inspirada pela influência europeia (SAVIANI, 2011).

Saviani (2011) explica a discrepância que certamente polarizou a pós-graduação entre tecnicismo americano e teoricismo europeu:

Ora, enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência europeia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico. Fundindo a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência europeia, a pós-graduação brasileira

acabou por produzir um modelo novo, decerto superior àqueles que lhe deram origem (SAVIANI, 2011, p. 392-393).

Por isso, a influência europeia na formação dos docentes à frente da pós-graduação contribuiu como um contraponto à hegemonia norte-americana no Ensino Superior brasileiro. Nos dizeres de Saviani (2011, p. 393), “as contradições da sociedade brasileira, acabou constituindo-se num espaço para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes e significativos sobre a educação”. Ao mesmo tempo que a pós-graduação foi estruturada por meio da influência americana, ela também constituiu em seu interior formas de resistência, sobretudo no setor educacional.

Assim, vários trabalhos nesta perspectiva favoreceram questionamentos ao contexto educacional, denunciando as contradições e dimensão ideológica. Saviani (2006b) reitera a importância das correntes de pesquisa de tendência crítica, contribuindo com estudos contra-hegemônicos em relação à pedagogia dominante, como forma de resistência.

Podemos notar que a pós-graduação também contribuiu com críticas que colocariam o modelo “associado-dependente” em declínio, sobretudo no setor educacional, a partir dos anos 1980. Foi nesta década, considerada “perdida economicamente”, que a estrutura ditatorial do regime militar foi desmantelada, abrindo espaço para o retorno da democracia participativa com a reabertura política.

Construídas as reflexões sobre a implantação das Políticas Educacionais do Ensino Superior, a partir do golpe que implantou a Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) e em continuidade da dissertação, apresentemos as políticas de currículo em Estudos Sociais e em História na próxima seção.

4 AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM ESTUDOS SOCIAIS E EM HISTÓRIA: DA DITADURA A REDEMOCRATIZAÇÃO

Nesta seção, dissertamos a construção das Políticas de Currículo em Estudos Sociais no Ensino Superior, a partir do golpe que implantou a Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). Posteriormente, discorreremos o processo de supressão do curso de Licenciatura em Estudos Sociais e o retorno da Licenciatura em História no contexto da Redemocratização (1985) do país. O presente texto é desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando trabalhos acadêmicos (artigo; livro; dissertação) e documentos oficiais (leis e decretos) sancionados.

A seguir, detalhamos os documentos oficiais utilizados para a realização desta seção.

Quadro 20: Fonte Documental da seção nº 04

AUTOR	LEI; DECRETO	TÍTULO	ANO	PUBLICAÇÃO
Brasil	4024	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	1961	20 de dezembro de 1961
Brasil	59355	Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66.	1966	04 de outubro de 1966
Brasil	5540	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.	1968	28 de novembro de 1968
Brasil	AI-5	São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.	1968	13 de dezembro de 1968
Brasil	464	Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.	1969	11 de fevereiro de 1969
Brasil	477	Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.	1969	26 de fevereiro de 1969
Brasil	547	Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.	1969	18 de abril de 1969
Brasil	869	Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina	1969	12 de setembro de 1969

		obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.		
Brasil	65814	Promulga a Convenção sobre o Ensino da História.	1969	08 de dezembro de 1969
Brasil	5692	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	1971	11 de agosto de 1971
Brasil	5700	Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências.	1971	01 de setembro de 1971
Brasil	7044	Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.	1982	18 de outubro de 1982
Brasil	08/853	Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude.	1971	01 de dezembro de 1971
Brasil	06/785	Altera o "núcleo comum" para o ensino de 1º e 2º Graus s, a partir do ano letivo de 1987.	1986	01 de dezembro de 1986
Brasil	CF	Constituição da República Federativa do Brasil.	1988	05 de outubro de 1988
Brasil	9394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996	20 de dezembro de 1996
Brasil	492	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.	2001	03 de abril de 2001

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro, a seguir, apresenta os referenciais bibliográficos que contribuíram para analisar a construção das Políticas de Currículo em Estudos Sociais no Ensino Superior, a partir do golpe que implantou a Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), considerando o processo de supressão do curso de Licenciatura em Estudos Sociais e o retorno da Licenciatura em História no contexto da Redemocratização (1985) do país. Organizamos as fontes bibliográficas decrescentemente por ano de edição.

Quadro 21: Fonte Bibliográfica da seção nº 04

Autor (res)	Título do trabalho	Edição	1º Edição	Tipo de publicação
Gustavo Bianchi Silva	A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades?	2016	2016	Artigo
Luiz Antonio Cunha	O legado da ditadura para a educação brasileira	2014	2014	Artigo
José Murilo de Carvalho	Cidadania no Brasil: o longo caminho	2012	2001	Livro
Demerval Saviani	História das ideias pedagógicas no Brasil	2011	2007	Livro
Pedro Demo	Pesquisa: princípio científico e educativo	2011	1996	Livro
Boris Fausto	História do Brasil	2010	1994	Livro
Selva Guimarães Fonseca	Fazer e ensinar história	2010	2000	Livro

Bernardete Angelina Gatti	Formação de professores no Brasil: características e problemas.	2010	2010	Artigo
Selva Guimarães Fonseca	Didática e prática de ensino de história	2009	2003	Livro
Manoel Pereira de Macedo Neto	Parâmetros Curriculares Nacionais De História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica	2009	2009	Artigo
Ivor Goodson	As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas	2008	2008	Livro
Circe Bittencourt	Identidade nacional e ensino de história no Brasil	2008b	2003	Capítulo de livro
Circe Bittencourt,	Ensino de História: fundamentos e métodos	2008b	2005	Livro
Wanderley Guilherme dos Santos	Horizonte do desejo: instabilidade, fracasso coletivo e inércia social	2006	2006	Livro
Conceição Cabrini et al	Ensino de história: revisão urgente	2005	1987	Livro
Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	Prefácio: a atualidade de uma revisão	2005	1987	Capítulo de livro
Demerval Saviani	O legado educacional do século XX no Brasil	2006b	2004	Livro
Cláudia Regina Kawka Martins	O ensino de História no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais	2002	2002	Artigo
Ivor Goodson	De la historia al futuro: nuevas cadenas de cambio	2001	2001	Artigo
Anselmo Alencar Colares; Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa	2003	2003	Livro
Brasil	Parâmetros Curriculares Nacionais	1998	1998	Livro
Katia Akud	Currículo de história e políticas públicas	1998	1997	Capítulo de livro
Selma Garrido Pimenta	Formação de professores no Brasil: saberes da docência e identidade do professor	1997	1997	Artigo
Otaíza Romanelli de Oliveira	História da educação no Brasil	1989	1978	Livro
Ralph C. Preston	Ensinando Estudos Sociais na Escola Primária	1967	1965	Livro

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, as fontes documentais e bibliográficas especificadas nos quadros acima foram essenciais para a construção do conhecimento sobre o desenvolvimento dos objetivos delineados nesta seção.

A seção está organizada em oito segmentos: “Gênese da influência externa dos Estados Unidos no currículo de História”; “A institucionalização das Licenciaturas de curta duração”; “A supressão dos currículos de Licenciatura em História e a criação dos currículos de Licenciatura em Estudos Sociais”; “A criação das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros

(EPB)”; “O professor de História na Ditadura civil-militar (1964-1985)”; “O livro didático como instrumento curricular na materialização da ideologia do Estado”; “Redemocratização: lutas pelo retorno da História, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998)” e “A Licenciatura em História e as Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES) de 2001”.

Antes de prosseguirmos em nossa análise, delimitamos alguns critérios que adotamos na construção textual desta seção:

- a) Nossas discussões permeiam as questões do Ensino Superior, mesmo citando a relação direta com a Educação Básica;
 - b) A supressão dos currículos de Licenciatura em História e a criação dos currículos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais ocorreram principalmente em Instituições de Ensino Superior privadas;
 - c) A maioria dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais foram nascendo, a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei n° 5540/68) e da Reforma do Ensino de 1971 (Lei n° 5692/71);
 - d) As discussões aqui construídas não se aplicam aos cursos de Bacharel em História.
- Definidos os critérios que adotamos, prosigamos em nossa análise.

4.1 GÊNESE DA INFLUÊNCIA EXTERNA DOS ESTADOS UNIDOS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Passemos para a análise da gênese da influência externa dos Estados Unidos no currículo de História e a integração aos Estudos Sociais.

Os acordos estabelecidos entre Brasil e Estados Unidos MEC-USAID foram fortemente influenciados pelo êxito da parceria entre os países no Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) desde 1956, que criou a educação elementar no Instituto de Educação em Belo Horizonte.

O PABAE possibilitou a criação de bolsas de estudos americanas aos professores brasileiros de História. De acordo com Saviani (2011), foram 142 bolsas concedidas aos docentes para realizarem estudos nos Estados Unidos entre 1956 e 1964. Entre 1959 e 1964, ocorreram variados cursos de capacitação docente, sob a supervisão de técnicos americanos para 864 professores brasileiros (SAVIANI, 2011; FONSECA, 2010; GOODSON, 2008b).

Analisando criticamente a essência nos cursos do PABAE, percebe-se que eram fortemente influenciados pela pedagogia tecnicista norte-americana que, a partir dos anos 1960, penetrou na realidade educacional do país. O PABAE gestou no Brasil a introdução do modelo externo de reforma curricular na educação brasileira (GOODSON, 2008b).

Fonseca (2009) exemplifica como o modelo curricular dos Estados Unidos foi transposto para estruturar os currículos de Estudos Sociais.

Em Minas Gerais, os Estudos Sociais foram implantados na escola primária [...], amparados pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elemental (PABAE) [...] com o objetivo de formar e aperfeiçoar professores para a Escola Normal e Primária, além de produzir e distribuir materiais didáticos. Sob a influência de autores norte-americanos foram publicadas traduções de obras e estudos resultantes do trabalho desenvolvido pelo Programa em Minas Gerais e em outros estados. Essas “obras tornaram-se referência para as experiências desenvolvidas em vários sistemas de ensino do território nacional” (FONSECA, 2010, p. 18).

Como podemos analisar, a gênese da integração da História aos Estudos Sociais, inspirada no currículo norte-americano, foi implantada no sistema educacional brasileiro desde os anos 1950. Estas experiências foram amplamente aproveitadas pelo Estado na elaboração e na institucionalização das ciências humanas em nosso país, a partir da influência ideológica do liberalismo dos Estados Unidos. Assim, o PABAE, foi o ponto de partida das reformas que vieram por intermédio da Ditadura civil-militar (FONSECA, 2010).

Para exemplificar as influências curriculares externas norte-americanas, em 08 de dezembro de 1969, o governo Médici sancionou o Decreto-Lei nº 65814 que estabelecia a revisão dos textos de História.

Art. 1 Efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, a aversão a qualquer povo americano.

Art. 2 Revisar periodicamente os textos adotados para o ensino das diversas matérias, a fim de submetê-lo as mais recentes informações estatísticas gerais, com o objeto de oferecer neles uma noção mais aproximada e exata da riqueza e da capacidade de produção das Repúblicas Americanas.

Art. 3 Criar um "Instituto para o ensino da História das Repúblicas Americanas", com sede em Buenos Aires, encarregado de coordenar a realização interamericana dos propósitos enunciados e cujos fins serão recomendar-se que se:

- a) Fomente em cada uma das Repúblicas Americanas o ensino da História das demais;
- b) Dedique maior atenção a história da Espanha, Portugal, da Grã-Bretanha e da França e de quaisquer outros países não americanos, naqueles pontos de maior relação com a história da América;
- c) Procure que os programas de ensino e os Textos de História não contenham apreciações hostis para outros Países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica;

- d) Atenuar o espírito bélico nos manuais de história no estudo da cultura dos povos e o desenvolvimento universal da civilização para determinar a parte que coube na civilização de cada país aos estrangeiros;
- e) Elimine aos textos os paralelos fastidiosos entre as personagens históricas nacionais e estrangeiras e os comentários e conceitos ofensivos e depreciativos para outros países;
- f) Evite que a narração das vitórias alcançadas sobre outras nações possa servir de motivo para rebaixar o conceito moral dos países vencidos;
- g) Não julguem com ódio ou se adulterem os feitos na narração de guerras ou batalhas cujo resultado haja sido adverso e
- h) Destaque tudo quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e cooperação dos países americanos (BRASIL, 1969, Art. 1, 2, 3).

Os conteúdos curriculares da disciplina de História foram alinhados “perspectiva da "convenção sobre ensino de história" das nações latino-americanas na década de 1930, sob a liderança dos Estados Unidos. Assim, os objetivos implícitos e explícitos do decreto consistiam em proibir a aversão entre as nações latino-americanas. Neste sentido, entendemos que a coesão harmônica entre as nações do continente americano interessava a política externa dos Estados Unidos para o continente.

Com base no texto do Decreto-Lei nº 65814, levantamos a seguinte questão: por que o controle sobre o currículo de História na América do Sul interessava aos Estados Unidos?

Para responder satisfatoriamente esta questão, é necessário analisar o contexto histórico do século XX. Desde 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo passava pela bipolaridade na Guerra Fria (1945-1991) entre os Estados Unidos e a União Soviética, que buscavam o controle político-econômico hegemônico do mundo. Para vencer esta disputa política, econômica e cultural, os americanos promoveram um cerceamento da ideologia socialista no continente americano. Assim, o controle do currículo de História era uma das ferramentas essenciais à propagação da ideologia capitalista nos países latino-americanos e instrumento de propaganda anticomunista (FONSECA, 2009; BITTENCOURT 2008a).

Os estudos históricos do período valorizavam a liderança dos Estados Unidos no continente, difundindo os valores políticos e econômicos como modelo a ser seguido. Neste sentido, a influência curricular externa norte-americana esteve presente na elaboração das políticas educacionais do Estado, tanto na Reforma Universitária de 1968 como na Reforma Educacional de 1971 (FONSECA, 2009a; BITTENCOURT 2008a). Com efeito, o currículo de Licenciatura em História foi fortemente influenciado pela ideologia norte-americana entre as décadas de 1960 e 1980, principalmente, pela institucionalização dos cursos de Licenciatura Curta de Estudos Sociais.

Neste sentido, analisamos no próximo item como ocorreu a estruturação dos cursos de Licenciatura de curta duração e os desdobramentos na formação de professores.

4.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS DE CURTA DURAÇÃO

A organização dos cursos de graduação de curta duração foi estruturada no contexto das discussões da Reforma Universitária pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Para Romanelli (1989), as sugestões que emergiram no GT indicavam a criação destes cursos com a finalidade de preparar para o mercado de profissões, em uma curta duração, para cobrir as demandas profissionais que o contexto exigia. Estas demandas foram solicitadas na conjuntura da estrutura econômica “associado-dependente”, que estava em pauta pelo governo federal. A implementação dependia do sucesso das carreiras de curta duração, racionalizando os gastos com cursos superiores que, para o Estado, eram longos e dispendiosos.

Primeiramente, os cursos de curta duração foram sancionados na Reforma Universitária, pela Lei nº 5540/68, no artigo nº 23.

Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§ 1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§ 2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos (BRASIL, 1968, Art. 23).

Posteriormente, foram detalhados no Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969.

Art. 1º As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional.

Art. 2º As condições de funcionamento dos cursos serão examinadas, em cada caso, pelo Conselho Federal de Educação, devendo os mesmos ser disciplinados nos regimentos de cada unidade escolar.

Art. 3º Os diplomas dos cursos de que trata este Decreto-lei serão registrados na forma prescrita no § 1º, do artigo 27, da Lei nº 5.540, de 20 de novembro de 1968, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo currículo de cada curso, e terão validade em todo o território nacional.

Art. 4º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (BRASIL, 1969, Art. 1, 2, 3, 4).

Como podemos perceber, na Reforma Universitária (Lei nº 5540/68 e no Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969, que autorizou a organização e funcionamento dos cursos superiores de curta duração em dois anos), a formação de professores foi duramente afetada. Para Fonseca (2009), a criação de habilitações em nível superior de cursos de curta duração foi amplamente autorizado, a fim de atender as demandas do mercado econômico.

Também, o artigo nº 30 da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, especificou a licenciatura de curta duração (2 anos) como formação mínima para atuar no exercício do magistério.

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

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

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971, Art. 30).

O Estado sancionou dispositivos complementares para atender as carências do setor e sanar a crise educacional em caráter excepcional no Decreto-lei nº 464/69 e na Lei nº 5692/71, exemplificados a seguir.

O Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, autorizou a habilitação de educadores sem o Ensino Superior, mediante “exame de suficiência”, para suprir as demandas de professores que o contexto socioeconômico exigia.

Art 16. Enquanto não houve em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de Ensino Superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Nos cursos destinados à formação de professores de disciplinas específicas no Ensino Médio técnico, bem como de administradores e demais especialistas para o ensino primário, os docentes que se encontravam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher

os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior, deverão regularizar a sua situação no prazo de cinco anos (BRASIL, 1969, Art. 16)

Também a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, permitiu que docentes habilitados em determinado grau específico de ensino lecionassem em diferentes graus de ensino.

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de Ensino Superior indicados pelo mesmo Conselho (BRASIL, 1971, Art. 77).

Desta forma, para os técnicos e burocratas do Estado, a formação longa e sólida simboliza um desperdício de tempo e recursos do Estado, sendo, portanto, desnecessária. Assim, os exames de suficiência realizados em instituições oficiais de Ensino Superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação e as licenciaturas curtas eram, em geral, inculcadas de formar quadros para a educação. Neste sentido, estas medidas foram organizadas para atender as carências do mercado e sanar a crise educacional que o país passava (FONSECA, 2009; SAVIANI, 2011; 2006b).

Romanelli (1989) exemplifica criticamente como se deu a estruturação e posteriormente a implantação dos cursos de curta duração.

É assim, por exemplo, que a pretensa exigência de rigor e de racionalização está criando um tipo de curso baseado em currículos mínimos prefixados e cargas horárias mínimas, no qual a preocupação com o tempo gasto e com o cumprimento de exigências formais de realização de programas está dando continuidade a um processo antigo de desvirtuamento de valores. Os cursos estão sendo avaliados mais pelo seu número de horas-aula do que pelo conteúdo real e padrão cultural que eles são capazes de possibilitar aos alunos (ROMANELLI, 1989, p. 230).

As licenciaturas curtas passaram a representar a “dimensão econômica” do setor educacional pelo Estado, sendo reconhecidas como investimentos e reprodutoras de mão-de-obra barata para o mercado. Segundo Fonseca (2009, p. 19), as licenciaturas curtas atendiam à “lógica do mercado: habilitar um grande número de professores da forma viável economicamente - cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos”. Percebemos, na exposição da autora, que a lógica da racionalização técnica, pautada na eficiência e produtividade, passou a ditar os rumos da educação, ajustada ao modelo industrial de organização econômica. “Esse fato fez com que tais cursos proliferassem em grande número em instituições de ensino privado, uma vez que se tornaram grandes fontes de lucro para as empresas educacionais” (FONSECA, 2009, p. 19).

Assim, as licenciaturas curtas foram usadas pelo poder político para legitimar o controle técnico e propagar a reprodução das relações econômico-capitalistas na formação de professores. De acordo com Fonseca (2009), a formação de curta duração dos profissionais da educação concretizou a transposição de reformas curriculares externas em nosso país, baseadas no tecnicismo norte-americano. Como salienta Goodson (2008b), elas são elaboradas por eleitorados externos (técnicos) com o intuito de alinhar o currículo para atender as demandas econômicas do setor produtivo. Assim, a mudança no currículo é comandada externamente e posteriormente negociada internamente, relegando o papel dos educadores como transmissores de propósitos externos.

Deste modo, muitos professores de Estudos Sociais foram graduados neste contexto de implementação das licenciaturas de curta duração, baseadas no tecnicismo externo (estrutura curricular norte-americana) e ainda atuam na Educação Básica, sendo formados, na maioria, em instituições privadas de ensino (FONSECA, 2009; FAUSTO, 2010; SAVIANI, 2006b).

Neste sentido, faz-se notório analisar como ocorreu a supressão dos currículos de Licenciatura em História e a criação dos currículos de Licenciatura em Estudos Sociais.

4.3 A SUPRESSÃO DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA E A CRIAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS

A partir da Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5540/68 e o Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969, que autorizou a organização e funcionamento dos cursos superiores de curta duração em dois anos, os cursos superiores de Licenciatura em História e

de Licenciatura em Geografia foram extintos pelo Estado, sendo substituídos pelo curso de Estudos Sociais, na modalidade de licenciatura curta. Esta mudança foi inspirada no modelo externo de currículo, sobretudo dos Estados Unidos.

Para Fonseca (2009), a diretriz governamental da ditadura trabalhou para suprimir e esvaziar os cursos de conteúdo crítico e reflexivo que pudesse formar a opinião autônoma dos futuros professores. Longe de ser crítico, ele se caracterizou pelo ensino acrítico, conformista e alinhado às diretrizes norte-americana e repressivas dos militares. A autora também conclui que durante as décadas de 1970 e 1990, estes cursos foram responsáveis por formar um grande número de professores no Brasil e muitos desses atuam até os dias de hoje no Ensino Superior e principalmente na Educação Básica (FONSECA, 2009).

Neste sentido, a graduação em Estudos Sociais, na modalidade da licenciatura curta foi criada para formar professores polivalentes, a fim de atuarem na Educação Básica, como a) 1º Grau (atual Ensino Fundamental): Estudos Sociais; Organização Social e Política do Brasil (OSPB); Educação Moral e Cívica (EMC); b) 2º Grau (atual Ensino Médio): História; e Geografia.

Segundo Fonseca (2009, p. 19), estas disciplinas passaram a ser obrigatórias no currículo “com objetivos explícitos e implícitos de difundir valores, ideias e conceitos vinculados à ideologia do regime militar instaurado no Brasil, a partir do Golpe civil-militar de 1964”.

Como refletimos anteriormente, o Estado procurou desestruturar o ensino de conteúdo crítico e reflexivo que formasse a opinião dos futuros professores que posteriormente pudessem contestar a ordem político-social vigente. A ideologia do Estado associou o sistema educacional aos anseios e planos político-econômicos dominadores da Ditadura civil-militar, sem deixar espaço para as oposições, por meio da repressão sustentada pelo AI-5 (CARVALHO, 2012). Controlar a educação (em todos os níveis) era uma das medidas vitais do projeto dos militares.

A pulverização dos conteúdos de História, com a conversão do currículo para Estudos Sociais em âmbito superior e básico, foi acompanhada de um esvaziamento dos objetivos principais de uma formação crítica e autônoma, tornando-a acrítica.

Para Fonseca (2009, p. 38), “a história linear, progressiva e heroica permeava o conjunto de saberes fragmentados que compunham os manuais didáticos de Estudos Sociais e a metodologia de Estudos Sociais ensinada aos futuros professores”.

Podemos notar que o adestramento, a alienação e a sujeição eram os principais propósitos do Estado nesta formação precária oferecida pela licenciatura curta de dois anos.

Assim, o Estado foi progressivamente cumprindo os objetivos político-econômicos de desenvolvimento e controle social, entre eles, por meio da educação.

A disciplina de Estudos Sociais foi primeiramente implementada no Brasil em escolas “experimentais” de Educação Básica, na década de 1960. De acordo com Fonseca (2010, p. 19), os “Estudos Sociais passou a ser considerada disciplina obrigatória na escola primária e disciplina optativa no Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961” (Lei nº 4024/61).

Para Bittencourt (2008a), os militares utilizaram o currículo como arma para descaracterizar e camuflar a ideologia dos grupos dominantes nos Estudos Sociais, sobretudo, a partir da Lei 5692/71, que a introduziu o sistema de ensino de primeiro e segundo graus.

No Ensino Superior, ocorreram conflitos para estabelecer os limites dos conteúdos históricos no currículo dos Estudos sociais. Como o currículo da Licenciatura em Estudos Sociais agregava a História e a Geografia, os conteúdos curriculares eram sintetizados, superficiais e criticamente vazios de essência, baseados no modelo educacional norte-americano¹¹ (BITTENCOURT, 2008a; FONSECA, 2010).

Os militares trabalharam arduamente tentando destruir a natureza das ciências humanas, por meio da desconstrução curricular no Ensino Superior e na Educação Básica. Para Fonseca (2009), o regime ditatorial, baseando-se no ideário do Conselho de Segurança Nacional (CSN), (que se fundamentava na Doutrina de Segurança Nacional da Escola Superior de Guerra) agiu para controlar e reprimir os propósitos das humanidades, por meio da repressão às opiniões e pensamentos dos professores e cidadãos em geral.

Neste sentido, o AI-5 atuou ao lado do controle curricular para minar a resistência ao regime implantado, a partir do golpe de 1964. Assim, a desconstrução das ciências humanas pelos mecanismos de controle e repressão foi uma das medidas tomadas pela Ditadura civil-militar, para associar sua ideologia de desenvolvimento econômico “associado-dependente” sem oposições.

Estas reformas ocorreram em estreita relação com as diretrizes do Estado desde GTRU e a implantação do modelo externo de currículo pelos acordos MEC-USAID. Os currículos de Licenciatura em História e de Licenciatura em Geografia sofreram os piores golpes da Reforma Universitária, conforme veremos no decorrer deste trabalho.

O perfil técnico do profissional graduado em Estudos Sociais (Licenciatura Curta) era responsável por ministrar aulas de História, Geografia, Organização Social e Política do

¹¹ Exemplificaremos as estruturas das grades curriculares da Licenciatura Curta de Estudos Sociais na 5ª seção com o estudo de caso da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava-SP.

Brasil e Educação Moral e Cívica, como expressado anteriormente. O que impressiona neste contexto é o princípio de descaracterização das ciências humanas como saber autônomo, pois a formação de professor de nível superior nesta conjuntura era extremamente pulverizada e transmitida “como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social” (FONSECA, 2009, p. 20).

O currículo da Licenciatura Curta em Estudos Sociais era composto de conteúdos superficiais e mínimos. Para Fonseca (2009), a preocupação do curso não era refletir sobre a história humana, mas “localizar e interpretar fatos” com a utilização dos instrumentos das ciências sociais de forma generalizada e não das ferramentas analíticas da História.

Nesse sentido, podemos analisar que o “objeto de conhecimento histórico” não era desenvolvido na totalidade. Assim, o currículo da Licenciatura em Estudos Sociais pode ser caracterizado como superficial, acrítico e minimalista.

Realizadas tais considerações, começamos, doravante, a refletir sobre a questão: o que implicitamente e explicitamente o Estado queria garantir esvaziando e substituindo os cursos superiores de licenciatura em História e Geografia por Estudos Sociais?

Encontramos reflexões a esta indagação nas análises de Fonseca (2009), Bittencourt (2008a), Monteiro (2005) e Cabrini e colaboradores (2005) que sinalizam para o fato que esta substituição tinha a clara intenção do regime em dissolver estes campos autônomos de saber para minar a capacidade dos futuros professores de receberem uma formação crítica e autônoma. Neste sentido, o Estado buscava garantir a construção de um perfil de profissional de humanidades que pudesse se apresentar como técnico, neutro e aplicador de currículo desenvolvido por outros.

Fonseca (2009) exemplifica a importância estratégica da História na conjuntura da Ditadura civil-militar, sobretudo após a Reforma Universitária e a implementação do AI-5, ambos em 1968.

Assim, no período ditatorial, sobretudo após 1968, o ensino de história tem afirmado sua importância como estratégia política do Estado, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com a memória coletiva. Nesse sentido, esteve submetido à lógica política do governo (FONSECA, 2009, p. 24).

O Estado utilizou dos conteúdos de História no currículo de Estudos Sociais como um instrumento de dominação e manipulação. Como a elaboração era realizada por técnicos e os profissionais das instituições de ensino tinham perdido a autonomia sobre o processo de ensino, cabiam a eles, pela força ideológica, pela vigilância e repressão, conduzir a elaboração

curricular das ciências humanas ditadas por forças de interesse externas e internas (FONSECA, 2009; 2010).

As reformas empreendidas pelo Estado, tanto no Ensino Superior como na Educação Básica, reorganizaram o currículo oficial de História (ensinado por meio dos Estudos Sociais) amplamente associado ao simbolismo nacional patriótico de cunho ideológico. Para Bittencourt (2008b), o ensino de História, principalmente do Brasil, foi totalmente voltado à construção de um “Nacionalismo patriótico”, cultuando heróis e festas cívicas, de caráter dogmático e distante das mazelas sofridas pelo povo brasileiro. Segundo Fonseca (2010, p. 43), “os fatos políticos, as datas cívicas e os nomes de heróis foram durante anos os conteúdos mais transmitidos, e deviam ser memorizados de forma mecânica pelos alunos”¹². Vemos, assim, que o Estado procurou construir um “sentido ideológico” para a História Oficial.

Desse modo, o currículo do Ensino Superior, principalmente das instituições privadas, foi caracterizado pela identificação de um viés de conhecimento para a formação de professores voltado aos interesses dos grupos dominantes (BITTENCOURT, 2008b; FONSECA, 2010).

O Estado promoveu a difusão do “nacionalismo de direita” em todas as modalidades de ensino. Para Bittencourt (2008b), este nacionalismo era voltado a satisfazer os interesses da elite nacional, preocupada com a manutenção da ordem social vigente que beneficiava economicamente os interesses e privilégios. Este nacionalismo omitia e controlava a contestação da ordem ou descontentamento social pelas camadas mais pobres da sociedade. Paradoxalmente, a postura “nacionalista” dos governos militares não condizem com os fatos. Foi acelerado o processo de desnacionalização da economia e de dependência ao longo da ditadura.

As diferenças sociais, econômicas e culturais eram evitadas por meio da alienação e associação de um ensino ideológico que beneficiava este “nacionalismo de direita” promovido pelo Estado e apoiado pelas elites nacionais naquele contexto.

Para Bittencourt (2008b, p. 197), “um currículo de caráter científico, mas entendido em sua formulação apenas tecnicista, consegue se impor e as áreas humanas passam por um amplo processo de descaracterização e perda de status”. É neste contexto que o Estado “mescla” o currículo de História nas disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudo dos Problemas Brasileiros

¹² Lógica de formar, no Ensino Superior, professores com um currículo tradicional, técnico para que posteriormente os mesmos reproduzissem esta dinâmica na Educação Básica.

(EPB) na estrutura curricular do Ensino Superior¹³. Os esforços do Estado são concretizados, o currículo de História, tanto no Ensino Superior como na Educação Básica, é desconstruído e substituído por conhecimentos superficiais e sem amparo científico nas disciplinas citadas (BITTENCOURT, 2008b).

Bittencourt (2008a) exemplifica como ocorreu a “mesclagem”, “conversão” ou “absorção” do currículo de História e Geografia pela disciplina de Estudos Sociais na Educação Básica.

A História e a Geografia transformaram-se em Estudos Sociais, para sintetizar o ensino sobre a sociedade e diminuir o número de docentes, e a disciplina que surgiu dessa junção ainda teve de competir com conteúdos dogmáticos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Um conteúdo aligeirado de História e Geografia, de caráter dogmático, passou a prevalecer nos oito anos do primeiro grau. No segundo grau, apesar de a História subsistir, a diminuição da carga didática comprometeu qualquer mudança significativa capaz de substituir um conteúdo erudito e enciclopédico por outro mais adequado à formação de uma geração proveniente de culturas e condições sociais múltiplas (BITTENCOURT, 2008a, p. 84).

Podemos perceber os motivos que levaram a Ditadura civil-militar a desconstruir o currículo das ciências humanas ao longo das décadas de 1970 e 1980. Baseando-se nas informações analisadas por Bittencourt (2008a), podemos elencar: a) sintetizar o ensino, esvaziando a essência dos conteúdos curriculares; b) racionalizar os custos à educação, diminuindo o número de docentes; c) promover a construção de um conteúdo dogmático e acrítico; d) diminuir a carga horária da História no ensino de 2º grau; e) reproduzir a ideologia de desenvolvimento econômico e alienar as massas; f) construir um ensino desconectado da realidade social por meio do nacionalismo elitista; e g) desconstruir a possibilidade de ensino crítico, que pudesse transformar as massas em pensadores independentes e contestar a ordem social vigente. Entendemos que estes motivos estão intimamente relacionados à doutrina de segurança nacional, aos valores econômicos tecnicistas do regime de eficiência e racionalidade que reduzem os custos, sem levar em conta a qualidade da qualificação das massas.

Neste mesmo sentido, Fonseca (2010) indaga e reflete os motivos que levaram as ciências humanas a serem os principais alvos de reformas curriculares no contexto da Ditadura civil-militar.

A História, assim como a Geografia, passou por várias mudanças legais. Por quê? Porque são estratégicas na formação dos cidadãos, porque lidam com o social, com o

¹³ Dissertamos teoricamente e legalmente na subseção 4.3. Apresentamos sua aplicação como estrutura curricular (1973 e de 1978) da FFCL na seção cinco.

tempo, o espaço, a cultura. Porque formam consciências críticas (FONSECA, 2010, p. 6).

Exemplificando, no final dos anos 1960 e início da década de 1970, a Escola de Aplicação da USP promovia estudos e debates entre os professores do Ensino Superior, reflexões para renovar e redirecionar a função social e política das disciplinas escolares, principalmente de História, articulando teoria e método de ensino. Ao tomar conhecimento desse movimento de renovação do ensino, não só na USP, como em outras Instituições de Ensino Superior (IES), a Ditadura civil-militar tratou de fechar as escolas que promoviam estes estudos. Era a repressão agindo, não aceitando qualquer movimento para a renovação e contestação do sistema educacional (BITTENCOURT, 2008a).

Esse cenário de intervenções do Estado nos leva a seguinte indagação: qual órgão governamental era responsável pelo controle político-ideológico do currículo e ensino de História?

Fonseca (2010) afirma que o controle sobre o currículo e sua aplicação no contexto da sala de aula era exercido pelo Conselho Superior de Educação, ligado ao MEC, que influenciava diretamente a elaboração curricular pelas Secretarias de Educação dos Estados e a confecção dos livros didáticos. Neste mesmo sentido, no artigo nº 26 da Lei nº 5540/68 aparece: “o Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional”.

Assim, o currículo de História, inserido na disciplina de Estudos Sociais nos diferentes níveis de ensino, sofria um controle ideológico e intensa perseguição política durante a Ditadura civil-militar. O Estado estruturou os mecanismos de controle em consonância à ideologia das classes dominantes.

Para compreendermos o grau de controle curricular das ciências Humanas pelo Estado, faz-se necessário discorrer sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os graus de ensino no país.

4.4 A CRIAÇÃO DAS DISCIPLINAS EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA (EMC), ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL (OSPB) E ESTUDOS DOS PROBLEMAS BRASILEIROS (EPB)

Em 12 de dezembro de 1969, a junta militar que substituiu o arquiteto do AI-5, Costa e Silva, baixou o Decreto-Lei nº 869, que estabeleceu nacionalmente a inclusão obrigatória da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os graus de ensino, afetando a formação de professores e a escolarização básica.

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral é do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais (BRASIL, 1969, Art. 1, 2).

Analisando o Decreto-Lei nº 869, a partir da obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), o Estado demonstrou os objetivos de controle curricular pelo vies conservador em todos os níveis de ensino.

Para Fonseca (2009), a Educação Moral e Cívica foi introduzida no currículo do Ensino Superior, com a finalidade de desqualificar a História e a ação autônoma dos professores. Cunha (2014) acrescenta que a estrutura da disciplina foi composta sob os ideais da Doutrina de Segurança Nacional, pautada na tecnocracia.

Segundo o artigo nº 03 do Decreto-Lei nº 869,

Art. 3º A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de Organização Social e Política Brasileira.

§ 2º No sistema de Ensino Superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo (BRASIL, 1969, Art. 3).

Neste sentido, os cursos superiores de Licenciatura em Estudos Sociais ofereciam em suas grades curriculares a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) e o Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB). Havia Instituições de Ensino Superior (IES) que, além de ofertar as disciplinas supra citadas, incluíam na titulação do diploma “Estudos Sociais com habilitação em Educação Moral e Cívica” dentro da ótica tecnicista e racionalizada das licenciaturas curtas de dois anos.

O movimento de desconstrução da formação histórica foi acompanhado da emergência da graduação de cunho moral conservador, sobretudo nas instituições privadas nascentes. Tomando como exemplo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP, componente do objeto deste estudo, o curso de graduação se denominava “Estudos Sociais com Habilitação em Educação Moral e Cívica” e a grade curricular se compunha das disciplinas: “Educação Moral e Cívica” (EMC) e Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB)¹⁴.

Na pós-graduação também foi introduzida a disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB). Podemos, assim, notar como a Ditadura civil-militar procurou arquitetar a desconstrução curricular da Licenciatura em História no Ensino Superior, e no lugar preencheu o ensino com disciplinas alienantes, acríticas e de viés ideológico (FONSECA, 2009; COLARES; COLARES, 2003).

Para Fonseca (2009), os cursos eram estruturados sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional, sustentado pela falácia do “combate à expansão do comunismo soviético no continente americano”, que os Estados Unidos propagava. Assim a descaracterização da História no Ensino Superior e na Educação Básica foi acompanhado de um esvaziamento curricular e um conseqüente preenchimento de uma educação cívica conservadora e reprodutora da ideologia dominante no sistema educacional (CUNHA, 2014; FONSECA, 2009).

O órgão encarregado de propagar e articular a construção curricular da EMC era a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), como especificado no Artigo nº 05 e 06 do Decreto-Lei nº 869

¹⁴ Verificar na subseção: “5.3 As mudanças curriculares no curso de Licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007)”.

Art. 5º É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

§ 1º A CNMC será integrada por nove membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas delicadas à causa da Educação Moral e Cívica.

§ 2º Aplica-se aos integrantes da CNMC o disposto nos §§ 2º, 3º, e 5º, do art. 8º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 6º Caberá, especialmente à CNMC:

a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;

b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;

c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;

d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editôras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de casses e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;

e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-Lei.

Parágrafo único. As demais atribuições da CNMC, bem como os recursos e meios necessários, em pessoal e material, serão objeto da regulamentação deste Decreto-lei (BRASIL, 1969, Art. 5, 6)

Os membros desta comissão eram nomeados diretamente pelo presidente da República. Este estamento burocrático detinha privilégios e autonomia para pensar e articular as diretrizes a serem implementadas em prol da causa moral e cívica nacional. Com este planejamento estratégico, a propagação da EMC foi abrangente no interior das instituições de ensino, bem como em outras esferas do país, difundindo a moralidade conservadora e religiosa do catolicismo¹⁵ (FONSECA, 2009; CUNHA, 2014).

O currículo alienante da disciplina Educação Moral e Cívica era responsável por desenvolver os conceitos conservadores do regime militar que, baseado em Cunha (2014) e Fonseca (2009), para elencarmos alguns deles, como: a) nação; b) pátria; c) tradição; d) lei; e) integração nacional; f) trabalho; g) herois; h) moralidade religiosa (princípios do catolicismo romano). Estes conceitos eram trabalhados tanto na disciplina de EMC como também nas outras áreas de conhecimento escolar.

O Ministério da Educação exigia a participação dos professores, alunos e das famílias, inculcando no seio social os ideais ideológicos de cunho conservador do regime. Como os professores habilitados em História, Geografia e Estudos Sociais eram encarregados de

lecionar e reproduzir o currículo de Educação Moral e Cívica (EMC), assim como de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), gradativamente eles foram afetados e vinculados aos princípios de moral e civismo de conteúdo apologético e propagado pelo regime (CUNHA, 2014; FONSECA, 2009; COLARES; COLARES, 2003).

Neste sentido, levantamos a seguinte indagação: como o Estado monitorava e exercia o controle e a reprodução dos conteúdos ideológicos nas instituições de ensino?

Os estabelecimentos de ensino eram obrigados a reproduzir o programa fixado pelo Conselho Federal de Educação, (CFE), e exigia que os professores proferissem suas aulas de acordo com os princípios morais e cívicos conservadores do regime em todas as disciplinas, principalmente na EMC e OSPB, que eram obrigatórias e tomou espaço da História e da Geografia na grade curricular (FONSECA, 2009).

Outra ação do Estado para promover o controle sobre o sistema escolar e propagar a Educação Moral e Cívica (EMC) foi a criação dos Centros Cívicos. Os estudos de Fonseca (2009) afirmam que esta medida procurava controlar o movimento estudantil, principalmente durante o auge da repressão política, buscando minar a autonomia discente e os movimentos contestatórios ao regime por meio da reprodução em massa da “doutrina de moral e civismo”.

Nas universidades, os centros acadêmicos foram submetidos ao controle governamental, a partir da vigilância de um professor de confiança, selecionado pelo diretor e vinculado ao Estado, podendo ser agraciado com a maior premiação da CNMC, por seu empenho, conforme exemplificado a seguir.

Art. 8º É criada a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica a ser conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem, em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica (BRASIL, 1969, Art. 8)

Com esta estrutura de vigilância e repressão, o regime militar encontrou espaço para reproduzir sua “doutrinação ideológica” conservadora, a partir do controle educacional, repressão ao pensamento livre e a expansão da doutrina de moral e civismo em todos os níveis de ensino (CUNHA, 2014; FONSECA, 2009).

Neste sentido, Colares e Colares (2003) expressam como o regime exercia o controle e a repressão a qualquer movimento de contestação universitária.

¹⁵ Segundo Cunha (2014) Luciano Cabral Duarte, arcebispo de Aracajú, representante da ala conservadora do catolicismo, foi o principal apoiador do Parecer n. 94/71, do CFE, normatizando a Educação Moral e Cívica, aprovado em 4 de fevereiro de 1971.

Pouca crítica a esse conteúdo era feita, uma vez que direta ou indiretamente sofria o rigoroso controle dos órgãos de censura, assim como eram censuradas as publicações de livros didáticos e outras obras de natureza reflexiva, bem como as músicas e as peças teatrais cujo conteúdo expressava algum indício que pudesse ser entendido como ofensivo ao regime (COLARES; COLARES, 2003, p. 70).

Assim, podemos compreender como o autoritarismo repressor da Ditadura civil-militar promoveu o controle do sistema escolar e a vigilância a docentes e discentes. Cada membro da estrutura burocrática era peça chave para promover a repressão e a censura a qualquer manifestação e contestação das medidas do regime. Assim, o AI-5 de 1968 e o Decreto-Lei nº 477/69 sustentavam esta estrutura de controle e censura a qualquer manifestação política ou ato que o regime considerava subversivo (FONSECA, 2009; COLARES; COLARES, 2003).

Finalizando a discussão sobre EMC, em 01 de setembro de 1971, o Estado sancionou o Decreto-Lei nº 5700, que dispunha sobre a obrigatoriedade via legislação da inclusão no currículo educacional dos símbolos nacionais.

Art. 1º São Símbolos Nacionais, e inalteráveis:

I - A Bandeira Nacional;

II - O Hino Nacional.

Parágrafo único. São também Símbolos Nacionais, na forma da lei que os instituiu:

I - As Armas Nacionais;

II - O Sêlo Nacional (BRASIL, 1971, Art. 1)

Esta lei, além de assegurar a legalidade dos símbolos nacionais, previa sérias penalidades ao desrespeito e a supressão do currículo educacional. Isso veio concretizar mais uma medida de dominação e controle ideológico do regime na educação e na sociedade (FONSECA, 2009; COLARES; COLARES, 2003). Nas escolas, foi desencadeada uma onda de civismo e sentimento de patriotismo, relacionado ao projeto de manutenção da ordem vigente e integração social por meio da doutrinação e disciplinarização escolar via força autoritária.

Neste sentido, precisamos compreender o professor de História no contexto da Ditadura civil-militar (1964-1985).

4.5 O PROFESSOR DE HISTÓRIA NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)

Com a concretização da Reforma Universitária pela Lei nº 5540/68 e pelo Decreto-lei nº 869/69, o Estado passa a concentrar as atenções na construção de um perfil profissional de professores de Estudos Sociais, alinhados à ideologia conservadora e aos princípios da segurança nacional e desenvolvimento econômico.

Segundo a Resolução nº 08 de 09 de agosto de 1972,

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e na forma do que dispõe o artigo 26, Lei nº 5540, de novembro de 1968, de acordo ainda com o que dispõem os artigos 7º do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e 36 do Decreto nº 68065, de 14 de janeiro de 1971, e tendo em vista os termos do Parecer nº 554/72 (e o seu adendo), aprovado pelo Plenário e homologado pelo Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura e que a esta se incorpora resolve:

Art. 1º A formação de professores de Educação Moral e Cívica para o ensino de 1º e 2º graus será feita como habilitação do curso de Estudos Sociais (BRASIL, 1972, Art. 1).

Como vimos, a Resolução nº 08 veio complementar o Decreto-lei nº 869, estabelecendo que a formação de professores de EMC passa a ser realizada no interior do curso de Licenciatura Curta de Estudos Sociais, concretizando os objetivos formativos e tecnicista do profissional polivalente que o Estado almejava. Estabeleceu também currículos mínimos para a formação de docentes de 1º e 2º graus¹⁶.

Para Fonseca (2009, p. 19), “o Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação”. Neste sentido, o professor de humanidades foi gradativamente forçado a renunciar sua autonomia docente e atacado por um controle técnico e burocrático externo.

Assim, os docentes de História foram obrigados a submeter um alto grau de subordinação aos superiores como supervisores, orientadores e diretores, que também eram subordinados ao Ministério da Educação e este respondia diretamente ao Estado (FONSECA, 2009).

Em 26 de fevereiro de 1969, foi promulgado o Decreto-Lei nº 477 que define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares.

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

- I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
- II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;
- III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;
- IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

¹⁶ Especificamos o currículo mínimo para a licenciatura de Estudos Sociais em 1º e 2º graus na 5º seção.

V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional (BRASIL, 1969, Art. 1).

Este documento trata exclusivamente de estabelecer via legislação, a repressão a professores, funcionários e estudantes das instituições de ensino público e privado. Nenhum destes atores poderiam promover qualquer manifestação, movimento estudantil ou paralização no sistema educacional no Ensino Superior e Básico. Qualquer manifestação, passeata ou organização de classe era considerado ato subversivo. Assim, fica nítido o controle exercido pela Ditadura civil-militar às instituições públicas de Ensino Superior e a seus quadros, ficando sujeitos a atos repressivos.

Estes mecanismos repressores atuaram para reproduzir as diretrizes ideológicas do regime em todas as instâncias educacionais do país. As universidades também sofreram os efeitos de controle e dominação, atrelando a atuação dos professores e o processo de ensino às suas diretrizes.

Segundo Colares e Colares (2003, p. 13), “se um estudante fosse enquadrado no Decreto-lei nº 477, era suspenso das atividades e ficava impedido por três anos de se matricular em qualquer universidade ou faculdade”. O suposto medo do comunismo mascarava a ideologia governamental que, com sua mão invisível e visível, controlava diferentes setores da sociedade. A educação foi abalada pelos órgãos repressores do regime e por decretos-lei, como já reportamos.

Neste sentido, Fonseca (2009) expõe que o controle técnico e burocrático foi cada vez mais aprimorado buscando a subordinação dos profissionais da educação aos ditames do Estado. Como consequências diretas a este modelo de incorporação, podemos citar: a) massificação e reprodução técnica; b) imposição curricular via materiais didáticos externos; e c) proletarização dos professores.

Segundo Bittencourt (2008b), os professores universitários de História passaram a conviver com a supressão dos avanços historiográficos na formação de docentes, pois o Estado trabalhou arduamente para diluir o currículo que vinha sendo construído nas universidades.

No mesmo sentido, Fonseca (2010, p. 43) explica que os egressos de graduação passaram a receber uma formação que “acabava por cristalizar fatos, ideias e valores como verdades absolutas, inquestionáveis, dificultando o desenvolvimento da criatividade e da criticidade do aluno”.

Partindo desta perspectiva, podemos notar que o papel dos professores de História passou a ser limitado a mero reprodutor de conteúdos a alunos encarados como espectadores passivos em um modelo historiográfico que priorizava a “memória dos vencedores” por meio do currículo oficial. Nas universidades, os professores que não se enquadravam neste novo papel imposto pela ditadura sofriam aposentadorias forçadas, perseguições e cassação (SILVA, 2016; CARVALHO, 2012; FONSECA, 2009; BITTENCOURT, 2008b).

A vigilância ao trabalho docente era exercida pelo supervisor, diretamente ligado ao Ministério da Educação que, por sua vez, respondia ao governo federal. Colares e Colares (2003) explicam que a principal função do supervisor era exercer a fiscalização sobre o processo de aplicação dos procedimentos técnicos e burocráticos nas instituições de ensino públicas ou privadas, de Ensino Superior ou básico. Expõe ainda que a finalidade última da educação não era levada em conta, o sistema tecnicista inspirado na racionalidade e eficiência econômica servia aos propósitos do Estado. Assim, o professor exerceu durante décadas a mera reprodução técnica e burocrática de conteúdos a alunos passivos e alienados ao sistema (SILVA, 2016; COLARES; COLARES, 2003).

Um exemplo do controle exercido pelo Estado ao trabalho docente ocorreu durante a criação da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), dissertada na subseção anterior. Como explicam Colares e Colares (2003), os professores formados em História, Geografia ou Estudos Sociais passavam por um “treinamento” organizado pelo Estado antes da atribuição das aulas, no Ensino Superior e Básico, que somente ocorria com a aprovação de nomes pelo Serviço Nacional de Informação (SNI), como especificado nos Artigos nº 04 e 07 do Decreto-Lei nº 869.

Art. 4º Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o artigo 5º, e aprovados pelo Ministros da Educação e Cultura.

Art. 7º A formação de professores e orientadores da disciplina Educação Moral e Cívica, far-se-á em nível universitário, e para o ensino primário, nos cursos normais.

§ 1º Competirá ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação, adotar as medidas necessárias à formação de que trata este artigo.

§ 2º Aos Centros Regionais de Pós-Graduação incumbirá o preparo de professores dessa área, em cursos de mestrado.

§ 3º Enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor.

§ 4º No ensino primário, a disciplina Educação Moral e Cívica será ministrada pelos professores, cumulativamente com as funções próprias.

§ 5º O aproveitamento de professores e orientadores na forma do § 3º, será feito sempre a título precário, devendo a respectiva remuneração subordinar-se, nos estabelecimentos oficiais de ensino, ao regime previsto no artigo 111 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.

§ 6º Até que o estabelecimento de ensino disponha de professor ou orientador, regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o seu diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, a qual, sob nenhum pretexto, poderá deixar de ser ministrada na forma prevista (BRASIL, 1969, Art. 7).

Nestes treinamentos, os professores eram “capacitados” a reproduzirem os programas oficiais que o Estado havia elaborado por técnicos, seguindo a ideologia da Segurança Nacional e servindo aos propósitos do desenvolvimento econômico. Neste sentido, esta estrutura de controle montada pela ditadura minou o desenvolvimento autônomo dos professores, transformando-os em reprodutores e meros aplicadores de currículos estruturados por outros atores.

Não podemos deixar de refletir como as reformas promovidas pela Ditadura civil-militar afetaram as condições de trabalho e a carreira profissional dos docentes de História. Para Fonseca (2009), tais reformas provocaram mudanças drásticas na vida, na motivação e no desenvolvimento das carreiras dos professores de História, por meio de tensões e lutas que procuravam resistir às medidas impostas pelo Estado. Exigiram destes profissionais um redirecionamento e uma adaptação ao contexto profissional de forma impositiva, principalmente com a criação da licenciatura curta de Estudos Sociais, a criação das disciplinas de OSPB, EPB e EMC.

Nesse sentido, a Reforma Universitária de 1968 e a Reforma Educacional de 1971 afetaram diretamente os currículos de formação de professores, a carreira docente, as condições de trabalho e as formas de resistência no interior das instituições de ensino, contra as imposições do sistema educacional brasileiro imposto. Como consequência direta dessa relação, os professores de História presenciaram uma crescente desvalorização da profissão e da educação em geral, desmotivando intencionalmente sua atuação.

Fonseca (2009) exemplifica como foi se agravando a precarização e a desvalorização da docência durante e após a Ditadura civil-militar.

Os professores que começaram a lecionar nos anos posteriores apontam um processo crescente de agravamento das condições de vida, a necessidade de ter vários empregos para manter suas famílias, a sobrecarga de trabalho e o dia-a-dia agitado e cansativo. [...] Entretanto, os baixos salários e a posição de descaso do poder público para com a educação são apontados como os principais fatores da desvalorização e do desprestígio da profissão de professor (FONSECA, 2009, p. 80).

O agravamento das condições de vida e da profissão de professor descritas, ainda hoje, persiste no cotidiano da educação. A desvalorização salarial, a sobrecarga de trabalho e a necessidade de dobrar de emprego são os legados nefastos que a Ditadura civil-militar deixou para a profissão docente. A cada dia, presenciamos o aumento do descaso, do desprestígio e da desvalorização docente pelo Estado. Essas condições que vivenciamos desde a década de 1960 contribuem para muitos professores abandonarem o exercício da docência e a falta de egressos nas universidades, pois ser professor no Brasil não é uma profissão atrativa (FONSECA, 2009).

Por outro lado, mesmo com o aparato repressor da Ditadura civil-militar, principalmente, a partir do AI-5 de 1968, a ideologia de esquerda fazia oposição ao controle curricular pelo regime nos meios universitários. Havia resistências dos docentes e alunos que, na maioria das vezes, eram sufocados pelas perseguições políticas (COLARES; COLARES, 2003).

Para Fausto (2010, p. 513), “a ideologia de esquerda continuou a ser dominante nas universidades e nos meios culturais em geral”. A repressão atuando por meio dos órgãos repressores (SNI, DOI-CODI, OBAN¹⁷) e das legislações repressoras (Decreto-Lei n° 477) expulsaram, prenderam e torturaram muitos professores e intelectuais, mas não extirpou a fonte opositora ao regime (CARVALHO, 2012).

Sempre haviam ações e modos de se opor ao regime dentro das universidades, o principal veículo foi a produção acadêmica crítica de dissertações, teses, artigos e livros.

Assim, torna-se significativo dissertarmos o livro didático como instrumento curricular propagador da ideologia do Estado.

4.6 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO CURRICULAR NA MATERIALIZAÇÃO DA IDEOLOGIA DO ESTADO

¹⁷ Os órgãos de repressão eram: Serviço Nacional de Informação (SNI); Destacamento de Operações de Informação (DOI); Centro de Operações de Defesa Interna (CODI); e, Operação Bandeirante (OBAN).

O Estado utilizou o livro didático como principal instrumento ideológico de materialização curricular das escolas. As análises de Fonseca (2009) indicam que os livros didáticos, principalmente os de História, se converteram na principal arma da Ditadura civil-militar para a expansão dos ideais conservadores do regime. Os conteúdos, os objetivos e a fundamentação teórica dos materiais eram totalmente padronizados e voltados ao enaltecimento do regime militar. Assim, o Estado passou a incentivar as publicações dos materiais didáticos com investimentos estatais e a fiscalizar as conformidades ideológicas dos mesmos, de acordo com o pensamento da classe dominante (FONSECA, 2009).

Deste modo, a indústria editorial brasileira viveu um longo período de expansão empresarial entre as décadas de 1960 e 1990. Os incentivos se materializavam com a isenção de impostos em toda a cadeia produtiva e de comercialização. Também podemos citar os incentivos fiscais à celulose, principal matéria prima do papel que ganhou notável expansão, fazendo o Brasil parar de importar para ser exportador do material. Nesse sentido, a produção de papel aumentou substancialmente no país, principalmente para atender as demandas editoriais de livros didáticos para os alunos e paradidáticos para os docentes (FONSECA, 2009).

Para modernizar a indústria editorial brasileira e atingir as metas estabelecidas pelo Estado na produção e distribuição do livro didático, ocorreu uma série de financiamentos para a renovação tecnológica do setor. Segundo Fonseca (2009), o Estado concedeu isenção de impostos para as maquinarias importadas, proporcionando, assim, a sua importação e garantia do crescimento produtivo de livros, revistas e jornais.

Nesse cenário, o presidente Castelo Branco (1964-1967), por meio do Decreto nº 59355, de 4 de outubro de 1966, criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), programa de subsídios a livros com o apoio do Conselho Nacional de Cultura, ampliando, assim, a comercialização e a distribuição de livros na rede escolar.

Art. 1º Fica instituída, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos.

Art. 2º Para o atendimento dessa finalidade, cabe à COLTED:

- I - Definir, quanto ao Livro Técnico e ao Livro Didático, as diretrizes para a formulação de programa editorial e planos de ação do Ministério da Educação e Cultura;
- II - Elaborar seu plano anual de trabalho e o de aplicação de recursos;
- III - Autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores, editores, gráficos, distribuidores e livreiros;
- IV - Autorizar a concessão de auxílios e a prestação de assistência-técnica, aprovando os relatórios sobre sua aplicação ou desenvolvimento;

- V - Promover estudos e prestar a assistência que lhe for solicitada, tendo em vista as finalidades previstas neste decreto;
 - VI - Colaborar com outros órgãos públicos ou particulares de objetivos idênticos, equivalentes ou correlatos, em particular com o Grupo Executivo da Indústria do Livro - GEIL;
 - VII - Examinar e aprovar projetos específicos de trabalho que lhe sejam submetidos;
 - VIII - Elaborar sua proposta orçamentária anual;
 - IX - Autorizar a efetivação de despesas até o limite de meio por cento dos recursos da COLTED para custeio de sua operação;
 - X - Traçar normas para melhor execução deste decreto, inclusive elaborar seu regimento;
 - XI - Requisitar os servidores civis necessários ao seu funcionamento.
- O exemplo desse subsídio foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), administrado pela Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (COLTED) (BRASIL, 1966, Art. 1, 2).

Conforme apontado, o PNLD, por meio do COLTED, visava a distribuir gratuitamente os livros didáticos no sistema público de Educação Básica e paradidáticos nas universidades de todo o país com descontos substanciais. Para a eficiente reprodução curricular do material didático conforme as diretrizes do Estado, foram criados cursos de treinamento e capacitação dos professores e editores, com o financiamento de verbas do Ministério da Educação (MEC). Não podemos deixar de explicar que a United States Agency for International Development (USAID) teve uma expressiva participação nos projetos de estruturação, confecção e distribuição dos pilotos dos livros didáticos (FONSECA, 2009).

Nesse contexto, o livro didático se tornou a principal fonte de renda e lucros da indústria editorial brasileira, constituída por empresários nacionais e internacionais, sobretudo dos Estados Unidos. O Estado foi o maior comprador dos livros didáticos e paradidáticos do país durante a Ditadura civil-militar, proporcionando alta lucratividade financeira ao setor.

Os materiais didáticos foram progressivamente massificados com o apoio financeiro e às isenções do governo federal. Não podemos deixar de salientar que o material confeccionado e distribuído pelo MEC deveria estar em estreita consonância com a ideologia do Estado, principalmente das disciplinas de Estudos Sociais (1º Grau, atual Ensino Fundamental) História e Geografia (2º Grau, atual Ensino Médio) (FONSECA, 2009).

Um dos livros de Estudos Sociais utilizados no currículo para formação de professores do 1º Grau (atual Ensino Fundamental) foi “Ensinando Estudos Sociais na Escola Primária” de Ralph Preston (1967), professor de Educação na Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos. Para Preston (1967)

Os Estudos Sociais são capítulos das Ciências Sociais selecionados para serem utilizados no ensino. Surge então a questão: ‘Que são as Ciências Sociais?’ As Ciências Sociais são ramos de conhecimento que abragem o comportamento social do homem, sua vida social e suas instituições sociais. Os ramos das Ciências Sociais

mais frequentemente estudados na escola primária são a História (o estudo do passado do homem), a Geografia Humana e Econômica (o estudo das relações do homem com seu ambiente), a Educação Cívica (estudo dos deveres e direitos do homem), a Sociologia (estudo das instituições e processos da sociedade) e a Antropologia (estudo da cultura de grupos). E, conforme salientamos adiante, a Economia (cognominada por Carlyle ‘a ciência sombria’ e ainda negligenciada na escola primária) também constitui matéria de importância para a educação da criança (PRESTON, 1967, p. 15-16).

Assim, a obra de Preston (1967) diluía a História como um ramo das ciências sociais e a conceituava somente como “o estudo do passado do homem”. Ademais, os Estudos Sociais em sua obra se compunha de História, Geografia, Educação Cívica, Sociologia, Antropologia e Economia. O livro foi traduzido para a língua portuguesa e fazia parte da bibliografia utilizada para a formação de professores de Estudos Sociais. Ele foi amplamente distribuído nas bibliotecas das escolas do nosso país pela COLTED, exemplificando a transposição do modelo externo de currículo norte-americano em nosso país.

O Estado controlava o que era lido e ensinado nas escolas, o livro didático era o principal instrumento de reprodução ideológica, a partir da ação dos professores. Podemos notar como a estrutura de controle introjetava no pensamento dos docentes e alunos seus princípios político-econômicos de desenvolvimento.

Assim, analisamos uma estrutura fortemente verticalizada de controle, que começava com os livros ideológicos do regime, a reprodução nos alunos por meio dos professores que posteriormente seriam reproduzidos no seio social.

Basta lembrar que, via de regra, os livros didáticos (muitos deles distribuídos gratuitamente pelos governos militares), não só faziam apologia ao regime como condenavam veementemente as teorias consideradas alheias ao cristianismo e à democracia. Verificando-se os livros didáticos daquelas disciplinas, constata-se que a Doutrina de Segurança Nacional fornecia a base de argumentação e sustentação teórica de todo o conteúdo que era transmitido aos alunos (COLARES; COLARES, 2003, p. 34).

Percebemos, então, como os livros didáticos se transformaram em instrumento apoloético de doutrinação e controle social durante a Ditadura civil-militar. A Doutrina de Segurança Nacional atuou fortemente para sustentar esta estrutura de dominação no sistema escolar. “O Regime Militar também buscou outros meios, além do aparato repressivo, para exercer sua hegemonia e obter sustentação ideológica, como por exemplo a educação” (COLARES; COLARES 2003, p. 69).

No mesmo sentido, Bittencourt (2008b) salienta que ocorreu uma ampliação da produção de livros didáticos, pois eles se transformaram no principal instrumento de difusão e reprodução dos interesses dominadores do regime nos professores e alunos. A ideologia

nacionalista camuflava internamente a alienação e a dominação social aos interesses dos grupos dominantes. Assim, o Estado concretizava seus objetivos, fazendo com que os livros didáticos fossem o principal instrumento de dominação, alienação e difusão ideológica do regime.

Bittencourt (2008b, p. 190-191) complementa que “os estudos sobre livros didáticos constataam a difusão de um nacionalismo xenófobo, calcado na constituição de mitos e heróis nacionais com destaque para os chefes políticos e quase sempre enaltecedor de glórias militares.” Assim, o Estado objetivava controlar, no Ensino Superior, professores e alunos, já carentes naquela conjuntura de autonomia didática e de conteúdos, promovendo a reprodução dos valores alienadores do regime.

Nesse sentido, Fonseca (2010) expõe o perfil os imperativos na aprendizagem dos livros didáticos de História enviesados pela ideologia governista:

A minha hipótese é que o perfil dos livros didáticos de Estudos Sociais adotados no período - principal fonte de saberes escolares, principal suporte do processo de ensino e aprendizagem, utilizado em larga escala até meados dos anos 1990 - e as concepções de alfabetização (sem dissociá-las) impactaram de forma negativa a qualidade do ensino e da aprendizagem da História. Isso, a meu ver, contribuiu para a diluição do objeto, para a perda/crise de identidade da disciplina e, o mais grave, para a desvalorização do papel educativo da História no processo de alfabetização integral da criança, na formação cidadã dos sujeitos (FONSECA, 2010, p. 38-39).

Como percebemos, com o esvaziamento da disciplina de História e a supressão da autonomia docente em todos os níveis de ensino durante a Ditadura civil-militar, o livro didático era a principal fonte curricular do período, sendo confeccionado e distribuído pelo MEC, era reproduzido pelos professores em todo o território nacional. Essa estrutura de dominação e reprodução da ideologia dominante afetou a essência do ensino de História e conseqüentemente promoveu uma grave crise de identidade curricular da disciplina. Estas anomalias foram a mola propulsora para a conseqüente desvalorização do “papel educativo da História” e sua capacidade formadora de sujeitos. A concepção pedagógica da disciplina “separava rigidamente a transmissão da reflexão, da descoberta, da possibilidade de construção de saberes, do processo de alfabetização da criança” (FONSECA, 2010, p. 43).

Fonseca (2009) explica como o livro didático de História se tornou o principal instrumento curricular do sistema educacional, moldando o professor como um mero aplicador e reproduzidor da ideologia dominante via material didático, em conformidade com os ideais de ensino e escolarização tecnicista:

Outra novidade, visando à maior aceitação do livro didático, foi o lançamento dos manuais dos professores, pela editora Ática, em meados dos anos 60. Esses manuais,

além de trazerem a resolução de todos os exercícios propostos, forneciam (e alguns ainda o fazem) os planejamentos anuais e bimestrais prontos para o professor. [...] Portanto, a indústria cultural e a educação escolar, sobretudo a partir da reforma educacional de 1971, estiveram intimamente relacionadas, tendo como objetivo o projeto de massificação do ensino e da cultura. Esse projeto beneficiava o modelo de desenvolvimento, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses de multinacionais no Brasil e na América Latina (FONSECA, 2009, p. 51-52).

Os professores ficavam na maioria das vezes à mercê dos conteúdos enviados por ideologias externas às suas num processo contraditório entre as crenças de cunho profissional e reprodução de conteúdos alheios a suas vontades, impostas pelo governo federal. Fonseca (2009) exemplifica que os manuais de História eram confeccionados em sintonia com o currículo oficial do Estado, tornando-se o principal instrumento de difusão da ideologia dominante, massificando e conservando a reprodução dos ideais dominantes. Afirma ainda que os saberes históricos dos manuais do período eram totalmente desconectados da realidade social da população, perpetuando, assim, a exclusão.

4.7 REDEMOCRATIZAÇÃO: LUTAS PELO RETORNO DA HISTÓRIA, A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI 9394/96) E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS/1998)

No contexto de lutas pela Reabertura Política (1982-1985), os professores (Educação Básica e Ensino Superior), reunidos em associações, iniciaram um movimento objetivando o retorno da Licenciatura em História e da Licenciatura em Geografia e a desvinculação com os Estudos Sociais.

a) Contextualização à luz da Teoria da Mudança Curricular em Goodson

Entendemos que a estrutura do Ensino Superior e do currículo de Licenciatura em História pós-1964 foi construída, a partir da influência externa, em um movimento verticalizado “de cima para baixo”. Assim, as reformas curriculares empreendidas pelo Estado foram elaboradas verticalmente, por grupos de interesse (internacionais) e posteriormente negociaram internamente, liderado pelos Estados Unidos.

Para Goodson (2008b), a adoção de modelos externos de políticas educacionais e curriculares (dos países desenvolvidos por nações periféricas) concentra-se principalmente, a partir da década de 1980 por influência norte-americana. Assim, o modelo externo de

mudança curricular passou a deliberar as políticas curriculares no ocidente, com o fim do chamado socialismo real, a partir da desintegração da URSS.

Por outro lado, defendemos que o modelo curricular externo norte-americano começou a influenciar a construção das políticas educacionais do Brasil com o Golpe da Ditadura civil-militar em 1964. Como vimos na terceira seção, a formulação, promoção, legislação e o estabelecimento da Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540/68) e da Reforma Educacional (Lei nº 5692/71) foram fortemente influenciadas pelos acordos MEC-USAID, estabelecidos entre Brasil e Estados Unidos.

Na seção anterior, vimos como o modelo curricular externo norte-americano influenciou o currículo das ciências humanas, com o estabelecimento no Ensino Superior das licenciaturas de curta duração, com a criação da Licenciatura em Estudos Sociais e com a supressão da História e da Geografia dos currículos da Educação Básica (GOODSON, 2008b).

A bipolaridade da Guerra Fria (1945-1991) e o receio da expansão do socialismo soviético na América direcionaram os Estados Unidos a buscar meios para conter este avanço, defendendo os interesses estratégicos e econômicos no continente. Assim, apoiaram o Golpe civil-militar em 1964 e conseqüentemente as reformas empreendidas pelo Estado.

Neste sentido, as políticas públicas em Educação pós-1964 foram uma questão estratégica do Estado para assegurar os interesses políticos e econômicos com principal aliado, os Estados Unidos. Deste modo, reformar o currículo da Licenciatura em História no Ensino Superior e conseqüentemente a formação de professores na área para Licenciatura em Estudos Sociais, apresentou-se como uma das táticas políticas do Estado, um instrumento de dominação e intervenção direta na sociedade, manipulando a memória social coletiva (FONSECA, 2009; GOODSON, 2008b).

A seguir o quadro que aponta como “a mudança é comandada externamente e só então negociada internamente (GOODSON, 2008B, p. 66). Apresenta ainda o estabelecimento no Ensino Superior da Licenciatura Curta em Estudos Sociais, baseado no modelo externo norte-americano.

Quadro 22: Modelo de mudança curricular externa, instituindo a Licenciatura Curta em Estudos Sociais no contexto da Ditadura civil-militar (1964-1985)

Estrutura da Mudança	Modelo Externo	Implementação
A formulação da mudança	Ocorre, a partir de uma variedade de arenas externas, relacionadas a movimentos econômicos mundiais.	Capitalismo liberal; Guerra Fria (Bipolaridade); e Política externa dos Estados Unidos

		nos países da América Latina;
A promoção da mudança	Elaborada por agentes externos, interessados em aplicar modelos de outros países na realidade local.	Teoria do Capital Humano da Universidade de Chicago; Tecnicismo taylorista e Pedagogia Tecnicista; PABAAE; BIRD e BID; Aliança para o progresso e os Acordos MEC-USAID;
A legislação da mudança	Estabelece o incentivo legal para que escolas e educadores sigam as mudanças comandadas externamente.	Decreto-Lei n° 59355/66 que institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58653/66; Lei n° 5540/68 que estabelece a Reforma Universitária; Decreto-Lei n° 464 que estabelece normas complementares à Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências; Decreto-Lei n° 477 que define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências; Decreto-Lei n° 547 que autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração; Decreto-Lei n° 869 que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências; Decreto-Lei n° 65814/69 que estabelece a revisão dos textos de História; Lei n° 5692/71 que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências; Decreto-Lei n° 5700/71 que dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências; Resolução n° 08 (CFE) que dispõe sobre a formação de professores de Educação Moral e Cívica.
O estabelecimento da mudança	Sistematiza a implementação do currículo elaborado externamente aos propósitos do mercado.	Criação dos cursos superiores de Licenciatura Curta de Estudos Sociais; Institucionalização de currículos mínimos para a formação de professores; Ementas das disciplinas; Elaboração de Livros pela COLTED; Formação de professores polivalentes a fim de atuarem na Educação Básica, como a) 1° Grau (atual Ensino Fundamental): Estudos Sociais;

		Organização Social e Política do Brasil (OSPB); Educação Moral e Cívica (EMC); b) 2º Grau (atual Ensino Médio): História; e Geografia.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Goodson (2008b).

A formulação da mudança curricular do curso de Licenciatura em História para Licenciatura Curta em Estudos Sociais, no contexto da Ditadura civil-militar, decorreu de influências de arenas externas, principalmente a norte-americana. Assim, propagou-se a crença na “mercadização da educação” com a oferta de serviços educacionais para países “consumidores”, em estreita relação com o capitalismo liberal. Deste modo, a política externa dos Estados Unidos atuou no Brasil para garantir os interesses estratégicos na política externa à América Latina.

A promoção da mudança foi elaborada por agentes externos, com o apoio de agentes internos do Estado. Esta relação pode ser exemplificada na atuação do PABAE, BIRD, BID, e nos Acordos MEC-USAID, propagando o tecnicismo taylorista na “mercadização da educação” com a pedagogia tecnicista da Teoria do Capital Humano.

A legislação da mudança forneceu o incentivo legal para a concretização dos interesses externos no currículo das ciências humanas no Brasil durante a Ditadura civil-militar, que tomou o modelo curricular norte-americano como “receita” a ser seguida para legislar o setor educação em nosso país. Assim, as forças externas emergiram como fontes de ideias, sugestões e incentivos na elaboração do RMM e no GTRU, bem como na legitimação da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) e na Reforma Educacional (Lei nº 5692/71) e as consequentes mudanças curriculares dos cursos superiores do Brasil neste contexto.

O estabelecimento da mudança sistematizou a implementação de currículos elaborados externamente e implementados segundo os propósitos do mercado externo, em especial o norte-americano no país. Ocorreram, assim, a Elaboração de Livros pela COLTED; Institucionalização de currículos mínimos para a formação de professores; Criação dos cursos superiores de Licenciatura Curta de Estudos Sociais; Institucionalização de currículos mínimos para a formação de professores; Ementas das disciplinas; Formação de professores polivalentes a fim de atuarem na Educação Básica, como a) 1º Grau (atual Ensino Fundamental): Estudos Sociais; Organização Social e Política do Brasil (OSPB); Educação Moral e Cívica (EMC); b) 2º Grau (atual Ensino Médio): História; e Geografia.

Por outro lado, a década de 1980 revela que a sustentabilidade das mudanças curriculares começam a entrar em confronto com as “duras rochas sedimentares” e as crenças

profissionais de educadores reunidos em associações para contestar e “refratar” o currículo da Licenciatura Curta em Estudos Sociais, objetivando o retorno da Licenciatura em História (GOODSON, 2008b; 2001). Passemos à análise deste processo.

b) Os movimentos contestatórios da Educação na década de 1980

Os movimentos contestatórios da Educação no contexto da Ditadura civil-militar partiam das entidades Acadêmico-científicas e das Sindicais.

Conforme Saviani (2006b), os docentes estavam insatisfeitos com a situação educacional da época e buscavam mudanças nas Políticas Educacionais e na configuração curricular. O modelo de educação tecnicista dos militares dava sinais de fracasso, abrindo espaço para os profissionais da área criticar e buscar o fim das reformas empreendidas pelas leis 5540/68 e 5692/71. As diferentes associações que vão surgir neste contexto foram fundamentais para a derrocada do sistema educacional imposto pelos militares nas décadas de 1960 a 1980.

Saviani (2006b) exprime como os educadores conduziram as reivindicações por mudanças no modelo educacional dos militares:

A organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada por dois vetores distintos: aquele marcado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 repetindo-se em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 e penetrando nos anos de 1990 (SAVIANI, 2006b, p. 45).

Podemos destacar dois pontos: 1) a preocupação com o significado social da educação e da escola pública para todos; e 2) a contestação ao corporativismo econômico que refletia diretamente nos fins da educação. Esses pontos representaram a mola propulsora de união dos educadores em associações e a busca pela superação do modelo militar tecnicista da contestada Ditadura civil-militar. O quadro, a seguir, representa com clareza as entidades que surgiram no contexto e foram fundamentais para a superação das políticas públicas em educação da ditadura.

Quadro 23: Entidades de contestação a Educação na Ditadura civil-militar

ENTIDADES	OBJETIVO	ASSOCIAÇÃO
Acadêmico-científicas.	Produziam análises, críticas e discussões voltadas à construção	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

	de Educação pública e de qualidade.	(ANPED); Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Educação (ANDE).
Sindicais	Criticavam e reivindicavam transformações na política e economia do regime.	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE); Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES).

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Saviani (2006b, p. 45).

As entidades acadêmico-científicas reunidas promoveram as famosas Conferências Brasileiras de Educação (CBE) entre as décadas de 1980/90. Já as entidades sindicais organizaram os Congressos Nacionais de Educação (CNE) na década de 1990. Neste contexto de transição política para a Redemocratização, as reivindicações dos professores nestas associações foram fortalecendo a necessidade de mudar a legislação educacional. Elas vieram, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e a posterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (SAVIANI, 2006b).

Quadro 24: Contexto de ascensão de propostas curriculares e pedagógicas contra-hegemônicas na década de 1980

Contexto das propostas contra-hegemônicas.	Processo de abertura política; Ascensão de candidatos estaduais e municipais opositores ao regime militar; Lutas por eleições diretas para Presidente; Mobilização e organização dos educadores em associações sindicais e científicas; Conferências brasileiras de educação; e, Produção científica de caráter crítico.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Saviani (2011, p. 413).

Os movimentos contestatórios da Educação na década de 1980, a partir da ascensão das associações e das pedagogias contra-hegemônicas, agrupavam uma variedade de ideias e projetos nacionais de um modelo educacional. Para Saviani (2011), as concepções que fizeram parte desta arena de lutas englobavam progressistas, anarquistas, radicais e concepções de cunho libertador, fundamentados nas bases teóricas do marxismo. Acrescenta ainda que as propostas empreendidas pelos movimentos de contestação à educação estruturadas pela ditadura tinham dois viéses principais: o primeiro lutava por uma organização educacional autônoma e popular; o segundo buscava uma centralização da educação que pudesse garantir o acesso às camadas populares (SAVIANI, 2011).

Dadas as suas devidas proporções e ideias, estes movimentos, grosso modo, buscavam incluir a massa populacional no processo de democratização da educação, buscando superar as barreiras da desigualdade social ampliada pelas políticas do regime militar.

O retorno da História e da Geografia como disciplina autônoma na Educação Básica e Ensino Superior evidenciou ser fundamental ao modelo educacional pós-ditadura civil-militar que os movimentos contestatórios buscavam.

c) O retorno da autonomia da História e da Geografia na Educação Básica: as lutas da Associação Nacional de História (ANPUH) e da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB)

Na área das ciências humanas, as pressões vieram principalmente da Associação Nacional de História (ANPUH) e da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB). Assim, o clima de lutas pelo fim da ditadura criou esperanças de alterar os currículos das ciências humanas. As lutas buscavam a revisão da Resolução n° 08/71 anexa ao Parecer n° 853/71, para criar as possibilidades do retorno da História e da Geografia na educação de 1° e 2° grau (atual Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Segundo a Resolução n° 08/71 que fixou o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1° e 2° graus:

Art. 1° O núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1° e 2° graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1° - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2° - Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos (BRASIL, 1971, Art. 1).

Como podemos perceber, os Estudos Sociais foi apresentado como núcleo obrigatório do currículo da Educação Básica, sobrepondo-se as disciplinas de História e Geografia. Deste modo, estas disciplinas eram diluídas na área de conhecimento dos Estudos Sociais, sendo o eixo do currículo. Assim, contra esta reforma se iniciam os movimentos de contestação liderados pela ANPUH, AGB, militando para alterar os currículos das ciências humanas.

Essa contestação ocorreu não só no Paraná, mas no Brasil como um todo e surgiu entre os próprios professores, os quais lutaram para que as disciplinas de História e Geografia voltassem a ser trabalhadas de forma autônoma, num movimento que atingiu as Universidades e as associações de professores que congregam historiadores, como a APAH e a ANPUH.

Em meados dos anos oitenta, essas conquistas foram alcançadas e teve início todo um processo de reformulação curricular (MARTINS, 2002, p. 26).

Assim, as pressões dos educadores de humanas reunidos pela ANPUH e AGB possibilitaram a publicação da Resolução nº 06 de 1986 (em relação com o Parecer CFE nº 785/86) do Conselho Federal de Educação, no qual o Artigo nº 06 define.

I - NO ENSINO DE 1º GRAU:

a) Nas séries iniciais - Português, Matemática, Estudos Sociais (sob a forma de História e Geografia ou com integração de ambas), Ciências (sob a forma de Iniciação), tratadas predominantemente como atividades.

b) Em seguida, até o fim do 1º grau, Português, Matemática, Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Ciências Físicas e Biológicas e Língua Estrangeira Moderna, quando houver, tratadas como áreas de estudo ou disciplinas.

II - NO ENSINO DE 2º GRAU:

a) Língua Portuguesa, Literatura, com maior ênfase para a Brasileira, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, e Língua Estrangeira Moderna, serão tratadas como disciplinas. Filosofia, quando houver, será tratada, também, como disciplina (BRASIL, 1986, Artigo 6, p. 2-3).

Observamos que esta resolução foi o primeiro documento oficial sancionado após as Reformas Educacionais (Lei nº 5692/71; Lei nº 7044/82) reconhecendo a História e Geografia enquanto disciplinas autônomas, tratadas como áreas de estudo e desconectadas do antigo eixo dos Estudos Sociais proposto anteriormente pela Resolução nº 08/71. Como podemos perceber no artigo nº 06, a autonomia da História e da Geografia aparecem no ensino de 1º e 2º Grau (atual Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Fonseca (2009) e Martins (2002) expõem o retorno tímido da História e da Geografia como disciplinas autônomas no Paraná, São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Minas Gerais na década de 1980. Apontam ainda que estas mudanças foram fruto de lutas dos professores no contexto da reabertura política. Assim, as lutas dos professores universitários e da Educação Básica se estenderam entre as décadas de 1980 e 1990.

Saviani (2011) aponta que os governos estaduais oposicionistas da Ditadura civil-militar, eleitos em 1982, promoveram significativas mudanças na política educacional, orientando-as na direção da Educação democrática e universal com objetivos evidentes de incluir as camadas populares no sistema de ensino.

Baseado em Saviani (2011), a influência estadual e oposicionista ao regime militar foi representada no quadro, a seguir.

Quadro 25: Iniciativas estaduais opositoristas a hegemonia educacional do governo federal

	Estado	Iniciativa
Iniciativas Estaduais na década de 1980	Minas Gerais	Organização do Congresso Mineiro de educação combatendo a privatização e ao clientelismo.
	São Paulo	Organização do ciclo básico escolar; Criação do estatuto do magistério; Criação dos conselhos de escola; e Promoveu a reforma curricular.
	Paraná	Criação dos regimentos escolares; e O estabelecimento de eleições para diretores.
	Santa Catarina	Realizou o Congresso Estadual de Educação.
	Rio de Janeiro	Criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS).

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Saviani (2011, p. 406-407).

Vemos no quadro, acima, que a insatisfação com as políticas educacionais da Ditadura civil-militar foi sendo minada no processo de redemocratização do país. Os movimentos contestatórios dos educadores, o fracasso do Estado no setor social, político, econômico e educacional foram ampliando a insatisfação popular, culminando na redemocratização (1985) e no reconhecimento da História e Geografia enquanto disciplinas autônomas, tratadas como áreas de estudo e desconectadas do antigo eixo dos Estudos Sociais, a partir da Resolução nº 06/86 exemplificada acima.

Outras conquistas vieram com a Constituição Federal (CF) de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), como veremos a seguir.

d) A Constituição Federal (CF) de 1988 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e o currículo de História na Educação Básica

As entidades acadêmico-científicas reunidas promoveram as famosas Conferências Brasileiras de Educação (CBE) entre as décadas de 1980/90. Já as entidades sindicais organizaram os Congressos Nacionais de Educação (CNE) na década de 1990. Neste contexto de transição política para a Redemocratização, as reivindicações dos professores nestas associações foram fortalecendo a necessidade de mudar a legislação educacional.

Para Saviani (2006b), as mudanças vieram, a partir da promulgação (05 de outubro) da Constituição Federal (CF) de 1988 e a posterior aprovação (20 de dezembro) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96).

Primeiramente, o Artigo n° 207 da CF/1988 reintroduziu, após 21 anos de Ditadura civil-militar, a autonomia universitária.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 1988, Art. 207).

Entre as décadas de 1960 a 1980, a estrutura, administração e organização das universidades foram controladas pelo Estado, principalmente após a Reforma Universitária de 1968 (Lei n° 5540/68) e pelo Decreto-Lei n° 464/69. Sua estrutura era caracterizada pela rigidez e conservadorismo do regime, com proibições, perseguições e exonerações de professores. Por outro lado, o Artigo n° 207 da CF/1988 institui um avanço democrático, a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades.

No mesmo sentido, o Artigo n° 06 da CF/1988 relaciona a Educação como direito social.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, Art. 6).

A inclusão da educação como direito social na CF/1988 lançou os pilares para a construção do setor educação, a partir da perspectiva social pelo Estado, afastando, “na letra”, a chamada “cidadania regulada”¹⁸, que caracterizou os direitos sociais do Brasil no século XX (SANTOS, 2006).

A questão da relação social na construção do setor educação na redemocratização também é sancionada no Artigo n° 205 da CF/1988.

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

¹⁸ Conceito desenvolvido pelo sociólogo brasileiro Wanderley Guilherme dos Santos para caracterizar uma cidadania restrita e sempre controlada pelo Estado, legalmente e repressivamente. Ocorreu principalmente durante os governos de Getúlio Vargas (1930-1945) e na Ditadura civil-militar (1964-1985). A pesar da CF/1988, ter suprimido na letra da lei este controle, na prática sentimos os seus legados nas Instituições do Estado no contexto atual.

Como descrito, a CF/1988 garantiu, na letra da lei, a educação como direito aos brasileiros e dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, demonstrando mudanças substanciais na retomada do processo democrático do Brasil.

Posteriormente, o Artigo nº 22 da CF/1988 no Insiso XXIV definiu que compete privativamente à União legislar sobre: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988, Art. 22).

Assim, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), principal legislação educacional do país.

O Artigo nº 26 estabelece as mudanças ocorridas no currículo do ensino de História.

Art. 26 - Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, Art. 26).

A proposição curricular do ensino de História assumida na LDB/96 difere da Lei 5692/71, sancionada pela Ditadura civil-militar (que impunha um ensino de História acrítico, reprodutivista e ideológico diluído nos Estudos Sociais).

Para Fonseca (2010, p. 28), a LDB como “documento curricular oficial expressa o que da cultura e da História o Estado brasileiro considera necessário transmitir aos alunos na aula de História”. Neste mesmo sentido, a inclusão do artigo nº 26-A da LDB/96 pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, inclui no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Art. 26-A Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996, Art. 26-A).

Como vimos, a LDB/96 atentou em especificar, via legislação, questões de cultura e diversidade sancionada na CF/1988, que vieram dos debates da ANPUH na década de 1980 sobre o currículo de História, no alvorecer do processo de redemocratização. Ela estabeleceu os pontos essenciais que devem ser ensinados e aprendidos no currículo de História na Educação Básica e automaticamente, devem ser trabalhados na formação do professor (licenciatura) no Ensino Superior.

Assim, sustentados pela CF/1988 e pela LDB/96, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/98) para orientar os educadores sobre aspectos fundamentais de currículo em cada disciplina. Os PCNs são norteadores para o desenvolvimento pedagógico-curricular dos professores da Educação Básica.

Assim, vamos apontar sua importância na construção da História enquanto disciplina autônoma no pós-redemocratização.

e) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o currículo de História na Educação Básica

Os PCNs de História (Fundamental I; Fundamental II; e Médio), promoveram a reformulação dos currículos da disciplina.

Assim, não objetivamos descrever-los em sua totalidade, mas apresentá-los como parte do processo de renovação das políticas educacionais em História com a redemocratização (1985).

Para Bittencourt (2008b, p. 198), estes documentos apontam “a necessidade de estudar, de forma mais consistente, a História”. Neste mesmo sentido, Cabrini et al (2005) expressam que os anseios no contexto de elaboração dos PCNs de História refletiam a necessidade de relacionar o ensino ao cotidiano dos educandos.

Assim, tomando neste trabalho o PCN de História do Ensino Fundamental II, o documento expressa a importância de seu ensino.

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas (BRASIL, 1998, p. 36).

Como notamos, o PCN de História reforça os dizeres da CF/1988 e da LDB/96 sobre a importância da educação e da disciplina de História na formação do cidadão. Ressalta a dimensão social, autônoma e crítica dos educadores de História na formação das futuras gerações, para que possam se posicionar socialmente e politicamente no espaço em que vive.

Assim, a História foi ganhando autonomia e revalorização na Educação Básica e no Ensino Superior com as reformulações curriculares iniciadas na década de 1980. Os PCNs de História exemplificam mudanças ocorridas nas políticas educacionais e nos currículos de História na década de 1990 (FONSECA, 2010; BITTENCOURT, 2008b; CABRINI et al, 2005)

Deste modo, a disciplina foi se constituindo com instrumentos, abordagens e metodologias de ensino próprias.

O saber histórico tem, desse modo, possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos, principalmente para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. [...] Além disso, os profissionais da escola têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua (BRASIL, 1998, p. 30).

As reformulações curriculares promovidas pelos PCNs de História abriram espaço para se repensar a produção historiográfica nacional. As pesquisas foram ampliadas, métodos de pensar a História foram desenvolvidos, como a História Social, a História Política e a História Cultural. Estas renovações foram responsáveis por mudar o perfil docente da disciplina e, conseqüentemente, alterar o perfil dos alunos do sistema escolar (BITTENCOURT, 2008b).

Deste modo, o ensino de História proposto pelos PCNs se deu a partir de eixos temáticos, buscando relacionar seu estudo e exercício da cidadania e de uma sociedade democrática e plural. Estes objetivos estão diretamente orientados para a superação da concepção tradicionalista e conservadora dos tempos da Ditadura civil-militar.

Para Macedo Neto (2009)

A proposta central dos PCNs no campo da História é contribuir para a superação da concepção de que o ensino de História deve inculcar valores no sentido da aceitação das desigualdades, assim como superar a visão da História como produto da ação dos grandes vultos e dos heróis. Não só propõe a superação dessa concepção tradicional, como defende o ensino de História comprometido com o exercício da cidadania e com a construção de uma sociedade plural e democrática (MACEDO NETO, 2009, p. 10).

Por outro lado, a concretização dos objetivos propostos pelo documento esbarra na falta de envolvimento da sociedade, desde a elaboração do texto do PCN de História e sua aplicação nos dias atuais, dificultando, assim, a concretização da proposta (MACEDO NETO, 2009). No mesmo sentido, Costa (2011), analisando a implementação do PCN de História, destaca criticamente os aspectos utópicos entre a idealização do texto e a realidade concreta das escolas e dos profissionais da educação.

Para o autor, o contexto de elaboração do documento, bem como sua implantação, ocorreu “de cima para baixo”, sem a devida maturação com encontros, congressos e uma maior participação de professores da área (COSTA, 2011).

Discutindo esta questão, Fonseca (2010) resume os reais motivos da velocidade na reformulação curricular de História entre as décadas de 1980/90.

Você pode estar se perguntando: por que tantas mudanças nas leis, nas diretrizes curriculares para o ensino de História, Estudos Sociais, Geografia? Sem dúvida há uma grande disputa teórica e política em torno dos processos de elaboração de currículo, especialmente de História (FONSECA, 2010, p. 27).

Como podemos perceber, as mudanças curriculares que ocorreram neste período foram frutos de intensas disputas teóricas e políticas. Acrescentamos ainda as disputas ideológicas (liberais, socialistas, anarquistas e republicanos) que buscavam afastar os resquícios da Ditadura civil-militar no currículo de História, para isso era necessário reformulá-lo e redefiní-lo, transcorrendo em um curto espaço de tempo.

Nesta mesma conjuntura histórica, ocorreu o retorno da Licenciatura em História no Ensino Superior, que vamos verificar no próximo item.

4.8 A LICENCIATURA EM HISTÓRIA E AS DIRETRIZES CURRICULARES DE HISTÓRIA PARA O ENSINO SUPERIOR (DCHES) DE 2001

O legado das lutas e anseios dos professores associados de História nas décadas de 1970 a 1990 resultou também no retorno dos cursos de Licenciatura em História e na posterior elaboração das Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES).

a) O retorno dos cursos de Licenciatura em História nas décadas de 1980 a 1990

Para Fonseca (2009), as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil, na Educação Básica, e os Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB),

no Ensino Superior, foram paulatinamente esvaziados e sendo abolidos dos currículos escolares ao longo das décadas de 1980/90. Assim, os cursos de graduação de Licenciatura em Estudos Sociais foram sendo modificados por cursos de Licenciatura em História.

Cabrini et al (2005) salientam os embates nas universidades pedindo a supressão dos Estudos Sociais:

A luta, na década de 80, pela extinção, na universidade, dos cursos de Estudos Sociais e pela volta, nas escolas de Ensino Fundamental e médio, das disciplinas de história e geografia, estimulou o debate sobre pesquisa e ensino (CABRINI et al, 2005, p. 8).

Como podemos perceber, os professores associados de História do Ensino Superior estavam preocupados com a valorização da disciplina. Muitos buscavam repensar a graduação de Licenciatura em Estudos Sociais e sua relação social com o próprio significado da docência. Esta mobilização buscava legitimar, alterar o curso para Licenciatura em História como parte fundamental da construção da sociedade, a partir da redemocratização.

A supressão dos Estudos Sociais nos cursos de graduação e a substituição pela autonomia da História e Geografia teve como pioneiros os estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio de Janeiro, a partir de 1984. Segundo Monteiro (2005) e Akud (1998), essa transformação na nomenclatura e na grade curricular ocorreu com o apoio de entidades representativas como a ANPUH e AGB, na construção e aplicação das propostas pedagógicas que estavam em curso.

Reforçando este desejo de mudança, o PCN de História expressa:

No decorrer dos anos 70 e 80, as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos, que se abriram aos docentes de primeiro e segundo graus e ampliaram a batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e a extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais (BRASIL, 1998, p. 26)

Assim, na década de 1990, o currículo dos cursos de Licenciatura em Estudos Sociais foram lentamente sendo extintos do Ensino Superior e substituídos pelo currículo de Licenciatura em História e Licenciatura em Geografia.

A pós-graduação impulsionou a disseminação dos movimentos de extinção da graduação de Licenciatura em Estudos Sociais. Cabrini et al (2005) relatam que as dissertações e teses produzidas neste período, de cunho crítico, proliferou nos meios universitários a necessidade do retorno da/para Licenciatura em História no Curso Superior de

forma autônoma. Explica ainda que a preocupação da pós-graduação era construir em seus discentes a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, afastando-os da tradição bacharelesca.

Este impulso de renovação dos cursos de Licenciatura na área de humanas possibilitou a sanção do Parecer CNE/CES nº 492/2001 em 03 de abril de 2001 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais de Curso (DCNC/2001), objetivando estabelecer parâmetros curriculares mínimos nos cursos do Ensino Superior. Desenvolveremos, a seguir, os principais aspectos deste documento no curso de História.

b) Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES/2001)

Em 1997, estabelecida a LDB/96, a Secretaria de Ensino Superior (SES), vinculada ao MEC, criou o edital, com a finalidade de solicitar propostas para construir as diretrizes curriculares para os cursos superiores de graduação em todas as áreas. Segundo Fonseca (2009), foram criadas as comissões de especialidades do MEC, a partir de indicações de instituições e entidades representativas de cada curso para contribuir na construção das diretrizes.

A Comissão de História foi indicada pela Associação Nacional de História (ANPUH), elaborando as Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES) em 1998 (FONSECA, 2009). Vemos que se tardou quase três anos para o documento ser aprovado e posteriormente ser publicado no ano de 2001, por meio do Parecer CNE/CES nº 492/2001.

Conforme relata o DCHES (2001).

Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE.

A Comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber analisou as propostas provindas da SESu referentes aos cursos mencionados e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. A Comissão retirou, apenas de cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001 (BRASIL, 2001, p. 1).

O documento das DCHES/2001 incorporou legalmente as reivindicações dos professores universitários associados para consolidar diretrizes mínimas, a fim de organizar os

cursos de Licenciatura em História no Ensino Superior (CABRINI et al, 2005). As DCHES foram delineadas em nove temáticas, descritas a seguir.

Quadro 26: Temáticas das Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES)

Organização do texto das Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES).	Perfil profissional do educador; Competências e habilidades; Conteúdos; Estrutura dos cursos; Duração mínima; Estágios; Atividades complementares; Formação continuada; e Conexão entre o curso e a avaliação institucional.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (2001).

Detalhada acima a organização do texto das Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES), a seguir, mostra de forma sintetizada, a descrição do perfil profissional do professor de História previsto no documento.

Quadro 27: Perfil profissional do professor de História

Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES): Perfil profissional	Capacidade de exercer o trabalho de historiador em todas as dimensões; Pleno domínio do conhecimento histórico; Domínio das práticas fundamentais de sua produção e disseminação; Ter condições de suprir as demandas sociais da sua área de atuação; e Qualificação para o exercício da pesquisa.
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (2001, p. 7-8).

Analisando a representação do profissional de História, podemos perceber uma explícita compreensão bacharelesca da graduação proposta pelas Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES).

A pesquisa de Fonseca (2009) apresenta que a formação do graduado era voltada a suprir as demandas da pesquisa (bacharel) e não as necessidades pedagógicas (licenciatura). Destaca ainda que a qualificação para o exercício da pesquisa era a premissa que validava a atuação profissional no exercício do magistério, de forma a ofertar uma formação bacharelesca para lecionar no Ensino Superior e na Educação Básica (FONSECA, 2009).

Na mesma linha de crítica, Gatti (2010) elaborou um extenso estudo sobre os cursos de formação de professores no século XX. Para a autora, perpetua uma tradição de formar o

bacharel nos cursos de licenciatura, citando o esquema 3+1, sendo três anos de disciplinas específicas na grade curricular do Ensino Superior e um ano de disciplinas pedagógicas, distantes e teoricamente desconectadas da prática. Forma-se, assim, o professor de História (licenciatura) com o perfil de um pesquisador de História (bacharel) para atuar como docente da Educação Básica (GATTI, 2010).

Fonseca (2009) critica a ausência da preocupação do MEC em relação à formação do professor de História nas DCHES.

O documento, ao silenciar sobre o papel dos cursos superiores de história na formação do professor, define esses cursos como locus privilegiado da formação do bacharel. Logo, o documento omite o compromisso político e pedagógico dos historiadores não apenas com a construção de um novo paradigma de formação mas com o ensino de história no Brasil (FONSECA, 2009, p. 66).

Assim, as DCHES “silenciam” os aspectos formativos do profissional docente, perpetuando a formação para pesquisa em um descompasso entre as diferentes atuações. Poderia ser diferente?

Trazendo reflexões ao dilema da formação docente e a profissão de professor ou pesquisador, Demo (2011), Fonseca (2009; 2010) e Pimenta (1997) argumentam que a graduação em licenciatura necessita assumir a relação entre “professor-pesquisador”, preparado para o exercício contínuo da pesquisa e, de igual modo, para o magistério.

Nesse sentido, a corrente que defende a formação do “professor-pesquisador” se solidificou nas décadas de 1990 aos dias atuais. Debates, pesquisas e congressos têm esquentado esta discussão nas últimas décadas. Mas, segundo as análises de Gatti (2010), grande parte das Instituições de Ensino Superior tem privilegiado a formação específica em detrimento da pedagógica, reproduzindo a criticada formação 3+1 nos cursos de licenciatura, como na graduação de História, conforme no quadro, a seguir.

Quadro 28: Competências e habilidades na formação do historiador (na íntegra)

Competências e habilidades gerais	<p>Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;</p> <p>Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;</p> <p>Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias, assim como sua inter-relação;</p> <p>Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;</p> <p>Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e</p>
-----------------------------------	--

	sua difusão não só na universidade, mas também em outras instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; e Competência na utilização da informática.
Competências e habilidades específicas para a licenciatura	Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino - aprendizagem no Ensino Fundamental e médio; e Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (2001, p. 8).

Podemos perceber que o Ministério da Educação privilegiou a estruturação das Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES), baseado no currículo por competências.

Fonseca (2009) reforça que as DCHES nos indica que os saberes profissionais e específicos sobressaem aos saberes pedagógicos. A preocupação das diretrizes especificadas privilegia a formação do historiador (pesquisador). Não privilegia a formação para o magistério de História (professor-pesquisador), reduzindo as licenciaturas a “saberes monodisciplinares” baseados na “hiperespecialização” do mercado por meio da fragmentação do currículo, do ensino e do saber (FONSECA, 2009).

c) Currículo da Licenciatura em História pós-redemocratização: Dilemas e desafios

A “formação para pesquisa” na Licenciatura em História em detrimento da “formação para docência” já era objeto de preocupação dos professores universitários no final da década de 1980. Nas palavras de Cabrini et al (2005, p. 4) “o historiador que atuava na Universidade assumiria sua responsabilidade na formação do professor de História e com o seu ensino no cotidiano da sala-de-aula”. Os setores representativos da ANPUH buscavam, naquele contexto, modificar a tradição bacharelesca pautada no esquema 3+1 dos cursos de Licenciatura em História, priorizando a formação do “professor-pesquisador”, capacitado pedagogicamente para desenvolver o trabalho na Educação Básica.

Como vimos, as DCHES suprimiram a palavra “professor” do texto do documento, priorizando somente a formação do licenciado em História para a pesquisa.

O ensino de História pós-ditadura vem procurando construir um processo formativo que se distancie da “história dos grandes heróis” do passado, buscando subsídios teóricos e metodológicos que dialoguem com as outras áreas das ciências humanas criticamente.

A pesquisadora Fonseca (2009) afirma que é indispensável que os cursos de Licenciatura em História discutam criticamente os processos formativos, como podemos perceber nos dilemas e desafios explicitados no quadro, a seguir.

Quadro 29: Licenciatura em História: dilemas e desafios

Dilema: licenciatura de História e tradição bacharelesca	Prioridade na formação do pesquisador em nível superior; Resistências à desconstrução da formação bacharelesca; Descompasso entre ensino e pesquisa; Falta de maturação pedagógica na formação do professor da área; Crise de identidade no objeto de estudo da História; Desvalorização social, política e pedagógica; Instabilidade no processo de formação inicial dos professores;
Desafios: licenciatura e formação do professor de História	Formar o professor-pesquisador para a docência e pesquisa; Aglutinar os cursos de licenciatura para valorizar o professor e as disciplinas pedagógicas; Curso e disciplina formativa de novas práticas e possibilidades metodológicas; Deslegitimar a reprodução do currículo oficial da ditadura, arraigado em seu ensino; Refletir de forma abrangente os conflitos sociais e de classes; Olhar crítico e reflexivo a ideologia dominante e a reprodução das relações sociais de desigualdade; Militar para romper as práticas homogeneizadoras e acríticas; Praticar o respeito, tolerância, pluralismo e multiculturalismo; e, Diversificar temas, problemas e referenciais teóricos e métodos de ensino;

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Fonseca (2010; 2009); Gatti (2010) ; Demo (2011); Pimenta (1997).

Como podemos perceber, o retorno da Licenciatura em História no Ensino Superior enfrenta dilemas e desafios. Dilemas que por sua vez estão pulverizados nas diretrizes curriculares oficiais, na confecção das grades curriculares nas universidades, nos problemas de formação e profissionalização de professores (licenciatura) e historiadores (bacharelado). Também desafios políticos e pedagógicos que requer pesquisas, discussões, reflexões sobre a área e trocas de experiências contínuas em busca da solidificação e maturação da Licenciatura em História enquanto Curso Superior de formação de professores.

Para Gatti (2010), a realidade prática demonstra que a realidade estrutural dos cursos de licenciatura ainda privilegia a formação bacharelesca do início do século XX.

Portanto, é notória a ausência de solidez para estabelecer critérios estáveis aos programas de formação de professores para os cursos de licenciatura nas últimas décadas,

com inúmeras resoluções que se sobrepõem umas às outras entre as décadas de 1990 e 2020. Podemos citar: a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997; a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999; a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações; a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações; a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009; a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012; e a Resolução nº 02 do CNE/CP, de 01 DE julho de 2015. Estes documentos buscaram/buscam promover a reorganização dos cursos de licenciatura no país, que ainda enfrentam dilemas e desafios a serem superados em suas estruturas curriculares.

Se licenciatura (docência de qualidade) envolve pesquisa, então não há que se separar ou criar escalas, mas se propor uma política curricular de formação inicial que uma o currículo da formação com o de atuação futura já nas licenciaturas.

Na próxima seção, analisaremos as mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007) e no curso de Licenciatura em História (2008-2017) na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP, abordando por meio do Estudo de Caso Histórico.

5 FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ITUVERAVA: A LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS E A TRANSIÇÃO PARA A LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Nesta seção, construímos, por meio do Estudo de Caso Histórico, considerações teóricas e analíticas sobre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP (FFCL), relacionando aos objetivos deste trabalho: investigar as mudanças no currículo e na política educacional para a formação de professores na Licenciatura em Estudos Sociais e em História na Faculdade de FFCL.

Conforme Goodson (2008b), o Estudo de Caso Histórico permite relacionar o fenômeno das mudanças curriculares ao contexto histórico amplo. Também, André (2005) reforça que os estudos de caso devem ser explorados em suas relações com o contexto vivenciado e com os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

É, a partir do contexto histórico que buscamos examinar os condicionantes político, econômico e legal das mudanças curriculares do curso de Estudos Sociais e sua transição para o curso de História, na FFCL ao longo do tempo (SAVIANI, 2011).

Para estruturarmos a presente seção, buscamos subsídios teóricos por meio da pesquisa bibliográfica, utilizando trabalhos acadêmicos (artigo; livro; dissertação) e documentos oficiais (leis e decretos) sancionados.

A seguir o quadro detalha os documentos oficiais utilizados para a realização desta seção.

Quadro 30: Fonte documental (governamental e institucional), sobre a FFCL e os cursos de Estudos Sociais e História

AUTOR	LEGISLAÇÃO	TÍTULO	ANO	PUBLICAÇÃO
Brasil	5540	Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.	1968	28 de novembro de 1968
Brasil	464	Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.	1969	11 de fevereiro de 1969
Brasil	485	Autorização de funcionamento da Licenciatura Curta em Estudos Sociais	1971	16 de agosto de 1971
Brasil	94	Fixa currículos e programas de Educação Moral e Cívica	1971	4 de fevereiro de 1971
Brasil	08	Dispõe sobre a formação de professores de Educação Moral e Cívica	1972	09 de agosto de 1971
Brasil	75169	autoriza o curso de Licenciatura em Estudos Sociais com habilitação em	1974	31 de dezembro de 1974

		Educação Moral e Cívica da FFCL		
Brasil	2507	Reconhecimento da Licenciatura Curta em Estudos Sociais	1975	03 de setembro de 1975
Brasil	45	Altera a redação do artigo 5º, §1º, da Resolução 8/72 CFE	1975	23 de dezembro de 1975
Brasil	76182	reconhece o curso de Estudos Sociais da FFCL	1975	01 de setembro de 1975
Brasil	537	Reconhecimento da Licenciatura Plena - Habilitação em Educação Moral e Cívica	1976	12 de maio de 1976
Brasil	387	Autoriza a conversão, por via de plenificação do curso de Estudos Sociais - licenciatura de 1º Grau e em continuidade, nas habilitações de Geografia, História e Educação Moral e Cívica - Licenciaturas Plenas.	1984	13 de setembro de 1984
Brasil	329	Reconhece o curso de Estudos Sociais - Licenciatura Curta (de 1º Grau) e Licenciatura Plena em História, Geografia e Educação Moral e Cívica	1987	
Brasil	9394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996	20 de dezembro de 1996
Brasil	492	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.	2001	03 de abril de 2001
Brasil	10436	Reconhece a Língua brasileira de Sinais	2002	24 de abril de 2002
Brasil	5622	Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	2005	19 de dezembro de 2005
Brasil	503	Autoriza a transformação em regime de autorização, do curso de Estudos Sociais - Licenciatura, em curso de História - Licenciatura.	2007	04 de junho de 2007
FFCL	Projeto Político de Curso	Projeto Político de Curso: Licenciatura em História	2008	18 de fevereiro de 2008
Brasil	02	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	2015	01 de julho de 2015
Brasil	281	Reconhece o curso de Licenciatura Plena em História da FFCL (modalidade quatro anos)	2016	04 de julho de 2016
FFCL	Plano de Desenvolvimento Institucional	Plano de Desenvolvimento Institucional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava.	2018	Acesso 27 de fevereiro de 2020
FFCL	Regimento	Regimento interno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava.	2020	Acesso 27 de fevereiro de 2020
FFCL	Apresentação de curso	Apresentação do curso de Licenciatura em História	2020	Acesso 20 de fevereiro de 2020
FE	Balanco	Balanco financeiro da FE de Ituverava-SP	2020	Acesso 05 de janeiro de 2021

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro, a seguir, lista os referenciais bibliográficos que contribuíram para indagar e aplicar a interpretação acerca das mudanças no currículo e na política educacional para a formação de professores na Licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007) e em História (2008-2017) na FFCL. Organizamos as fontes bibliográficas decrescentemente por ano de publicação.

Quadro 31: Fonte bibliográfica sobre a FFCL e os cursos de Estudos Sociais e História

Autor (res)	Título do trabalho	Ano	1º Edição	Tipo de publicação
Ivor Goodson	Currículo: Teoria e História	2018	1995	Livro
Maria Madalena Gracioli; Lucimary B. Pedrosa de Andrade; Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes	Formação de professores: a experiência do PIBID - subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava.	2017	2017	Artigo
Marcia Justino Barbosa da Silva	Formação de professores e saberes docentes: o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava/FE.	2013	2013	Dissertação de mestrado
Ivor Goodson	Estudando o currículo: uma perspectiva construcionista social	2012	1995	Capítulo de Livro
Dermeval Saviani	História das ideias pedagógicas no Brasil	2011	2007	Livro
Ana Maria Ribeiro Tanajura Jabur; Alessandra David Moreira da Costa	Maçonaria e educação: a experiência da Fundação Educacional de Ituverava-SP.	2010	2010	Artigo
Ana Maria Ribeiro Tanajura Jabur	Maçonaria e educação: a história da Fundação Educacional de Ituverava-SP.	2010	2010	Dissertação de mestrado
Boris Fausto	História do Brasil	2010	1994	Livro
Selva Guimarães Fonseca	Fazer e ensinar história	2010	2000	Livro
Selva Guimarães Fonseca	Didática e prática de ensino de história	2009	2003	Livro
Circe Bittencourt	Ensino de história: fundamentos e métodos	2008	2005	Livro
Ivor Goodson	As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas.	2008	2008	Livro
Ivor Goodson	Políticas do conhecimento: Vida e trabalho docente entre saberes e instituições.	2007	2007	Livro
Conceição Cabrini et al	Ensino de história: revisão urgente	2005	1987	Livro
Dermeval Saviani	O legado educacional do século XX no Brasil	2006	2004	Livro
Anselmo Alencar Colares; Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa	2003	2003	Livro
Ivor Goodson	De la historia al futuro: nuevas cadenas de cambio	2001	2001	Artigo
Jaime Francisco P. Cordeiro	A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta.	2000	2000	Livro
Aparecida Helena Batista Pereira; Sônia Bernadete Martins Barrachi.	História e Geografia de Ituverava	1997	1997	Livro

Ivor Goodson	A construção social do currículo.	1997	1997	Livro
--------------	-----------------------------------	------	------	-------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Portanto, as fontes documentais e bibliográficas especificadas nos quadros acima foram de fundamental importância para a construção do conhecimento sobre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e sobre os cursos de Licenciatura de Estudos Sociais e História ao longo de sua historicidade, entre 1971 e 2017.

A seção está organizada em três segmentos: “A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP (FFCL)”; “O curso de Licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007)”; e “O curso de Licenciatura Plena em História (2008-2017)”.

5.1 A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ITUVERAVA-SP (FFCL)

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) é uma Instituição de Ensino Superior, localizada na Rua Coronel Flauzino Barbosa Sandoval, número 1259, na cidade de Ituverava, nordeste do estado de São Paulo. Mais especificamente, na microrregião da “Alta Mogiana”, no Planalto Ocidental Paulista (PEREIRA; BARRACHI, 1997). Para compreensão do surgimento e desenvolvimento da FFCL, dividimos a subseção em três partes: “Ditadura civil-militar e faculdades privadas: contextualizando o nascimento da FFCL”; “FFCL: os primeiros cursos de graduação, estrutura administrativa e expansão”; e “Análise: a instituição e sua historicidade”.

5.1.1 Ditadura civil-militar (1964-1985) e universidades privadas: contextualizando o nascimento da FFCL

Como analisamos na seção 3, a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540/68) contribuiu para a expansão desordenada de Faculdades privadas pelo país. A abertura descontrolada de universidades privadas se converteu em regra no principal instrumento do Estado para atender as demandas de mão de obra qualificada para a “nova” ordem socioeconômica (SAVIANI, 2006b).

Segundo Fausto (2010), as nascentes instituições privadas de Ensino Superior passaram a receber as demandas da baixa classe média e uma pequena parcela das classes

populares. A exigência para o ingresso era inferior, se comparado às universidades públicas, em termos de exigência e de ensino.

O Estado tomou medidas, por meio legal, para promover a expansão privada do Ensino Superior e neutralizar a Crise Educacional (1964-1968) e a carestia de mão de obra qualificada que o país passava.

Os Artigos 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, e 8º da Lei nº 5540/68 autorizam a organização e funcionamento de instituições públicas e privadas de Ensino Superior.

Art. 2º O Ensino Superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

Art. 4º As universidades e os estabelecimentos de Ensino Superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações.

Parágrafo único. O regime especial previsto obedecerá às peculiaridades indicadas nesta Lei, inclusive quanto ao pessoal docente de nível superior, ao qual não se aplica o disposto no artigo 35 do Decreto-Lei nº 81(*), de 21 de dezembro de 1966.

Art. 5º A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente.

Parágrafo único. A aprovação dos regimentos das unidades universitárias passará à competência da Universidade quando esta dispuser de Regimento-Geral aprovado na forma deste artigo.

Art. 6º A organização e o funcionamento dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior serão disciplinados em regimentos, cuja aprovação deverá ser submetida ao Conselho de Educação competente.

Art. 7º As universidades organizar-se-ão diretamente ou mediante a reunião de estabelecimentos já reconhecidos, sendo, no primeiro caso, sujeitas à autorização e reconhecimento e, no segundo, apenas a reconhecimento.

Art. 8º Os estabelecimentos isolados de Ensino Superior deverão, sempre que possível incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento.

Parágrafo único. Os programas de financiamento do Ensino Superior considerarão o disposto neste artigo (BRASIL, 1968, Art. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)

Como podemos perceber no texto da Lei nº 5540/68, a Reforma Universitária autorizou a criação de instituições privadas de Ensino Superior, gozando de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira. Prevê também que as IES privadas fossem criadas por meio de fundações ou associações, autorizadas e reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), que também foi encarregado de fiscalizar os regimentos.

Deste modo, a criação da Fundação Educacional (FE) e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP (FFCL), que vamos tratar nesta subseção, está relacionada ao processo de expansão do Ensino Superior privado no Brasil, promovido pelo Estado após a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540/68).

Segundo Jabur (2010), no início da década de 1960, a elite ituveravense¹⁹ aspirava fundar uma Instituição de Ensino Superior na cidade com a finalidade de suprir as demandas de qualificação profissional na graduação, sem precisar deslocar para outras cidades da região (FFCL, 2018; SILVA, 2013; JABUR, 2010).

Tomando a dianteira, a Loja Maçônica União Ituveravense (LMUI) concretizou este projeto educacional com a criação da Fundação Educacional de Ituverava (FE) em 25 de janeiro de 1971. Também buscou, no Conselho Federal de Educação (CFE), autorização de funcionamento para o instituto superior de educação na cidade. Assim, obteve resposta positiva em 29 de junho de 1971 por meio do Parecer nº 485/71 do (CFE) e do Decreto nº 69058/71 de 12 de agosto, adquirindo, portanto, a autorização de funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL, 2018; JABUR, 2010).

Primeiramente, a FFCL montou sua estrutura administrativa, respeitando o Artigo nº 15 da Lei 5540/68.

Art. 15 Em cada universidade sob forma de autarquia especial ou estabelecimento isolado de ensino superior, mantido pela União, haverá um Conselho de Curadores, ao qual caberá a fiscalização econômico-financeira.

Parágrafo único. Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço deste, elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais representantes da indústria, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera de sua competência.

Parágrafo único. Na composição do Conselho de Curadores, a ser regulada nos estatutos e regimentos, deverão incluir-se, além dos membros pertencentes à própria instituição, representantes da comunidade e do Ministério da Educação e Cultura, em número correspondente a um terço do total (BRASIL, 1968, Art. 15, *ipsis litteris*).

Deste modo, a estrutura administrativa da FE foi composta pelo “Colégio Eleitoral”; “Conselho de Curadores”; “Diretoria Executiva”; “Conselho Fiscal” e “Conselho Técnico”, encarregados de planejar, organizar, controlar e fiscalizar as ações político-administrativas da FFCL, além de distribuir os recursos necessários para o desenvolvimento dos cursos, como profissionais da educação, material didático e assessoria técnica para atender as necessidades e as demandas operacionais da instituição.

¹⁹ Empresários, juízes, promotores, grandes comerciantes e agricultores.

O quadro, a seguir, apresenta as funções dos órgãos que compõem a administração da Fundação Educacional de Ituverava-SP

Quadro 32: Composição administrativa da Fundação Educacional de Ituverava-SP

ORGÃO	FUNÇÃO
Colégio Eleitoral	Destinado a eleição do conselho de curadores
Conselho de Curadores	Exerce a função administrativa, em que o presidente e o vice-presidente exercem plenos poderes legais. São 27 conselheiros, 15 efetivos e 12 suplentes. Escolhidos por mandato de quatro anos.
Diretoria Executiva	Composta por sete membros escolhidos por meio de eleições do Conselho de Curadores para exercerem as suas funções em mandato de dois anos.
Conselho Fiscal	Encarregado de analisar e apresentar os balanços contábeis e financeiros.
Conselho Técnico	Exercem a função de analisar e apresentar parecer em assuntos técnicos, contratação de funcionários e de normas estruturais das instituições.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Jabur (2010, p. 117).

Salientamos que os diretores dos órgãos administrativos não são remunerados, exercendo a função filantropicamente. Os demais funcionários: administração, secretaria, corpo docente, serviços gerais e de manutenção são remunerados, com vínculo empregatício pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (SILVA, 2013; JABUR, 2010; JABUR; COSTA, 2010).

Delimitado o contexto de criação da FFCL, passemos para a análise da implementação dos cursos de graduação.

5.1.2 FFCL: os primeiros cursos de graduação, estrutura administrativa e sua expansão

Os estudos de Jabur e Costa (2010) e Jabur (2010) apontam que a FFCL é uma instituição jurídica, sem fins lucrativos e de direito privado, fiscalizada pelo Ministério Público de Ituverava-SP em seus atos constitutivos, sociais e financeiros. Além disso, ela está registrada no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), na modalidade de filantropia²⁰. Lembrando que o Artigo nº 4 da Lei nº 5540/68 somente autorizava a criação de estabelecimentos de Ensino Superior na forma de fundação ou associação. Assim, a LMUI optou pela modalidade fundação, criando a FFCL, a partir da FE.

²⁰ A FFCL atualmente respeita o Art. 20 da Lei nº 9394/96, permanecendo na modalidade de instituição de ensino privada filantrópica, sem fins lucrativos, descrita em Regimento.

Os primeiros cursos de Licenciatura da FFCL foram: Estudos Sociais, Letras, Pedagogia e Ciências/Matemática. Segundo Silva (2013) e Jabur (2010), a opção pelas licenciaturas está relacionada à necessidade da região (década de 1970) em formar quadros para exercerem a profissão de professor que, naquele contexto, apresentava uma grande carência.

Nas primeiras décadas, 1970/80, os cursos foram ofertados em dois turnos: matutino e noturno. A necessidade de conciliação dos alunos entre trabalho e os estudos, aliado às dificuldades financeiras da instituição, obrigou o cancelamento das licenciaturas diurnas, remanejando esses alunos somente para o período noturno (JABUR, 2010).

Jabur (2010) explica como se constituiu a primeira turma de egressos da FFCL.

O primeiro vestibular foi realizado em 22/08/1971, com 321 inscritos. Matricularam-se 304 alunos, que compuseram as primeiras turmas da faculdade. Todos foram instalados na mesma data: 01 de setembro de 1971, e começaram a funcionar provisoriamente no mesmo prédio em que funcionava o Colégio Nossa Senhora do Carmo, à Rua Dr. Getúlio Vargas, 40, no centro da cidade, sob a direção do advogado e professor de Língua Portuguesa, José Ferreira de Assis. Em 1973, a FFCL passou a ter 632 alunos, mas devido ao pedido de demissão de Assis, o diretor passou a ser o também professor de Língua Portuguesa e escritor, José Geraldo Evangelista, que ficou no cargo até 1975 (JABUR, 2010, p. 144).

Como podemos observar no número de inscritos no vestibular de 1971 e a quantidade de egressos nos cursos oferecidos, a região carecia de mão de obra qualificada para ocupar os quadros da profissão de professor. A instituição criou as condições para suprir as demandas de discentes com cursos de Licenciatura em Estudos Sociais, Letras, Pedagogia e Ciências/Matemática.

Não podemos deixar de ressaltar que, nos cinquenta anos de existência, a FE exerceu seu papel social na formação de professores na microrregião da Alta Mogiana, no Planalto Ocidental Paulista (GRACIOLI; ANDRADE; GIMENES, 2017).

Com efeito, a FFCL permaneceu ao longo das décadas de 1970 a 1990 com sua estrutura e funcionamento nos moldes dos pareceres e decretos publicados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), submetido ao Ministério da Educação (MEC) que, por sua vez, respondia ao Ministério do Planejamento e planificava o sistema educacional em todos os seus níveis, considerando os objetivos do Estado de desenvolvimento econômico (SAVIANI, 2011).

Assim, era necessário modificar os cursos, o quadro docente, a estrutura pedagógica e a infraestrutura da instituição para se regularizar as mudanças que o Ensino Superior começou

a passar na década de 1990, sobretudo pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, como podemos notar nos artigos: 44º, 45º e 46º.

Art. 44 A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45 A educação superior será ministrada em instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46 A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências (BRASIL, 1996, Art. 44, 45, 46).

A LDB/96 reorganizou, em parte, a estrutura e o funcionamento do Ensino Superior herdado da Ditadura civil-militar. As instituições de ensino, como a FFCL, tiveram que se adaptar a estas mudanças, com uma organização, dinamismo e procedimentos metodológicos para responder aos dispositivos da nova legislação.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da FFCL (2018) esclarece como a instituição vem trabalhando para se adequar à modernização do Ensino Superior.

A Fundação Educacional de Ituverava, mantenedora da referida Faculdade ciente dessas novas modificações vem apoiando todas as iniciativas de modernização e adequação a nova ordem e de valores da educação superior brasileira. E com isso, espera continuar prestando um inestimável papel social que é o de permitir que alunos carentes consigam obter um diploma universitário (FFCL, 2018).

A partir dos anos 2000, a FFCL modificou sua estrutura organizacional e os cursos de licenciatura, adequando suas grades curriculares e nomenclaturas para atender as legislações estabelecidas pelo MEC, principalmente as Diretrizes Curriculares do Ensino Superior (DCES). Também um regimento institucional foi aprovado, salientando as suas disposições inatas de “formação de professores por meio da criação do Instituto Superior de Educação” (FFCL, 2018, p. 6).

O texto do Plano de Desenvolvimento Institucional (2018) traz que a direção da FFCL permanece atenta às transformações educacionais e tecnológicas da atualidade, adequando suas diretrizes institucionais para suprir as demandas que chegam da sociedade.

Mediante o exposto, a instituição vem promovendo ao longo dos anos a criação de cursos de Ensino Superior na modalidade presencial. Também, para se enquadrar no Decreto nº 5622/05, estruturou vários cursos de licenciatura ofertados na modalidade EAD, atendendo aos dispostos no decreto pelo Ministério da Educação (MEC) (FFCL, 2018).

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor (BRASIL, 2005, Art. 3).

Além dos cursos de licenciatura, a FFCL vem diversificando suas ofertas com o estabelecimento de diversos cursos de bacharelado e técnico suprimindo as demandas do mercado de trabalho na localidade e na região.

O quadro, a seguir, apresenta os atuais cursos de Licenciatura e de Bacharel ofertados na FFCL, distinguindo entre as modalidades presencial e EAD.

Quadro 33: Cursos de graduação ofertados atualmente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP

	CURSO	PERÍODO	DURAÇÃO	MODALIDADE
LICENCIATURA	Plena em História	Noturno	Quatro anos	Presencial e EAD
	Plena em Pedagogia	Noturno	Quatro anos	Presencial e EAD
	Plena em Letras	Noturno	Quatro anos	Presencial
	Plena em Matemática	Noturno	Quatro anos	Presencial
	Plena em Ciências Biológicas	Noturno	Quatro anos	Presencial
	Plena em Geografia	Noturno	Quatro anos	Somente EAD
	BACHARELADO	Administração de Empresas	Noturno	Quatro anos
Ciências Contábeis		Noturno	Quatro anos	Presencial
Engenharia Civil		Noturno	Cinco anos	Presencial
Engenharia Elétrica		Noturno	Cinco anos	Presencial
Engenharia de Produção		Noturno	Cinco anos	Presencial
Engenharia Mecânica		Noturno	Cinco anos	Presencial
TÉCNICO	Técnico em Agropecuária	Noturno	18 meses	Presencial
	Técnico em Enfermagem	Noturno	24 meses	Presencial
	Técnico em Segurança do Trabalho	Noturno	18 meses	Presencial
	Técnico em Química	Noturno	18 meses	Presencial

	Técnico em Meio Ambiente	Noturno	12 meses	Presencial
	Técnico em Radiologia	Noturno	18 meses	Presencial
	Técnico em Edificações	Noturno	18 meses	Presencial

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos perceber, a partir dos primeiros cursos de Licenciatura, Estudos Sociais, Letras, Pedagogia e Ciências/Matemática, a FFCL se expandiu ao longo de cinquenta anos, ampliando sua oferta de graduação em licenciatura e criando os bacharelados, totalizando 12 cursos ofertados na modalidade presencial e 3 ofertados no Ensino a Distância (EAD). Os cursos técnicos totalizam 07 cursos, ofertados na modalidade presencial. Também, a instituição oferta cursos de Pós-Graduação *latu sensu* na área da Educação e da Administração.

Os cursos de Graduação e Pós-Graduação *latu sensu* foram divididos em três escolas (internamente) que compõem a FFCL: Escola de Educação e Humanidades (EEH), Escola de Engenharia de Ituverava (EEI) e Escola de Administração e Negócios (EAN) (FFCL, 2018).

Da mesma forma, a Fundação Educacional de Ituverava-SP (FE) é mantenedora de cinco instituições de ensino em nível superior (graduação e pós-graduação), técnico (tecnólogo) e básico (educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Assim, fazem parte da FE a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (FFCL), a Faculdade Doutor Francisco Maeda (FAFRAM), a Faculdade de São Joaquim da Barra (FAJOB) o Colégio Nossa Senhora do Carmo (CNSC) e o Colégio Van Gogh (ANGLO).

Assim, todas as suas instituições de ensino são reconhecidas na formação de profissionais em nível superior e técnico na região, atendendo as cidades de Igarapava-SP, Aramina-SP, Buritzal-SP, Jequara-SP, Guará-SP, Ribeirão Corrente-SP, São Joaquim da Barra-SP, Orlandia-SP, Ipuã-SP, Miguelópolis-SP, Guaíra-SP e Morro Agudo-SP.

Portanto, definido o histórico e desenvolvimento da FE e principalmente da FFCL, vamos analisar os pontos essenciais do perfil institucional da faculdade, priorizando os aspectos das políticas de ensino, pesquisa e extensão, que posteriormente serão de suma importância para compreendermos “as mudanças no currículo e na política educacional para a formação de professores na Licenciatura em Estudos Sociais e em História” ao longo de sua conjuntura histórica.

O texto do Plano de Desenvolvimento Institucional (2018) informa que a FFCL tem como missão prioritária preparar “profissionais competentes e atualizados para o mercado de trabalho, conscientes de seus deveres e direitos, e principalmente engajados na melhoria da

sociedade de nosso país” (FFCL, 2018, p. 8). O documento também apresenta como meta a qualificação profissional, colaborando para a elevação dos indicadores de desenvolvimento social da cidade e da região (FFCL, 2018). Assim, o discurso da FFCL na oferta de cursos em diferentes áreas de conhecimento carrega um determinado teor de responsabilidade social da instituição, qualificando profissionais da região, valorizando e suprimindo o mercado de trabalho local, objetivando a elevação das condições econômicas individuais, familiares e sociais dos formandos.

Também, o texto oficial da instituição informa que a FFCL estimula o desenvolvimento de pesquisas científicas por seus discentes sob orientação de docentes da instituição. A política de pesquisa está inserida na grade curricular dos cursos de licenciatura e bacharelado, em que as turmas entram em contato com a disciplina de “Metodologia científica”, que capacita os egressos a desenvolverem projetos de iniciação científica e o Trabalho de Conclusão de Curso, obrigatório nos cursos ofertados pela faculdade (FFCL, 2018)²¹. Nesse sentido, o discurso oficial da FFCL nos indica que a FE buscou adequar sua política de pesquisa à legislação brasileira.

Para a LDB, Lei nº 9394/96 no Art. 43, parágrafo III:

A Educação Superior tem por finalidade: Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 1996, Art. 43).

A narrativa do Plano de Desenvolvimento Institucional (2018) defende que a FFCL desenvolve a construção de conhecimentos incorporados aos conhecimentos que os egressos trazem de suas experiências de vida, favorecendo o seu desenvolvimento pleno enquanto profissional e cidadão. Assim, o texto oficial expressa que a qualificação oferecida pela instituição objetiva formar profissionais antenados aos desafios da sociedade e do mercado de trabalho contemporâneo, caracterizado por intensa concorrência (FFCL, 2018).

Neste sentido, apresentamos, a seguir, as finalidades educacionais, culturais e científicas do texto oficial da FFCL, baseadas no Art. 6º de seu Estatuto, em que a instituição se compromete.

Quadro 34: Finalidades educacionais, culturais e científicas da FFCL

²¹ Em 2003 é criada a revista *Nucleus*, que publica artigos científicos de diversas áreas de conhecimento. Posteriormente, foi criada em 2009 a revista *Nucleus Animalium*, que reúne artigos científicos e acadêmicos das áreas de Medicina Veterinária e Zootecnia. Ambas possuem Qualis/ CAPES.

Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua;
Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão cultural;
Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação;
Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas nas instituições;
Estimular a investigação dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestando serviços educacionais e assessorias, estimulando parceria com a comunidade, estabelecendo relações para o desenvolvimento da sociedade; e
Formar profissionais qualificados, segundo as tendências da política pedagógica e da filosofia, que tenham domínio das diferentes tendências teóricas-metodológicas, para atuarem no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, por meio da criação do Instituto Superior de Educação.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de FFCL (2020, p. 4).

O discurso oficial da FFCL indica que a FE vem construindo um perfil institucional, a partir dos anos 2000. Primeiramente ela procurou se afastar das estruturas rígidas e conservadoras da Ditadura civil-militar (1964-1985) na década de 1990, no contexto do processo de redemocratização do país. Posteriormente, com as legislações educacionais, LDB/96 e as Diretrizes Curriculares do Ensino Superior (DCES), a instituição vem se adequando às mudanças educacionais, políticas e econômicas que influenciam o mercado de trabalho, qualificando e diversificando seus cursos de graduação.

Adotou em seus documentos oficiais o discurso do ensino aliado à pesquisa e à extensão, à formação humana e à qualificação profissional de seus egressos, contribuindo para a elevação dos indicadores de desenvolvimento social da cidade e da região via Ensino Superior (FFCL, 2020; 2018).

De acordo com Jabur (2010), a FFCL mantém as ofertas de bolsas de estudos para alunos de baixa renda em todos os cursos. A distribuição de bolsas de estudo, de acordo com Jabur (2010), é a seguinte:

- a) Bolsa própria: portadores de diploma de outras instituições têm 30% de desconto; portadores de diploma da FFCL ou da FAFRAM 40% de desconto; desconto de acordo com o nível socioeconômico; e bolsa para filhos de funcionários.
- b) Convênio com governos municipais: 20% de desconto durante todo o curso.

- c) Programa Universidade para Todos (PROUNI): 25%; 50%; e 100% de desconto conforme o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), variação entre 12 e 10% da receita do ensino.
- d) Financiamento Estudantil (FIES): convênio com a Caixa Econômica Federal.
- e) Programa Escola da Família (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo): Bolsa de 100% nos cursos de Licenciatura e Administração.

Como podemos perceber, as bolsas próprias são convertidas em descontos nas mensalidades dos cursos que podem chegar a sua integralidade. Também há convênios: a) governos municipais: descontos nas mensalidades dos cursos; b) Governo Federal: Programa Universidade para Todos (PROUNI); c) Financiamento: Financiamento Estudantil (FIES); e d) Governo do estado de São Paulo: Programa Escola da Família.

Deste modo, a FE garante a Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS), selo que isenta a instituição do recolhimento da contribuição previdenciária patronal. Segundo a FE (2014), o valor da isenção dos impostos é destinado à concessão de bolsas de estudos para alunos carentes. A legislação exige que a Fundação invista 20% de sua receita em bolsas de estudo²².

De acordo com o último Balanço financeiro da FE (2020), a receita de prestação de serviço educacional foi de R\$ 45. 246. 095, mantendo 548 empregos formais. A concessão de bolsas de estudo somou R\$ 9.286.634, representando 33,98% do faturamento da FE. Um aumento de 6,54% em relação ao ano de 2019 (FE, 2021, p. 18).

Mediante ao exposto, passemos para a análise das principais questões que extraímos do estudo desta subseção.

5.1.3 Análise: FFCL e sua historicidade

Primeiramente, constatamos que o nascimento da FFCL está relacionado à expansão do Ensino Superior, promovida pelo Estado durante a Ditadura civil-militar (1964-1985). A ampliação da educação superior ocorreu principalmente em instituições privadas de ensino. A FFCL foi beneficiada pelo Art. 4º pela Lei nº 5540/68, que autorizou a criação de estabelecimentos na forma de fundação ou associação.

²² Cálculo da quantidade de bolsas conforme a Lei nº 12101/09 (alterada pela Lei nº 12868/13) e Portaria Normativa MEC nº 15/17.

A FFCL procurou se adequar às legislações estabelecidas ao longo de sua história. Entre as décadas de 1970 a 2000, manteve seus cursos estruturados nos moldes herdados da Ditadura civil-militar (1964-1985), baseado nas leis nº 5540/68 e 5692/71. Posteriormente, na virada do milênio, procurou adequar sua estrutura didático-pedagógica a legislações pós-redemocratização, iniciada pela LDB, Lei nº 9394/96 e das Diretrizes Curriculares do Ensino Superior (DCES/2001).

Entendemos que a LMUI assumiu a dianteira para criar a FE e posteriormente a FFCL, objetivando suprir as demandas da burguesia local, da qual seus membros fazem parte. Assim, constatamos que a estruturação de um polo universitário na cidade resultou na geração de empregos e no crescimento econômico de Ituverava.

A captação de egressos de outras cidades da região, pagando mensalidades dos cursos da FFCL, FAFRAM, FAJOB, CNSC, e ANGLO, produz um elevado volume de renda para a cidade. Com isso, a geração de empregos aumentou, intensificando a circulação de recursos no município, proporcionando lucros aos empresários locais, muitos deles membros da LMUI. Segundo a Tribuna de Ituverava (2020, p. 1), atualmente a FE “é um dos pilares da economia do município, e faz com que Ituverava se torne um importante polo regional de Educação”.

Neste sentido, verificamos que ao longo de cinquenta anos, a FFCL conseguiu se converter na principal instituição privada de Ensino Superior da região. A partir dela, a FE se tornou mantenedora de cinco instituições de ensino, trazendo reconhecimento e status social aos administradores e membros da LMUI que indiretamente se beneficiam deste sucesso²³.

Em relação aos cursos de formação de professores, levantamos nesta análise a presente provocação: A disciplina e o trabalho de conclusão de curso são suficientes ao desenvolvimento de pesquisas científicas? Acreditamos que não. A instituição demanda continuar trabalhando para romper a tradição de formar professores polivalentes nos moldes do tecnicismo que caracterizou seus cursos entre a década de 1970 e 2000, fortalecendo o currículo e a formação de professores pesquisadores unindo discurso à prática.

Após esta breve exposição da criação da Fundação Educacional e conseqüentemente do nosso locus de pesquisa, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, vamos analisar a conjuntura histórica das mudanças no currículo e na política educacional para a formação de professores na Licenciatura em Estudos Sociais e em História na FFCL.

²³ Status social cerificado nas últimas décadas pelas reportagens publicadas nos veículos de comunicação da cidade, Tribuna de Ituverava e O Progresso. Entre elas, as melhorias infra estruturais da FE, os cursos, as instituições recém-adquiridas e fundadas, os balanços financeiros e os trabalhos sociais.

5.2 O CURSO DE LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS (1971-2007)

O curso superior de História na FFCL foi criado como Licenciatura curta de Estudos Sociais. Está entre os primeiros cursos de graduação da recém-criada faculdade pela FE, juntamente com as licenciaturas em Letras, Pedagogia e Matemática. Ao longo das décadas de 1970 e 1980, foi o “carro chefe” da instituição, formando turmas com 80 alunos matriculados (JABUR, 2010).

Primeiramente, precisamos apresentar os documentos oficiais que fundamentam o currículo para a formação de professores do curso de Estudos Sociais entre as décadas de 1970 e 1980.

5.2.1 Contextualização legal: os documentos oficiais que fundamentam o currículo para a formação de professores do curso de Estudos Sociais entre as décadas de 1970 e 1980

O primeiro documento oficial que influenciou a estruturação do currículo da Licenciatura em Estudos Sociais na FFCL foi o Parecer nº 94 (CFE), aprovado em 04 de fevereiro de 1971. Este documento estabeleceu “Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica” para a educação em todos os níveis.

No Ensino Superior, o Parecer nº 94/71 (CFE) salientou que nos cursos de graduação e pós-graduação, o ensino de EMC seria realizado por meio da disciplina de EPB.

O programa de Educação Moral e Cívica abaixo traçado, sob a forma de Estudo de Problemas Brasileiros, deverá ser entendido não como um catálogo, imutável e inflexível, de assuntos visando à problemática nacional, mas sim como um elenco dos principais problemas brasileiros, cujo estudo deve ser propiciado aos jovens universitários.

A partir do programa aqui apresentado, cada escola, ao conceber seu programa particular, deverá ter em vista tanto a natureza dos próprios estudos acadêmicos ou profissionais que os alunos estejam realizando, como o papel que eles virão, no futuro, a desempenhar na comunidade.

Uma flexibilidade assim compreendida é saudável. Deverá ser utilizada como meio apropriado para atingir-se o objetivo visado, do mais relevante alcance nacional (BRASIL, 1971, p. 76).

Neste sentido, o curso de Licenciatura em Estudos Sociais passou a incluir a EMC inserida na disciplina de EPB, ao qual foi dividida em seis unidades de estudos: I) “Panorama Geral da Realidade Brasileira”; II) “Problemas Morfológicos”; III) “Problemas de Desenvolvimento Econômico”; IV) “Problemas Socioeconômicos”; V) “Problemas

Políticos”; e VI) ‘Segurança Nacional’. Quanto a carga horária, o documento orienta que “é atribuição da escola, porque foi confiada à sua decisão organizar a viabilidade cronológica desses mesmos planos” (BRASIL, 1971, p. 77).

No ano seguinte, o Estado procurou detalhar o currículo mínimo para a formação de professores de Estudos Sociais pela Resolução n° 08 de 09 de agosto de 1972. O Artigo 2° estabelece o currículo mínimo para a habilitação na licenciatura em Estudos Sociais de 1° grau.

Art. 2 O currículo mínimo para a licenciatura de 1.º grau em Estudos Sociais é constituído das seguintes matérias, na forma abaixo indicada:

- a) História: incluindo Antiga, Medieval, Contemporânea e do Brasil;
- b) Geografia: incluindo elementos de Geografia Física, de Geografia Humana e Geografia do Brasil;
- c) Fundamentos de Ciências Sociais: incluindo estudo da realidade social, sobretudo em seus aspectos sociológicos e antropológico-cultural;
- d) Filosofia: incluindo Problemas Fundamentais e relação com a Ética Geral e a Ética Especial e com a Religião;
- e) Teoria Geral do Estado: incluindo elementos da ciência política. Formas de Estado e de governo. Os regimes políticos. As Constituições. O caso brasileiro;
- f) Organização Social e Política do Brasil;
- g) Estudo de Problemas Brasileiros;
- h) Educação Física.

§ 1.º É também obrigatória a formação pedagógica prescrita na Resolução oriunda do Parecer n.º 672/69, do Conselho Federal de Educação.

§ 2.º Os licenciados neste curso poderão lecionar na escola de 1.º grau: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (BRASIL, 1972, p. 53).

. Por sua vez, o Artigo 3° estabelece o currículo mínimo para a habilitação na licenciatura em Estudos Sociais de 2° grau.

A) Matérias Obrigatórias

Art. 3 O currículo mínimo para a habilitação em Educação Moral e Cívica, como Curso de Estudos Sociais a ser lecionado no 2.º grau, constituir-se das seguintes matérias na forma abaixo indicada:

A.1. História Social, Política e Econômica, Geral e do Brasil, com ênfase para a História do Brasil. Aprofundamento na Teoria da História e na Organização Social e Política do Brasil.

A.2. Geografia Física e Humana, Geral e do Brasil, com ênfase para a Geografia do Brasil.

A.3. Sociologia: incluindo Teoria Social. Estudo da realidade social brasileira e seus aspectos sociológicos e antropológico-culturais.

A.4. Sociologia: incluindo Sistemas Filosóficos, Metafísicos (ser e valor), Ética.

A.5. Política: incluindo fundamentos e princípios da Ciência Política. Formas de Estado. Formas de Governo. O Estado e o Direito. Teoria e Organização do Estado Moderno. Doutrinas e regimes políticos. Relações Internacionais.

A.6. Cultura brasileira. As instituições brasileiras: sua origem, suas características, suas transformações, valores e aspirações da nacionalidade. Manifestações culturais do passado e do presente.

A.7. Fundamentos Filosóficos da Educação Moral: estudo da Axiologia e da Epistemologia, como aprofundamento dos aspectos filosóficos mais intimamente relacionados com Educação Moral e Cívica.

A.8. História das Doutrinas Morais: estudo das formações e das transformações dos valores nas mais diversas épocas e culturas.

A.9. Introdução à Economia: área de incidência da Ciência Econômica e nomenclatura específica. Elementos de História Econômica, de Política Econômica, de Sistemas Econômicos e de Teoria Econômica (leis e princípios).

A.10. Estudo de Problemas Brasileiros: análise da realidade brasileira nos seus aspectos políticos, administrativos, econômicos, militares e psicossociais.

A.11. Educação Física.

b) Uma, pelo menos, das seguintes matérias:

B.1. História do Pensamento Político e das Doutrinas Sociais.

B.2. História e Filosofia das Religiões.

B.3. Sociologia do Desenvolvimento.

B.4. Geopolítica do Brasil.

B.5. Constituições Brasileiras.

B.6. Folclore.

Parágrafo único: É também obrigatória a formação pedagógica prescrita na Resolução oriunda do Parecer n.º 672/69 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1972, p. 54-55).

A Resolução n.º 08/72 também estabeleceu a carga horária mínima do curso de Licenciatura em Estudos Sociais de 1.º e 2.º graus, nos artigos 4.º e 5.º.

Art. 4 A licenciatura de 1.º grau em Estudos Sociais terá a duração mínima de 1200 horas de atividades, com integralização a fazer-se no mínimo de um e meio e no máximo de quatro anos letivos.

Art. 5 A licenciatura plena em Estudos Sociais, na modalidade de Educação Moral e Cívica, para a formação de professor desta matéria, no ensino de 2.º Grau, terá a duração mínima de 2200 horas de atividades, com integralização a fazer-se no mínimo de três e no máximo de sete anos letivos.

§ 1.º Os licenciados neste curso poderão lecionar Educação Moral e Cívica nas escolas de 1.º e 2.º graus.

§ 2.º O disposto neste artigo não impede a classificação da Educação Moral e Cívica como habilitação de outros cursos de licenciatura, desde que para tanto haja pronunciamento específico deste Conselho, como homologação ministerial, e sejam observados os mínimos exigidos na forma da lei (BRASIL, 1972, p. 55).

Posteriormente, a Resolução n.º 45, de 23 de dezembro de 1975, altera a redação do artigo 5.º, §1.º da Resolução n.º 08/72.

Art. 1 O §1.º do artigo 5.º da Resolução n.º 08, de 9 de agosto de 1972, passa a ter a seguinte redação:

§1.º Os licenciados neste curso poderão lecionar Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil nas escolas de 1.º e 2.º graus (BRASIL, 1975, p. 56).

Como vimos, o Parecer n.º 94/71 (CFE) instituiu os currículos e Programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino e a Resolução n.º 08/72 (alterada pela Resolução n.º 45/75, artigo 5.º, §1.º) estabeleceu o currículo mínimo para a formação de

professores de Estudos Sociais de 1º e 2º graus. Ambos constituíram os documentos que nortearam a Licenciatura em Estudos Sociais entre as décadas de 1970 e 1980. Assim, percebemos se tratar de um currículo:

1º moralista, por meio das matérias obrigatórias e eletivas: Problemas Fundamentais e relação com a Ética Geral e a Ética Especial e com a Religião; Doutrinas e regimes políticos; Fundamentos Filosóficos da Educação Moral; História das Doutrinas Morais; Estudo de Problemas Brasileiros; História do Pensamento Político e das Doutrinas Sociais; História e Filosofia das Religiões. Matérias de viés ideológico conservador, típico de uma Ditadura civil-militar.

2º militarista, principalmente por ter a disciplina de Educação Física em ambos os currículos. Notemos que o curso é de Estudos Sociais, área de ciências humanas e não de ciências da saúde.

3º Pulverizado, na medida em que congrega um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais de Filosofia, História, Ciências Sociais e Ciências Políticas, sem o devido aprofundamento curricular. Para exemplificar um dos aspectos de pulverização, verificamos que a disciplina de História Moderna não foi elencada em nenhuma das habilitações.

4º Ilusória, porque camufla a real situação política do país naquele contexto de Ditadura civil-militar, por meio das matérias: Estudo da realidade social brasileira e seus aspectos sociológicos e antropológico-culturais; Constituições Brasileiras; Geopolítica do Brasil; Folclore e História do Brasil.

Mediante o exposto, vamos analisar as mudanças curriculares no curso de Licenciatura em Estudos Sociais no período de seu nascimento, 1971, até 2007 - ano da extinção do curso.

5.2.2 A Licenciatura em Estudos Sociais na FFCL e as mudanças de nomenclatura (1971-2005)

A autorização de funcionamento da Licenciatura Curta em Estudos Sociais ocorreu por meio do Parecer CFE nº 485/71, de 11/08/1971, publicado no DOU dia 16/08/1971, e também pelo Decreto nº 69058, de 12/08/1971, publicado no DOU dia 13/08/1971.

Segundo Jabur (2010), o curso começou a funcionar dia 01 de setembro de 1971 com turmas regulares. Por outro lado, o Conselho Federal de Educação (CFE) veio a reconhecer o curso após quatro anos, por meio do Parecer CFE nº 2507/75, homologado em 22/08/1975 e publicado no DOU em 03/09/1975.

O reconhecimento foi complementado pelo Decreto nº 76182, de 01/09/1975 e publicado no DOU em 02/09/1975. Assim, após os tramites legais do Estado, o curso pode dar continuidade na formação de professores de 1º grau.

O Decreto nº 76182, de 01 de setembro de 1975, reconhece o curso de Estudos Sociais da FFCL.

O Decreto nº 76182, de 01 de setembro de 1975, concede reconhecimento ao curso de Estudos Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, com sede na cidade de Ituverava, Estado de São Paulo. O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81 item III, da Constituição, de acordo com o artigo 47 da Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, alterado pelo Decreto-Lei nº 642 de 9 de setembro de 1969 e tendo em vista o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 2507/75, conforme consta dos Processos nº 10917 de 1974 - CFE e 240392-75 do Ministério da Educação e Cultura, DECRETA: Art. 1º É concedido reconhecimento ao curso de Estudos Sociais, licenciatura de 1º grau, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, com sede na cidade de Ituverava, Estado de São Paulo (DOU, 1975).

O decreto contextualiza a criação do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais na FFCL e a relação entre a abertura de faculdades e cursos em nível superior, após a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540/68), com os projetos de desenvolvimento e escolarização entre o governo militar e as interferências externas dos Estados Unidos desde os acordos MEC/USAID de 1964-1968, no contexto da chamada “Crise Educacional”.

Em 1974, o curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais da FFCL foi alterado para Licenciatura Plena, acrescentando a Habilitação em Educação Moral e Cívica, atendendo ao disposto na Resolução nº 08/72, especificada no item 5.2.1.

O Artigo nº 07 da Resolução nº 08/72 estabeleceu que as IES deveriam adaptar seus cursos de Estudos Sociais às novas diretrizes do CFE. Para Jabur (2010), a graduação em Estudos Sociais da FFCL teve sua nomenclatura, conforme disposto no documento oficial. A grade curricular foi modificada e a carga horária foi ampliada de 1575 horas/aula para 2970 horas/aula, mas o curso foi mantido em dois anos (quatro semestres) para formar o professor de 1º grau. Assim, a Licenciatura em “Estudos Sociais se tornou símbolo da ação da ditadura brasileira” (JABUR, 2010, p. 160).

O Decreto nº 75169, de 31 de dezembro de 1974, autoriza o curso de Licenciatura em Estudos Sociais com habilitação em Educação Moral e Cívica da FFCL.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, de acordo com o artigo 47, da Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, alterado pelo Decreto-lei nº 842, de 9 de setembro de 1969, e tendo em vista o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 3695-74, conforme consta dos Processos 1794-72-CFE e 263777-72 do Ministério da Educação e Cultura,

DECRETA: Art, 1º Fica autorizado o funcionamento da habilitação em Educação Moral e Cívica do curso de Estudos Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, mantida pela Fundação Educacional de Ituverava, com sede na Cidade de Ituverava, Estado de São Paulo (DOU, 1974).

Deste modo, ocorreu a primeira alteração no curso de Estudos Sociais da FFCL, com a inclusão da habilitação em Educação Moral e Cívica, disciplina criada pela Ditadura civil-militar para substituir os cursos de História e Geografia do país. O reconhecimento da alteração na nomenclatura da graduação ocorreu por meio do Parecer CFE nº 537/76 e pelo Decreto nº 77578, de 11/05/1976, publicado no DOU em 12/05/1976. Assim, a Educação Moral e Cívica, (EMC), e também a disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) foram frutos do nacionalismo “associado-dependente” do governo militar que procurava propagar os valores nacionais e desempenhar o controle social via educação (JABUR, 2010).

Segundo os estudos de Jabur (2010), as demandas de egressos da FFCL pelo curso de Licenciatura em Estudos Sociais com Habilitação em Educação Moral e Cívica para lecionar no 2º grau foram grandes. Grande parte dos discentes estudavam 4 anos para receber a habilitação de 1º grau e 2º graus em Estudos Sociais (Licenciatura Curta e Plena).

Em 1984, a Portaria MEC nº 387, de 13/09/1984 e publicada no DOU dia 17/09/1984, autorizou a conversão, por via de PLENIFICAÇÃO, do curso de “Estudos Sociais - Licenciatura Curta (de 1º Grau) e Licenciatura Plena em História, Geografia e Educação Moral e Cívica”. Na prática, esta determinação possibilitava aos alunos de graduação estudar dois anos o curso de Estudos Sociais (licenciatura curta) e complementar, com mais dois anos de estudo a opção pela habilitação em História ou Geografia (licenciatura plena). Também, o egresso poderia optar em estudar mais um ano e sair habilitado nas duas disciplinas em cinco anos de estudo.

Para exemplificar a planificação ocorrida no curso de Estudos Sociais, ilustramos o quadro, a seguir.

Quadro 35: Planificação do curso de Estudos Sociais da FFCL

HABILITAÇÃO	TEMPO DE ESTUDO	GRADUAÇÃO
1º OPÇÃO		
Estudos Sociais	Dois anos (02)	Licenciatura Curta
História	Dois anos (02)	Licenciatura Plena
Total de estudo		Quatro anos (04)
2º OPÇÃO		
Estudos Sociais	Dois anos (02)	Licenciatura Curta
Geografia	Dois anos (02)	Licenciatura Plena

Total de estudo		Quatro anos (04)
3º OPÇÃO		
Estudos Sociais	Dois anos (02)	Licenciatura Curta
História	Dois anos (02)	Licenciatura Plena
Geografia	Um ano (01)	Complementação
Total de estudo		Cinco anos (05)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com estas alterações, o curso de “Estudos Sociais - Licenciatura Curta (de 1º Grau) e Licenciatura Plena em História, Geografia e Educação Moral e Cívica” iniciou em 01 de março de 1985, no contexto do processo de redemocratização do país. O reconhecimento veio por meio do Parecer CFE nº 329/87, por meio da Portaria Ministerial nº 377, de 10/06/1987, publicada no DOU em 12/06/1987.

De acordo com as pesquisas de Jabur (2010), o curso possibilitava ao egresso se habilitar em História e Geografia. Via Estudos Sociais, permaneceu inalterado até o ano de 2005, quando a habilitação presencial em Geografia foi extinta por falta de demanda, e a grade curricular foi reduzida.

Assim, o curso de Estudos Sociais com Habilitação em História sofreu a última mudança curricular, passando de quatro para três anos de curso. Segundo Jabur (2010), os motivos estão relacionados à inexpressiva procura por cursos de formação de professores. Esta constatação envolve as péssimas condições de trabalho na Educação aos recém-formados, sobretudo no setor público, salários pouco atrativos, concorrência de outras faculdades e a proliferação de graduação EAD, com mensalidades mais baixas.

Mediante o exposto, vamos analisar as mudanças curriculares no curso de Licenciatura em Estudos Sociais no período de seu nascimento, 1971, até 2007 - ano da extinção do curso.

5.2.3 Análise das mudanças curriculares no curso de Licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007)

Para analisarmos as mudanças curriculares que ocorreram ao longo da história do curso de Licenciatura em Estudos Sociais da FFCL, entre 1971 e 2007, recorreremos a Teoria da Mudança Curricular em Goodson (2018, 2012, 2008b, 2001, 1997), explanada na segunda seção da dissertação.

Assim, o estudo histórico da estabilidade e da mudança no currículo do curso de Estudos Sociais da FFCL fornece valiosos conhecimentos sobre os parâmetros e objetivos do Estado para o Ensino Superior.

Como constatamos na Teoria da Mudança Curricular de Goodson (2008b; 2001), o currículo do Ensino Superior, no campo das ciências humanas durante a Ditadura civil-militar (1964-1985) foi baseado no modelo externo dos Estados Unidos, elaborado, a partir do tecnicismo liberal, que trouxe como características fundamentais a Teoria do Capital Humano e a pedagogia tecnicista.

Deste modo, o currículo educacional brasileiro entre as décadas de 1960 e 1980 foi operacionalizado externamente, desenvolvido por agentes externos “de cima para baixo” com apoio do Estado por meio dos Acordos MEC-USAID. Eles embrionaram a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540/68) e os currículos do Ensino Superior, principalmente das ciências humanas, como demonstramos na quarta seção desta pesquisa.

Nossa análise está dividida em dois tópicos. No primeiro, analisamos as mudanças curriculares no curso de Licenciatura em Estudos Sociais da FFCL entre 1971 e 2007. Posteriormente mostramos a influência externa do modelo curricular norte-americano à luz da Teoria da Mudança Curricular em Goodson (2008b, 2001).

a) Estruturas Curriculares da Licenciatura em Estudos Sociais da FFCL entre 1971 e 2007

Em nossa pesquisa documental, no arquivo morto da FFCL, conseguimos reunir somente as “Estruturas Curriculares” (grades) do curso de Estudos Sociais. As ementas não foram encontradas. Estas eventualidades na documentação não limitou nossa análise, a partir dos referenciais teóricos que construímos nas seções anteriores. Assim, definida a seleção documental, passemos a analisar como ocorreram as mudanças.

A primeira Estrutura Curricular da graduação em Estudos Sociais da FFCL foi elaborada quando o curso nasceu, mediante o Parecer CFE nº 485/71, de 11/08/1971, publicado no DOU dia 16/08/1971, e também pelo Decreto nº 69058, de 12/08/1971, publicado no DOU dia 13/08/1971. Ele se iniciou com turmas regulares no dia 01 de setembro de 1971. Ele foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Parecer CFE nº 2507/75, homologado em 22/08/1975 e publicado no DOU em 03/09/1975.

Assim, após os reconhecimentos legais pelo governo, o curso pode dar continuidade na formação de professores de 1º Grau (atual Ensino Fundamental), respaldado nas deliberações do Parecer CFE nº 94/71 e na Resolução nº 8/72, exemplificados acima.

No quadro, a seguir, apresentamos a primeira grade curricular do curso de Licenciatura Curta de Estudos Sociais na FFCL.

Quadro 36: Estrutura curricular da Licenciatura Curta de Estudos Sociais da FFCL

DISCIPLINAS	C/H TOTAL
1° SEMESTRE	
Língua Portuguesa	30
Língua Inglesa	30
Sociologia Geral	60
História Moderna	60
Fundamentos das Ciências Sociais	60
História Antiga	60
Estudo dos Problemas Brasileiros	30
Educação Física	30
2° SEMESTRE	
Língua Portuguesa	30
Língua Inglesa	30
Sociologia Geral	60
História Moderna	60
Fundamentos das Ciências Sociais	60
História Antiga	60
Estudo dos Problemas Brasileiros	30
Educação Física	30
3° SEMESTRE	
Geografia Humana	90
Geografia do Brasil	45
História do Brasil	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1°Grau	30
História Medieval	90
Geografia Física	30
Estrutura Educacional	45
Educação Física	30
4° SEMESTRE	
Geografia Humana	60
Geografia do Brasil	45
História do Brasil	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1°Grau	30
História Contemporânea	60
Didática	90
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	60
Educação Física	30
Carga horária total do curso	1575 horas

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de FFCL (1973).

Assim, a grade curricular da Licenciatura Curta de Estudos Sociais que apresentamos concedia ao formando o direito de lecionar em instituições de ensino de 1° Grau (atual Ensino Fundamental). O curso era dividido em quatro (04) semestres, totalizando dois (02) anos de Graduação, com carga horária total de 1575 horas/aula.

No primeiro e segundo semestre, o curso aglutinava disciplinas das Ciências Sociais: Sociologia Geral, Fundamentos das Ciências Sociais, Estudo dos Problemas Brasileiros, com carga horária de 120 horas/aula no total. Também ofertava duas disciplinas de História: Moderna e Antiga, com carga horária de 120 horas/aula nos dois semestres. Além disso, a

grade curricular era complementada com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Analisando criticamente o currículo do curso de Licenciatura Curta de Estudos Sociais na FFCL, percebemos que as temáticas das Ciências Sociais se sobressaíam às da História.

O terceiro semestre era pulverizado com disciplinas de Geografia: Geografia Humana, com carga horária de 90 horas/aula; Geografia do Brasil, com 45 horas/aula; e Geografia Física, com 30 horas/aula. As únicas disciplinas de História eram: Medieval, com 90 horas/aula; e Brasil, com 60 horas/aula. Também, o terceiro semestre incluía as primeiras disciplinas de cunho pedagógico/educacional: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, com 30 horas/aula; e Estrutura Educacional, com 45 horas/aula. O currículo era completado com a disciplina de Educação Física. Portanto, percebemos que a carga horária das disciplinas pedagógicas era rasa, na medida em que elas contribuem para a formação do “professor”, para além das disciplinas específicas.

No quarto semestre, último do curso de graduação na Licenciatura Curta de Estudos Sociais, repete as disciplinas do terceiro semestre, em termos de nomenclatura e carga horária, acrescentando duas disciplinas pedagógicas: Didática, com 90 horas/aula; e Prática de Ensino (Estágio Supervisionado), com 60 horas/aula. Deste modo, analisando o curso de Licenciatura Curta de uma maneira geral, encontramos carências em todas as áreas que compõem a grade curricular: Ciências Sociais, Ciências Humanas e Pedagogia. Consequentemente, a formação do professor de Estudos Sociais para o 1º Grau (atual Ensino Fundamental) era deficitária.

Por outro lado, para lecionar no ensino de 2º Grau (atual Ensino Médio), o discente da FFCL precisava fazer uma complementação de um (01) ano, oferecido pela instituição, acrescentando 1080 horas/aula em sua formação, conforme deliberado pela Resolução nº 8/72.

A seguir, apresentamos a grade curricular da complementação do curso de Estudos Sociais 2º Grau.

Quadro 37: Estrutura curricular da complementação do curso de Estudos Sociais 2º Grau

DISCIPLINAS	C/H TOTAL
1º SEMESTRE	
Sociologia Geral II	98
Folclore I	64
Filosofia II	48
Política I	48
Cultura Brasileira I	48
Fundamentos da Filosofia de Educação Moral I	102
História das Doutrinas Morais I	48
Introdução à Economia I	48

Educação Física I	48
2° SEMESTRE	
Sociologia Geral III	48
Folclore II	32
Filosofia III	96
Política II	48
Cultura Brasileira II	32
Fundamentos da Filosofia de Educação Moral II	48
História das Doutrinas Morais II	32
Introdução à Economia II	48
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2° Grau I	32
Prática de Ensino do 2° Grau (Estágio Supervisionado e Teoria)	48
Educação Física II	48
Carga horária total do curso	1080 horas

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de FFCL (1978).

No primeiro semestre de complementação, o discente tinha contato com disciplinas que “complementavam” a sua formação, habilitando-o a lecionar no Ensino de 2° Grau (atual Ensino Médio). A estrutura curricular era pulverizada em disciplinas das áreas de Ciências Sociais, Ciências Humanas, e Pedagogia. As disciplinas das Ciências Sociais eram: Sociologia II, com 98 horas/aula; Política I, com 48 horas/aula; Cultura Brasileira I, com 48 horas/aula; e Folclore I. Já as disciplinas de Ciências Humanas eram: Filosofia II, com 48 horas/aula; Fundamentos da Filosofia de Educação Moral I, com 102 horas/aula; História das Doutrinas Morais I, com 48 horas/aula; e Introdução à Economia I, com 48 horas/aula. O semestre era complementado ainda com Educação Física I.

Percebemos que as disciplinas de Fundamentos da Filosofia de Educação Moral I e História das Doutrinas Morais I eram constituídas de conteúdos obrigatórios, objetivando difundir os valores, conceitos e ideias da ideologia do regime militar ao qual vivíamos na década de 1970. Como refletimos anteriormente, o governo procurou desestruturar o ensino com conteúdo crítico e reflexivo que pudesse formar a opinião dos futuros professores e posteriormente contestar a ordem político-social vigente no contexto.

O segundo semestre repete as disciplinas do primeiro semestre, em termos de nomenclatura e carga horária, acrescentando duas disciplinas pedagógicas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2° Grau I, com 32 horas/aula; e Prática de Ensino do 2° Grau (Estágio Supervisionado e Teoria), com 48 horas/aula. Como podemos perceber, a complementação do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais para lecionar no ensino de 2° Grau (atual Ensino Médio) também era deficitária, com somente duas disciplinas pedagógicas com baixa carga horária.

Por outro lado, o curso de Licenciatura Curta de Estudos Sociais da FFCL sofreu sua primeira mudança curricular em 1974. A graduação foi alterada para Licenciatura Plena,

acrescentando-se a Habilitação em Educação Moral e Cívica. Deste modo, a carga horária foi ampliada de 1575 horas/aula para 2970 horas/aula, mas o curso foi mantido em dois anos (quatro semestres). O curso foi autorizado pelo Decreto n° 75169 de 31 de dezembro de 1974, e reconhecido pelo Parecer CFE n° 537/76.

No quadro, a seguir, apresentamos a grade curricular do curso de Licenciatura Plena de Estudos Sociais com Habilitação em Educação Moral e Cívica da FFCL.

Quadro 38: Estrutura curricular da Licenciatura Plena de Estudos Sociais com Habilitação em Educação Moral e Cívica na FFCL

DISCIPLINAS	C/H TOTAL
1° SEMESTRE	
Geografia Física e Cartografia	30
Geografia do Brasil	45
História Antiga	90
História do Brasil	120
Estudo dos Problemas Brasileiros	30
Fundamentos de Ciências Sociais	60
Introdução à Filosofia	90
Psicologia da Educação	90
História Medieval	90
Educação Física	30
2° SEMESTRE	
Geografia Física e Cartografia	30
Geografia do Brasil	45
História Antiga	90
História do Brasil	120
Estudo dos Problemas Brasileiros	30
Fundamentos de Ciências Sociais	60
Introdução à Filosofia	90
Psicologia da Educação	90
História Medieval	90
Educação Física	30
3° SEMESTRE	
História Moderna	120
Geografia Humana e Econômica	90
História do Brasil	120
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1°Grau	30
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	60
Didática	90
História Contemporânea	120
Educação Física	30
Filosofia	90
Instituições Políticas e Sociais do Brasil	15
Organização Política e Social do Brasil	15
Teoria Geral do Estado	30
4° SEMESTRE	
História Moderna	120
Geografia Humana e Econômica	90
História do Brasil	120
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1°Grau	30
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	60

Didática	90
História Contemporânea	120
Educação Física	30
Filosofia	90
Instituições Políticas e Sociais do Brasil	15
Organização Política e Social do Brasil	15
Teoria Geral do Estado	30
Carga horária total do curso	2970 horas

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de FFCL (1975).

No primeiro e segundo semestre, o curso reunia disciplinas das Ciências Sociais: Estudo dos Problemas Brasileiros, com 60 horas/aula; e Fundamentos de Ciências Sociais, com 120 horas/aula. Também ofertava três disciplinas de História: Antiga, com 180 horas/aula; Brasil, com 240 horas/aula; e medieval, com 180 horas. Bem como de Geografia: Geografia Física e Cartografia, com 60 horas/aula; e Geografia do Brasil, com 90 horas/aula. Eram ofertadas também as disciplinas de Introdução à Filosofia, com 180 horas/aula; Psicologia da Educação, com 180 horas/aula; e Educação Física, com 60 horas aulas. Lembrando que estamos colocando o total de aulas nos dois semestres.

O terceiro e quarto semestre ofertavam três disciplinas pedagógicas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, com 60 horas/aula; Prática de Ensino (Estágio Supervisionado), com 120 horas/aula; e Didática, com 180 horas/aula. As disciplinas de Ciências Sociais eram: Instituições Políticas e Sociais do Brasil, com 30 horas/aula; Organização Política e Social do Brasil, com 30 horas/aula; e Teoria Geral do Estado, com 60 horas/aula. Ademais, traziam as disciplinas de História: Moderna, com 240 horas/aula; Brasil, com 240 horas/aula; e Contemporânea, com 240 horas/aula. O semestre era complementado com a disciplina de Geografia Humana e Econômica, com 180 horas/aula; Filosofia, com 180 horas/aula; e Educação Física, com 60 horas/aula. Reiteramos que estamos colocando o total de aulas nos dois semestres.

Portanto, analisando o curso da FFCL, entendemos, com Fonseca (2009), que ele se caracteriza por uma pulverização dos conteúdos de História, na medida em que ocorreu um esvaziamento dos objetivos principais, como formação crítica e autônoma. Podemos notar que o governo militar procurou estruturar uma formação precária, pedagogicamente com a oferta da licenciatura em dois anos. No mesmo sentido, Bittencourt (2008a) analisa que o curso de Estudos Sociais no contexto da Ditadura civil-militar foi utilizado como arma para descaracterizar e camuflar a ideologia dominante que estava propagando. Acrescentam ainda, que os Estudos Sociais “unificavam” a História e a Geografia, seus conteúdos eram sintetizados, superficiais e criticamente vazios de fundamentação pedagógica, nos moldes do

tecnicismo americano, implantado no Brasil com a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540/68) (BITTENCOURT, 2008a; FONSECA, 2010).

No ano de 1984, o curso de Estudos Sociais da FFCL sofreu a segunda mudança em sua estrutura curricular. Assim, por meio da Portaria MEC nº 387, de 13/09/1984, publicada no DOU dia 17/09/1984, autorizou a conversão, por via de PLANIFICAÇÃO do curso de “Estudos Sociais - Licenciatura Curta (de 1º Grau) e Licenciatura Plena em História, Geografia e Educação Moral e Cívica”. Com esta mudança, a grade curricular do curso foi novamente reestruturada, passando a graduação de dois (02) para quatro (04) anos. As disciplinas foram redistribuídas em oito (08) semestres, e o curso passou a ter carga horária total de 3207 horas/aula.

No quadro, a seguir, apresentamos a grade curricular do curso Estudos Sociais - Licenciatura Curta (de 1º Grau) e Licenciatura Plena em História, Geografia e Educação Moral e Cívica da FFCL.

Quadro 39: Estrutura curricular do curso Estudos Sociais - Licenciatura Curta (de 1º Grau) e Licenciatura Plena em História, Geografia e Educação Moral e Cívica da FFCL

DISCIPLINAS	C/H TOTAL
1º SEMESTRE	
Geografia (Introdução)	34
História (Introdução)	34
História Antiga e Medieval I	68
História Moderna e Contemporânea I	68
Geografia Física I	68
Geografia Humana I	68
Estudo dos Problemas Brasileiros I	34
Educação Física I	34
2º SEMESTRE	
História Antiga e Medieval II	68
História Moderna e Contemporânea II	68
Geografia Física II	85
Geografia Humana II	85
Língua Portuguesa I	68
Estudo dos Problemas Brasileiros II	34
Educação Física II	34
3º SEMESTRE	
Estrutura e Funcionamento de Ensino 1º Grau I	34
Estrutura e Funcionamento de Ensino 2º Grau I	34
História do Brasil I	102
Geografia do Brasil I	102
Fundamentos da Ciência Sociais I	68
Educação Física III	34
4º SEMESTRE	
Psicologia da Educação I	34
Didática I	34
História do Brasil II	102
Geografia do Brasil II	102

Teoria Geral do Estado I	51
Organização Social e Política do Brasil I	51
Educação Física IV	34
5° SEMESTRE	
História Antiga e Medieval III	104
História Moderna e Contemporânea III	74
História do Brasil III	102
História da América I	100
6° SEMESTRE	
História Antiga e Medieval IV	70
História Moderna e Contemporânea IV	68
História do Brasil IV	102
História da América II	106
Instrumentação para o Ensino I	72
Estágio supervisionado em estudos Sociais na hab. em História 1º/2º Graus	110
7° SEMESTRE	
Antropologia Cultural I	104
Sociologia Geral I	68
Filosofia I	102
História Social, Política e Econômica Geral e do Brasil I	70
8° SEMESTRE	
Antropologia Cultural II	102
Sociologia Geral II	85
Filosofia II	102
História Social, Política, Econômica Geral e do Brasil II	68
Carga horária total do curso	3207 horas

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de FFCL (1984).

Não podemos deixar de salientar que esta estrutura curricular foi forjada no contexto do processo de redemocratização do Brasil. Neste sentido, as disciplinas herdadas da Ditadura civil-militar foram extintas como: Fundamentos da Filosofia de Educação Moral, História das Doutrinas Morais e Instituições Políticas e Sociais do Brasil. Outras disciplinas permaneceram: Organização Social e Política do Brasil, Teoria Geral do Estado e Estudo dos Problemas Brasileiros. Também ocorreu uma considerável ampliação da carga horária das disciplinas: Estrutura e Funcionamento de Ensino 1º Grau I e Estrutura e Funcionamento de Ensino 2º Grau I, de 30 horas/aula para 68 horas/aulas no total. Porém, a disciplina de Didática sofreu uma redução de 90 horas/aula para 34 horas/aula. Foi também acrescentado na grade curricular a disciplina Instrumentação para o Ensino, com 72 horas/aula. Assim, podemos notar que, por um lado, o curso procurou distanciar do legado da Ditadura civil-militar, por outro lado, continuou apresentando carências de disciplinas pedagógicas.

No ano de 2005, a estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em Estudos Sociais da FFCL foi reduzida de quatro (04) anos para três (03) anos. A carga horária total também foi reduzida de 3207 horas/aula para 2280 horas/aula. Como salientamos, segundo Jabur (2010), os motivos estão relacionados à inexpressiva procura por cursos de formação de professores, provocando déficit financeiro na FFCL. Esta constatação envolve as péssimas

condições de trabalho na Educação aos recém-formados, sobretudo no setor público, salários pouco atrativos, concorrência de outras faculdades e a proliferação de graduação EAD, com mensalidades mais baixas. Deste modo, a última turma que se formou para professor com Licenciatura Plena em Estudos Sociais com Habilitação em História foi graduada em um curso ofertado de três anos.

O quadro, a seguir, apresenta a estrutura curricular do curso de Estudos Sociais com Habilitação em História na modalidade três anos (Seis semestres).

Quadro 40: Estrutura curricular do curso Estudos Sociais - Habilitação em História na modalidade de três (03) anos

DISCIPLINAS	C/H TOTAL
1° SEMESTRE	
Fundamentos da Educação	76
História Antiga I	76
História Medieval I	76
Introdução à História	76
Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico	38
Tecnologia Educacional	38
2° SEMESTRE	
Filosofia	38
Geografia	76
História Antiga II	76
História Medieval II	76
Psicologia da Educação	76
Sociologia	38
3° SEMESTRE	
Antropologia	38
Didática	76
Filosofia da Educação	38
História da África	38
História da América I	76
História do Brasil I	76
Sociologia da Educação	38
4° SEMESTRE	
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	76
História da América II	76
História do Brasil II	76
História Moderna I	76
Metodologia do Ensino de História	76
5° SEMESTRE	
História Contemporânea I	76
História do Brasil III	76
História Moderna II	76
Historiografia	76
Seminário de Pesquisa	76
6° SEMESTRE	
Estudos Regionais	76
História Contemporânea II	76
Política	76
História da Educação Brasileira	76
Teoria da História	76

	76
Carga horária total do curso	2280 horas

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de FFCL (2010).

Comparando a estrutura curricular do curso de Estudos Sociais com Habilitação em História de quatro (04) anos com o curso de três (03) anos, podemos notar que disciplinas surgiram, outras permaneceram inalteradas e, grande parte, foi suprimida do currículo. As disciplinas incluídas na grade curricular foram: Fundamentos da Educação, Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico, Tecnologia Educacional, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Metodologia do Ensino de História, Historiografia, Seminário de Pesquisa, Estudos Regionais, Teoria da História e História da África (que passou a ser obrigatória por meio da Lei Federal nº 10639/2003).

Já as disciplinas suprimidas da estrutura curricular foram: Geografia Física, Geografia Humana, Estudos dos Problemas Brasileiros, Educação Física, Língua Portuguesa, Geografia do Brasil, Fundamentos das Ciências Sociais, Teoria Geral do Estado, Organização Social e Política do Brasil, Instrumentação para o Ensino e História Social, Política e Econômica Geral e do Brasil.

Analisando as mudanças que ocorreram, podemos notar que houve uma redução na carga horária do curso de 3207 horas/aula para 2280 horas/aula. Também podemos notar que mesmo com a redução da carga horária, houve uma ampliação das disciplinas pedagógicas, ligadas à formação de professores. Acrescentando a isso, o caráter do curso metamorfoseou de Estudos Sociais para História, mesmo a sua nomenclatura sendo chamada de Licenciatura Plena em Estudos Sociais com Habilitação em História. Isso, porquanto às disciplinas da chamada Ciências Sociais, foram suprimidas e, ao mesmo tempo, foram incluídas disciplinas teóricas da História, como Historiografia e Teoria da História. Assim, o curso já demonstrava que iria se alterar para Licenciatura Plena em História, principalmente após a supressão da Habilitação em Geografia no mesmo ano.

Em suma, realizamos um levantamento na secretaria da FFCL, para verificar a quantidade de professores que foram formados ao longo da História do curso de Licenciatura em Estudos Sociais, em cada estrutura curricular. Constatamos que 1709 alunos se graduaram em Estudos Sociais com Habilitação de 1º Grau; 7 alunos se graduaram em Estudos Sociais com Habilitação em Educação Moral e Cívica; e 716 alunos se graduaram com Habilitação de 2º Grau. Totalizamos, assim, 2432 professores formados ao longo da História do curso de Estudos Sociais na FFCL de Ituverava-SP.

Mediante o exposto, apresentamos as Mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Estudos Sociais na FFCL (1971-2007) à luz da Teoria da Mudança Curricular em Goodson (2008b; 2001).

b) Mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Estudos Sociais na FFCL (1971-2007) à luz da Teoria da Mudança Curricular em Goodson (2008b).

Verificamos no desenvolvimento deste trabalho que as mudanças nas políticas de currículo na área das ciências humanas, empreendidas pelo Estado durante a Ditadura civil-militar (1964-1985), foram baseadas no modelo externo dos Estados Unidos.

Para Goodson (2008b), as mudanças curriculares externas são elaboradas verticalmente (“de cima para baixo”), por grupos de interesse (nacionais, internacionais ou a combinação deles) e posteriormente negociadas internamente. Assim, as mudanças educacionais passam a ser comandadas externamente, controlando o currículo e o ambiente de ensino, de acordo com as demandas econômicas, visto que as reformas curriculares dos países desenvolvidos passaram a influenciar as políticas educacionais de vários países.

Goodson (2008b) defende que o modelo externo de mudança curricular expandiu fortemente, a partir da década de 1980. Por outro lado, verificamos que as reformas curriculares no Brasil foram influenciadas pelo modelo externo dos Estados Unidos desde a década de 1960, por meio dos Acordos MEC-USAID que resultaram na Reforma Universitária de 1968 e na elaboração e implantação do currículo de Estudos Sociais entre as décadas de 1960 e 1980.

Exemplificamos, a seguir, como ocorreu a formulação, promoção, legislação e o estabelecimento do currículo da Licenciatura em Estudos Sociais que dissertamos neste trabalho, baseado em Goodson (2008b).

Quadro 41: Mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Estudos Sociais

Mudança Curricular	Modelo Externo	Implementação da mudança na Ditadura civil-militar (1964-1985)
A formulação da mudança	Ocorre a partir de uma variedade de arenas externas, relacionadas a movimentos econômicos mundiais.	Guerra Fria e a Bipolaridade (Estados Unidos e URSS); Capitalismo liberal e Geopolítica dos EUA na América Latina;
A promoção da mudança	Elaborada por agentes externos, interessados em aplicar modelos de outros países na realidade local.	Teoria do Capital Humano; Tecnicismo e pedagogia tecnicista; Influência da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) no Brasil e os Acordos MEC-USAID;

		Comissão Meira Matos (CMM); Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).
A legislação da mudança	Estabelece o incentivo legal para que escolas e educadores sigam as mudanças comandadas externamente.	<p>GERAL</p> <p>Parecer n° 977/65; Decreto-Lei n° 53/66; Decreto n° 59355/66; Decreto-Lei n° 252/67; CF/67; Decreto-Lei n° 63341/68; Lei n° 5537/68; AI n° 5/68; ; Lei n° 5540/68; Decreto-Lei n° 547/69; Decreto-Lei n° 464/69; Decreto-Lei n° 574/69; Decreto-Lei n° 477/69; Parecer n° 77/69; Lei n° 5692/71; Decreto n° 68908/71.</p> <p>ESTUDOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>Decreto-Lei n° 65814/69; Decreto-Lei n° 869/69; Decreto-Lei n° 5700/71; Resolução n° 8/71; Parecer n° 94/71; Resolução n° 8/72; Resolução n° 45/75.</p> <p>FFCL E LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS</p> <p>Parecer n° 485/71; Decreto n° 69058/71; Decreto n° 75169/74; Parecer n° 2507/75; Decreto n° 76182/75; Parecer n° 537/76; Decreto n° 77578/76; Portaria n° 387/84; Parecer n° 329/87; Portaria n° 377/87.</p>
O estabelecimento da mudança	Sistematiza a implementação do currículo elaborado externamente aos propósitos do mercado.	<p>Estrutura curricular da Licenciatura Curta de Estudos Sociais da FFCL (Habilitação de 1° grau) - 1971;</p> <p>Estrutura curricular da Licenciatura Curta de Estudos Sociais da FFCL (Habilitação de 2° grau) - 1971;</p> <p>Estrutura curricular da Licenciatura Plena de Estudos Sociais (Habilitação 1° e 2° grau em Educação Moral e Cívica na FFCL) - 1974;</p> <p>Estrutura curricular do curso Estudos Sociais - Licenciatura Curta (de 1° Grau) e Licenciatura Plena em História, Geografia e Educação Moral e Cívica da FFCL - 1984.</p> <p>Estrutura curricular do curso Estudos Sociais (Habilitação em História na modalidade de três anos) da FFCL - 2005.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Goodson (2008b).

Como elucidamos no quadro, o curso de Licenciatura em Estudos Sociais da FFCL foi fortemente influenciado pelas políticas de currículo implementadas pelo Estado, entre as décadas de 1960 e 1980. Sua estrutura curricular teve como modelo o currículo tecnicista dos Estados Unidos, dos Acordos MEC-USAID à promulgação da Lei nº 5540/68. Implantaram no Brasil as licenciaturas de curta duração, voltadas a suprir a Crise Educacional (1964-1968) e colocar o país na esteira do desenvolvimento “associado-dependente”, do capitalismo liberal financiado pelos norte-americanos e defendido pelo autoritarismo repressor da Ditadura civil-militar (1964-1985).

Para Colares e Colares (2003), os ideais tecnicistas da economia foram transpostos à educação, gerando produtividade e oferta rápida de mão de obra barata para atender as demandas do sistema econômico financiado pelos investidores internos e externos.

Neste sentido, a expansão do Ensino Superior no Brasil nas décadas de 1960 a 1980, da qual a FFCL faz parte, caracterizou-se: 1º como um projeto do Estado, objetivando alinhar o sistema educacional às metas de racionalidade e produtividade econômica para atender as demandas do setor produtivo; 2º satisfazer os interesses da elite local na promoção de qualificação profissional na graduação, tornando a cidade um polo universitário na região.

Como vimos na quarta seção, as políticas públicas em ciências humanas é questão estratégica para o Estado. A transposição do modelo curricular externo dos Estados Unidos para o curso de Estudos Sociais, suprimindo o conteúdo crítico da História, assegurou os interesses políticos e econômicos do capitalismo liberal. Para isso, a Ditadura civil-militar pulverizou as ciências humanas no curso de Licenciatura em Estudos Sociais e garantiu pela repressão alinhamento ideológico e controle social, considerando os interesses econômicos e estratégicos dos investidores externos e internos.

Assim, podemos salientar que a FFCL e o curso de Licenciatura em Estudos Sociais fizeram parte deste processo. Entre as décadas de 1970 a 2005, mais de dois mil alunos receberam habilitação em Estudos Sociais, e, grande parte, destes lecionaram e muitos ainda lecionam na Educação Básica da região. Constatamos que 1709 discentes habilitaram no modelo tecnicista de licenciatura curta, sistematizando o currículo elaborado externamente aos propósitos do mercado.

Por conseguinte, faz-se necessário apresentarmos o processo de transição curricular do curso de Estudos Sociais para História na FFCL em 2007.

5.3 O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA (2008-2017)

Nesta subseção apresentamos o processo de transição da Licenciatura em Estudos Sociais para Licenciatura em História entre 2005 e 2008.

Analisaremos as mudanças curriculares no curso de Licenciatura em História entre 2008 e 2017.

Primeiramente, faz-se necessário contextualizarmos historicamente como ocorreu este processo.

5.3.1 Contexto histórico: a transição curricular de Estudos Sociais para História na FFCL

Desde as décadas de 1970 e 1980, surgiram propostas de renovação da História, no Ensino Superior e na Educação Básica. Os professores reivindicavam, por meio de suas instituições e pela Associação Nacional de História (ANPUH), o fim do curso de Estudos Sociais (CORDEIRO, 2000). Buscavam autonomia curricular para a História, solapada desde a Ditadura civil-militar (1964-1985). Assim, um amplo debate entre os profissionais da área procurou analisar a força do ensino de História, colocando-a no centro do debate curricular, com o apoio e a interferência crítica da universidade, buscando perspectivas de transformação curricular (CORDEIRO, 2000).

Neste contexto, surgiram contribuições dos debates no plano da legislação. Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). No ano seguinte, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997). Deste modo, estes documentos foram resultados das lutas empreendidas pelos educadores de História, buscando estruturar um currículo para os cursos do Ensino Superior e para a disciplina na Educação Básica.

Assim, o curso de Estudos Sociais da FFCL nos anos 1990 necessitava passar por uma reformulação curricular para se ajustar ao contexto educacional pós-redemocratização. Em 03 de dezembro de 1997, a Câmara de Educação Superior publicou o Parecer CNE nº 776/97, orientando o Conselho Nacional de Educação sobre a necessidade de estabelecer as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior (DCES) para normatizar os cursos de graduação. Respeitando esta determinação, dia 09 de julho de 2001, foi publicado no DOU o Parecer CNE nº 492/2001, estabelecendo as Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES), normatizando e regulamentando a graduação de História em todo o país. Por este documento, podemos notar que, para o Estado, o curso de Licenciatura curta em

Estudos Sociais foi extinto, voltando a ser chamado de Licenciatura Plena em História. A FFCL neste contexto precisava obedecer legalmente esta determinação.

Neste sentido, apresentamos, a seguir, a justificativa do Ministério da Educação (MEC) para a elaboração das Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES).

Este texto apresenta-se como proposta cuja finalidade é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para os profissionais que integram a área de conhecimento da História, a substituição do currículo mínimo por instrumento diferente não é necessidade que decorra unicamente da aprovação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ela se impunha, há já bastante tempo, pelas transformações ocorridas desde a década de 1960 na mencionada área de conhecimento, como configurada no Brasil. Com efeito, quando do estabelecimento do antigo currículo mínimo, na década de 1960, os cursos de Graduação em História apresentavam quase todos, neste país, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada (quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e, com maior razão, por estudantes. [...] Eis aí algumas das razões que explicam ter-se transformado o antigo currículo mínimo em instrumento arcaico, acanhado e em descompasso com os progressos do setor (BRASIL, 2001, p. 5).

As Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES) foram estabelecidas para orientar os currículos com conteúdos mínimos para a formação do profissional graduado em História, seja na licenciatura ou no bacharelado. Também, o documento procura distanciar as políticas educacionais da Lei nº 5540/68, imposta pela Ditadura civil-militar (1964-1985). Portanto, o texto considera os cursos de graduação em Estudos Sociais (licenciatura) das décadas de 1960 a 1990, limitados de formação e arcaica, para permanecerem ativos em 2001. Assim, é neste contexto que ocorre a transição curricular da Licenciatura em Estudos Sociais com Habilitação em História para Licenciatura Plena em História na FFCL.

Jabur (2010) explica o contexto em que ocorreu a transição da Licenciatura em Estudos Sociais com Habilitação em História para Licenciatura Plena em História na FFCL:

A procura pelo curso diminuiu substancialmente. As disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, bem como a disciplina de Estudos Sociais tinham sido extintas do currículo das escolas após o fim da ditadura militar. A Licenciatura Curta tinha sido desacreditada, bem como a carreira docente, que também deixou de atrair os jovens pelos fatores já conhecidos e citados anteriormente: baixos salários e más condições de trabalho. Além disso, o número de aulas de História e Geografia no currículo das escolas de ensino básico sofrera redução importante a partir da década de 1990 (JABUR, 2010, p. 161-162).

Como podemos perceber, os cursos de Licenciatura passavam por crises nas décadas de 1990 e 2000, em razão da falta de egressos motivada pela desvalorização da carreira docente. Como exemplo, o curso de Estudos Sociais com Habilitação em Geografia foi extinto na FFCL em 2005, permanecendo somente o curso de Estudos Sociais com Habilitação em História. Mesmo assim, a instituição teve que se adaptar à realidade, reduzindo a grade curricular de quatro (04) para três (03) anos, causando aceleração, reducionismo e precarização para a formação pedagógica dos discentes.

Com efeito, o curso de Licenciatura em Estudos Sociais com Habilitação em História foi extinto pela FFCL em 2007, a última turma se formou no ano de 2009 (JABUR, 2010). A Portaria MEC (SES) n° 503, de 01 de junho de 2007 autorizou a transformação do curso de Licenciatura em Estudos Sociais para Licenciatura Plena em História. O curso foi reconhecido pela Portaria n° 445, de 01 de novembro de 2011, publicado no DOU em 03/11/2011. A FFCL (2008) justifica a transformação do curso na instituição da seguinte forma:

O curso de Estudos Sociais com habilitação em História e Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, basicamente, se destina à formação de professores com Licenciatura Plena em Geografia e História para atuarem no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e médio (2º grau). Portanto, o objetivo do curso é proporcionar aos alunos subsídios para se tornarem profissionais capazes de desempenhar funções na área da educação.

Entretanto, acreditamos que, uma efetiva melhoria na qualidade do profissional egresso do curso de Estudos Sociais, ocorrerá a partir do primeiro semestre do ano letivo de 2005, quando este passará por transformações, ou melhor, será extinguido, dando lugar à licenciatura em História. A implantação do curso de Licenciatura em História visa atender as solicitações da comunidade local e regional e faz parte de um processo de amadurecimento da instituição (FFCL, 2008, p. 38).

Podemos perceber a preocupação da FFCL em elevar a qualidade do curso a ser oferecido, o que conseqüentemente formará profissionais para desempenharem a função de professor na área da educação, atendendo as demandas que chegam da sociedade local e regional.

Por outro lado, entendemos que a mudança tardia do currículo e da nomenclatura do curso envolvia duas questões fundamentais a serem superadas pela FFCL: 1º romper a tradição do curso; 2º resistência interna na FFCL.

Mediante a citada reflexão, analisamos que mudar o currículo e a nomenclatura do curso envolvia duas questões: 1) ruptura da tradição de trinta e cinco anos do curso sendo ofertado como Estudos Sociais; e 2) resistência interna na FFCL.

Lembremos que a Licenciatura em Estudos Sociais foi iniciada em 1971. Em 2005, completava-se 35 anos que a FFCL estava ofertando o curso nesta modalidade. Mesmo sendo uma herança da Ditadura civil-militar, quebrar a lógica tradicional e legitimadora da

graduação envolvia interesses sociais, intenções de escolarização sistematizadas e legitimadas pela população local e regional.

Outro ponto observado foi a resistência interna à mudança da nomenclatura e do currículo. Os professores antigos, muitos deles ligados à Geografia na direção da instituição, não queriam a mudança. O curso de Estudos Sociais era economicamente viável à instituição, pois utilizando o mesmo quadro de professores, formavam educadores com habilitação em História e Geografia. Separar os cursos em graduações distintas demandava a contratação de professores, ampliando os custos e a captação de egressos. O temor da separação da História e da Geografia em licenciaturas distintas refratava a mudança.

Assim, ela somente veio a ocorrer em 2007, vinte e dois anos após o término da Ditadura civil-militar no Brasil.

Assim, definida a transição do curso de Licenciatura em Estudos Sociais com Habilitação em História para o curso de Licenciatura Plena em História na FFCL em 2007, passemos a analisar o curso e as mudanças curriculares que ocorreram no curso entre 2008 e 2017.

5.3.2 A implementação do curso de Licenciatura Plena em História (2008-2017)

Em 2008, o curso de Licenciatura Plena em História passa a funcionar na modalidade presencial com duração regular de três (03) anos, pelo sistema de admissão de processo seletivo (vestibular), ofertando cinquenta (50) vagas por turma. Analisando o Projeto Político do Curso de História (2008), percebemos a preocupação da FFCL em alinhar a organização do curso nos moldes das Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES) de 2001. Também percebemos o cuidado da instituição em formar professores que tenham conhecimentos sobre as especificidades do objeto de estudo da História. Esta preocupação não era objetivada no curso de Estudos Sociais (FFCL, 2008).

O perfil de professor formado no curso de Licenciatura Plena em História na FFCL (2008) é especificado da seguinte forma:

No momento atual, torna-se necessário que o curso de História, mais do que nunca, prepare melhor o aluno, para que este se torne um profissional criativo, reflexivo e crítico apto a atuar nos ensinos médio e fundamental, como já vem ocorrendo, ou mesmo no Ensino Superior, após realizarem seus cursos de pós-graduação. Para tanto, é fundamental que a este aluno seja oferecida a possibilidade de desenvolvimento de trabalhos de pesquisa científica durante o curso, bem como a obrigatoriedade de execução de um trabalho de conclusão do curso (TCC). Além disso, é necessário também a implantação de cursos de extensão e projetos de pesquisa que promovam uma maior aproximação entre a prática docente das

atividades do magistério à atividades da pesquisa. Desenvolvendo assim, um método de estudo, de trabalho, aprofundamento de questões e de perceber a cumplicidade entre o ensino e a pesquisa (FFCL, 2008, p. 38-39).

Deste modo, o discurso oficial do curso ofertado pela FFCL procura teoricamente oferecer o curso de graduação que prepare o aluno para os desafios profissionais do mercado de trabalho. O discurso oficial justifica que a instituição procura formar o professor de História crítico, reflexivo e criativo, capaz de relacionar ensino à pesquisa em seu trabalho cotidiano, metas estas que não havia no curso de Estudos Sociais durante a Ditadura civil-militar. Salienta que o curso oferecido, a partir de 2008 busca desenvolver no graduando a capacitar de realizar trabalhos de pesquisa científica (FFCL, 2008). Percebemos assim, o desejo de distanciar o curso de Licenciatura Plena em História do tradicional curso de Estudos Sociais pautado no tecnicismo da década de 1970.

Percebemos também na narrativa oficial que FFCL buscou estruturar o curso de Licenciatura Plena em História, relacionando os conteúdos específicos com os pedagógicos, formando, assim, o “professor de História”, afastando-se da tradicional formação bacharelesca do 3+1 que caracterizou os cursos de licenciatura ao longo do século XX.

Nesse contexto o curso de Licenciatura em História deve garantir que seus egressos tenham uma sólida formação de conteúdos Históricos/Historiográficos e pedagógicos; uma formação geral envolvendo outros campos do conhecimento necessários ao exercício do magistério; uma formação pedagógica dirigida ao trabalho do professor; uma formação que possibilite tanto a vivência crítica da realidade do ensino básico como também a experimentação de novas propostas que considerem a evolução dos estudos da educação histórica; um comprometimento político com a equidade social; uma participação ativa e crítica nos destinos da sociedade (FFCL, 2008, p. 39).

Percebemos a proposta da FFCL em redefinir teoricamente o processo de construção de conhecimento dos egressos do curso. Salienta a busca em unir a formação específica relacionada à pedagogia, vislumbrando a formação inicial do professor de História, para atuar na Educação Básica e prosseguir nos estudos por meio da formação continuada. Portanto, “a finalidade do Curso proposto é, pois, a formação de professores que sejam capazes de compreender as mudanças tecnológicas e utilizar desses meios no ensino da História” (FFCL, 2008, p. 39).

No quadro, a seguir, é elencado o perfil do professor formado no curso de Licenciatura Plena em História da FFCL.

Quadro 42: Perfil do professor formado no curso de Licenciatura Plena em História da FFCL

Perfil profissional do professor	Atenção ao fluxo de informações, utilizando novas tecnologias, administrando mudanças culturais, econômicas, políticas, sociais, com sensibilidade e lucidez
----------------------------------	--

	<p>para diagnosticar conflitos, com visão empreendedora; Flexível, conhecedor da tecnologia, da informação (planilha eletrônica, banco de dados, processadores de textos, correio eletrônico, internet, etc.), além das técnicas secretariais como, arquivo, reuniões, enfim, todos os recursos que se enquadrem na modernização de um eficiente professor; O graduado deverá, assim, estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão, atuando como docente na Educação Básica; e O profissional egresso deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de FFCL (2008, p. 41).

Assim, podemos perceber que teoricamente a FFCL busca formar o professor de História que tenha habilidades tecnológicas para utilizá-las no exercício do magistério. Também que possam ter qualificação adequada para prosseguir nos estudos (formação continuada), na Pós-Graduação. Ter uma base científica para o ensino e para a pesquisa, dominando conhecimentos históricos e pedagógicos requeridos do professor na contemporaneidade.

Do mesmo modo, a FFCL ampliou o Estágio Supervisionado. Se olharmos para o curso de Estudos Sociais, o estágio é desenvolvido em 110 horas/aula. No curso de Licenciatura Plena em História, ele passou a ser de 400 horas/aula, uma ampliação de 290 horas/aula. Ele passou a ser dividido em: Estágio de Participação; Estágio de Observação; e Estágio de Regência. Para a FFCL (2008, p. 47), “o Estágio Supervisionado deverá ser cumprido pelos alunos regularmente matriculados na Faculdade no decorrer de seu Curso de Graduação, sem o que não poderá receber o grau de Licenciados”. Assim, para o aluno receber o diploma de graduação em Licenciatura Plena em História, ele precisa apresentar a pasta contendo o Estágio Supervisionado, do qual faz parte o relatório do desenvolvimento do aluno. A FFCL (2008, p. 49) conclui que “as pastas de Estágio deverão ser entregues à Coordenadoria Geral, em data a ser determinado, devidamente assinado, preenchido e revisado”.

Em suma, o curso passou a ser constituído de 2081 horas/aula de disciplinas, 400 horas/aula de Estágio Supervisionado e 200 horas/aula de Atividades Complementares, conforme a legislação em vigor naquele contexto. Segundo a FFCL (2008, p. 53), “as atividades complementares, no total de 200 (duzentas) horas, deverão permitir ao aluno vivenciar, no decorrer do curso, atividades diferenciadas, de forma que busque um aprofundamento em suas áreas”. Deste modo, elas proporcionam a complementação da formação docente do professor de História.

Após definirmos o curso de Licenciatura Plena em História, vamos analisar as mudanças curriculares que o curso sofreu no período que vai de 2008 a 2017, ano da última alteração na estrutura curricular do curso.

5.3.3 Análise das mudanças curriculares no curso de Licenciatura Plena em História (2008-2017)

Nossa análise está dividida em dois tópicos. No primeiro, analisamos as mudanças curriculares no curso de Licenciatura Plena em História entre 2008 e 2017. Posteriormente apresentamos a refração interna às influências externas do modelo curricular norte-americano à luz da Teoria da Mudança Curricular em Goodson (2008b, 2001).

a) Estruturas Curriculares da Licenciatura Plena em História entre 2008 e 2017

A primeira estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em História se assemelha à última grade curricular de Estudos Sociais de 2005. As diferenças estão presentes na quantidade de horas/aula e na inclusão da disciplina LIBRAS - Língua brasileira de Sinais na modalidade EAD, atendendo a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002 que reconhece a Língua brasileira de Sinais e ao Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

O quadro, a seguir, apresenta a estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em História.

Quadro 43: Estrutura curricular da Licenciatura Plena em História (2008-2017)

DISCIPLINAS	C/H TOTAL
1° SEMESTRE	
Fundamentos da Educação	67
História Antiga I	67
História Medieval I	67
Introdução à História	67
Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico	34
Tecnologia Educacional	34
2° SEMESTRE	
Filosofia	34
Geografia	67
História Antiga II	67
História Medieval II	67

Psicologia da Educação	67
Sociologia	34
3° SEMESTRE	
Antropologia	34
Didática	67
Filosofia da Educação	34
História da África	34
História da América I	67
História do Brasil I	67
Sociologia da Educação	34
4° SEMESTRE	
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	67
História da América II	67
História do Brasil II	67
História Moderna I	67
Metodologia do Ensino de História	67
5° SEMESTRE	
História Contemporânea I	67
História do Brasil III	67
História Moderna II	67
Historiografia	67
Seminário de Pesquisa	67
LIBRAS - Língua brasileira de Sinais (EAD)	67
6° SEMESTRE	
Estudos Regionais	67
História Contemporânea II	67
Política	67
História da Educação Brasileira	67
Teoria da História	67
Carga horária total do curso	2081 horas

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de FFCL (2011).

Como podemos notar, a carga horária das disciplinas do curso de Licenciatura Plena em História sofreu uma redução de 199 horas/aula se comparada à grade curricular do curso de Estudos Sociais de 2005. As disciplinas permaneceram as mesmas, o que mudou foi a quantidade de carga horária em cada. Neste sentido, as disciplinas de 76 horas/aula passaram para 67 horas/aula e as disciplinas de 38 horas/aula foram para 34 horas/aula. Assim, podemos notar uma redução geral do curso em relação à estrutura curricular de 2005. Por outro lado, ocorreu a inclusão da disciplina de LIBRAS - Língua brasileira de Sinais - na modalidade EAD. O curso era complementado com 400 horas/aula de Estágio Supervisionado, 200 horas/aula de Atividades Complementares e com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), especificadas no campo de observações do Histórico Escolar do formando.

A FFCL (2008) especifica no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) os objetivos dos conteúdos curriculares descritos em sua grade de disciplinas:

Um outro ponto central da estrutura curricular é a articulação que se objetiva entre conteúdos e metodologias, tendo em vista que o abordar de forma associada, os conteúdos e o respectivo tratamento didático são condição essencial para a formação docente. As disciplinas de caráter geral e as pedagógicas do curso ora proposto, distribuídas convenientemente durante toda sua duração carregam essa pertinente preocupação e assim se justificam (FFCL, 2008, p. 58).

Deste modo, a estrutura curricular da FFCL foi organizada objetivando teoricamente integrar as disciplinas específicas às pedagógicas, contribuindo para a formação do professor de História. Mesmo assim, o curso continuou a ser ofertado com uma carga considerável de disciplinas específicas da História. Notemos o discurso preocupado da instituição de se distanciar da tradição bacharelesca de formar o Historiador em um curso de licenciatura. O objetivo é a formação docente, ciente do papel social desempenhado pelo educador. A interrelação entre as disciplinas oferecidas pelo curso estabelece uma visão integralizada entre a formação básica e a relação com a área pedagógica.

Em 2016, o curso de Licenciatura Plena em História da FFCL passou pela última mudança curricular. Reconhecido pela Portaria n° 281, publicada no DOU dia 04 de julho de 2016, a graduação é modificada da modalidade de três (03) para quatro (04) anos de curso. A FFCL atendeu a Resolução n° 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada dia 01 de julho de 2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial no Ensino Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Segundo o documento, as licenciaturas aumentariam suas cargas horárias de 2800 horas para no mínimo 3200 horas, transformando a duração dos cursos de graduação de três para quatro anos, a partir de 2017. Deste modo, a FFCL alterou a estrutura curricular, para atender a Resolução:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos (MEC, 2015, p. 11).

Assim, a Resolução n° 02 do (CNE), de 01/07/2015, promoveu a reorganização dos cursos de Licenciatura no país. A FFCL, atendendo aos ditames da resolução, mudou a estrutura curricular dos cursos de licenciatura da instituição, assim como a da História. Com efeito, o curso teve sua carga horária de disciplinas ampliadas para 2855 horas/aula,

acrescidas de 210 horas de Atividades Teórico-Práticas, 400 horas de Estágio Supervisionado e 404 horas de Práticas como Componente Curricular. Deste modo, a carga horária total do curso de três anos era de 2681 horas (Com Estágio e Atividades Complementares), e do curso de quatro anos passou para 3869 horas (Com Estágio e Atividades Complementares).

O quadro, a seguir, apresenta a estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em História, a partir de 2017.

Quadro 44: Estrutura curricular da Licenciatura Plena em História (2017)

DISCIPLINAS	C/H TOTAL
1° SEMESTRE	
Introdução à História	67
História da Antiguidade Oriental	67
Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico	34
História Medieval I	67
História, Tecnologias e Educação	34
Metodologia e Prática de Ensino de História nas Escolas de Ensino Fundamental I	67
Atividades Teórico-Práticas	30
2° SEMESTRE	
História Medieval II	67
Sociologia I	34
História da América Colonial	67
História da Antiguidade Clássica	67
Psicologia da Educação	67
Metodologia e Prática de Ensino de História nas Escolas de Ensino Fundamental II	34
Atividades Teórico-Práticas	30
3° SEMESTRE	
Sociologia II	34
História Moderna I	67
História da América Portuguesa	67
História da América Independente	67
História da África Colonial	34
Metodologia e Prática de Ensino de História nas Escolas de Ensino Médio I	67
Atividades Teórico-Práticas	25
4° SEMESTRE	
História do Brasil Império	67
Filosofia I	34
História Moderna II	67
História da África Independente	67
Legislação da Educação Básica e Políticas Educacionais	67
Metodologia e Prática de Ensino de História nas Escolas de Ensino Médio II	34
Atividades Teórico-Práticas	25
5° SEMESTRE	
Didática	67
História Contemporânea I	67
História do Brasil República I	67
Filosofia II	34
Diversidade Étnico-Cultural	34
Educação Inclusiva	67
Projetos Interdisciplinares para a Docência I	67
Atividades Teórico-Práticas	25
Estágio Curricular Supervisionado I	100
6° SEMESTRE	

Historiografia	67
Seminário de Pesquisa I	34
História Contemporânea II	67
História do Brasil República II	67
Educação Ambiental	67
LIBRAS (EAD)	67
Projetos Interdisciplinares para a Docência II	34
Atividades Teórico-Práticas	25
Estágio Curricular Supervisionado II	100
7° SEMESTRE	
Cidadania e Direitos Humanos	34
Seminário de Pesquisa II	34
Historiografia Brasileira	67
Teoria da História	67
Eletiva I	67
Projetos Interdisciplinares para a Docência III	67
Atividades Teórico-Práticas	25
Estágio Curricular Supervisionado III	100
8° SEMESTRE	
Eletiva II	67
Seminário de Pesquisa III	67
Conflitos no Mundo Contemporâneo	67
Cultura, Identidade e Movimentos Sociais na América Latina	67
Eletiva III	67
Projetos Interdisciplinares para a Docência IV	34
Atividades Teórico-Práticas	25
Estágio Curricular Supervisionado IV	100
Carga horária total do curso	2855 horas

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de FFCL (2017).

A estrutura curricular implantada em 2017 representa o atual currículo da graduação em Licenciatura Plena de História da FFCL. O curso foi ampliado de três para quatro anos com uma reestruturação completa nas disciplinas oferecidas. Percebemos uma integralização entre a área específica e a pedagógica. Em todos os semestres é oferecida uma carga de 25 horas/aula de “Atividades Teórico-Práticas” e 100 horas/aula de “Estágio Curricular Supervisionado”, acrescentando-se ainda disciplinas pedagógicas para a docência, como: Projetos Interdisciplinares para a Docência, Metodologia e Prática de Ensino de História nas Escolas de Ensino Fundamental I, Diversidade Étnico-Cultural, Educação Inclusiva, Educação Ambiental, Cidadania e Direitos Humanos e Seminário de Pesquisa.

Também foram incluídas as disciplinas específicas da História: História da Antiguidade Oriental, História da América Colonial, História da Antiguidade Clássica, História da América Portuguesa, História da América Independente, História da África Colonial, História do Brasil Império, História da África Independente, História do Brasil República, Historiografia Brasileira, Conflitos no Mundo Contemporâneo e Cultura, Identidade e Movimentos Sociais na América Latina.

Comparando à estrutura curricular da graduação em Licenciatura Plena de História de 2008, foram suprimidas diversas disciplinas, como: História Antiga I e II, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da América I e II, História da África, História do Brasil I, II e III, Fundamentos da Educação, e Metodologia do Ensino de História. Assim, essas disciplinas foram transformadas nas nomenclaturas que expomos no parágrafo anterior.

Analisando o teor desta mudança brusca na estrutura curricular Licenciatura Plena de História, a partir de 2017, notamos que a FFCL se preocupou teoricamente em adequar o curso aos requisitos exigidos pela Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada dia 01 de julho de 2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial no Ensino Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Também procurou adequar a formação de professores de História à LDB, Lei nº 9394/96 em seu Art. 26-A que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, atendendo a Lei nº 10639/2003. Buscou ainda atender a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Também a Resolução CNE/CP 1/2012, incluindo a disciplina “Cidadania e direitos humanos” na grade curricular.

Deste modo, a FFCL reformulou “teoricamente” a Licenciatura em História para formar professores qualificados com vistas às mudanças que ocorreram no sistema educacional brasileiro. O curso procurou se afastar da tradição bacharelesca (formar o historiador), ampliando a interlocução entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, objetivando a formação do professor de História.

b) Mudanças curriculares do curso de Licenciatura em História na FFCL (2008-2017) à luz da Teoria da Mudança Curricular em Goodson (2008b; 2001)

A partir da redemocratização do país, as forças internas caracterizadas pelas inúmeras associações representativas de professores iniciaram um movimento de refração curricular, buscando equilibrar as influências curriculares entre o interno e o externo.

Para Goodson (2001), esta busca pelo reequilíbrio busca unir os objetivos da educação com os propósitos profissionais e pessoais dos educadores. Deste modo procuram conectar a missão institucional à função social docente.

Neste sentido, os movimentos surgidos, a partir da década de 1980 buscaram estabelecer modelos curriculares, revertendo “de baixo para cima” a elaboração e implementação de currículos.

Como vimos, o currículo de História durante a Ditadura civil-militar foi elaborado e implementado por técnicos, tendo como modelo o currículo de Estudos Sociais norte-americano. A refração iniciada, a partir da redemocratização desvinculou a História e a Geografia, tornando-as cursos autônomos. Este movimento emergiu horizontalmente, conduzido pelos profissionais internos da educação e reequilibrando as forças de mudança.

Conforme Goodson (2008b; 2001), exemplificamos como ocorreu a formulação, promoção, legislação e o estabelecimento do currículo da Licenciatura em História, a partir das forças de refração surgidas nas lutas pela redemocratização.

Quadro 45: Forças de refração e Mudanças curriculares do curso de Licenciatura em História

Mudança Curricular	Modelo Externo	Implementação da mudança Ditadura civil-militar (1964-1985)	Força de refração, a partir da Redemocratização (1985)
A formação da mudança	Ocorre, a partir de uma variedade de arenas externas, relacionadas a movimentos econômicos mundiais.	Guerra Fria e a Bipolaridade (Estados Unidos e URSS); Capitalismo liberal e Geopolítica dos EUA na América Latina; Ditadura Civil-militar no Brasil.	Forças externas Internacionalização da Economia mundial; Capitalismo liberal e Geopolítica dos EUA na América Latina; Redemocratização do Brasil; Lógica da privatização. Forças internas Educadores que defendem a integralização das camadas populares: 1º conteúdos tradicionais para todos; 2º educação popular. Buscavam a transformação das relações sociais e a democratização da educação.
A promoção da mudança	Elaborada por agentes externos, interessados em aplicar modelos de outros países na realidade local.	Teoria do Capital Humano; Tecnicismo e pedagogia tecnicista; Influência da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) no Brasil e os Acordos MEC-USAID; Comissão Meira Matos (CMM); Grupo de Trabalho da Reforma Universitária	Forças externas Neoprodutivismo; Neotecnicismo e pedagogia neotecnicista; Influência das políticas liberais voltadas aos interesses internacionais; Tendência a homogeneização; Novos modelos externos: países do Mercosul, Portugal, Espanha e França influenciando a

		(GTRU).	elaboração dos PCNs. Forças internas ANPUH; AGB; ANPED; CEDES; ANDE; CNTE; ANDES.
A legislação da mudança	Estabelece o incentivo legal para que escolas e educadores sigam as mudanças comandadas externamente.	GERAL Parecer nº 977/65; Decreto-Lei nº 53/66; Decreto nº 59355/66; Decreto-Lei nº 252/67; CF/67; Decreto-Lei nº 63341/68; Lei nº 5537/68; AI nº 5/68; ; Lei nº 5540/68; Decreto-Lei nº 547/69; Decreto-Lei nº 464/69; Decreto-Lei nº 574/69; Decreto-Lei nº 477/69; Parecer nº 77/69; Lei nº 5692/71; Decreto nº 68908/71. ESTUDOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES Decreto-Lei nº 65814/69; Decreto-Lei nº 869/69; Decreto-Lei nº 5700/71; Resolução nº 8/71; Parecer nº 94/71; Resolução nº 8/72; Resolução nº 45/75. FFCL E LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS Parecer nº 485/71; Decreto nº 69058/71; Decreto nº 75169/74; Parecer nº 2507/75; Decreto nº 76182/75; Parecer nº 537/76; Decreto nº 77578/76; Portaria nº 387/84; Parecer nº 329/87; Portaria nº 377/87.	GERAL CF/88; Lei nº 9396/96; PCNs/98; DCNC/2001; HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES Resolução nº 6/86; Parecer nº 785/86 Resolução nº 2/97; Resolução nº 1/99; Resolução nº 1/02; Resolução nº 2/02; Lei nº 10436/02; Lei nº 10639/03; Decreto nº 5626/05 Resolução nº 1/09; Resolução nº 4/09; Resolução Nº 1/12; Resolução nº 3/12; Resolução nº 2/15. FFCL E LICENCIATURA EM HISTÓRIA Portaria nº 503/2007; Portaria nº 445/2011; Portaria nº 281/2016;
O estabelecimento da mudança	Sistematiza a implementação do currículo elaborado externamente aos propósitos do mercado.	Estrutura curricular da Licenciatura Curta de Estudos Sociais da FFCL (Habilitação de 1º grau) - 1971; Estrutura curricular da Licenciatura Curta de Estudos Sociais da FFCL (Habilitação de 2º grau) - 1971; Estrutura curricular da Licenciatura Plena de Estudos Sociais (Habilitação	Estrutura curricular da Licenciatura Plena em História da FFCL - 2008; Estrutura curricular da Licenciatura Plena em História da FFCL - 2017;

		<p>1º e 2º grau em Educação Moral e Cívica na FFCL) - 1974;</p> <p>Estrutura curricular do curso Estudos Sociais - Licenciatura Curta (de 1º Grau) e Licenciatura Plena em História, Geografia e Educação Moral e Cívica da FFCL - 1984.</p> <p>Estrutura curricular do curso Estudos Sociais (Habilitação em História na modalidade de três anos) da FFCL - 2005.</p>	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Goodson (2008b; 2001).

Portanto, entendemos em Goodson (2018; 2012; 1997) que o currículo prescrito do curso de História da FFCL faz parte de uma complexidade formada por elementos e aspectos constitutivos que envolvem lutas e negociações em várias arenas. Fornece-nos elementos para interpretar a sua formalização como resultado das políticas educacionais implementadas pelo Estado envolvendo, em cada momento histórico, disputas, objetivos e aspirações políticas e econômicas relacionadas à educação superior em sua definição.

Assim, baseamos em Goodson (2008b) e concluímos que as as mudanças curriculares no curso de Licenciatura em Estudos Sociais na FFCL foram realizadas, a partir da “mudança curricular externa” comandada por “grupos externos” à instituição. Por meio de um movimento “de cima para baixo”, as mudanças são elaboradas e aplicadas “verticalmente” pelo Estado, principalmente na Ditadura civil-militar (1964-1985), atendendo aos interesses nacionais, internacionais ou a combinação dos mesmos.

No Brasil, a mudança curricular externa iniciou, a partir de 1964, com o Golpe da Ditadura civil-militar, que passou a aplicar o modelo curricular tecnicista americano no Ensino Superior, sobretudo após a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540/68).

Assim, a criação do curso de Licenciatura em Estudos Sociais da FFCL em 1971 foi estruturada nos moldes dos ideais desenvolvimentistas do governo e dos grupos capitalistas externos que o apoiavam, principalmente dos Estados Unidos. Deste modo, a adoção de um “modelo externo” de currículo demonstrou que os governantes priorizaram seus interesses econômicos e políticos em detrimento das necessidades reais de sua nação.

Como analisa Goodson (2007b; 2008b), transferir reformas curriculares de outros países (EUA) para outros contextos é evidentemente uma ação contraprodutiva. Adotar reformas padronizadas de países com outras realidades socio-educacionais é obtuso.

Assim, olhar para as mudanças curriculares no curso de Estudos Sociais da FFCL é uma clara demonstração que o governo militar sobrepuja os interesses econômicos e políticos dos acordos entre Brasil/Estados Unidos, MEC/USAID, por meio do controle ideológico do Ensino Superior.

A partir da Redemocratização (1984-1985), entendemos com Goodson (2008b) que se iniciou um movimento de refração curricular. As lutas pela supressão dos Estudos Sociais empreendidas na década de 1980, a ação da ANPUH e da AGB deram início a um equilíbrio de forças entre mudança externa e mudança interna (GOODSON, 2001; CORDEIRO, 2000).

Os profissionais da Educação buscaram uma legislação educacional e a reestruturação curricular da História. Assim, as forças internas de mudança atuaram para refratar os fracassados currículos dos Estudos Sociais da ditadura, elaborados e implementados externamente “de cima para baixo”. Lutaram pela elaboração de currículos por especialistas da História, buscando reverter o legado da Ditadura civil-militar “de baixo para cima” no Ensino Superior.

Na FFCL, as mudanças internas ocorreram tardiamente, somente entre 2005 e 2008, quando o curso de Licenciatura em Estudos Sociais foi extinto, abrindo espaço para o curso de Licenciatura Plena em História, por meio de lutas contra forças internas de resistência.

Concluindo, o curso de História da FFCL, com cinquenta anos, carecia ser pesquisado e historiado, por sua relevância na formação de professores na região, resgatando a sua memória histórica que conseqüentemente entrelaça com o contexto de vida do pesquisador.

Entristecidos, constatamos que, no ano de 2017, formou-se a última turma de História, que terminou seus estudos no ano de 2020. O curso continua a ser ofertado pela instituição, mas não há demanda de egressos para o curso presencial ou EAD. Conforme apontam Bittencourt (2008a), Fonseca (2009; 2010), Cabrini et al (2005), Monteiro (2005), os cursos de licenciatura não atraem alunos para formação de professores. Estes problemas estão relacionados à crise educacional que vivemos, principalmente no atual governo que nega a Educação como fundamento para a construção nacional.

6 CONCLUSÃO

Não há indícios de saudosismo em relação à ditadura militar, mas perdeu-se a crença de que a democracia política resolveria com rapidez os problemas da pobreza e da desigualdade (CARVALHO, 2012, p. 219).

Disciplinas herdadas da ditadura militar, a educação moral e cívica (EMC) e a organização social e política brasileira (OSPB) devem voltar aos currículos caso Jair Bolsonaro (PSL) seja eleito. Segundo seu vice, o general Hamilton Mourão, o objetivo é inculcar nos alunos o civismo, o culto à pátria e a ética, ensinando hinos, símbolos e como funcionam as instituições nacionais (FOLHA DE S. PAULO, 25 de setembro de 2018).

Ainda sobre Educação, Bolsonaro disse que, até o fim do mandato, quer entregar 200 escolas cívico-militares. De acordo com ele, a vantagem do formato é a disciplina e hierarquia imposta (CORREIO BRASILIENSE, 20 de agosto de 2020).

O presidente Jair Bolsonaro voltou a discursar nesta quinta-feira sobre um suposto papel das Forças Armadas em garantir a "liberdade" da população e dar "tranquilidade" para que ele governe. Pressionado pelas crises sanitária e econômica e pela perda de popularidade, ele relembrou os tempos da ditadura militar para afirmar que os agentes do regime selam o bom destino para a nossa nação (VALOR ECONÔMICO, 15 de abril de 2021).

Como podemos notar, José Murilo de Carvalho, escrevendo uma de suas principais obras “Cidadania no Brasil: o longo caminho” em 2001, publicado pela editora Civilização Brasileira, acreditava que o espectro saudosista da Ditadura civil-militar (1964-1985) havia sido extinto na mentalidade do cidadão brasileiro. Vemos que as três reportagens subsequentes (Folha de S. Paulo, Correio Brasiliense e Valor Econômico) comprovam que, passados exatos vinte anos da publicação do livro de Carvalho, percebemos que as raízes sombrias da ditadura atemorizam o nosso país. Portanto, o movimento democrático e inclusivo que vivenciamos, a partir de 1985, com a abertura política, está presenciando um movimento contraditório, negacionista, reacionário e obscurantista.

O governo ultradireitista que se encontra no poder busca estabelecer políticas educacionais fracassadas das décadas de 1960 a 1980. Projeta inserir no currículo escolar as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), nos moldes ideológicos dos tempos ditatoriais que resultou na supressão da História nos currículos da Educação Básica (1º Grau) e superior (licenciaturas), estabelecendo o curso de Estudos Sociais e as disciplinas supracitadas. Estas questões legitimam a importância e contribuição do presente estudo, dentro das delimitações teóricas e metodológicas.

Parafraseando o historiador Eric John Ernest Hobsbawm (2007), a principal missão do historiador é lembrar o que a sociedade esquece. Deste modo, corroboramos Nussbaum (2015) e compreendemos que as democracias precisam das humanidades! Neste sentido,

consideramos a necessidade de demonstrar teoricamente, neste trabalho, o legado de fracasso das políticas educacionais verticalizadas, principalmente as “reformas curriculares” verticalizadas, da Ditadura civil-militar, especialmente para a formação de professores de História.

Deste modo, na presente seção apresentamos nossas conclusões que partem da interpretação teórica obtida por meio da análise documental e bibliográfica que desenvolvemos na vigente pesquisa.

O presente trabalho buscou desenvolver uma pesquisa qualitativa sobre o currículo para a formação de professores da Licenciatura em Estudos Sociais e em História, tendo como lócus a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) mantida pela Fundação Educacional (FE), localizada na cidade de Ituverava, estado de São Paulo.

Estabelecemos como recorte temporal o período entre 1971 (primeiro currículo) e 2017 (última mudança curricular).

Buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: em que medida ocorreram as mudanças curriculares no curso de licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007) e a transição para Licenciatura em História (2008-2017), da ditadura à redemocratização, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava/FE?

Deste modo estabelecemos como objetivo geral investigar as mudanças no currículo e na política educacional para a formação de professores na Licenciatura em Estudos Sociais e em História na Faculdade de FFCL. Assim, surgiu a necessidade de delinear os seguintes objetivos específicos: (I) Conceituar Currículo e mudança curricular na perspectiva de Goodson; (II) Levantar as discussões sobre a relação entre Política Educacional e Currículo e seus desdobramentos para a Licenciatura em Estudos Sociais/História da ditadura à redemocratização; (III) Historicizar as transformações curriculares da Licenciatura em Estudos Sociais para História na FFCL; e (IV) Analisar e discutir as mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Estudos sociais (1971 a 2007) e no curso de Licenciatura em História (2008 a 2017) da FFCL.

Do ponto de vista de classificação, a presente pesquisa se caracterizou como abordagem o “Estudo de Caso Histórico”, de natureza básica e descritiva, utilizando os procedimentos bibliográfico e documental. Deste modo, buscamos em livros, artigos, dissertações, documentos governamentais e institucionais a fundamentação teórica necessária para responder ao problema de pesquisa.

Construímos o presente relatório, a partir da interface entre Educação (Fundamentos e Práticas Educacionais) e História (História da Educação), em uma dimensão histórica, político-ideológico e legal.

Assim, decidimos, quanto a abordagem de investigação, adotar a pesquisa histórica, por meio do “Estudo de Caso Histórico” que permitiu relacionar o fenômeno das mudanças curriculares ao contexto histórico amplo, trazendo contribuições basilares ao presente estudo.

Desta forma, as fontes bibliográficas e documentais permitiram apresentar um estudo teórico e contextualizado. Assim, os documentos institucionais foram fundamentais para analisar, comparar e apontar a conjuntura histórica das mudanças curriculares na instituição. De igual modo, os documentos governamentais contribuíram para compreendermos como ocorreram as mudanças na legislação dos cursos de Ensino Superior. Assim, a interlocução entre os dados bibliográficos e documentais foi imprescindível para qualificar a comunicação da pesquisa.

Optamos metodologicamente pela análise documental na 5ª seção, buscando uma interpretação coerente das fontes em função do objeto de pesquisa e também em função da problemática que norteou a pesquisa.

Primeiramente aplicamos a “Análise Preliminar” dos documentos, por meio de um exame minucioso, selecionamos as fontes documentais pertinentes à pesquisa. Posteriormente classificamos a documentação, constituindo um corpus satisfatório de “Documentos Públicos” (governamentais) e também “Documentos Privados” (institucionais), avaliando a natureza, credibilidade e representatividade das fontes, após duas revisões na documentação.

Deste modo, após a classificação documental, construímos unidades de análise documental, como pilares para organizarmos os dados e procedermos a formulação de explicações. Nesta etapa, dividimos os documentos a serem analisados em unidades temáticas que, posteriormente, foram convertidas em categorias temáticas (a posteriori) as quais foram: 1) A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (FFCL) e suas subcategorias; 2) O curso de Licenciatura em Estudos Sociais (1971-2007) e suas subcategorias; e 3) O curso de Licenciatura Plena em História (2008-2017) e suas subcategorias.

As categorias construídas possibilitaram insights enriquecedores, a partir da relação entre os documentos, o contexto histórico e a interlocução com o referencial teórico, objetivando ler nas entrelinhas, aplicar críticas pertinentes e construir interpretações e conclusões coerentes à temática e ao problema de pesquisa que construímos.

Deste modo, após estabelecermos o percurso metodológico da pesquisa, construímos a segunda seção, buscando atender ao primeiro objetivo específico, 1) “conceituar Currículo e

mudança curricular na perspectiva de Goodson”. Assim, analisamos os principais textos do autor que conceitua o currículo numa perspectiva histórica e crítica. Também dissertamos sobre os fundamentos da “Teoria da Mudança Curricular” do autor. Seu estilo crítico e analítico sobre a construção social do currículo, a partir da década de 1970 constituiu a mola propulsora para a pesquisa relatada nesta dissertação, principalmente sua abordagem de pesquisa em currículo, por meio do chamado “Estudos de Caso Histórico”.

Selecionamos as principais obras do assunto em Espanhol e na Língua Portuguesa, totalizando oito (08) estudos publicados no Brasil, um (01) estudo publicado em Portugal e um (01) estudo publicado na Espanha. Deste modo, estes trabalhos foram fundamentalmente norteadores para a construção conceitual de “Currículo em Goodson” e da “Teoria da Mudança Curricular” do mesmo autor.

Observamos a notória preocupação de Goodson com o campo do currículo e em relação à escolarização, às políticas públicas, às práticas educacionais e às pesquisas acadêmicas. Salientamos que as investigações curriculares empreendidas pelo autor se voltaram principalmente em indagar e compreender o cotidiano aplicável do currículo e as concepções e conteúdos no cotidiano de docentes e instituições educacionais.

Assim, o professor Goodson (2018; 2012; 1997) defende o estudo histórico do currículo pela ótica do construcionismo social, analisando a construção prescritiva e política dos currículos e suas relações de negociação na práxis.

Comprendemos que estudar o currículo, por meio do processo histórico, contribui para compreender e explicar como os cursos, métodos e matérias constituíram ou constituem um mecanismo para graduar e diferenciar estudantes. Assim, a história curricular permite compreender e explicar o papel que as profissões desempenham na efetivação da construção social do conhecimento. Observamos também que, para compreender o processo de construção, estabilidade e mudança curricular, é preciso analisar o currículo internamente, os silêncios ideológicos ocultos, as rupturas, disjunturas, continuidades e descontinuidades em determinado recorte temporal, evidenciando as arbitrariedades na seleção, organização e aplicação do conhecimento, que, muitas vezes, o tempo procura silenciar.

Também percebemos que o currículo deve ser encarado como fruto de um processo, revestido de conflitos, lutas, tradições e concepções. Além disso, o currículo constituído e oficialmente implementado é moldado por inúmeros processos que o definem como conhecimento válido, aceito e a serviço dos interesses de determinado grupo social. Deste modo, percebemos que o currículo, assim, tem este poder em suas entranhas, de produzir e reproduzir identidades e subjetividades, excluir ou incluir.

Portanto, o conceito de currículo é definido por Goodson (2018, 2012, 1997) como construção social que se materializa na prescrição, no processo e na prática. Também afirma ser “um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON 1997, p. 17).

Conseguimos compreender a importância da criação e realização do currículo, a partir da prática, de maneira igualitária. Neste sentido, a única saída para o sistema educacional é por meio da coletividade social, e ter como base a comunidade como símbolo de resistência às imposições que vêm das prescrições verticalizadas.

Por outro lado, Goodson (2018; 2012; 2007c; 1997; 1990) é um crítico da compreensão do currículo como prescrição (prescrito).

Fez-se notório a compreensão do autor que o currículo prescrito (verticalizado) historicamente foi desenvolvido para orientar e, ao mesmo tempo, controlar os conteúdos impostos pela classe dominante, os professores no desenvolvimento de sua performance e os alunos. Deste modo, a criação das prescrições foi a principal arma dos poderosos para manter a reprodução das relações de produção e poder na sociedade.

Entendemos que a elaboração e implementação curricular prescritiva é permeada de uma complexidade que envolve lutas, disputas, objetivos, aspirações e negociações em diferentes arenas.

Foi elucidado também como o desenvolvimento curricular verticalizado define parâmetros e conteúdos curriculares de um determinado curso, sem considerar a perspectiva teórica e formativa do professor. Neste sentido, o controle governamental com seus técnicos e burocratas centralizam e escolhem o que deve ser implementado e o que deve ser refutado em um determinado currículo, suprimindo a autonomia dos professores. Assim, ele é concebido e aplicado de acordo com os interesses da classe dominante, verticalizado e reproduzido no sistema educacional.

É perceptível a crítica ao currículo prescrito verticalizado na medida em que sua elaboração e implementação técnica é desincorporada e descontextualizada da realidade horizontalizada e vivenciada pelos atores do processo educacional. Portanto, compreendemos que ele é sedimentado ao longo do tempo criando padrões sequenciais de conhecimentos socialmente válidos pelos grupos hegemônicos que estão no poder, para serem reproduzidos socialmente. Assim, é perceptível o abismo entre o currículo prescrito (verticalizado) e a realidade concreta da prática educacional.

Compreendemos que o currículo prescritivo é uma demonstração lógica, ideológica e legitimadora de interesses sociais corporeificados em um documento a ser seguido. Deste

modo, o currículo prescrito sustenta intenções de escolarização sistematizada e padronizada, legitimadas por sua solidificação pela tradição.

Posteriormente, apresentamos a “Teoria da Mudança Curricular”, desenvolvida, a partir dos estudos de Goodson (2008b, 2007b, 2007c, 2001, 1997) entre as décadas de 1990 e 2010.

Em seus estudos, o autor analisou historicamente as condições e os imperativos que impulsionam as mudanças curriculares. Deste modo, os estudos de estabilidade e mudanças curriculares fornecem valiosas interpretações sobre os parâmetros e os objetivos de ensino em cada período histórico.

Compreendemos que os conceitos de reforma e de mudança possuem o mesmo sentido e propósito. Muda-se aquilo que é desaprovado, substituindo uma determinada memória organizacional por outra.

A Teoria da Mudança Curricular direcionou seus esforços para compreender as forças que impulsionaram as mudanças curriculares a partir de dois movimentos distintos: mudança interna, elaborada e desenvolvida horizontalmente; e mudança externa, elaborada e aplicada verticalmente.

Demonstramos que o movimento interno de mudança curricular originou nos países desenvolvidos, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), tendo um raio de abrangência até meados da década de 1970. Salientamos que a mudança curricular interna se pautou pela horizontalidade, desenvolvida e implementada pelos profissionais da educação, os professores. Eles possuíam autonomia, respeito e poder para construir mudanças no currículo em conexão com o seio social. Assim, mudava-se internamente e, posteriormente, buscava-se a legitimação externa dos órgãos educacionais para reconhecimento via legislação, movimento “de baixo para cima”. Neste processo, a função social do professor foi interpretada como força moral, capaz de elaborar as mudanças no currículo com ideário inclusivo.

Por outro lado, verificamos que o movimento externo de mudança curricular teve início, a partir da década de 1980, nos países desenvolvidos. Sua gênese foi relacionada às transformações político-econômicas geopolíticas com a crise do socialismo real, a desintegração da URSS e a hegemonia do capitalismo liberal. Assim, a mudança curricular externa possui como característica a verticalidade “de cima para baixo”. Neste sentido, elas são elaboradas e implementadas por técnicos e burocratas do Estado com o objetivo de mudar o currículo educacional em consonância com os interesses do mercado econômico. Deste modo, a educação foi relacionada aos interesses do mercado econômico, objetivando o lucro.

Observamos ainda que o modelo de mudança curricular externa influenciou as políticas educacionais de vários países. Assim, a partir da década de 1980, os países periféricos iniciaram o processo de adoção dos modelos curriculares dos países desenvolvidos, influenciados por grupos de interesses, transferindo para suas nações currículos de outras realidades educativas, desconsiderando suas reais necessidades sociais e as missões de seus profissionais. Neste sentido, a construção padronizada de currículos prescritivos, obtidos em outra realidade social e educacional se apresentou como instrumento eficaz à dominação e privatização da educação aos interesses do mercado capitalista com a internacionalização da economia.

As mudanças externas reduziram o papel autônomo do educador. Eles passam a ser reconhecidos como transmissores de currículos elaborados externamente. Assim, o empoderamento, a autonomia e o idealismo político dos educadores, que anteriormente participavam horizontalmente da elaboração e definição de currículos socialmente válidos, tornaram-se aplicadores de propostas elaboradas externamente por técnicos que não vivenciavam a realidade educacional concreta. Deste modo, compreendemos como as forças externas de mudanças abalaram a função social do professor e a construção autônoma do currículo.

Compreendemos que as forças de mudança externa, relacionadas ao capitalismo liberal, característico da sociedade global, tende a entrar em colapso. Neste sentido, a construção histórica de práticas institucionalizadas e de memórias sociais e profissionais das escolas, poderão unir forças para equilibrar a balança que curvou para o lado mercantilista da educação (GOODSON, 2001). Deste modo, os indícios de esperança se tornaram evidentes, a partir das frustradas tentativas liberais de educação, pautadas no viés mercadológico e neotecnicista em alguns países desenvolvidos, a partir da década de 1980, contribuindo para o desastre educacional que vivemos na atualidade. Portanto, a insustentabilidade do modelo de mudanças externas, pautadas no mercado capitalista liberal, de padronização produtivista da educação, abrirá espaço para que as forças internas de mudança possam equilibrar a balança educacional.

Entendemos que as forças internas de mudança irão atuar para refratar as fracassadas mudanças comandadas externamente. Assim, a terceira fase das mudanças curriculares irá se caracterizar por reverter “de baixo para cima” a elaboração e implementação de currículos prescritivos, conduzidos pelos profissionais internos da educação. Estes propósitos poderão ocorrer na medida em que os objetivos das escolas estiverem em conexão com os propósitos profissionais e pessoais dos professores. Apreendemos que currículo prescritivo deve ser

construído, a partir da valorização docente, relacionando com seus projetos pessoais e profissionais. Também pautado em uma relação entre currículo pré-ativo e o interativo, com enfoque integrador entre teoria e prática, estrutura e ação, buscando a realidade curricular concreta, a praxis.

Posteriormente, na terceira e quarta seção, buscamos atender ao segundo objetivo específico: “levantar discussões sobre a relação entre política educacional, currículo e seus desdobramentos para a Licenciatura em Estudos Sociais/História da ditadura à redemocratização”, tendo em vista o problema de pesquisa e o objetivo geral.

Assim, na terceira seção, construímos reflexões sobre a implantação das Políticas Educacionais, a partir do golpe da Ditadura civil-militar (1964) e apresentamos as relações entre o Estado e as Políticas Educacionais na conjuntura histórica da ditadura à redemocratização. Para alcançar os objetivos traçados, realizamos uma pesquisa de fonte documental e bibliográfica respeitando o recorte temporal explicitado.

Compreendemos que as Políticas Educacionais do Governo Federal, no contexto da Ditadura civil-militar, foram voltadas a atender aos interesses do capitalismo nacional e internacional. Buscou estruturar os currículos educacionais prescritivos, em todos os níveis, a partir de reformas curriculares, adotando modelos externos. Para Goodson (2008b), as mudanças comandadas externamente se iniciaram, a partir da década de 1980, na América do Norte. Verificamos que, no Brasil, elas iniciaram, a partir da década de 1960, após o Golpe civil-militar (1964-1985), apoiado pelos Estados Unidos.

Constatamos que ocorreu uma transposição do modelo curricular de educação dos Estados Unidos para o Brasil. Assim, as reformas empreendidas pela ditadura foram baseadas no tecnicismo americano, por meio dos Acordos MEC-USAID que posteriormente foram transpostos na Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540/68) e na Reforma do Ensino (Lei nº 5692/71). Os interesses econômicos dos grupos dominantes internos e externos ditaram os rumos das Políticas Educacionais. O objetivo do tecnicismo na educação foi fornecer mão de obra barata para atender ao setor produtivo. Deste modo, os ideais de produção, eficiência, racionalidade e redução de custos acabaram sendo transpostos no sistema educacional brasileiro.

Apontamos que ocorreram movimentos de resistência, principalmente advindas do Ensino Superior. A pós-graduação foi a área que procurou criticar a transposição do modelo curricular americano em nosso país. Também ocorreram resistências na Educação Básica, sobretudo por professores que não concordavam com o controle burocrático e as imposições do governo. Muitos foram perseguidos, afastados e exilados.

Por outro lado, na quarta seção, buscamos apreender o movimento das mudanças curriculares, prescritivas e verticalizadas nas políticas educacionais do curso superior de História, principalmente os aspectos relacionados à sua supressão do currículo educacional, com o golpe da Ditadura civil-militar (196-1985), a implantação dos Estudos Sociais e, posteriormente, o retorno autônomo da História, a partir da Redemocratização (1985).

Compreendemos que a organização dos cursos de graduação de curta duração foi estruturada no contexto da Reforma Universitária (Lei 5540/68). Apontamos que a criação destes cursos teve como finalidade entregar para o mercado quadros para cobrir as demandas que o mercado exigia. Entendemos que estas demandas emergiram, a partir da conjuntura da estrutura econômica “associado-dependente” que estava em pauta pelo governo militar. Deste modo, a implantação dos cursos de curta duração, como as licenciaturas, foi pautada na lógica tecnicista de racionalização de gastos, evitando cursos superiores longos e dispendiosos, segundo o governo militar.

Entendemos que o movimento de transposição curricular tecnicista para o universo educacional ocorreu com a institucionalização da Reforma Universitária (Lei 5540/68) e posteriormente com o Decreto-Lei n° 547, de 18 de abril de 1969, autorizando a organização e funcionamento dos cursos de licenciatura de curta duração em dois anos. Assim, a criação de habilitações em nível superior de cursos de curta duração foi amplamente aplicada, com a finalidade de atender as demandas do mercado econômico. O discurso dos técnicos e burocratas do governo salientavam que uma formação longa e sólida simbolizava um desperdício de tempo e recursos do Estado. Deste modo, o governo militar procurou “sanar” a crise educacional que o país passava na década de 1960, adotando cursos de curta duração (dois anos).

Constatamos que as licenciaturas curtas passaram a representar a “dimensão econômica” do setor educacional pelo governo, sendo reconhecidas como investimentos, reprodutoras de mão-de-obra barata para o mercado. Assim, a lógica da racionalização técnica, pautada na eficiência e produtividade, passou a ditar os rumos da educação, ajustando-a ao modelo industrial de organização econômica do período. Deste modo, os cursos se proliferaram em instituições de ensino privadas, transformadas em fontes de lucro para as empresas educacionais. Por conseguinte, as licenciaturas curtas foram usadas pelo poder político para legitimar o controle técnico e propagar a reprodução das relações econômico-capitalistas na formação de professores.

Em conexão com a Reforma Universitária instituída pela Lei n° 5540/68 e o Decreto-Lei n° 547, de 18 de abril de 1969, os cursos superiores de licenciatura em História e

Geografia foram extintos pelo governo militar, em várias partes do país, sendo substituídos pela licenciatura curta em Estudos Sociais. Constatamos que estes cursos eram caracterizados por um ensino acrítico, conformista e alinhado às diretrizes repressivas do governo militar. Assim, os cursos de Estudos Sociais foram responsáveis por formar um grande número de professores no Brasil e muitos destes atuam até os dias de hoje no Ensino Superior e principalmente na Educação Básica.

Deste modo, a graduação em Estudos Sociais, na modalidade da licenciatura curta, foi criada para formar professores polivalentes, a fim de lecionarem em várias disciplinas afins, como Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) (no 1º Grau, atual Ensino Fundamental) e História e Geografia (no 2º grau, atual Ensino Médio).

Verificamos que a ideologia governamental aparelhou o sistema educacional aos anseios e planos político-econômicos dominadores da ditadura civil-militar, sem deixar espaço para as oposições por meio da repressão, sustentada pelo AI-5. Os Estudos Sociais foram fundamentais para manter o sistema educacional sob controle e reproduzir a ideologia governamental em todos os níveis de ensino. Assim, o Estado foi progressivamente cumprindo seus objetivos político-econômicos de desenvolvimento e controle social por meio da reprodução das relações de produção no seu principal aparelho ideológico, a educação.

Apresentamos ainda que o governo militar trabalhou arduamente tentando destruir as ciências humanas por meio da desconstrução curricular do Ensino Superior e na Educação Básica. Passou a desconstruir as finalidades autônomas, críticas e reflexivas das ciências humanas atuando por meio do controle e repressão. Assim, o AI-5 atuou ao lado do controle curricular para minar a resistência ao regime implantado, a partir do golpe de 1964. Neste contexto, o ensino de humanidades foi o principal alvo das reformas curriculares externas, a partir de 1964, pelos técnicos-burocratas do governo. Sendo o principal foco, os currículos de História e Geografia sofreram os piores golpes das reformas curriculares da ditadura, tanto no Ensino Superior como na Educação Básica.

Constatamos que os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, sobretudo em instituições privadas, foram implementados, a partir da década de 1970, sendo extintos no final da primeira metade da década de 1990. Assim, como salientamos, estes cursos formaram um grande número de professores polivalentes. O que nos impressionou foi o princípio de descaracterização das ciências humanas como saber autônomo, pois a formação de professores de nível superior nesta conjuntura foi extremamente pulverizada e transmitida superficialmente. Constatamos a clara intensão do regime militar em dissolver estes campos

autônomos de saber para minar a capacidade dos futuros professores, de receberem uma formação crítica e autônoma.

Entendemos que o governo utilizou o currículo oficial de História (na nomenclatura de Estudos Sociais), tanto no Ensino Superior como na Educação Básica, para alienar professores e alunos, reproduzindo os intentos do regime, manipulando a memória social e coletiva. Como sua elaboração era realizada por técnicos do governo e os profissionais das instituições de ensino tinham perdido sua autonomia sobre o processo de ensino, cabiam a eles, pela força ideológica e pela vigilância e repressão, reproduzir as relações de produção ditadas pelas forças dominadoras externas e internas.

Desse modo, o currículo do Ensino Superior, principalmente das instituições privadas, foi caracterizado pela identificação de um viés de conhecimento voltado aos interesses dos grupos dominantes. As diferenças sociais, econômicas e culturais eram evitadas por meio da alienação e reprodução de um ensino ideológico apoiado pela elite nacional e internacional.

Elencamos que as consequências diretas da lógica de burocratização, controle e subordinação de instituições e docentes foram: a) massificação e reprodução técnica; b) imposição curricular via materiais didáticos externos; e c) proletarianização dos professores. Diante disso, a burocratização, o controle e a subordinação das instituições e dos profissionais da educação contribuíram para a precarização do trabalho docente, afetando diretamente o processo educacional. Em síntese, a desvalorização salarial, a sobrecarga de trabalho e a necessidade de dobras de emprego foram os legados nefastos que a Ditadura civil-militar deixou para a profissão docente.

Compreendemos que o papel do professor foi relegado a um mero aplicador e reproduzidor da ideologia dominante via material didático, em conformidade com os ideais de ensino e escolarização tecnicista. Deste modo, os professores ficavam, na maioria das vezes, à mercê dos conteúdos enviesados por ideologias externas às suas, num processo contraditório entre as crenças de cunho profissional e reprodução de conteúdos alheios a suas vontades, impostas pelo governo. Em síntese, os saberes históricos dos manuais do período eram totalmente desconectados da realidade social da população, perpetuando, assim, a exclusão.

Neste mesmo contexto, depreendemos as lutas travadas pelos professores (Educação Básica e Ensino Superior), sobretudo na conjuntura da/pela Reabertura Política (1982-1985), militando pelo retorno da História como disciplina autônoma nos cursos de Licenciatura e na grade curricular das escolas. Assim, as pressões vieram principalmente da Associação Nacional de História (ANPUH) e da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB). Deste

modo, o clima de lutas pelo fim da ditadura criou esperanças de alterar os currículos das ciências humanas.

As críticas eram empreendidas em relação às reformas educacionais pela Ditadura civil-militar, principalmente de educadores fortalecidos em associações, a partir da década de 1970. Buscavam mudanças nas Políticas Educacionais e na configuração curricular, baseada no modelo de educação tecnicista que, naquele contexto, dava sinais de fracasso. Assim, as diferentes associações que surgiram foram fundamentais para a derrocada do sistema educacional imposto pelos militares nas décadas de 1960 a 1980. Deste modo, as críticas partiam de duas preocupações principais: 1) a preocupação com o significado social da educação e da escola pública para todos; e 2) a contestação ao corporativismo econômico que refletia diretamente nos fins da educação.

Portanto, as preocupações elencadas constituíram a mola propulsora de união dos educadores em associações e a busca de superação do currículo tecnicista implantado pela Ditadura civil-militar. Entre as principais associações acadêmicas que atuaram neste contexto, destacamos a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB). Elencamos também duas entidades sindicais, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), e Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). Destarte, a união dos educadores em associações foram fundamentais para a superação das políticas públicas em educação da ditadura.

Constatamos diferentes concepções pedagógicas, contra-hegemônicas, que contribuíram nesta luta, construindo heterogêneas ideias e projetos nacionais de um modelo educacional. Englobavam progressistas, anarquistas, radicais e concepções de cunho libertador, fundamentados nas bases teóricas do marxismo. As propostas empreendidas pelos movimentos de contestação à educação estruturadas pela ditadura tinham dois viéses principais: o primeiro lutava por uma organização educacional autônoma e popular; o segundo buscava a centralização da educação que pudesse garantir o acesso às camadas populares. Assim, buscavam superar as barreiras da desigualdade social ampliada pelas políticas do regime militar.

Verificamos que os movimentos contestatórios e a militância durante o processo de redemocratização propiciaram a elaboração e aprovação de documentos que fundamentaram a Educação brasileira pós-ditadura. A principal legislação educacional do país foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Também foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997), aprovados pelo Conselho Federal de Educação, (CFE), e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Curso (DCNCs/2001), por meio do Parecer CNE/CES nº 492/2001 em 03 de abril de 2001. Criticamos que a LDB/96 os PCNs/97 e os DCNC/2001 configuraram o mecanismo de regulamentação e controle do sistema educacional em todos os níveis.

Na quinta seção, em conexão com os resultados sintetizados anteriormente, buscamos “historicizar as transformações curriculares da Licenciatura em Estudos Sociais para História na FFCL” e “analisar e discutir as mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Estudos sociais (1971 a 2007) e no curso de Licenciatura em História (2008 a 2017) da FFCL”. Assim, dissertamos considerações tendo em vista os objetivos específicos delineados especificamente ao presente estudo de caso.

Construímos, por meio do “Estudo de Caso Histórico”, argumentações teóricas e analíticas conectando os objetivos específicos, descritos anteriormente, ao objetivo geral de “investigar as mudanças no currículo e na política educacional para a formação de professores na Licenciatura em Estudos Sociais e em História na FFCL”.

Neste sentido, compreendemos que partir da Fundação Educacional de Ituverava (FE), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP (FFCL) foi organizada, abrindo os primeiros cursos de Licenciatura da região, os quais foram: Estudos Sociais, Letras, Pedagogia e Ciências/Matemática. Por que cursos de licenciatura? A resposta que encontramos nas fontes consultadas foi a necessidade da região em formar quadros para exercerem a profissão de professor o que, no contexto da época, já apresentava uma grande carência. Assim, a FFCL se apresentou como instituição de Ensino Superior capaz de suprir esta demanda.

Por outro lado, relacionamos a base teórica construída neste relatório à criação da FFCL e constatamos que sua gênese está relacionada ao contexto de implementação da política educacional da Ditadura civil-militar, principalmente na construção de seus interesses políticos e econômicos. Assim, a FFCL está inserida em um contexto amplo de relações de poder, de interesses políticos, econômicos do projeto social que o governo militar pretendia estabelecer na década de 1970.

Deste modo, a expansão do Ensino Superior no Brasil nas décadas de 1960 a 1980, da qual a FFCL faz parte, caracterizou-se como um projeto de governo, objetivando alinhar o sistema educacional às metas de racionalidade e produtividade econômica para atender as demandas do setor produtivo, internacional, nacional e local (burguesia reunida em torno da LMUI).

Assim, analisamos que o Estado, por meio do Ministério da Educação, impunha, de maneira verticalizada, as normatizações curriculares dos cursos de licenciatura. Deste modo, as instituições de Ensino Superior, vivendo sob autoritarismo e constante vigilância, eram obrigadas a se submeterem às prescrições federais, impostas “de cima para baixo”. Neste sentido, o curso de Estudos Sociais da FFCL reproduzia as normatizações impostas pelo regime.

O currículo do curso de Estudos Sociais sofreu alterações na medida em que o Estado modificava sua política educacional para o Ensino Superior. A lógica tecnicista de racionalização, eficiência e produtividade, extraída do modelo externo norte-americano, contribuiu para a criação dos cursos superiores de Estudos Sociais. Estes cursos colaboraram para a extinção, sobretudo em instituições privadas, dos cursos de licenciatura em História e Geografia, unificando as duas disciplinas. A consequência direta destas medidas foi a formação do professor polivalente, atuando nas disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. A FFCL, de forma direta e indireta, participou na formação de gerações de professores, sob esta nomenclatura, entre as décadas de 1970 e 1990.

Verificamos que as grades curriculares do curso de Estudos Sociais na FFCL durante as décadas de 1970 a 1980 eram revestidas de disciplinas específicas. Neste sentido, constatamos que as poucas disciplinas oferecidas na licenciatura curta eram pulverizadas e de caráter doutrinário. As matérias pedagógicas que formam o professor quase não havia ou eram insuficientes. Deste modo, podemos notar como o governo, por meio do tecnicismo, esvaziou as ciências humanas, alienando-a à lógica produtivista.

No final da década de 1980, em pleno processo de redemocratização, a FFCL, atendendo as políticas educacionais do período, extinguiu disciplinas herdadas da Ditadura civil-militar, como: Fundamentos da Filosofia de Educação Moral, História das Doutrinas Morais e Instituições Políticas e Sociais do Brasil. Por outro lado, as disciplinas Organização Social e Política do Brasil, Teoria Geral do Estado e Estudo dos Problemas Brasileiros permaneceram na grade curricular. O curso passou a ser ofertado em quatro anos para habilitação em História e acrescido de um ano para habilitar também em Geografia. Assim, notamos que, por um lado, o curso procurou distanciar do legado da Ditadura civil-militar, por outro lado, continuou apresentando carências de disciplinas pedagógicas.

Constatamos que a transição curricular do curso de Estudos Sociais para História ocorreu tardiamente na instituição. O processo de redemocratização ocorreu na década de 1980 e foi consolidado na década de 1990. Porém, o curso de Estudos Sociais da FFCL

somente foi extinto em 2005, formando a última turma em 2007. Por que o curso tardou tanto para mudar seu currículo e a nomenclatura herdada da Ditadura civil-militar?

Para refletir sobre esta indagação, compreendemos em Goodson (2018; 2012) que o currículo prescritivo é uma demonstração visível e pública de determinada lógica ideológica e legitimadora de interesses sociais corporeificado em documento. Ele sustenta as intenções de escolarização dos elaboradores, sistematizadas e racionalizadas para concretizar essa finalidade. Assim, o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição.

Mediante a citada reflexão, analisamos que mudar o currículo e a nomenclatura do curso envolvia duas questões: 1) ruptura da tradição de trinta e cinco anos do curso sendo ofertado como Estudos Sociais; e 2) resistência interna na FFCL.

Constatamos que, em 2005, completava 35 anos que a FFCL estava ofertando o curso de Estudos Sociais. Mesmo sendo uma herança da Ditadura civil-militar, quebrar a lógica tradicional e legitimadora da graduação envolvia interesses sociais, intenções de escolarização sistematizadas e legitimadas pela população local e regional.

Outro ponto que observamos na documentação era a resistência interna à mudança da nomenclatura e do currículo, sobretudo dos professores antigos, muitos deles ligados à Geografia e na direção da instituição. O curso de Estudos Sociais era economicamente viável à instituição, pois, utilizando o mesmo quadro de professores, formavam educadores com habilitação em História e Geografia. Separar os cursos em graduações distintas demandava a contratação de professores, ampliando os custos e a captação de egressos.

Em meio a este impasse, verificamos que a separação ocorreu, porém, não houve demanda de egressos para a Licenciatura Plena em Geografia. Em 2005, o curso de Estudos Sociais com habilitação presencial em Geografia foi extinto. A instituição escolheu permanecer com o nascente curso de Licenciatura Plena em História.

No ano de 2008, constatamos que o curso de Licenciatura Plena em História passou a funcionar na modalidade presencial com duração regular de três (03) anos, pelo sistema de admissão de processo seletivo (vestibular), ofertando cinquenta (50) vagas por turma. Percebemos a preocupação da FFCL em adequar a organização do curso nos moldes das Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Superior (DCHES) de 2001. Também verificamos o cuidado da instituição na formação de professores, a partir de conhecimentos sobre as especificidades do objeto de estudo da História. Esta preocupação não era pretendida no curso de Estudos Sociais.

Verificamos na documentação da instituição que o curso ofertado passou a ser baseado na preparação do aluno para os desafios profissionais do mercado de trabalho. Observamos

que a FFCL procurava formar professores de História críticos, reflexivos e criativos, capazes de relacionar ensino à pesquisa em seu trabalho cotidiano (metas estas que não havia no curso de Estudos Sociais durante a Ditadura civil-militar). Percebemos, assim, o desejo da instituição em distanciar o currículo da Licenciatura Plena em História do tradicional currículo do curso de Estudos Sociais.

Por outro lado, constatamos, na grade curricular que vigorou entre 2008 e 2017, as disciplinas específicas se sobressaindo às pedagógicas (modelo bacharelesco). Verificamos também que a grade curricular do curso oferecia uma formação curta, em três anos, com carga horária comprimida. Por outro lado, em oposição à tradição do currículo de Estudos Sociais, observamos a preocupação da instituição na ampliação das atividades destinadas ao Estágio Supervisionado, de 110 horas/aula (década de 1990), passou para 400 horas/aula (2005 em diante).

Conferimos que a grade curricular atual (2017 em diante) foi estruturada preocupando adequar o curso aos requisitos exigidos pela Resolução n° 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada dia 01 de julho de 2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, ampliando a grade curricular para quatro anos.

Também procurou adequar a formação de professores de História à LDB, Lei n° 9394/96 em seu Art. 26-A que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, atendendo a Lei n° 10639/2003. Buscou-se ainda atender a Resolução n° 4 de 02 de outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Também a Resolução CNE/CP 1/2012, incluindo a disciplina “Cidadania e direitos humanos” na grade curricular.

Percebemos que a FFCL, a partir de 2017, estruturou teoricamente o curso de Licenciatura Plena História para formar professores qualificados com vistas às mudanças que ocorreram no sistema educacional brasileiro. Assim, a estrutura curricular apresentou uma formação interdisciplinar, dialogando com as outras áreas das Ciências Humanas e das Ciências da Educação. O curso se afastou da tradição bacharelesca (formar o historiador) e autoritária da Ditadura civil-militar, ampliando a interlocução entre as disciplinas específicas com as pedagógicas, objetivando a formação do professor de História.

Averiguamos que as mudanças curriculares no curso de História da FFCL estiveram relacionadas em uma complexidade formada por vários elementos e aspectos constitutivos que envolvem lutas e negociações em vários níveis e arenas. O currículo prescritivo da

Licenciatura em Estudos Sociais e posteriormente da Licenciatura em História da FFCL forneceu-nos elementos para interpretar sua formalização resultante da centralização das políticas educacionais no Estado, envolvendo em cada momento histórico disputas, objetivos e aspirações políticas e econômicas relacionadas à educação superior.

Assim, baseamos em Goodson (2008b) e concluímos que as mudanças curriculares no curso de Estudos Sociais na FFCL foram realizadas, a partir da “mudança curricular externa” comandada por “grupos externos” à instituição. Por meio de um movimento “de cima para baixo”, elas foram elaboradas e aplicadas “verticalmente” pelo Estado, principalmente na Ditadura civil-militar (1964-1985), atendendo aos interesses nacionais, internacionais ou a combinação dos mesmos.

Já as mudanças que ocorreram, a partir de 2005, instituindo a Licenciatura Plena em História, ocorreram por meio de um equilíbrio entre as prescrições governamentais e a atuação da instituição, horizontalizada, na medida em que contou com a participação dos professores e da direção na elaboração curricular.

Ao mesmo tempo vive uma carestia de egressos. Em 2021, o curso foi ofertado, mas não se formou turma. Estes problemas estão relacionados às péssimas condições de trabalho na profissão, ao baixo salário, ao retrocesso e ao obscurantismo que vivemos no sistema educacional.

Por conseguinte, demonstramos no início desta seção que as verticalizadas políticas educacionais na Ditadura civil-militar, apropriando-se do modelo curricular norte-americano, de cunho tecnicista, contribuiu para a precarização da educação e do professor. Verificamos a supressão das licenciaturas de História e a criação dos Estudos Sociais, que trouxeram um legado de fracasso nas reformas curriculares, trazendo consequências, especialmente, para a formação de professores.

Constatamos que a FFCL graduou gerações de professores na modalidade de licenciatura (curta e plena) em Estudos Sociais que continuam atuando na Educação Básica. Compreendemos como a transição dos Estudos Sociais para História ocorreu tardiamente, entre 2005 e 2008. Constatamos as forças externas e internas que buscavam perpetuar a tradição do curso de Estudos Sociais e sua grade curricular, mesmo passando vinte anos após a redemocratização.

Verificamos que as mudanças curriculares do curso de Estudos Sociais foram frutos de prescrições verticalizadas que atendiam aos interesses do Estado, relacionados ao fornecimento de mão de obra para suprir as demandas do mercado e ao ensino enviesado e ideologicamente manipulado aos interesses técnicos. Por outro lado, a transição do curso de

Estudos Sociais para História e posteriormente as mudanças curriculares que ocorreram, sobretudo em 2017, contou com um equilíbrio de forças entre as prescrições verticalizadas e a atuação interna de forma horizontalizada na configuração curricular.

Surpreendentemente, o espectro saudosista da Ditadura civil-militar (1964-1985) e suas raízes sombrias de autoritarismo atualmente assombram o nosso país. A democracia está sendo combatida por forças reacionárias, negacionistas e obscurantistas. Neste sentido, as ciências humanas vêm sofrendo ataques em todos os níveis.

O governo ultradireitista que se encontra no poder busca estabelecer políticas educacionais fracassadas da ditadura, inserindo novamente no currículo as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) nos moldes ideológicos dos tempos ditatoriais e tão criticadas em nosso estudo. Buscando novamente o aparelhamento e o esvaziamento do sentido social da História. Assim, dentro das delimitações teóricas e metodológicas, o presente trabalho contribuiu, não para dar respostas, mas para trazer reflexões para compreender os rumos das atuais políticas educacionais na área de ciências humanas.

Não pretendemos esgotar as questões relacionadas à temática, mas levantar indagações para futuras pesquisas e contribuir para o avanço da ciência educacional. Assim, compreendemos a necessidade de outros estudos sobre a temática, a partir de outros vieses. Deste modo, poderemos constituir um corpus de conhecimento que possibilite dialogar com os desafios da contemporaneidade, sem perder a crença na democracia política.

REFERÊNCIAS

- AKUD, Katia. Currículo de História e Políticas Públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária. In: Bittencourt, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2º Ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2013.
- BRASIL. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 dez.1961. Revogada pela Lei n. 9.394, de 1996, exceto os artigos 6.º e 9.º.
- BRASIL. Casa Civil. Lei n° 4440 de 27 de outubro de 1964. Institui o Salário Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 out. 1964.
- BRASIL. Casa Civil. Decreto-Lei 55551, de 12 de janeiro de 1965. Regulamento a Lei n° 4.440, de 27 de outubro de 1964, que institui o Salário-Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 jan. 1965.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n° 977, 3 dezembro de 1965. **Definição e regulamentação dos cursos de Pós-Graduação**. 1965.
- BRASIL. Casa Civil. Lei n° 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 nov. 1966.
- BRASIL. Casa Civil. Decretos-Lei 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei n° 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 fev. 1967.

BRASIL. Casa Civil. Decreto-Lei n° 63341 de 01 de outubro de 1968. Estabelece critérios para a expansão do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2 out. 1968.

BRASIL. Casa Civil. Lei n° 5537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 nov. 1968.

BRASIL. Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 nov. 1968 e retificado em 3 dez. 1968. Revogada pela Lei n. 9.394, de 1996.

BRASIL. **Ato Institucional n. 5**, de 13 de dezembro de 1968.

BRASIL. Casa Civil. Decreto-Lei n° 477, de 11 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 fev. 1969.

BRASIL. Casa Civil. Decreto-lei n° 464/69, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 fev. 1969.

BRASIL. Casa Civil. Decreto-Lei n° 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 abr. 1969.

BRASIL. Casa Civil. Decreto-Lei n° 574, de 08 de maio de 1969. Dispõe sobre o aumento de matrículas em estabelecimentos de Ensino Superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 mai. 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n° 65814 de 08 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção sobre o Ensino da História. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 dez. 1969.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer n° 94, de 04 de fevereiro de 1971. Fixa currículos e programas de Educação Moral e Cívica. In: SÃO PAULO. **Educação Moral e Cívica**: legislações federal e estadual. São Paulo, 1982.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Casa Civil. Decreto-Lei n° 5700, 1 de setembro de 1971. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2 set. 1971.

BRASIL. Casa Civil. Resolução n° 08, 1 de dezembro de 1971. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, deferindo-lhe os objetivos e a amplitude. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1 dez. 1971.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Resolução n° 8, de 9 de agosto de 1972. Dispõe sobre a formação de professores de Educação Moral e Cívica. In: SÃO PAULO. **Educação Moral e Cívica: legislações federal e estadual.** São Paulo, 1982.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Resolução n° 45, de 23 de dezembro de 1975. Altera a redação do artigo 5°, § 1°, da Resolução 8/72 CFE. In: SÃO PAULO. **Educação Moral e Cívica: legislações federal e estadual.** São Paulo, 1982.

BRASIL. Resolução n.º 06/1986 do CFE e MEC, que altera o núcleo comum do ensino de primeiro e segundo graus, a partir do ano letivo de 1987. **Diário Oficial da União.** Brasília, 1 dez. 1986.

BRASIL. **Constituição** (1988), de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n° 02, 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União.** Brasília, 15 jul. 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n° 01, 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9°, § 2°, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. **Diário Oficial da União.** Brasília, 30 set. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n° 492, 3 de abril de 2001. Estabelece as: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União.** Brasília, 9 jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n° 01, 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União.** Brasília, 17 jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n° 02, 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União.** Brasília, 04 mar. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n° 5622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 20 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 01, 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 03, 07 de dezembro de 2012. Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 02, 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2 jul. 2015.

CABRINI et al. **O ensino de história**: revisão urgente. 3. ed. São Paulo: PUC-SP, 2005.

CALVINO, João. **As Institutas ou Tratado da Religião Cristã, Volume I-IV**. 2. ed. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa quantitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos, 2. Ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CORDEIRO, Jaime Francisco Pereira. **História no centro do debate**: as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara, São Paulo: FCL Laboratório Editorial, UNESP, 2000.

COSTA, Adriana Silva; SILVA, Edna Bernardo da; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. O currículo em uma abordagem histórico-bibliográfica. In: **Anais Anped** (GT 12), 2018.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. In: **Rev. Bras. Educ**, 2016.

COSTA, Alex Silva. A importância do ensino de história nas escolas e suas implicações na vida social. **Anagrama**, v. 5, n. 2, p. 1-7, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: Princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DESLANDES, Suely. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares Nobel, 1986.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. de L., RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em trabalho, educação e política educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2010.

FERNANDES, Florestan. O que é revolução. In: FERNANDES, Florestan; COELHO, Teixeira; COSTA, Caio Túlio. **O que é revolução, utopia, anarquismo**. 1º ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

FERREIRA, Marcia; JAEHN, Lisete. História do Currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. In: **GT Currículo ANPEd**, 2010.

FE - Fundação Educacional de Ituverava. **Balanco mostra a transparência da diretoria da FE**. 2014.

FE - Fundação Educacional de Ituverava. **Demonstrações Financeiras Encerradas em 31 de dezembro de 2020**. In: O Progresso, 1825º ed. Ituverava-SP, 29 de maio de 2021.

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Estrutura curricular da Licenciatura Curta de Estudos Sociais**. 1973.

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Estrutura curricular da Licenciatura Plena de Estudos Sociais com Habilitação em Educação Moral e Cívica**. 1975.

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Estrutura curricular da complementação do curso de Estudos Sociais 2º Grau**. 1978.

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Estrutura curricular do curso Estudos Sociais - Licenciatura Curta (de 1º Grau) e Licenciatura Plena em História, Geografia e Educação Moral e Cívica**. 1997.

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de História**. 2008.

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Estrutura curricular do curso Estudos Sociais - Habilitação em História na modalidade de três (03) anos**. 2010.

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Estrutura curricular da Licenciatura Plena em História na modalidade de três (03) anos**. 2008.

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Estrutura curricular da Licenciatura Plena em História na modalidade de quatro (04) anos**. 2017.

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2018.

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Regimento Interno**. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar história**: anos iniciais de Ensino Fundamental. 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Carolina. Bolsonaro exalta ditadura militar e volta a dizer que forças armadas garantirão liberdade. **Valor econômico**. São Paulo, 15, abr. de 2021. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2021/04/15/bolsonaro-exalta-ditadura-militar-e-volta-a-dizer-que-forcas-armadas-garantirao-liberdade.ghtml>. Acesso em: 10, mai. de 2021.

FUNARI, Pedro Paulo A.; SILVA, Glaydson José da. **Teoria da História**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 28, n. 1, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. v. 31 n. 131, p. 1355-1379, 2010.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e História. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOODSON, Ivor. Estudando o currículo: uma perspectiva construcionista social. In: **Currículo**: Teoria e história. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOODSON, Ivor. Trajetória para o Currículo - história pessoal e política social em estudos curriculares. In: **Educação Temática Digital** 9, 2008.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação**, 12 (35), 2007.

GOODSON, Ivor. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. In: **Pro-Posições** 18 (2), 2007.

GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento**: vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, 2007.

GOODSON, Ivor. De la historia al futuro: nuevas cadenas de cambio. In: **Páginas 2** (2), 2001.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: **Teoria & Educação**, 02, 1990.

GRACIOLI, Maria Madalena; ANDRADE, Lucimary B. Pedrosa; GIMENES, Priscila A. Cardoso. Formação de professores: a experiência do PIBID - subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava. **Nucleus**, v.14, n.2, out. 2017.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Currículo e Mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. In: **Currículo sem Fronteiras** 11 (1), 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

JABUR, Ana Maria Ribeiro Tanajura. **Maçonaria e educação: a história da Fundação Educacional de Ituverava - SP**. Ribeirão Preto, SP: CUMML. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

JABUR, Ana Maria Ribeiro Tanajura; COSTA, Alessandra David Moreira da. **Maçonaria e Educação: a experiência da Fundação Educacional de Ituverava - SP**. **Nucleus**, v.7, n.1, abr. 2010.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. Parâmetros Curriculares Nacionais De História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 3, n. 6, 2009.

MACEDO, Elizabeth; GABRIEL Carmen Teresa (2017): Apresentação da Seção Temática: currículo e conhecimento. In: **Currículo sem Fronteiras** 17, 2017.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. **Repensando a História**. 6º Ed. São Paulo: Marco Zero, 1994.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais. **História & Ensino**, v. 8, p. 7-28, 2002.

MARTINS, Thays. Bolsonaro diz que governo distribuirá cartilhas nas escolas ao estilo de educação moral e cívica. **Correio brasiliense**, Brasília, 20, ago. de 2020. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/politica/2020/08/4869933-bolsonaro-diz-que-governo->

distribuir-cartilhas-nas-escolas-ao-estilo-de--educacao-moral-e-civica.html. Acesso em: 10, mai. de 2021.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Prefácio: A atualidade de uma Revisão. In: Cabrini et al. **Ensino de História: revisão urgente**. 3º Ed. São Paulo: PUC-SP, 2005.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Apresentação. O campo do Currículo Hoje: debates em cena. In: **Educ. rev.** (45), 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. In: **Currículo sem Fronteiras** 01 (01), 2001.

NETTO, José Paulo. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Orgs.). **História e história da educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

NÓVOA, Antonio. Nota de apresentação. In: GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Sandra Kretli da. **Apresentação da Seção Temática: Perspectivas teóricas das pesquisas em currículo** 16 (3), 2016.

PEREIRA, Aparecida Helena; BARRACHI, Sônia Bernadete M. **História e Geografia de Ituverava**. Ituverava: [s/ed.], 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores no Brasil: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*. v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001.

PRESIDENTE da FE faz balanço positivo de trabalho desenvolvido em 2020. **Tribuna de Ituverava**. Ituverava. 22 dez. 2020, p. 1.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Horizonte do desejo: instabilidade, fracasso coletivo e inércia social**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SAVIANI, Demerval. O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Orgs.). **História e história da educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002.

SILVA, Márcia Justino Barbosa da. **Formação de Professores: O curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava**. Ribeirão Preto, SP; CUML, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação. In: Goodson, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. 15°. Petrópolis: Vozes, 2018.

SILVA, Gustavo Bianch. A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades? *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 17, n. 27, 2º sem. 2016.

WIZIACK, Júlio; FERNANDES, Talita; CARNEIRO; Mariana. Bolsonaro quer resgatar educação moral e cívica no currículo das escolas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 de set. de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/bolsonaro-quer-resgatar-educacao-moral-e-civica-no-curriculo-das-escolas.shtml>. Acesso em: 25 de set. de 2018.

APÊNDICE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ofício 40/DE/2019.

Uberaba, 04 de dezembro de 2019.

Ao Prof. Dr. Antonio Luis de Oliveira
Diretor Geral da FFCL de Ituverava

Assunto: **Autorização de Acesso a Documentos da FFCL na UFSCar.**

Considerando a pesquisa intitulada: "A mudança curricular de Estudos Sociais para a Licenciatura Plena em História na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava e a Formação de Professores", em execução pelo mestrando **Alcides Mariano Ribeiro**, sob minha orientação, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que dentre seus objetivos específicos visa analisar a implantação do Curso de Estudos Sociais na FFCL, em 01/09/1971, e seu currículo no contexto histórico, político e educacional da época, **solicitamos:**

Que nos seja concedida autorização para consulta aos Documentos da FFCL arquivados no Setor de Registro da Universidade Federal de São Carlos, a fim de serem analisados e discutidos na pesquisa supracitada.

Atenciosamente,


JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO
Professor PPGE/UFTM e PPGE/PROF/UNIR
Coordenador do Departamento de Educação UFTM
Portaria GR 459 03/05/2019 | SIAPE 1562645
+55 (34) 3700-6971 | 99828-2799

Autorização:  **Prof. Dr. Antonio Luis de Oliveira**
Diretor Geral da FFCL de Ituverava

Data: 27 / 12 / 2019

MESTRADO em EDUCAÇÃO - PPGE/UFTM

Av. Getúlio Guaritá, 159 - Abadia - (34) 3700 6937 - Centro Educacional - 3º Andar - Sala 326b -
38025-440- UBERABA - MG - E-mail: ppged@pesqpg.uftm.edu.br