UFPE
Universidade Federal de Pernambuco

Entre a ordem e a disciplina:

O Ensino de História no Centro de Ensino Superior do Seridó (1973 a 1987)

Tese de Doutorado

Regina Coelli Gomes Nascimento

RECIFE, 2005

Universidade Federal de Pernambuco

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-graduação em História

Doutorado em História

Entre a ordem e a disciplina:

O Ensino de História no Centro de Ensino Superior do Seridó (1973 a 1987)

Regina Coelli Gomes Nascimento

Tese de Doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em História.

Orientadora: Prof.ª Dra. Lúcia de Fatima Guerra Ferreira

Recife, 2005

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

ATA DA DEFESA DA TESE DA ALUNA REGINA COELLI GOMES NASCIMENTO

Às 14:00 h do dia 07 (sete) de abril de 2005 (dois mil e cinco), no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, a Comissão Examinadora da Tese para obtenção do grau de Doutor apresentada pela aluna **Regina Coelli Gomes Nascimento** intitulada **"Instituindo Normas, Disciplinando Corpos e Mentes: O Ensino de História no Centro de Ensino Superior do Seridó (1973 a 1987)"**, em ato público, após argüição feita de acordo com o Regimento do referido Curso, decidiu conceder à mesma o conceito **"APROVADA"**, em resultado à atribuição dos conceitos dos professores: Lúcia de Fátima Guerra (Orientadora), Virginia Maria Almoêdo de Assis, Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Geraldo Barroso Filho, Iranilson Buriti de Oliveira. Assinam, também, a presente ata o Coordenador, Prof. Marcus Joaquim Maciel de Carvalho, e a Assistente em Administração Marta Lopes Gomes, para os devidos efeitos legais.

Recife, 07 de abril de 2005.

Profª. Drª Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Profª. Drª. Virginia Maria Almoêdo de Assis

Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Prof. Dr. Geraldo Barroso Filho

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira

Prof. Dr. Marcus Joaquim Maciel de Carvalho

Marta Lopes Gomes

AGRADECIMENTOS

Este trabalho pode ser escrito graças a Deus e ao estimulo e a compreensão de muitas pessoas que deram seu apoio direta e indiretamente em sua elaboração. Alguns, no entanto, merecem citação direta, meus pais (Neuza e Bil) meus irmãos Silvana, Carlos, Cláudio e Ronaldo; minhas sobrinhas Nara, Karol e Ítalo; Edgar presença constante e minha filha Ana Luisa, pelo incentivo e compreensão nos momentos em que nos isolamos para trabalhar.

Toda nossa gratidão a Olívia, pesquisadora incansável, que dedicou muitas horas de trabalho pesquisando, lendo e discutindo textos, sua ajuda amiga e generosa foi fundamental na elaboração deste trabalho; a Catarina pelas dicas de redação; a Paula Brito pelo material cedido sobre o CERES; a Joãozinho pela ajuda no arquivo do CERES; Luciane e Marli, funcionárias do Programa de Pós-graduação em História da UFPE, pela ajuda constante nos momentos difíceis; Nilda foi presença constante, discutindo textos e apresentando sugestões; ao amigo Iranilson, as discussões e troca de idéias entre nos, foram fundamentais, esclarecendo dúvidas e apontando caminhos. A professora Lucia Guerra foi uma incentivadora permanente, com a qual pude contar em todos os momentos, sua ajuda foi imprescindível.

Apesar das inúmeras colaborações, nenhuma das pessoas citadas tem responsabilidade sobre as imperfeições e equívocos que persistem.

Para Ana Luisa, cuja presença e ternura tornaram possível este trabalho. Com todo meu amor.

RESUMO

Nesta pesquisa abordamos os discursos que emergiram no Seridó Potiguar, no período de 1973 a 1987, acerca da instituição de um Núcleo avançado da UFRN e, especialmente, sobre o ensino de História no CERES. A produção discursiva por nós selecionada e analisada, no decorrer desta pesquisa, consta de Decretos, Resoluções, Planos de Cursos, Diários de Classe, Periódicos, Regimento do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó - CERES e alguns depoimentos orais de ex-alunos e ex-professores. Para melhor compreensão do objeto, tomamos como referencial os pressupostos da análise do discurso propostos por Michel Foucault, Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau, dentre outros que partilham das novas abordagens sobre o sujeito, a pesquisa e o tratamento dos objetos da história. Feito esse recorte temporal, espacial e metodológico, procuramos problematizar o ensino de história no CERES na sua historicidade, destacando as estratégias utilizadas para o disciplinamento do corpo e da mente dos alunos e professores de História, modelando a figura do professor formado na universidade.

Palavras-chave: História – Ensino – universidade.

ABSTRACT

Our research approached the discourses that rose at the Seridó Potiguar in the period from 1973 until 1978 about the institution of an advanced center of UFRN and, especially about History's education at CERES. The discursive production that were selected and analyzed during our research is composed by Some Decrees, Resolutions, Courses Planes, Classroom Diaries, CERES regiment and some oral declarations of ex students and ex teachers .For your best comprehension, we took as reference the presupposition of speech analysis that Michel Foucault, Patrick Charaudeau and Dominique Maingueneau suggested, and took reference by others who use new approaches about subject, research and History object treatment. After doing this methodological and spatial bevel, we tried to show History teaching problems at CERES, detaching the strategy that we used to discipline our students and History teachers mind and body, changing the image of new teachers formed at the university.

Key words: Education, University and Histo

LISTA DE FIGURAS

Figura – 01 - Promoções 48

Figura – 02 - Dinarte Mariz na Cerimônia de colação de grau dos formandos de 1978..... 70

Figura – 03 - Parte Externa do Colégio Diocesano Seridoense..... 73

Figura – 04 - Gravura representando a chegada dos discentes universidade 74

Figura – 05 - Encontro entre um Supervisor Acadêmico e um discente..... 75

Figura – 06 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense - portaria -..... 77

Figura – 07 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense (banheiros e bebedouros – 1974)..... 78

Figura – 08 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense (secretaria - 1976)..... 78

Figura – 09 Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense - (cantina e almoxarifado - 1974)..... 79

Figura – 10 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense em 1974 (secretaria e diretoria - 1974)..... 79

Figura – 11 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense (salas de aulas – primeira turma do NAC - 1974)..... 81

Figura – 12 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense (salas de aulas – primeira turma do NAC - 1974)..... 82

Figura – 13 - Vista aérea do CERES em 2004..... 89

Figura – 14 - Pórtico do CERES em 2004..... 92

Figura – 15 - Primeiro Diretor do NAC Pe. João Medeiros Filho 106

Figura – 16 - Segundo diretor do NAC, Pe. José Mário de Medeiros..... 106

Figura – 18 - Sala de recepção do NAC - Vice-diretor Pe. João Agripino Dantas..... 107
Figura – 19 - Cerimônia de colação de grau dos formandos de 1980 – Local: salão de festas do Colégio Santa Terezinha..... 125
Figura – 20 - Cerimônia religiosa na Igreja de São José - 1980..... 126

LISTA DE QUADROS

Quadro - 01	Hierarquia militar e educacional.....	50
Quadro - 02	Dados quantitativos do Ceres.....	90
Quadro - 03	Dados sobre a área física do CERES.....	90
Quadro - 04	Diretores e Vice-Diretores do Campus de Caicó.....	105
Quadro - 05	Discentes que colaram grau nos cursos de Estudos Sociais e História no período 1977 a 1988.....	119

LISTA DE SIGLAS

ADESG	Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra
AGB	Associação de Geógrafos do Brasil
ANPUH	Associação Nacional de História
CERES	Centro de Ensino Superior do Seridó
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ESG	Escola Superior de Guerra
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAC	Núcleo Avançado de Caicó
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SBPC	Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência
SNI	Serviço Nacional de Informação
UEC	União dos Estudantes de Caicó
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

Resumo

abstract

Lista de figuras

Lista de quadros

Lista de siglas

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO - 1 - ESPAÇOS E FACES DO ENSINO DE HISTÓRIA..... 14

A sensibilidade moderna e a produção do conhecimento..... 15

Contar história do Brasil, pensar seu ensino..... 24

Uma universidade para o Rio Grande do Norte..... 44

CAPÍTULO – 2 - TECENDO HISTÓRIAS NO CERES..... 58

NAC – “A obra do século”..... 59

CERES – administração e reprodução acadêmica..... 103

CAPITULO – 3 - CONSTRUINDO HISTÓRIA COM MORAL E CIVISMO.... 128

Ordem e disciplina nos cursos de História e estudos sociais..... 129

Moral e civismo nas aulas de História..... 157

Histórias do Brasil contadas no CERES..... 173

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 183

BIBLIOGRAFIA..... 189

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

> Escrever histórias significa atribuir sentido a documentos igualmente fragmentados". (Paz, 1996, p.42)

O desejo de estudar a historicidade do ensino de História no Brasil surgiu a partir de uma pesquisa iniciada quando fazíamos o curso de Especialização em Novas Tecnologias na Educação. Para conclusão do curso, elaboramos um pequeno trabalho[1] e percebemos que havia muitas lacunas nessa área, principalmente no que se refere ao Ensino de História. Após o término do curso, passamos a trabalhar no Núcleo de Tecnologia Educacional de Campina Grande – PB – NTE-CG.[2] Nosso interesse, na época, em participar deste curso estava relacionado às atividades que desenvolvíamos na Rede Pública de Ensino do Estado da Paraíba, onde atuávamos como professora da disciplina História e sentíamos a necessidade de aprofundar estudos nesta área.

Um outro aspecto que nos impulsionou a pesquisar sobre a problemática que envolve o ensino de História e, em especial, a formação do professor de História, está relacionado às atividades que desempenhávamos no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba, como

---

[1] Monografia intitulada "O Ensino de História e o Uso da Informática: Caminhos para a Cidadania" apresentada ao curso de Especialização em Novas tecnologias na Educação, na Universidade Federal da Paraíba no ano de 1998.Trata da influência da informática no trabalho do historiador, destacando questões de como, por que, para que e quando usar a informática nas aulas de História.

[2] Núcleo de Tecnologia Educacional de Campina Grande está ligado ao PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação, lançado oficialmente pelo Ministério da Educação e do Desporto em 10 de abril de 1997. Os NTEs são estruturas descentralizadas de apoio técnico e pedagógico ao processo de informatização das escolas públicas, um NTE é um centro de excelência em capacitação de professores e em suporte e manutenção de hardware e software. Para saber mais sobre o PROINFO ver HOME PAGE http://mec.gov.br/secre/proinfo. Trabalhamos no NTE-CG no período de 1999 a 2002.

professora visitante e realizávamos estudos e pesquisas acerca da formação de professores no atual contexto educacional brasileiro.

Observamos, por exemplo, em nossas pesquisas e estudos, que alguns alunos do ensino básico, afirmam que "assistem" às aulas para saber o que devem "decorar" para fazer as avaliações. Esta postura se justifica, possivelmente, devido ao fato de alguns professores permanecerem privilegiando em suas aulas aspectos relacionados à memorização e fixação de datas e nomes, numa abordagem factual. Este fato ocorre também em função dos currículos adotados na maioria das escolas ainda privilegiarem uma cronologia política.

A partir dessa constatação, começamos a nos questionar sobre a função da Universidade na formação dos professores de História e a repercussão dessa formação no trabalho desses profissionais no Ensino Básico. Ao passarmos a residir na cidade de Caicó-RN, nos deparamos com situações próximas às vivenciadas na cidade de Campina Grande-Pb, principalmente, ao observarmos a insatisfação dos alunos e professores ao estudar História.[3] A partir dessa constatação iniciamos esta pesquisa com a finalidade de abordar os discursos que emergiram no Seridó Potiguar[4] sobre a instituição dos cursos de Estudos Sociais e História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Ao iniciarmos a pesquisa, verificamos que a bibliografia referente a esta questão é incipiente, daí alguns questionamentos direcionarem nossa

[3] A partir de agosto de 2002 passamos a colaborar na pesquisa sobre A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES. Financiada posteriormente pela (PROPESQ) no período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004. Tendo como Orientador o professor Dr. da UFRN-CERES Iranilson Buriti de Oliveira.

[4] Seridó – segundo Cascudo: "região compreendendo vinte e dois municípios, tendo nome do rio que, atravessando Parelhas através do Boqueirão, despeja no Piranhas, além de Caicó." (CASCUDO, 2002, P. 122)

investigação, tais como: Qual o modelo de ensino que marcou a Reforma Universitária ocorrida no Brasil em 1968? Quais as normas que os militares instituíram na educação para fixar o lugar do sujeito moderno? Qual o currículo de História implementado pelos militares no sistema de Ensino Superior do Brasil em 1968? Quais as identidades nacionais que são reforçadas por discursos que valorizam a formação do cidadão-patriota? Ao percebemos que era uma proposta ambiciosa demais para ser concretizada em um único trabalho, procuramos problematizar a instituição de um Núcleo avançado da UFRN em Caicó na sua historicidade, destacando especialmente, alguns episódios vivenciados por docentes e discentes ao estudar História no CERES[5]. Com base nessas premissas, delimitamos o período para pesquisa nas décadas de setenta e oitenta do século vinte. Principalmente a partir de 1973, ano de implantação do NAC, até 1987 quando ocorreu a última reforma curricular do curso.

Para melhor compreensão do objeto, metodologicamente nos aproximamos da corrente francesa que associa análise do discurso à relação entre texto e contexto, com esta finalidade buscamos interpretar os textos relacionando-os ao contexto em que foram produzidos. Também nos aproximamos de autores que partilham das novas abordagens sobre o sujeito, a pesquisa e o tratamento dos objetos da história, a exemplo de Michel Foucault, Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau, dentre outros. Quando optamos metodologicamente pela análise de discurso, percebemos a necessidade de definirmos alguns conceitos, tais como: texto, contexto, discurso,

[5] CERES – Centro de Ensino Superior do Seridó. Criado em 1974 e denominado na Época NAC – Núcleo Avançado de Caicó. A partir de 1978, passou a ser denominado CERES. Universidade Federal do Rio Grande Do Norte. Núcleo Avançado de Caicó. Histórico e Funcionamento do NAC. 1978.

intertextualidade, intertexto, sujeito, acontecimento e análise do discurso, pois consideramos que o entendimento desses conceitos, apesar de não serem discutidos no decorrer do texto, foi fundamental para configuração da pesquisa e da redação final norteando nossas reflexões, esclarecendo dúvidas e apontando caminhos a serem seguidos.

Assim, uma das primeiras dúvidas foi sobre o que seria um texto, quais os textos que seriam escolhidos para a construção do nosso objeto? A definição proposta por Charaudeau ampliou o nosso horizonte de pesquisa ao considerar que texto também está relacionado a "uma receita de cozinha, um outdoor ou um artigo de jornal, um discurso político, um curso universitário ou uma conversação que não comportam apenas signos verbais, eles são igualmente feitos de gestos, de entonações e de imagens (fotografias e fotogramas, desenhos e infogramas)". (CHARAUDEAU, 2004, p. 466) O texto, nesta perspectiva é compreendido não apenas como o discurso fixado pela escrita, mas relacionado a outras formas de linguagem. Esse conceito foi esclarecedor ao nos depararmos com a produção discursiva pesquisada, daí utilizarmos panfletos, o uso de diários de classes, fotografias, etc. E para entendermos a produção desses textos sentimos a necessidade de pensá-los no contexto em que foram produzidos. A esse respeito Charaudeau afirma que "O contexto de um elemento X qualquer é, em princípio, tudo o que cerca este elemento". (CHARAUDEAU, 2004, p.127).

Assim, a reflexão deve ser pensada a partir do contexto em que os textos foram elaborados e devem ser relacionados a questões de ordem social, histórica e cultural. E nesse espaço de trocas os textos são construídos a partir do

entrelaçamento com outros textos. Pois compreendermos que os trabalhos acadêmicos são configurados na forma de um intertexto que segue um sistema de regras, ou seja, a intertextualidade. Assim consideramos esclarecedora a diferenciação proposta por Charaudeau sobre intertexto e intertextualidade quando afirma que:

> O intertexto é o conjunto de fragmentos convocados (citações, alusões, paráfrase...) em um corpus dado, enquanto intertextualidade é o sistema de regras implícitas que subjaz a esse intertexto, o modo de citação que é julgado legítimo pela formação discursiva, o tipo ou o gênero de discurso do qual o corpus provém. (CHARAUDEAU, 2004, p.289)

Desta forma, o texto não pode ser visto de forma autônoma, ele é construído na relação com outros textos, sendo necessário estabelecer vinculação com textos anteriores e com o contexto histórico social, ou seja, o lugar de onde falam os interlocutores. Nessa perspectiva, o objeto é pensado enquanto construção, como produção subjetiva de um lugar social, de uma prática disciplinar, de uma experiência de pesquisa, como sendo o resultado final do processo de conhecimento e o historiador utiliza os textos articulados com os demais.

A respeito das relações entre texto, discurso e enunciado Guespin informa que “Um olhar lançado sobre um texto do ponto de vista de sua estruturação ”em língua” faz dele um enunciado; um estudo lingüístico das condições de produção desse texto fará dele um discurso” (Apud CHARAUDEAU, 2004, p.168). Partindo desse conceito, os textos analisados neste trabalho são tratados enquanto discursos e estão relacionados ao posicionamento dos sujeitos que os produzem. Foucault considera que os discursos devem ser tratados enquanto acontecimentos discursivos, e afirma que:

> Se os discursos devem ser tratados, antes, como conjuntos de acontecimentos discursivos, que estatuto convém dar a esta noção de acontecimento que foi tão raramente levada em consideração pelos filósofos? Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de um e em uma dispersão material. (FOUCAULT, 2000, p. 57)

Assim, o objeto não vem antes, mas ele é o resultado; ele não é o ponto de partida, mas é o ponto de chegada. As ações humanas ocorreram no passado, deixaram restos, documentos, vestígios, mas eles não existem enquanto objeto do conhecimento, a não ser quando são tomados como tal por um sujeito, e a partir deles o conhecimento é produzido. As ações existem como empiria, mas só passam a existir como objeto do conhecimento quando os pesquisadores estudam, aplicam métodos e técnicas de interpretação e produzem o conhecimento a partir dos vestígios, por serem os objetos construções históricas. Assim, o sujeito é um lugar social que tem regras e que tem inclusive uma cultura própria e o historiador lida com sujeitos que são identidades coletivas, socialmente construídas, embora possamos lidar com identidades individuais, mas mesmo as identidades individuais têm relação com as identidades coletivas. Segundo Foucault:

> Temos que descartar o sujeito constituinte, livrarmo-nos do próprio sujeito... para chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito numa moldura histórica, e a isso eu chamo de genealogia... uma forma de história que possa dar conta da constituição dos saberes, discursos, domínios de objetos, etc., sem ter que fazer referência a um sujeito que é ou transcendental em relação ao campo de eventos ou percorre sua mesmice vazia ao longo do curso da história (Apud. Popkewitz, 1994. p. 1994)

Foucault trabalha com a produção desses lugares. O historiador, ao elaborar seu discurso, valoriza em sua pesquisa como esses lugares foram construídos. O sujeito não é apresentado como ponto de partida, mas enquanto construção social. Para Foucault o sujeito do conhecimento não preexiste ao próprio conhecimento, mas é resultado dos saberes produzidos, ou seja, o sujeito é também produção social, histórica e resultado do processo de conhecimento.

A partir dessa delimitação temporal, espacial e metodológica, procuramos problematizar o ensino de história no Ceres na sua historicidade, destacando as estratégias utilizadas para o disciplinamento do corpo e da mente dos alunos e professores de História, destacando os discursos que emergiram nesse período e que modelaram a figura do professor formado na universidade. Assim, metodologicamente pretendemos trilhar por produções discursivas que favoreceram a construção de Histórias no CERES.

O tema no contexto historiográfico

Para a configuração da pesquisa e do texto final, foram fundamentais as leituras de obras de autores que privilegiaram em suas pesquisas a história do ensino de história no Brasil. Destacamos inicialmente os trabalhos de Romanelli (1998) e Pilette (2001) que ao estudar a História da Educação Brasileira destacam capítulos sobre a história do ensino de História do Brasil. Os dois autores narram uma história da educação cronológica, destacando os acontecimentos considerados mais significativos e que provocaram rupturas nas formas de fazer e pensar a história da educação brasileira. Algumas informações sobre a História do sistema universitário brasileiro no período Imperial e Republicano e sobre a Reforma Universitária de 1968, foram fundamentais para o direcionamento da pesquisa,

sugerindo caminhos e apontando dúvidas, algumas foram respondidas outras permanecem estimulando nossa curiosidade para continuar pesquisando.

Dentre os historiadores, apontamos como um dos primeiros trabalhos a tratar desta temática o de Selva Guimarães Fonseca "Caminhos da História Ensinada" publicado em 1993, cuja proposta está direcionada à compreensão do significado do Ensino de História nos anos 70 e 80 do século XX, expondo a autora os caminhos de uma história ensinada nas escolas de 1º e 2º graus no Brasil. Com este objetivo, privilegia em sua análise a formação dos professores, o lugar da disciplina no currículo escolar, a questão dos Estudos Sociais e História e as políticas educacionais implementadas pelo governo no período pesquisado. Sua reflexão é pontuada por uma rica documentação jurídica, oferecendo ao leitor a possibilidade de enveredar por caminhos que esclarecem as justificativas governamentais para implantação dos cursos de Estudos Sociais no Brasil na década de setenta do século vinte. Por outro lado, ao privilegiar esta documentação oferece a oportunidade de conhecermos algumas formas de reação ao sistema educacional brasileiro implantado em 1971, e exemplo das associações de professores que se proliferaram no país nos anos oitenta e apresentavam a insatisfação dos professores com o Governo.

Flavia Eloisa Caimi no livro "Conversas e Controvérsias – o ensino de História do Brasil (1980-1998)" realiza um estudo de natureza historiográfica a partir de 124 trabalhos editados entre 1980 e 1990 sobre o ensino de história. Em sua análise, destaca a produção acadêmica e escolar referente à teoria, metodologia, historiografia e didática com a finalidade de nortear discussões e práticas dos professores de história. Seu texto nos auxiliou a compreender que há um conjunto

de potencialidades que apresentam possibilidade para se constituir um novo projeto para disciplina, no qual amplia-se o conceito de identidade e dos estudos sobre a história local e regional. Uma História que rompe com uma cultura nacional e "reconhece o respeito e a tolerância à pluralidade identitária como condição fundamental para o exercício da cidadania e da democracia" (CAIMI, 2001, p. 193).

A coletânea de textos organizada por Luis Fernando Cerri "o Ensino de História e a Ditadura Militar" aborda a trajetória do ensino de história no Brasil no período da ditadura militar à redemocratização, os textos são diversos no que diz respeito à temática e à cronologia e estão relacionados a discussões sobre reformas educacionais, currículo, política educacionais, formação do professor, músicas populares, história e civismo. É uma coletânea esclarecedora do ponto de vista historiográfico quando aponta sinais dos caminhos que os historiadores estão seguindo atualmente para realizar pesquisas sobre o ensino de História durante a ditadura militar.

Thais Nivia de Lima e Fonseca, no livro "História e Ensino de História", realiza uma discussão metodológica sobre a história do ensino de história na Europa e nas Américas, centralizando sua reflexão no Brasil do século XX. Analisa aspectos da trajetória do ensino de história no Brasil e as formas de apropriação do conhecimento histórico na escola e fora dela. Em seu estudo aponta para a necessidade dos historiadores, enquanto pesquisadores e professores, refletirem sobre sua influência nas concepções de História e ensino de história dos seus alunos.

A partir da leitura destes textos, observamos que é no sul e sudeste do país onde encontramos uma maior quantidade de referências acerca da trajetória do

ensino de história no Brasil. O trabalho de Helenice Ciampi, publicado no ano de 2000, distinguisse dos demais ao apresentar uma pesquisa sobre a história do ensino de história em uma instituição, resultado de sua tese intitulada "A História Pensada e Ensinada – da geração das certezas à geração das incertezas" defendida em 1998 no Programa Pós-Graduação de História Social da Universidade de São Paulo. A autora analisa como as novas abordagens e procedimentos da historiografia francesa vão sendo incorporados às inúmeras reformas curriculares implantadas no curso de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no período de 1971 a 1988. Sua opção metodológica está direcionada para articular um objeto particular a PUC–SP - com a história da educação brasileira nas décadas de setenta e oitenta do século XX.

No que diz respeito à história da cidade de Caicó-RN, o livro de Morais "Desvendando a cidade – Caicó em sua dinâmica espacial" foi indispensável em nossas reflexões, posto que a autora, ao analisar a dinâmica espacial urbana de Caicó nos anos oitenta e noventa do século vinte, elabora uma narrativa na qual busca "resgatar os processos históricos de ocupação do espaço caicoense, e os vínculos em relação à pecuária e à cotonicultura " e destaca, ainda, a trajetória da cidade no contexto da economia algodoeira. (MORAIS, 1999, p. 25). Com esta finalidade prioriza a análise dos aspectos históricos e geográficos direcionados para a compreensão da divisão e ocupação do espaço urbano. A autora constrói seu texto a partir de uma narrativa linear, que tem início com a economia pastoril no período colonial até as décadas de oitenta e noventa do século vinte, período em que centra sua reflexão. Com isto, prioriza um item sobre o nível de instrução na cidade e destaca informações que esclareceram dúvidas a respeito do NAC e do CERES e sobre a História da Cidade.

Sobre a História do CERES destacamos a monografia escrita por Lima (2001) intitulada “A trajetória História do Ceres” na qual a autora prioriza em sua análise a inserção da UFRN no interior do estado, destacando os interesses políticos, religiosos, econômicos e sociais que favoreceram a implantação do NAC. Seu texto representa um marco nos estudos sobre a história da instituição na cidade, tendo em vista que até então nenhum outro trabalho havia sido escrito sobre o tema, as reflexões apresentadas foram enriquecedoras, ao esclarecer dúvidas e indicar caminhos para a configuração de nossa pesquisa. A partir dos autores citados e da pesquisa documental procuramos salientar os discursos que emergiram sobre os cursos de Estudos Sociais e História do CERES.

Observações sobre o corpus documental

A produção discursiva analisada no decorrer desta pesquisa consta dos textos selecionados e de alguns depoimentos orais feitos por ex-alunos e ex-professores. Utilizamos a história oral por compreendermos a importância das falas dos sujeitos que dedicaram momentos de sua vida, seja na condição de alunos e/ou professores, aos cursos de História e Estudos Sociais do CERES e guardam lembranças em suas memórias. A esse respeito Thompson nos esclarece que “A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação”.(THOMPSON, 1992, p. 44). E é com esse objetivo que buscamos acompanhar esse processo de revisitação da memória. Para Bosi relembrar significa falar sobre “Aquilo que se viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria passar) à outra geração como um valor”. (BOSI, 1983, p. 399). E é esse aprendizado, esse valor que buscamos relembrar.

Nesse contexto, a memória é pensada a partir da concepção de Bosi "Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado". (BOSI, 1983, p. 13) Ao lançar um olhar, através das lembranças dos professores e alunos pelas salas de aulas, corredores e pátios do NAC/CERES buscamos nas narrativas apresentadas pontos de vistas diversos, tristezas, desilusões e sonhos realizados que possibilitaram leituras e interpretações sobre o fazer História no CERES nos anos setenta e oitenta do século vinte.

Durante a realização deste trabalho um dos momentos de maior dificuldade foi quando iniciamos as entrevistas, pois algumas pessoas indicadas não foram localizadas e outras apresentavam dificuldades para marcar horários ou informavam que não estavam interessadas em participar do trabalho, desejavam apenas conversar informalmente. Assim, optamos por entrevistar apenas as pessoas que se dispuseram a participar do trabalho.

Após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição e, através das falas, analisamos as mudanças ocorridas nos processos de aquisição e transmissão do conhecimento histórico dos entrevistados. Trata-se também de uma reflexão acerca do significado que docentes e discentes dão ao trabalho desenvolvido na universidade. Entendemos que o trabalho com a história oral é fundamental para compreendermos os significados das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos e o modo como constroem e reconstroem suas identidades.

Começamos nossa caminhada apresentando no primeiro capítulo algumas questões relacionadas à produção do conhecimento na modernidade, em seguida salientamos alguns discursos sobre a implementação do ensino universitário

no Brasil e por fim destacamos a repercussão da reforma universitária de 1968 no sistema educacional. No segundo capítulo intitulado “Contando Histórias no CERES“ enveredamos por caminhos que nos auxiliem a compreender aspectos relacionados à História da cidade de Caicó e os caminhos que viabilizaram a implantação de um Núcleo Avançado da UFRN na cidade. Em seguida nos detivemos na análise das mudanças no cotidiano da comunidade acadêmica a partir das diretrizes seguidas pela administração do CERES. No último capítulo, destacamos as estratégias utilizadas por docentes e discentes ao estudar História, no CERES, em meio à pressão do Governo Federal que defina o que, como e qual o objetivo do Ensino de História do Brasil. Ao percorrer os labirintos do CERES, nos defrontamos com fragmentos de um passado que permanece na memória de alunos e professores que deixaram em suas falas vestígios de uma história que precisa ser revisitada, sem perder de vista os anseios do presente.

CAPÍTULO UM

ESPAÇOS E FACES DO ENSINO DE HISTÓRIA

A SENSIBILIDADE MODERNA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

> O saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável
>
> Jean-François Lyotard

No intuito de estudar os discursos que emergiram no CERES, no período de 1973 a 1987, sobre a instituição dos cursos de Estudos Sociais e História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos deparamos inicialmente com várias dúvidas acerca da história ensinada no período. Como exemplos poderíamos citar os seguintes questionamentos: Quais os caminhos para produção do conhecimento na modernidade? Como o ensino universitário foi estruturado no Brasil e qual a repercussão da reforma universitária de 1968 na organização das universidades brasileiras, especialmente na UFRN? Diante dessas questões, objetivamos neste capítulo enveredar por caminhos que nos auxiliem a esclarecer essas inquietações iniciais.

Para compreendermos quais os caminhos seguidos na modernidade para produção do conhecimento, destacamos inicialmente o texto “Universidade, Modernidade e Pós-Modernidade”, escrito por José Camilo dos Santos Filho (SANTOS FILHO, 2000, p. 15-20) que em sua análise destaca as idéias de Patti Lather e William sobre três momentos históricos marcados por mudanças culturais profundas no ocidente: o período pré-moderno, o moderno e o pós-moderno. Consideramos que o estudo das diferenças, semelhanças e continuidades entre esses três momentos são fundamentais para entendermos como a universidade foi estruturada no Brasil, de que modo se posicionou e se posiciona diante da produção do conhecimento. O entendimento dessas diferenças também nos auxiliará a

compreender os discursos que os militares instituíram na educação, especialmente na universidade, para formação do sujeito moderno.

A pré-modernidade para Santos Filho estende-se do século XIV até o século XVIII, ou seja, antecede a Revolução Francesa, período marcado pela influência da Igreja católica na vida pública e privada das pessoas. A universidade, por sua vez, nasceu na Europa balizada pela Igreja Católica que a estruturou com consideráveis restrições à pesquisa e à reflexão apresentando um currículo simples, que atendeu às necessidades sociais básicas de seu tempo e permaneceu sem mudanças substanciais até o século XVIII. (SANTOS FILHO, 2000, p. 15-21)

A partir do século XIX, a universidade começa a incorporar as transformações que estavam ocorrendo fora de seus muros e busca adequar-se à modernidade, adotando alguns postulados que passarão a fazer parte do discurso universitário, tais como: as teorias sobre razão, ciência, racionalidade e progresso desenvolvidas a partir do Iluminismo. O objetivo era apresentar uma nova dimensão para o conhecimento que precisava ser útil para resolver os problemas humanos e para ajudar a sociedade a melhorar sua qualidade de vida.

Para Santos Filho, a primeira crença básica da modernidade foi a idéia de progresso social, ou seja, a crença no progresso da sociedade e do indivíduo. A segunda verdade fundamental da modernidade foi a crença nos valores universais. Os valores universais da religião vão ser transferidos para a crença nos universais construídos pela ciência. “Não é mais a religião, mas a ciência moderna que vai descobrir, criar ou inventar os universais. Estes vão constituir as chamadas leis da natureza, que vão explicar os fenômenos e fazer a humanidade compreender a natureza física e a natureza social”. (SANTOS FILHO, 2000, p.31). Newton, Einstein,

Darwin, Freud e Marx são os personagens modernos que tentaram descobrir leis universais que regem o mundo físico, o mundo subjetivo e o mundo social.

Uma outra crença da modernidade está relacionada à regularidade dos fenômenos. “A ciência moderna se constituiu na convicção de que existe regularidade e previsibilidade no mundo da natureza física e biológica e os sociólogos dessa tradição paradigmática vão estender essa crença para o mundo social” (SANTOS FILHO, 2000, p.32). Assim, a função do cientista social seria tornar possível a predição, o controle e a administração dos fenômenos naturais e humanos. Nesse contexto, a crença na razão, no progresso e no indivíduo vai influenciar a visão de currículo que dominaria a educação brasileira durante a segunda metade do século XX.

A instituição da universidade brasileira a partir da Reforma Universitária de 1968 vai ser balizada pelo pensamento moderno, através dos vários discursos que passam a definir o modelo de universidade que se pretendia instituir. Nesse sentido, o discurso jurídico vai estabelecer, através da Lei nº 5.540, em seu Artigo 1º, que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”.[6] A universidade nesse contexto é apresentada como a instituição responsável pela “formação” dos profissionais de que a sociedade necessita. Assim, o sujeito moderno ao ser disciplinado e normalizado pelo saber cientifico produzido na universidade poderá alcançar o progresso desejável.

No mesmo período em que a universidade brasileira passava por mudanças para adaptar-se ao pensamento moderno, Lyotard vai definir que

[6] BRASIL Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 (D.O 29/11/1968) Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.

estamos vivendo, a partir da segunda metade do século XX, uma terceira mudança paradigmática na História do pensamento ocidental, ou seja, a pós-modernidade.[7] E considera que a pós-modernidade está relacionada à descrença nos metarrelatos "O saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável".(LYOTARD, 1990. p.xvii). Essa afirmação de Lyotard, citada no início do texto, nos convida a refletir sobre o imensurável, o que não tem medida, o que foi desvalorizado pelo discurso da Razão e nos incita e perceber a pluralidade cultural, o diferente, o que não pode ser mensurável pela lógica moderna.

A partir dessa breve reflexão sobre universidade, modernidade e pós-modernidade, observamos em nossa pesquisa que o Núcleo Avançado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, implantado em Caicó, apresenta em sua organização administrativa e acadêmica contornos que o identificam com os postulados modernos, tais como: A fragmentação do conhecimento, a organização dos cursos universitários em centros e departamentos, as idéias de razão, de ciência, de racionalidade e de progresso desenvolvidas a partir do Iluminismo, ou seja, a separação entre sujeito e objeto, uma visão linear, uniforme, orgânica e estável do universo e do mundo, o ensino por disciplinas, entre outros.

Dentre esses postulados, em nossa reflexão, a definição do conceito de disciplina será fundamental para construção de sentidos acerca da história enquanto disciplina escolar. O termo surgiu na França no século XVI, relacionado a

[7] "Pós-Modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50. Toma corpo com a arte Pop. Nos anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pelo tecnociência (ciência + tecnologia invadindo o cotidiano com desde alimentos processados até microcomputadores), sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural". (Santos, 1994. p. 07)

"endiscipliner" que significava instruir. Entretanto, pouco a pouco foi sendo relacionado à orientação moral e norma de conduta. Para Chervel, o termo disciplina, até o fim do século XIX, estava relacionado à repressão e a desordens. "O que chamamos hoje de disciplina escolar era então denominado 'curso', 'objeto', 'matérias' de ensino". (Apud. JULIÁ, 2002. p. 43). Somente a partir do século XIX, o termo disciplina adquiriu o sentido de exercício ou ginástica intelectual. Segundo Chervel, a emergência da palavra disciplina nos currículos escolares aconteceu no século XIX:

> Essa (nova) acepção da [disciplina] é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo disciplinar, e se propaga primeiro como sinônimo de ginástica intelectual, novo conceito recentemente introduzindo no debate. É durante a década de 1850, que marca o começo da crise dos estudos clássicos, que os partidários das línguas antigas começam a defender a idéia de que na falta de uma cultura, o latim traz ao mesmo uma 'ginástica intelectual', indispensável ao homem. (CHERVEL, 1990, p. 179)

De acordo com a nova acepção, uma rede de saberes é organizada para que discentes e docentes alcancem seus objetivos. E o termo disciplina pouco a pouco "perde sua força e termina por se tornar uma rubrica que designa as diferentes matérias de ensino, significação que conserva atualmente". (JULIÁ, 2002, p. 44). A partir dessas considerações compreendemos que o termo "disciplina" apresenta vários significados segundo dicionário da Língua Portuguesa "Do lat. Disciplina. S.f. 1.Regime de ordem imposta ou livremente consentida. 2.Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.).3. Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. 4.Observância de preceitos ou normas. 5. Submissão a um regulamento. 6. Qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico, etc.). 7. Ensino, instrução, educação. 8.

Conjunto de conhecimentos em cada cadeira dum estabelecimento de ensino.. Enquanto o termo “disciplinas” significa “Correias com que frades e devotos se flagelam por penitência ou castigo”. (FERREIRA, 2000, p.243).

As definições acima citadas nos esclarecem sobre o sentido que a “disciplina” passou a ter em nossas escolas e universidades, relacionada à ordem imposta, organização, subordinação, submissão, regulamento e, por fim, ramo do conhecimento e matéria de ensino. O espaço escolar, assim pensado, não é o local onde se tem prazer com o estudo e com a descoberta do conhecimento. As estratégias disciplinares estão relacionadas à dor e ao castigo, herança da tradição religiosa que relaciona aprendizagem à dor física e pode ser alcançada através de disciplinas.

No século XIX, o termo disciplina passa a ser pensado a partir das preocupações relacionadas à racionalização e à ciência, cujo objetivo era sistematizar o conhecimento e os caminhos que possibilitariam o acesso ao saber necessário para resolver os problemas humanos e ajudar a sociedade em sua caminhada rumo ao progresso infinito, favorecendo a construção de um novo projeto, uma nova consciência na qual o homem se sente produtor, criador do seu futuro. (REIS, 1994, p. 157). Esses conceitos, quando relacionados às atividades desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos no processo educacional, nos esclarecem sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar, no qual o discente é denominado como aquele que aprende, enquanto o docente é aquele que ensina, o que detém o saber. A hierarquia permeia as relações através da dependência, da ordem e da disciplina, objetivando a aprendizagem dos alunos. E nesse contexto a emergência da História como disciplina acadêmica, surge como *métier* de

profissionais formados e remunerados no final do século XIX, cujo objetivo era demarcar espaços, uma vez que a história estava inserida no contexto das artes liberais voltadas para as áreas literárias e filosóficas. [8] Segundo Martins:

> Há no decorrer do século XIX, é certo, uma tentativa de misturar história sagrada e uma história laicizada, mais cronológica e de valorização da nação francesa revolucionária. Esse modelo vale para as sucessivas reformas que são realizadas para redistribuir os conteúdos da História, até que a grande mudança da história acadêmica ocorra, durante a 3ª República, definindo os caminhos da pesquisa histórica. (MARTINS, 2002, p.38).

Mais adiante afirma que a História, para se constituir como disciplina na França, passou por várias mudanças relacionadas ao desenvolvimento de outros campos do saber e por diversos acontecimentos sociais e políticos do país. Em sua análise destaca o caso francês, devido às reformas educacionais ocorridas na França no século XIX terem influenciado a produção do conhecimento histórico no Brasil. (MARTINS, 2002, p.40)

Os conflitos, levantes e insurreições, quase todas em favor da liberdade, da democracia e do liberalismo ocorridos na França, principalmente no período de 1814 a 1914, oferecem aos pensadores europeus a possibilidade de repensar o passado, de reavaliar sua história. Segundo Remond, nesse período o dinheiro e a instrução são os dois pilares da sociedade liberal. O dinheiro por ser um fator de libertação, o princípio e a condição de emancipação social dos indivíduos; a instrução, por sua vez, é exclusiva e favorece a emancipação do indivíduo numa sociedade urbanizada e industrial, na qual o comércio e a produção tornam-se

[8] Segundo Daniel de Souza, até o século XVI a História fazia parte de uma das sete artes liberais – a gramática – a qual incluía além dos estudos gramaticais, a História, a literatura, a mitologia, a geografia e outras disciplinas necessárias à interpretação de textos literários. As Sete artes liberais eram: Gramática, Retórica, Dialética, Aritmética, Geometria, Música e a Astronomia. (SOUZA, 1982, p. 11-13)

atividades privilegiadas. E o estado Francês irá promover uma reforma educacional visando atender às demandas sociais vivenciadas pela sociedade. (REMOND, 1990)

Essas rupturas apresentaram outras alternativas para pensar a realidade.. Os europeus estavam diante de um tempo marcado por outras utopias e estas se situam na própria Europa e projetam-se num futuro de realizações. As utopias podem ser definidas como a busca da modernidade que apresentava uma sociedade nova, para um homem novo, em consonância com o pensamento iluminista. Essa história pensada na modernidade na França será um dos pilares para pensar a história no Brasil. (PAZ, 1996, p. 14)

A França, no século XIX, no discurso de autores como Jules Michelet (em 1836 publica o livro “Le Peuple”) representa a grande mestra da História européia, enquanto “A Alemanha e a Inglaterra, como raça, como língua e como instituto, são estranhas à grande tradição do mundo romano-cristão e democrático. Enquanto a superioridade francesa reside no fato de que, como nação, dera prosseguimento à obra romana e cristã”. (PAZ, 1996, p. 79).

Nessa perspectiva, a História da França se confundiria com a história da humanidade. Essa postura também pode ser observada a partir dos discursos de historiadores franceses do século XX, a exemplo de Paul Valery que em pronunciamento na distribuição solene dos prêmios do Lycée Janson-de-Sailly em 1932, afirma que a história na França intervém para ensinar e que as disputas internas sempre foram fatais e conclama a união de todos por considerar que ”Quando a França se sente unida, não há o que se fazer contra ela”. (VALERY, 1992, p. 117).

Os postulados instituídos na modernidade pelos franceses ao definir a história como, universal, mestra, capaz de unir os homens em torno de um ideal, será a base do currículo implantado nos cursos de História no Brasil a partir da Reforma Universitária de 1968, concretizando o projeto educacional para o país. "A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais da liberdade e da solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola" (Constituição de 1964, artigo 176). Esses são princípios defendidos na modernidade e que passaram a pontuar o discurso dos militares[9] para a sociedade brasileira. As mudanças aconteceriam no país através da integração do desenvolvimento econômico e da segurança que seriam viáveis a partir da ordem e da disciplina. No próximo item, daremos continuidade a essa reflexão através do entendimento das produções discursivas relacionadas à forma como o ensino universitário foi estruturado no Brasil.

[9] Regime militar - (1964-1985) - com a deposição de João Goulart, o Alto Comando das Forças Armadas: Exército, Marinha e Aeronáutica assumiram o governo em nome da restauração, da ordem e da defesa da democracia. Cinco generais-presidentes sucederam-se no Governo: Humberto de Alencar Castelo Branco, Artur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista de Oliveira Figueiredo. Neste trabalho quando nos referimos a Ditadura Militar ou Regime Militar estamos nos referindo a este período.

CONTAR HISTÓRIA DO BRASIL, PENSAR SEU ENSINO

> A polivalência da sociedade penetra nas escolas, apesar das barreiras ou apesar dos hábitos tricentenários, e é o mar da cultura de massa que inunda os pântanos universitários. (CERTEAU, 1995, p. 110)

A afirmação de Certeau, apesar de estar relacionada à França, ilustra também as mudanças ocorridas nas universidades brasileiras na década de setenta do século vinte, num momento em que o ensino ministrado por essas instituições passou por mudanças com a ampliação da oferta de vagas e cursos. Partindo dessa constatação, pretendemos neste item compreender de que forma foi construído o ensino de História do Brasil e a repercussão da Reforma Universitária de 1968 na organização das universidades brasileiras e no ensino de História, especialmente na UFRN. Com esse objetivo traçado, verificamos na bibliografia referente à história da educação brasileira quatro momentos de mudanças na organização do sistema educacional, assim definidos: [10] O primeiro no século XIX, com a criação do Colégio

[10] Antecedendo a primeira ruptura, podemos destacar o método educacional implantado pelos jesuítas (PILETTI, 2001. p. 165) o qual funcionou durante 210 anos, de 1549 a 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal.[10] O projeto de ensino implementado pelos jesuítas privilegiava a formação de cristãos. O plano de trabalho incluía, além da leitura e da escrita, três cursos: ”O curso de Letras e o de Filosofia e Ciências, considerados de nível secundário, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior e destinado principalmente à formação de sacerdotes”. (PILETTI, 2001. p. 167) Após concluir os estudos secundários, os jovens que não desejassem seguir a carreira eclesiástica deveriam dar continuidade aos estudos nas universidades européias. Os jesuítas em suas escolas buscavam educar os alunos em ambientes fechados, através do controle dos mestres e dos saberes que poderiam ser transmitidos nas escolas. Possivelmente, era esta uma das estratégias utilizadas pelos padres para disciplinar os alunos de acordo com os interesses da Igreja e formar cristãos para auxiliar na administração colonial. Para Julia Varela: “0s mestres jesuítas se auto-atribuíram a missão de transmitir a seus colegiais a reta doutrina, ao mesmo tempo em que trataram de se converter em exemplos vivos de vida morigerada” (VARELA, 1994, p. 88). Os efeitos da ação dos jesuítas na educação brasileira através da estruturação e disciplinarização dos saberes passam a ser reavaliados no século XVIII, haja vista que uma nova forma de pensar influenciada pelos Iluministas passa a questionar o saber dos mestres jesuítas que se consideravam os detentores do saber produzido. Um outro fato está relacionado ao conflito entre os jesuítas e o Marquês de Pombal que atribuía aos religiosos intenções de opor-se às determinações do governo Português, o que favoreceu a expulsão dos mesmos do Brasil, tendo a educação brasileira, segundo Romanelli, passado por dificuldades para reestruturar-se “Com a expulsão, desmantelou-se toda a estrutura administrativa de ensino.” (ROMANELLI, 1998, p. 36). Possivelmente Romanelli, ao salientar a contribuição dos jesuítas à organização da educação brasileira, relacionava sua análise à disciplina e ordem privilegiadas pelos mesmos na execução das atividades educacionais. Entretanto, no que diz respeito à metodologia utilizada nas aulas, Gilberto Freyre considera que a ação educacional dos jesuítas no Brasil retardou o desenvolvimento da inteligência dos estudantes e afirma que “O único prazer intelectual dos bacharéis e mestres em artes

Pedro II[11], cujo projeto educacional foi influenciado pelo modelo francês; o segundo nos anos 30 e 40 do século XX, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, com a Reforma de Francisco Campos e a Reforma Capanema através da Lei Orgânica do Ensino Secundário. O terceiro momento está relacionado à reforma empreendida pelos militares[12] e o último referente à promulgação da LDB em 1996 e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, neste texto nos deteremos no terceiro momento por ser esse o objeto de nosso estudo.

No contexto das mudanças empreendidas na organização do sistema educacional brasileiro nas primeiras décadas do século XX o Ensino de História no Brasil era ministrado, na maioria das escolas, por professores leigos sem formação

---

formados pelos jesuítas era ler e decorar os velhos poetas latinos". (FREYRE, 2004, p. 437), negando aos estudantes o direito à leitura moderna e atual que poderia auxiliar em sua formação. Apesar da critica, Freyre ao comparar a ação dos jesuítas com a dos franciscanos, reconhece a organização dos primeiros ao desenvolverem seus projetos educacionais, enquanto os franciscanos fracassaram ao implementar a primeira experiência de ensino superior ao se estabeleceram no Rio de Janeiro em fins do século XVIII. Este foi segundo Freyre "o primeiro arremedo de Universidade que se esboçou no Brasil, incluíram o grego entre as novas cadeiras de ensino superior". (FREYRE, 2004, p. 438). E mais adiante salienta que a tentativa não obteve a eficácia que prometera "Nunca foram os franciscanos entre nós senão uns boêmios da ação religiosa em contraste com os jesuítas, sempre bem ordenados em seus esforços". (FREYRE, 2004, p. 439).

[11] Em função da desorganização no ensino secundário, o Governo Central no ano de 1837 cria o Colégio Pedro II onde funcionava o Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de oferecer um modelo pedagógico para o curso secundário e, pela primeira vez no país, o ensino de História torna-se obrigatório. (PILETTI, 2001. p. 181) Os conteúdos tratados estavam relacionados à História Sagrada, Universal e Civil. Nas salas de aulas, dependendo da formação dos professores (laicos ou religiosos) e do fato das escolas serem públicas ou de ordens católicas, ocorriam divergências a respeito das abordagens e da importância atribuída à igreja na História. Consideramos esse o momento da primeira ruptura na história da educação brasileira. Os professores do Colégio Pedro II também atuavam no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado no mesmo ano do colégio, de acordo com proposta apresentada pelo Cônego Januário da Cunha Barbosa e do Brigadeiro Raimundo de Cunha Matos. Seus membros foram os responsáveis pela elaboração dos manuais e orientação dos conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas públicas. O IHGB passa "a ser o lócus privilegiado de emissão de um discurso com um dado efeito de verdade. O discurso do/sobre o Brasil". (PAZ, 1996, p. 226). Segundo Caimi, as lições de História eram ministradas a partir de manuais franceses, quando não havia traduções portuguesas. Os métodos utilizados nas aulas estavam voltados para memorização e repetição oral e escrita, seguindo inspiração dos jesuítas, baseado no modelo do catecismo, ou seja, perguntas e respostas. A avaliação baseava-se na averiguação da quantidade de informações acumuladas. (CAIMI, 2001, p. 29)

[12] Com o golpe militar ocorrido em 1964 são empreendidas reformas no sistema educacional brasileiro, através das Leis 5.540/68 denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior e da Lei 5.692/71 denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

acadêmica. Com a criação Universidade de São Paulo[13] em 1934, é introduzida a Seção de História dentro da Faculdade de Ciências, Letras e Artes. Após concluir o Bacharelado em História, os alunos interessados deveriam continuar seus estudos na seção de Pedagogia da USP, denominado como o quarto ano de formação universitária e garantiam a formação especifica para o magistério.[14]

A partir de 1930 novos estilos surgiram no cenário historiográfico brasileiro contrapondo-se às explicações de autores como Varnhagen, Capistrano de Abreu e Oliveira Viana. A historia da elite oligárquica, empenhada na valorização dos feitos dos heróis da raça branca e representada pelo Instituto Histórico e Geográfico passa a ser contestada, estabelecendo-se novos padrões para a escrita da História do Brasil. [15] Segundo Mota, a partir de 1930, fase denominada como de "Redescobrimento do Brasil", se não foi suficiente para romper com as formas de organização social, abalou as linhas de interpretação da realidade brasileira, já arranhada pela intelectualidade que emergira em 1922, com a Semana de Arte Moderna de um lado e com a fundação do Partido Comunista de outro. Nesta fase, procurava-se explicar as relações sociais a partir de bases materiais, apresentando a historicidade do fato social e econômico. Este período é marcado pela crítica ao

[13] Criada em 25 de janeiro de 1934. (ROMANELLI, 1998, p.132)

[14] Com a promulgação em 1961 da Lei 4.024, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a criação dos conselhos de educação, a licenciatura passou a ser um grau paralelo ao bacharelado. Após a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior), a Licenciatura e os cursos de pedagogia ficaram a cargo das Faculdades de Educação. Enquanto o bacharelado e as licenciaturas seguiram caminhos deferentes, o aluno podia optar por um dos graus, ou obter os dois, podendo atuar em campos diferentes. (MARTINS, 1998 48)

[15] Segundo Ângela de Castro Gomes, a historiografia do Brasil até então, enfatizava o rigor do método, que assegurava a verdade histórica, voltada fundamentalmente para a história política com enfoque militar, diplomático e geográfico. Considera como os primeiros "desbravadores" da história do Brasil: Francisco Varnhagen (1816-1878), João Francisco Lisboa (1812-1863), Barão do Rio Branco (1845-1812), João Capistrano de Abreu (1853-1927), e Eduardo Prado (1860-1901). Esses autores influenciaram o campo da História nos anos subseqüentes, seja através de trabalhos que surgiram para contestá-los ou confirmar os discursos que os mesmos legitimaram através da ligação com a ordem política e econômica a qual estavam atrelados.(Apud. CAIMI, 2001, p.29).

autoritarismo e a perspectiva hierárquica presente nas explicações sobre a História do Brasil. (MOTA, 1985)

Os três principais representantes da mentalidade intelectual brasileira no pós-trinta, segundo Antônio Cândido (HOLANDA, 1976) são: Gilberto Freyre, com Casa Grande e Senzala, leitura obrigatória para alunos do curso ginasial; Sergio Buarque de Holanda, com Raízes do Brasil, no curso Complementar e Caio Prado Júnior, com Formação do Brasil Contemporâneo, no curso superior. A produção desses autores representa um período em que a intelectualidade brasileira buscava novos parâmetros para o conhecimento da história do Brasil.

No que diz respeito ao Ensino de História Geral e do Brasil, essas duas disciplinas foram integradas em uma única área. No caso da História do Brasil, mantinha-se a ênfase no estudo da formação do Estado Brasileiro. A tese da "democracia racial" passa a ser expressa em programas e livros didáticos, reforçando os discursos da constituição do povo brasileiro, a partir da miscigenação, como descendente de brancos portugueses, índios e negros. Tese que permaneceu nos livros didáticos, reforçando modelos e silenciando ações de violência ocorridas ao longo da História Brasileira.

Com o fim da Ditadura Vargas[16] e as novas determinações da política internacional no período Pós-Segunda Guerra Mundial, a História passou a ser objeto de debates e novos discursos surgem relacionados a suas finalidades e a relevância na formação dos alunos. A UNESCO passou a influenciar a elaboração de livros didáticos reforçando a necessidade do ensino de conteúdos humanísticos e pacifistas, voltando-se para o estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais. Enfatizaram-se os conteúdos voltados para os ciclos econômicos. Ao mesmo tempo, a presença americana na vida econômica brasileira favoreceu a implementação no currículo da História Americana. [17]

[16] Em 1930, o Presidente da República Washington Luís impôs o paulista Júlio Prestes para sucede-lo, rompendo com a política do café-com-leite. Os mineiros, junto com João Pessoa, presidente da Paraíba, apoiaram a candidatura do gaúcho Getúlio Vargas em torno da Aliança Liberal. Com a derrota deste, os vencedores depuseram Washington Luís, assumindo o governo Getúlio Vargas. E em meio às determinações administrativas do novo governo, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, através do Decreto 19.402, tendo como Ministros no Governo Getúlio Vargas: Francisco Luiz da Silva Campos, Belizário Augusto de Oliveira Pena, Washington Ferreira Pires e Gustavo Capanema. Nesse período, educadores e historiadores buscam alternativas para estruturar o sistema educacional brasileiro e explicar a História do Brasil. Consideramos esse o segundo momento mudanças na organização do sistema educacional brasileiro, quando observamos a emergência de uma nova forma de dizer e pensar a educação no país, a partir de um novo modelo de disciplinarização e ordem voltado para atender não só às necessidades do país que vivenciava as contradições do Governo de Getúlio Vargas, mas para inseri-lo no contexto mundial. No campo educacional, a Reforma Francisco Campos indica a emergência de uma nova forma de pensar a educação, provocando rupturas com o modelo educacional até então pensado para o país. A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado, enfatizando a necessidade do ensino pré-vocacional e profissional.

17 Outros enunciados surgem baseados nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946 e o Ministro Clemente Mariani cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. (ROMANELLI, 1998, p. 171). Esta comissão, presidida pelo educador Lourenço Filho, era organizada em três subcomissões: uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior. Em novembro de 1948, este anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas. Num primeiro momento, as discussões voltaram-se para as interpretações contraditórias das propostas constitucionais. Num momento posterior, após a apresentação de um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, as discussões, inspiradas nos educadores da velha geração de 30, relacionaram-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação e à participação das instituições privadas de ensino. Depois de 13 anos, foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros. O projeto recebeu sanção parcial do presidente João Goulart. (ROMANELLI, 1998, p.179)

Com o Regime Militar, instaurado em 1964, todos os níveis de ensino foram organizados com a finalidade de concretizar o projeto educacional proposto pelo governo. Segundo o discurso dos militares, o Brasil deveria sair da condição de país subdesenvolvido para a de país em desenvolvimento e a educação seria um dos caminhos para alcançar esse objetivo. Para Calmon, um dos idealizadores e divulgadores da reforma educacional, os interesses do governo estavam direcionados para:

> - Proporcionar lideranças de que o Brasil precisa para alcançar os objetivos nacionais;
> - Conciliar o progresso tecnológico do nosso tempo com as aspirações do desenvolvimento econômico e o progresso social e espiritual;
> - Transmitir o gênio criador e a cultura brasileira, preparando recursos humanos para o desenvolvimento, tomando em sentido integrado, e a construção da nova sociedade. (CALMON, 1974, p. 119)

Assim, o projeto educacional do governo estava orientado para atender à população em idade escolar, que através da educação poderia ascender socialmente, disseminando-se o discurso de que a educação era um direito de todos. Enquanto isso, no universo acadêmico os estudantes exigem do governo uma reforma universitária tendo em vista a desorganização em que se encontrava o ensino superior brasileiro. Entretanto, o Governo Federal não leva em consideração as reivindicações dos estudantes e realiza de forma autoritária modificações no ensino superior. Para desarticular a resistência, define mudanças que irão atingir diretamente os setores ligados à educação, como a intervenção nos sindicatos e nas entidades estudantis, proibição das greves, instauração da censura, criação do SNI (Serviço Nacional de Informações), cassação de mandatos e suspensão por dez anos dos direitos políticos de parlamentares oposicionistas. A Universidade de Brasília - UnB é invadida por tropas militares. O Reitor Anísio Teixeira é destituído do

cargo e substituído pelo professor Zeferino Vaz, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. A ditadura militar coloca na ilegalidade a União Nacional dos Estudantes – UNE, cria os Diretórios Acadêmicos - DAs, restritos a cada curso e o Diretório Central dos Estudantes - DCE, no âmbito da universidade. (CIAMPI, 2000, p. 42) Assim, é eliminada a representação em nível nacional bem como qualquer tentativa de ação política. O lema da ditadura era "estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar". (XAVIER, 1984, p. 234) A perseguição atinge também os professores universitários e a sociedade em geral:

> (...) a política educacional adotada pelo novo regime procurou pautar a sua ação no sentido de despolitizar o campo acadêmico, neutralizando as ações que grupos estudantis ligados a organizações populares e a movimentos contestatórios desenvolviam no interior das Instituições de ensino e mantendo-os sob rígido controle. (MARTINS, 1986, p. 14)

O Regime Militar inseriu na educação o caráter de sua proposta de governo, direcionada para o princípio da autoridade, aplicada com freqüência em detrimento da liberdade individual. Com isto, professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos nos confronto com a polícia e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 inibiu alunos e professores; o Ministro da Justiça declarou que "estudantes têm que estudar" e "não podem fazer baderna". Esta era uma das práticas do regime e nesse contexto:

> O governo fez abater sobre a universidade, através de pressões e repressões de diferente ordem, todo um processo castrador do pensamento, tendo a área de História, entre outras, sido vítima de IPMs, de triagem ideológica, das cassações e aposentadorias compulsórias, de prisões e intimidações. (LAPA, 1981, p. 30).

Para nossa investigação, estas considerações são importantes, pois explicam o efeito de sentido que as determinações do governo passaram a ter na

vida de alunos e professores que adentraram o universo acadêmico a partir das mudanças que estavam sendo implementadas no país. E em 1966, o Presidente da República Castelo Branco fixa diretrizes e normas de organização para as universidades federais o Decreto – Lei nº 53, em seu artigo 7º informa:

> Dentro do prazo de noventa (90) dias, a contar da data da publicação do decreto referido no artigo anterior, cada Universidade Federal submeterá à aprovação do Conselho Federal de Educação o seu Estatuto adaptado às disposições da presente lei, estabelecendo, se necessário, a, normas de transição que procedam à plena vigência do seu novo regime de organização e funcionamento.[18]
> Os regimentos das unidades Universitárias, quer os da que resultem desta lei, quer das que já se encontram instaladas, serão submetidos ao Conselho Federal de Educação até noventa (90) dias após a aprovação do estatuto da Universidade. [19]

Desta forma, seguindo as orientações do Governo Federal, tem início o processo de reestruturação do sistema de ensino superior do país, privilegiando-se o controle administrativo e acadêmico das universidades. Os reitores que estivessem passando por dificuldades para implementar as mudanças definidas pelo governo poderiam receber orientações de representantes do governo, segundo o Art. 11: "O Ministério da Educação e Cultura, através dos seus órgãos especializados, prestará assistência às universidades que a solicitem para implantação do sistema estabelecido neste decreto". O governo também especifica a forma de organização das universidades em departamentos e determina:

> As unidades universitárias dividir-se-ão em sub-unidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o artigo 78 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961."
>
> § 1º - departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático científica e de distribuição de pessoal".

[18] Documentos relativos à Reforma Universitária: Decretos, Decretos-leis e Leis.Decreto. Decreto–Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Art. 7º.
[19] BRASIL. Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Art. 6º.

> §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 parte final o art. Nº 48 da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1966. [20]

Essa forma de organização apresenta-se como um contraponto ao modelo anterior de cátedra[21] e através do Decreto-Lei nº 53, promulgado em 1966, definindo a universidade como instituição de ensino e pesquisa. Determinava ainda que seriam feitas nas universidades mudanças em sua organização, a fim de se evitar desperdícios de recursos. A reforma universitária foi realizada através de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency International for Development – USAID, segundo Ribeiro:

> O padrão de universidade norte-americano não foi, contudo, imposto pela Usaid, mas buscado" desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes [...] como um imperativo da modernização. (RIBEIRO, 2002, p. 23)

A presença dos consultores norte americanos auxiliando os educadores brasileiros também está relacionada a discursos políticos e econômicos que passam a interferir nas relações internacionais, aparecendo, nesse momento, os Estados Unidos como um modelo de sociedade democrática que alcançou um desenvolvimento econômico, político, social, cultural e educacional capaz de orientar os países que necessitassem de apoio para implementar reformas nos mais diversos setores.

---

[20]BRASIL. Decreto-lei nº 252 – De 28 de Fevereiro de 1967, Artigo 2º. (D.O 28/02/68-p. 2443).

[21] [Do gr. kathédra, pelo lat. cathedra.] S. f. 1. Cadeira pontifícia: & Cadeira professoral. 3. Cargo ou função de professor de disciplina de nível universitário, ocupado por professor titular. 4. A disciplina ministrada por professor dessa categoria, por professor adjunto, ou por assistente. 5. P. ext. Matéria ou disciplina ensinada por um mestre. (FERREIRA, 2000, p. 148).

Para concretizar o processo de mudanças em 1968, o governo modifica através da Lei nº 5.539, dispositivos da Lei nº 4.881, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. A universidade passava por alterações em sua estrutura administrativa e acadêmica e essas mudanças deveriam ser acompanhadas por uma outra forma de organização do pessoal docente. Destacamos alguns artigos da Lei nº 5.539, que ilustram essas mudanças:

> Art. 2º O pessoal docente de nível superior classifica-se pelas seguintes características: I - Integrantes das classes do magistério superior; II - Professores contratados; III - Auxiliares de ensino.
>
> Art. 3º Os cargos do magistério superior compreendem-se nas seguintes classes: I –Professor-titular; II - Professor-adjunto; III - Professor-assistente.
>
> Art. 5º (...) Parágrafo Único: Caberá aos departamentos na organização de seus programas, distribuir os trabalhos de ensino e pesquisa, de forma a harmonizar os interesses do departamento e as preocupações científico-culturais dominantes do seu pessoal docente. [22]

Desse modo, percebemos que o encaminhamento das reformas tinha a finalidade de atingir todos os setores da universidade e o professor catedrático nesse universo deveria adaptar-se ou seria suplantado pelo modelo que estava sendo estabelecido. O professor não centralizava mais as atividades realizadas na universidade, pois uma rede de poderes estava sendo articulada hierarquicamente a partir dos departamentos para definir a função dos indivíduos no universo acadêmico.

Para o assessor americano Rudoph Atcon,[23] a saída para a universidade brasileira estava relacionada à ampliação do número de vagas nos

[22] BRASIL. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968.

[23] Assessor norte-americano no ano 1950 prestara serviço a CAPES, retorna ao Brasil em 1966 contratado pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC) para orientar o processo de Reforma das universidades brasileiras. Segundo Romanelli, John Hilliard, diretor do Office of Education and Human Resources e Rudolpf Atcon membros da AID, entre 1966 e 1968, propuseram as linhas gerais da reformulação do sistema universitário Brasileiro. (ROMANELLI, 1998, p. 211)

cursos oferecidos para os discentes e um sistema de dedicação exclusiva para os docentes, com extinção da cátedra, a instituição de departamentos e a criação de novas unidades universitárias. Justificava a viabilidade da proposta em função da experiência implantada, pelo mesmo, no Chile com sucesso. Destacam-se em suas observações gerais os caminhos que deveriam ser trilhados para alcançar os objetivos propostos: primeiro, uma Reforma Estrutural para a reforma integral, através da integração dos campos básicos, seja em institutos centrais, centros básicos ou outra modalidade. Aponta como passo seguinte a Reforma Administrativa. Esta faceta da reforma integral dirige-se à implantação de uma administração central e eficiente. Cita como uma outra necessidade a Reforma Acadêmica, a partir de estudo e experimentação pedagógica em nível superior. Para fundamentar sua opinião, destaca os decretos-lei 53 e 252 e afirma "sem liberdade de opção, sem técnicos e conhecimentos, sem tempo e sem muita vontade, honesta e real, reforma integral não se consegue". Justifica seu interesse pela reforma brasileira "Como um residente permanente no país, tenho também o direito à minha opinião sobre assuntos de interesse público, especialmente quando estes se referem a uma área que é da minha competência. Pecado seria ficar calado". (ATCON, 1974, p.37 - 54)

Em seu discurso, Atcon faz três advertências afirmando que para empreender a reforma que estava sendo proposta, os organizadores deveriam levar em consideração que "Leis de hoje impedem o amanhã". Segundo, a colaboração da imprensa deve ser imprescindível, a serviço do Governo. E, por fim, salienta a necessidade de mais disciplina. É possível perceber a partir das opiniões de Atcon que sua proposta estava de acordo com os ideais dos militares, ao defender mudanças que deveriam ser realizadas tendo por base uma legislação que

legitimasse as ações do governo, assentado num processo de divulgação que justificasse para a população as mudanças e, finalmente, atitudes disciplinares que impedissem reações contrárias ao projeto do governo para o país.

Atcon acrescentava a esse discurso que "Para poder triunfar, este processo exige disciplina e autoridade, os dois requisitos prévios que mais fazem falta na educação moderna". (ATCON, 1974, p. 7). Suas concepções sobre poder, disciplina e autoridade, pouco a pouco passam a ser incorporadas pelos legisladores. Para Atcon, por exemplo, a organização das universidades em departamentos agregados em centros e institutos levaria autonomia:

> Autonomia, significa a não intervenção do estado na administração financeira, acadêmica e cientifica da universidade. Significa sua liberdade com responsabilidade de selecionar, contratar ou remover pessoal, moldar sua própria estrutura e administração, criar sua política de desenvolvimento e crescimento, organizar ou eliminar cursos, ensinar e pesquisar sem indevidas interferências e pagar os salários que a universidade e não o serviço público determina. (ATCON, 1974, p. 7)

Sua proposta é incorporada a Reforma do Ensino Superior, entretanto a autonomia idealizada não foi priorizada e no dia a dia das universidades foi observada a presença constate dos militares e/ou dos seus representantes. No CERES, por exemplo, a presença dos militares não ficava restrita ao setor administrativo, pois estes circulavam no espaço acadêmico intimidando com sua presença discentes, docentes e funcionários. Para a professora Rosa Simplicio, naquela época a "história era por conta da Ditadura. Lembro-me de que muitas vezes a gente estava sentada quando aqueles homens passeavam nos corredores."[24] Diante da afirmação da professora, é possível perceber que a

[24] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta, em 06/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no período de Agosto/

autonomia e a liberdade dos estudantes e professores estava restrita às limitações impostas pelos militares, que além de circular no espaço acadêmico também participavam, segundo a documentação, das solenidades realizadas no Ceres, de eventos tais como: Palestras, cursos, solenidades de colação de grau, etc.

A autonomia, liberdade e independência proposta por Atcon como condição para o desenvolvimento das universidades brasileiras não foi priorizada. As estratégias utilizadas para disciplinarização dos sujeitos foram postas em prática em todos os setores. Os profissionais eram contratados através de indicações e avaliações curriculares, o que inviabilizava a autonomia, uma vez que os profissionais para manter-se trabalhando precisavam seguir normas e regras impostas pela instituição, que também precisava seguir as determinações do Ministério da Educação ou não teria reconhecimento para funcionar. Nessa perspectiva, a universidade estaria organizada para corresponder aos anseios do governo que divulgava em discursos o desenvolvimento técnico e científico para o qual caminhava o Brasil a partir da "Revolução de 1964". Atcon, em 1974, convidava seus interlocutores para organizar as universidades através de um modelo único de administração, envolvendo todos que deveriam ocupar um mesmo espaço, evitando o isolamento:

> A universidade é algo mais do que um gene social, chamado para transmitir organicamente a cada nova geração os conhecimentos acumulados do passado. Esta concepção passiva de uma universidade tradicional, refletidos até nos seus prédios isolados e dispersos, sem nexo ou contatos entre si, deve ceder lugar à exigência dinâmica de que a universidade é a legitima formadora do pensamento da comunidade espiritual, moral, intelectual, cívico, artístico, social e econômico, ao nível educacional mais avançado. (ATCON, 1974, p. 9)

2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

Sua proposta era inovadora para um país que oferecia à comunidade acadêmica faculdades isoladas, com dificuldades para comunicação. Atcon apresentava um projeto que favorecia a junção das faculdades e a construção de novos prédios para congregar os sujeitos num mesmo espaço, facilitando a produção de um saber disciplinado, vigiado e controlado. E em meio à reação de alguns segmentos da sociedade, o governo de Costa e Silva para viabilizar a reforma universitária no Brasil define a formação de um Grupo de Trabalho composto por 11 (onze) membros, para estabelecer normas e regras objetivando "acelerar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país".[25] O Grupo deveria ser presidido pelo Ministro da Educação e Cultura com a colaboração de educadores, cientistas, estudantes, especialistas em educação superior e representantes de outros setores do governo.

O relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho certamente influenciou a elaboração da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, na qual o governo fixa normas para organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Essas medidas buscavam estruturar o ensino superior no Brasil evitando que os estudantes continuassem se organizando nas universidades. Essas estratégias para normalização do corpo social, através de normas para regulamentar o cotidiano dos alunos a longo prazo, vai distanciando dos cursos da área de ciências humanas seu caráter questionador, reflexivo.

Acton propunha que as universidades deveriam ser organizadas em departamentos e institutos centrais, por considerar que "Através da união de todos

[25] Brasil. Decreto nº 62 937, 2 de julho de 1968. Dispõe sobre instituição de Grupo de Trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providencias. Brasil. Reforma Universitária 1968-1969.

os serviços universitários prestados num campo básico do conhecimento, em um só lugar, e de todo o pessoal docente, ligado a esse campo, no mesmo sítio, junto com todo material e equipamento, e fazendo que a este lugar acorressem todos os estudantes obrigados a/ou desejosos de cursar matérias no campo correspondente, quebrava-se a estrutura rígida de uma escola profissional – mesmo quando se mantinham os velhos planos de estudo – e o ensino se tornava mais plurifacetado, econômico e proveitoso". (ATCON, 1974, p.75). Esse modelo estava alicerçado nos ideais modernos, nos quais priorizava-se a construção de escolas arejadas, espaçosas, equipadas com materiais e recursos que auxiliassem a produção e divulgação do saber. Diante dessas mudanças, é possível compreender que os Militares estabelecem metas e um projeto para educação da sociedade brasileira e que a universidade era o primeiro espaço a ser modificado. As proposições de Acton podem ser observadas em diversos setores das universidades federais brasileiras:

> a. Educação – oferecer meios para o livre desenvolvimento da personalidade humana e a eficaz educação do indivíduo, de acordo com seus interesses ou talentos;
>
> b. Extensão – Promover contatos estreitos com a comunidade, para servir as suas instituições espirituais, sociais, artísticas, econômicas, cientificas e industriais;
>
> c. Pesquisa – Empreender a consolidação e ampliação do conhecimento e seguir aberta a toda corrente de pensamento, difundindo os princípios de liberdade que exige a busca objetiva da verdade;
>
> d. Civismo – Formar nos educandos o espírito cívico e a consciência social, que exigem o desenvolvimento pacifico, o respeito aos direitos humanos e a justiça social. (ATCON, 1974, p. 10)

Sua presença foi constante na elaboração da Lei nº 5.540, que fixa normas, organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Suas preocupações dizem respeito aos espaços que poderiam ser articulados no universo acadêmico para implementar a reforma, tais como:

Educação, Extensão, Pesquisa e Civismo. Para ilustrar sua influência, destacamos alguns artigos que exemplificam as determinações prioritárias do governo que estavam de acordo com a proposta de Acton :

> 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. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.
>
> Art. 5º A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regime das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente. [26]

Essas determinações alteravam as relações da universidade com a escola média, ao tratar das prioridades que a instituição deveria seguir, a partir da promulgação da Lei, estabelecendo-se também o processo que deveria disciplinar as suas relações internas e externas. A autonomia estaria dessa forma condicionada ao Conselho de Educação que teria entre outras funções a obrigação de acompanhar a elaboração dos estatutos e regimentos das universidades brasileiras, a partir de regras definidas previamente pelo governo. Acton não restringe suas considerações aos aspectos da estrutura das universidades, define também o tipo e a forma de conhecimento que devem ser priorizados pelos sujeitos envolvidos com o saber produzido nessas instituições. Suas observações nesse sentido são explicitas no seguinte decálogo:

1. Aplicar o método científico;
2. Transmitir o conhecimento em seu nível mais avançado;
3. Criar, com equilíbrio, conhecimento novo;
4. Regular a vital alternação entre síntese e análise;
5. Formular normas, princípios e padrões;
6. Prover a sociedade, além da preparação profissional, de liderança cívico-moral e intelectual;

[26] Brasil. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

7. Controlar a interdependência entre docência e pesquisa através do contato pessoal entre professor e estudante;
8. Estruturar-se integral e economicamente como um ente biológico;
9. Administrar-se técnica e economicamente por uma coordenação de serviços;
10. Estar a serviço tanto do indivíduo como da comunidade da qual recebe seu corpo docente e seus recursos materiais. ". (ATCON, 1974, p. 12)

A experimentação passou a ser a base do saber produzido e um dos argumentos utilizados para justificar essa preponderância era o da autoridade. Baseando-se no pensamento moderno que propõe a produção do conhecimento relacionada à racionalidade científica e através da sistematização do saber de acordo com os fundamentos da modernidade, ou seja, a hegemonia da racionalidade científica sobre a racionalidade filosófica e teológica, tendo em vista que "A supremacia da razão, do indivíduo e da liberdade individual passam a ser os fundamentos ou pilares da modernidade". (SANTOS FILHO, 2000, p.30).

A comunidade universitária não assiste às mudanças no Sistema Educacional Brasileiro de forma passiva e para conter a insatisfação da população o governo publica o Decreto-Lei 477, aplicando aos professores, alunos e funcionários, proibições de manifestação de caráter político. O Decreto-lei 477, em seu artigo 1º, define:

> 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 dele:
> III. Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou deles participe;
> IV. Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha um depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
> V. Seqüestre 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.

Essas determinações tinham a finalidade de regularizar e normalizar as relações que deveriam ser priorizadas nas universidades brasileiras. Esse discurso pontua a estruturação dos regimentos internos das universidades e uma rede de poderes passa a ser pensada para atuar de forma organizada através de profissionais que observam o fazer cotidiano da comunidade acadêmica a fim de evitar indisciplina, ou utilizando a linguagem corrente na época “atos subversivos”, Assim, uma hierarquia de saberes e poder define o que pode ser pensado no espaço acadêmico e o que deve ser abolido.

Para reforçar o discurso do governo, o Senador João Calmon, ao analisar as mudanças ocorridas no Brasil com a Reforma Universitária de 1968, afirma que: “Antes de março de 1964, era irrisório o número de estudantes em nossas escolas superiores. Hoje, um milhão de jovens freqüentam as universidades e Faculdades”. (CALMON, 1974, p. XIV). Seu discurso representa uma forma de dizer e fazer a educação brasileira num momento marcado pela Ditadura do Regime Militar. São enunciados que passam a instituir um modelo de cidadão adaptado à sociedade. Nesse sentido, várias estratégias são elaboradas para acelerar o processo de sistematização das mudanças que seriam realizadas na sociedade brasileira e, em especial, na educação, com a finalidade de disciplinar o corpo social.

A respeito da expansão do ensino superior no Brasil, no período de 1960 a 1980, Vicente de Paulo Carvalho Madeira[27] define a expansão em várias fases: de 1960 a 1964, a demanda se concentra nas regiões sul e sudeste; de 1964

[27] A Universidade Brasileira nos anos 80. Coleção Documentos Universitários. Imprensa Universitária – Universidade Federal do Ceará. 1981. p. 12 - 17

a 1969, a fase de tensão com a implantação do novo regime e tentativas de recuperação econômica; de 1969 a 1974, fase de expansão no período denominado de milagre brasileiro. Período marcado pelo autoritarismo político e institucional e euforia econômica. De 1974 a 1980, o objetivo era conter o processo de expansão. O autor considera que o Brasil, por ser um país sem experiência universitária, enfrentou várias dificuldades nos anos setenta do século vinte, devido ao fato do ensino superior estar dando seus primeiros passos, não estando preparado para expandir-se e multiplicar-se. A legislação não foi suficientemente realista. Assim, a universidade não foi capaz de responder ao desafio da pressão social e da demanda do ensino superior. O que explica a crise vivenciada pela mesma nos anos subseqüentes.

Para Sofia Lerche Vieira[28], as preocupações com a qualidade no ensino superior na década de setenta estavam relacionadas com os títulos acadêmicos e com a produção científica. Nos anos 80, o discurso oficial passou a associar qualidade ao grau de integração existente entre a universidade e a educação básica. Entretanto, considera que a qualidade não depende apenas da relação professor-aluno, é fora da escola que se geram as condições para que se estimule a dimensão qualitativa da educação. Essa situação pode ser relacionada aos anos do chamado Milagre brasileiro, quando a ênfase estava no crescimento e multiplicação do alunado do ensino superior.

Na terceira década de existência, a ditadura militar se desfez, pois tamanha era a pressão popular de vários setores da sociedade, que o processo de abertura política tornou-se inevitável. Com a eleição indireta de Tancredo Neves,

[28] Idem p. 12 a 17

seu falecimento e a posse de José Sarney, pensou-se que poderíamos novamente discutir questões sobre educação de uma forma democrática e aberta. As discussões sobre as questões educacionais já haviam perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática e à dinâmica escolar em si mesma. Impedidos de atuarem em suas funções, por questões políticas durante o Regime Militar, profissionais da área de sociologia, filosofia, antropologia, história, psicologia, entre outras, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome da educação.

Nos anos de 1980, novas tendências passam a circular na sociedade civil manifestando-se, também, no cenário da educação superior brasileira. A exemplo das preocupações com o planejamento da educação superior e a maior participação daqueles que se acham envolvidos no processo; a mobilização das associações docentes e discentes que passam a interferir nas decisões governamentais referentes à educação. Nesse novo cenário político e econômico, a sociedade passa a se posicionar diante da “crise da universidade”. No próximo item buscaremos historicizar alguns episódios que fomentaram a estruturação da UFRN de acordo com a proposta da Reforma Universitária de 1968.

UMA UNIVERSIDADE PARA O RIO GRANDE DO NORTE

As verbas que se destinam
Aos Campi é gozação
Tem que se fazer magia
Hipnose – viração
Fazer o FAZ-SE DE CONTA
E das tripas coração

O orçamento dos Campi
Tem que ser redefinido
Na palavra mais aberta
Tem que ser discutido
Pois com tanta defasagem
O mesmo não tem sentido

É preciso que se diga
O que falta é atenção
Nossos Campi Avançados
Carecem de proteção
O interior precisa
De um STAF de visão
Hugo Tavares (TAVARES, 1987, p. 2)

O poeta, estudante do curso de Pedagogia do Núcleo de Ensino Superior da cidade de Santa Cruz, Diretor de Assistência Estudantil, vice-presidente do DCE e membro do CONSEPE, através da poesia retrata o sentimento de indignação que se espalhara entre os estudantes a partir dos rumores sobre o fechamento dos Núcleos Avançados da UFRN. Esse era um outro momento que a universidade estava vivendo, num cenário político e econômico diverso de 1968, quando o sistema de ensino superior fora estruturado. O discurso em 1987 era de crise da universidade, falência do modelo estabelecido, exigindo reformas que tornassem a universidade produtiva para a sociedade.

Segundo discursos contido nos documentos que regulamentaram a Reforma Universitária de 1968, os representantes das universidades deveriam adaptar-se às novas exigências realizando a reestruturação administrativa e acadêmica proposta pelo Governo Federal. Desde 1966 já observava-se o prenúncio de mudanças no sistema universitário brasileiro. O Presidente da República Castelo Branco fixava diretrizes e normas para organização das universidades federais e, em seu artigo 6,º parágrafo único, informava que:

> Dentro do prazo de cento e oitenta (180) dias, cada Universidade Federal apresentará o plano de sua reestruturação ao Ministério da Educação e Cultura para que, ouvido o Conselho Federal de Educação, seja elaborado o projeto do respectivo decreto.[29]

As mudanças sinalizadas pelo governo definiam estratégias para que o processo de reestruturação e disciplinarização das universidades ocorresse de acordo com os interesses dos militares, já que proporcionar lideranças, conciliar progresso econômico e social e transmitir cultura são determinações que passam a ser seguidas como regras para que o país desenvolvesse suas potencialidades.

Com esse objetivo o Presidente, através de seus representantes, define o modelo universitário a ser estruturado no país não abrindo espaços para projetos alternativos. Caberia aos reitores e representantes das universidades seguirem a proposta do governo e apresentar os projetos para serem analisados pelo Conselho Federal de Educação e, os que não estivessem aptos a realizar as mudanças, receberiam auxílio técnico para seguir o modelo estabelecido pelo Governo Federal. Portanto, não seria justificável a falta de compromisso no cumprimento dos prazos previamente estabelecidos.

As relações estruturadas no sistema educacional brasileiro e os saberes sistematizados passam a funcionar nas universidades disciplinando o saber produzindo novas subjetividades no cenário educacional brasileiro, articulando-se ao projeto da modernidade. Para tanto, disseminam-se discursos para controlar o corpo social, através da reprodução de um modelo educacional apresentado como único, viável e eficiente para modernizar a sociedade brasileira. Esse discurso é atrelado a outros discursos modernizadores que foram direcionados, no mesmo período, para a

[29] BRASIL.. Documentos relativos à Reforma Universitária: Decretos, Decretos-leis e Leis.Decreto – Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Art. 6º. Parágrafo único

indústria, comércio, saúde e serviços. Em sintonia com um projeto que estabelecia para o cidadão brasileiro uma única alternativa de crescimento, em consonância com o lema em voga na época "Brasil ame-o ou deixe-o", o amar representava seguir normas e regras incontestáveis. A submissão é apresentada como um aspecto positivo, enquanto os contestadores seriam os representantes do atraso, da falta de cultura, de civilização e representavam o subdesenvolvimento para o país.

Sobre a historicidade do ensino superior no Rio Grande do Norte encontramos na documentação informações sobre da Escola de Farmácia de Natal[30], criada em 1920, depois denominada Escola de Farmácia e Odontologia de Natal. [31] Só no final da década de quarenta do século XX [32], o ensino superior vivencia uma fase de renascimento com surgimento de várias faculdades que deram início ao núcleo para formação da Universidade Estadual, transformada posteriormente em Universidade Federal com a junção de outras faculdades particulares, a exemplo da Faculdade de Educação (1955) transformada posteriormente em Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal[33]. O Curso de História do Campus central foi instituído em março de 1957.[34] Até 1963 estava vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal, sendo incorporado, então, à Fundação José Augusto. De acordo com o Decreto Presidencial nº 62.380 de 11/03/59, a Faculdade de Filosofia foi federalizada e o Curso de História desmembrou-se, passando a ser oferecido em duas modalidades:: Licenciatura, oferecida pela Faculdade de Educação, e o bacharelado, pelo Instituto de Ciências Humanas. No entanto, somente funcionou este último. (MEDEIROS, 1987, p. 9)

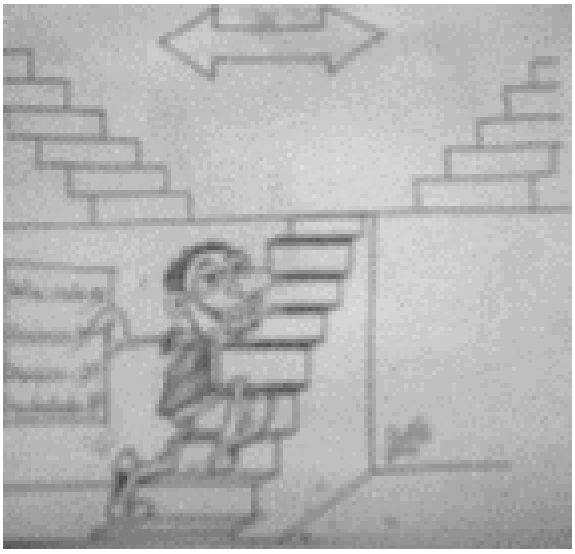
[30] BRASIL. Lei No 497, de 2 de dezembro de 1920.
[31] BRASIL. Lei No 570, de 1 de dezembro de 1923.
[32] Foram criadas as seguintes Faculdades; de Farmácia e Odontologia (1947) a de Direito (1949) de Medicina (1955) a Escola de Engenharia (1957) (MEDEIROS, 1987, p. 9)
[33] Em 1960, através da lei nº 3.849 ocorreu a federalização e atual denominação UFRN.
[34] Reconhecido pelo Decreto Federal nº 46.8868 de 16/09/59

Com a reforma universitária no país, a partir de 1968, a UFRN passou por um processo de reorganização que marcou o fim das faculdades e a consolidação da atual estrutura: o agrupamento de diversos departamentos acadêmicos, que dependendo da natureza dos cursos e disciplinas, organizou-se em centros acadêmicos. O corpo administrativo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte vai se adequar à nova estrutura administrativa e organizacional proposta pelo governo e, em seu estatuto, no Artigo 1º, determina que a universidade será constituída de acordo com as determinações do governo. A UFRN ficou assim organizada "Um centro de Estudos Básicos; três Institutos Especiais e um Centro de Ciências Aplicadas". [35]

O processo de disciplinarização estruturado pelos militares e reitores visava também envolver de forma direta os funcionários. Neste sentido, no ano de 1978 foi elaborado um manual de integração destinado aos funcionários. Dividido em seis tópicos com ilustrações, cuja finalidade seria, possivelmente, a de facilitar a compreensão da proposta apresentada, servindo também para construir uma identidade para o servidor relacionada à satisfação deste com a instituição e com o trabalho desempenhado, que oferecia a possibilidade de promoções de acordo com o desempenho funcional dos funcionários que seriam avaliados pelos seus superiores. E seria efetivada através da progressão Funcional e do aumento por Mérito de acordo com o regulamento da UFRN. A Figura 01 esclarece o servidor sobre quais devem ser suas metas para obter tais benefícios:

[35] BRASIL. Decreto nº 62.09, de 09 de janeiro de 1968. Criação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Figura - 01 – Promoções



Fonte: Manual de Integração. Editora Universitária: Natal. 1978, p. 16

A imagem do servidor representado subindo uma escada também esclarece sobre o sentido das promoções escalonadas, seguindo uma seqüência que dependeria da atuação diária do servidor, sendo pontual, eficiente, disciplinado e assíduo. Em todas as ilustrações, podemos observar os funcionários retratados como vivenciando situações de felicidade e harmonia com as atividades desenvolvidas e com as possibilidades que o serviço público podia oferecer.. Inicialmente o Reitor Domingos Gomes de Lima destaca que:

> É sempre motivo de alegria, para os que formam a Universidade, receber um novo companheiro, que conosco enfrentará os trabalhos que nos aguardam. A você que vai integrar a grande família da UFRN e contagiar-se do sadio entusiasmo reinante no seio da nossa organização, apresentamos, através deste manual, votos de sucesso na sua vida profissional conosco.[36]

[36] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Manual de Integração. Editora Universitária: Natal. 1978, p. 03

Dentre os direitos são destacados: vencimentos e salários, aumentos,, promoções, associações beneficentes, biblioteca, férias, carteira de saúde, licenças, afastamentos e restaurante. Com suas respectivas condições para que o servidor usufruísse desses direitos. Quanto aos deveres, exige-se que o funcionário siga normas de comportamento: disciplina, sigilo, uso do material, uso do telefone, comunicação por escrito de mudanças (endereço, estado civil, alteração do nome e do número de dependentes), manutenção da boa aparência, boa conduta, pontualidade e assiduidade e cumprimento do horário. Ao final destaca:

> Sua eficiência, disciplina e dedicação nortearão o progresso e ascensão na sua vida profissional. Estamos interessados no bom desempenho de suas tarefas, até mesmo como fator de auto-realização. Quanto às dificuldades que por ventura possam surgir, procure o seu chefe imediato para solução e, fique certo, ele não lhe fará um favor. Desejamos-lhe êxito.[37]

É visível o desejo de criar um clima de satisfação e respeito para com os demais funcionários e com os discentes, uma vez que são eles os sujeitos envolvidos diretamente no trabalho desenvolvido na universidade. Diante das possíveis dificuldades que os funcionários enfrentariam em seu cotidiano de trabalho, o Reitor propõe o diálogo e demonstra seu desejo de estabelecer um clima de harmonia que atendesse ao propósito do projeto do Governo Federal para as universidades. Apesar dessas providências, o número de funcionários não era suficiente e o governo, através do Reitor, utiliza como uma das estratégias para suprir a carência do quadro técnico o oferecimento de bolsas de trabalho aos estudantes. E, em 1978, o Diário de Natal na seção “Noticias do Seridó” noticiava:

> De acordo com solicitação feita pela direção do Núcleo Avançado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte ao Reitor Domingos

[37] Idem p. 33.

> Gomes de Lima, foram concedidas cinco bolsas de trabalho a universitários dos cursos que aqui funcionam. Os bolsistas estão prestando serviços na secretaria e biblioteca do NAC. (Diário de Natal, 30-06-1978. p. 15)

Este serviço era organizado pelo setor de "Promoção e Assistência ao Estudante" da UFRN e visava "proporcionar meios de manutenção e estudo aos universitários de comprovada carência, mediante a prestação de serviços".[38] Os alunos eram selecionados através de uma triagem realizada pelos Assistentes Sociais da Universidade.

Os militares também estabelecem normas para os profissionais da educação. Segundo Fontoura, os militares propõem um paralelo entre a carreira militar e a carreira do professor que deveria gradualmente seguir um escalonamento semelhante ao seguido pelos militares por ser "a instituição mais organizada do Brasil". A carreira do educador ficaria assim organizada: (FONTOURA, 1972, p. 218).

Quadro – 01 – Hierarquia militar e educacional

Carreira militar	Carreira de educador	Tempo de permanência
5.Tenente-coronel	5. Técnico de educação	
4. Major	4. Supervisor, orientador ou inspetor	03 anos
3. Capitão	3. Diretor de escola	03 anos
2. 1º Tenente	2.Coordenador de ensino	02 anos
1. 2º Tenente	1.Professor	03 anos

Fonte - FONTOURA, 1972, p. 218

[38] Relatório Administração Domingos Gomes de Lima. 1975 a 1979. Editora Universitária: Natal. 1979. p. 136

O professor, nessa perspectiva, é aquele que recebe as ordens e as cumpre sem questionar a hierarquia estabelecida; sua função é reproduzir o conhecimento pensado e idealizado por seus superiores, sendo ele apenas aquele que repassa o saber. A preocupação dos professores deveria está relacionada à reprodução do maior número de conteúdos para que os estudantes assim estivessem preparados para o mercado de trabalho, não sendo discutida a função social da educação.

Fontoura, mais adiante, afirma que com as devidas alterações "o sistema poderia ser aplicado ao ensino médio e superior, em carreiras independentes entre si". (FONTOURA, 1972, p. 218). Ao adequar o sistema educacional à hierarquia militar, os professores poderiam de acordo com suas potencialidades exercer "altos cargos da educação" sem o auxílio do apadrinhamento e tal qual o exército favorecesse para o crescimento do Brasil com ordem e disciplina. Assim, a educação deveria seguir o caminho dos demais setores da sociedade e buscar a modernização que também estava aliada à segurança nacional; assim, o Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Genário Alves Fonseca, como um dos porta - vozes dos ideais dos militares, em Conferência proferida no II Ciclo de Estudos sobre Segurança Nacional e Desenvolvimento, em 1971, ressalta a necessidade de aliar segurança nacional e desenvolvimento no processo educativo implementado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, afirmando que:

> Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento cria caminhos e instaura uma nova ordem com o progresso social, a segurança nacional é a própria suposição da garantia de que essa nova ordem não se afastará da defesa da nacionalidade. (FONSECA, 1971, p. 10).

Ao atrelar o desenvolvimento à segurança nacional, o reitor justifica o processo de disciplinarização das atividades realizadas na universidade, como uma alternativa para o seu progresso. Mais adiante define a educação superior no Brasil antes e depois da reforma empreendida pelos militares. O que antes representava erudição, academicismo, formação anti-realista, transforma-se após a reforma apresentando mudanças visíveis:

> Era o ensino enfaticamente recheado das chamadas humanidades, sem nenhuma conotação com a necessidade brasileira da formação técnica e científica. Depois, a maneira de transmitir esse ensino sempre foi o verbalismo superficial, em tom oratório cadente, onde as palavras atropelavam-se, sem dizer nunca o essencial. E, por fim, nunca se pesquisava se a educação oferecida era realmente exigida pelo mercado de trabalho. (FONSECA, 1971, p. 10).

Sua crítica está voltada para o modelo de ensino universitário vigente no Brasil antes da reforma de 1968. Possivelmente, um de seus objetivos era justificar os novos pilares sobre os quais a universidade brasileira passava a se estruturar: ensino, pesquisa e extensão. Mais adiante afirma que “Só agora é que se tenta uma reformulação racional de toda essa problemática, a par de incontestáveis progressos científicos, que já se podem constatar”. (FONSECA, 1971, p. 11). No Rio Grande do Norte, por exemplo, no que diz respeito às escolas privadas, estas absorviam 52% do total de matrículas no secundário, inviabilizando o acesso dos estudantes mais pobres ao ensino superior. Cita informações relacionadas à avaliação do ensino médio oferecido aos alunos do Rio Grande do Norte:

> 1) A escolarização média é elitizante, pois é antidemocrática e tendente a cristalizar posições, prejudicando a mobilidade vertical social; 2) o ensino médio tem uma oferta insuficiente, pois só satisfaz a 20% da faixa etária correspondente; 3) Currículos ainda voltados para o ensino acadêmico, que não preparam os alunos para as exigências do mercado de trabalho e sim para um suposto ingresso na Universidade; 4) Existência de uma rede profissionalizante que padece de preconceitos antigos, incapazes de uma urgente renovação; 5) Falta de capacitação docente para a melhoria da

> qualidade do ensino e 6) Evasão numerosa superior a 20% ao longo de todo o curso médio. (FONSECA, 1971, p. 11).

A partir dos dados apresentados, o reitor justifica as ações disciplinadoras no campo educacional, cujo objetivo prioritário era atender um segmento da sociedade que havia sido esquecido pelos governos anteriores. A estratégia utilizada é priorizar alunos das escolas públicas, excluídos do ensino superior. Genário Alves Fonseca, em seu discurso, salienta o relatório do General Meira Mattos, precursor da Reforma Universitária Brasileira de 1968, o qual destaca problemas vivenciados pelas universidades brasileiras:

> a) de caráter administrativo:
> 1) inviabilidade da estrutura do MEC;
> 2) ausência de fiscalização do emprego de verbas;
> 3) crise de autoridade.
> b) de caráter didático:
> 1) Má qualidade do ensino em face da baixa remuneração de professores, que explica igualmente a falsidade da proporção 1/5 (professor/aluno);
> 2) Insatisfação pela criação de novas unidades isoladas de justificação duvidosa;
> c) de caráter doutrinário:
> 1) liberdade de cátedra usada para proteção dos doutrinadores da subversão;
> 2) autonomia exagerada das Universidades com empecilhos a idéias novas. (FONSECA, 1971, p. 17).

Diante dessa situação de desorganização dos diversos setores do sistema universitário brasileiro, considera necessárias as modificações implementadas. Sua preocupação em justificar as reformas demonstra também a necessidade do governo em legitimar uma proposta educacional considerada inovadora, direcionada para toda sociedade brasileira, sendo a partir daí, implementadas as seguintes mudanças:

> 1) Implantação da reforma universitária;
> 2) Modificação do critério de escolha dos reitores;
> 3) Adoção dos regimes qualificados de tempo integral e de 24 horas para docentes;

> 4) Crescimento violento da oferta de matrículas;
> 5) Reforço drástico da autoridade docente (Dec. - nº477)
> 6) Vinda das Universidades para o lugar certo (realidade).
> (FONSECA, 1971, p. 17).

Genário Alves Fonseca, para fundamentar seu discurso e demonstrar que seus ideais estavam em consonância com o governo, salienta que o Ministro Jarbas Passarinho em maio de 1970, na Escola Superior de Guerra, definiu a política educacional brasileira para o ensino superior da seguinte forma:

> Ensino Superior:
> 1. Implantação da reforma universitária: ciclo básico; introdução das carreiras curtas; departamentalização, em vez de faculdades; profissionalização do professor; integração do aluno através do sistema de monitoria;
> 2. Expansão da oferta, através da planificação da oferta, consideradas as necessidades nacionais; crescimento por ampliação das anuidades da rede pública e pelas bolsas para rede particular; operação-produtividade; FNDE (recursos para investimentos) empréstimos, bolsas e assistência médica;
> 3. Assistência ao aluno mediante os seguintes instrumentos: material escolar, seguro-educação, bolsas e assistência médica. (FONSECA, 1971, p. 19).

Em seu discurso é perceptível a apresentação da reforma como a única alternativa para o Ensino superior. O projeto de reformas estava pronto e em andamento, sendo necessário apenas tempo para apresentar os frutos das mudanças. Ainda em seu discurso, após traçar um breve perfil dos projetos do governo para implementar a reestruturação da universidade brasileira, salienta como o processo foii vivenciado na UFRN a partir de mudanças em diversos setores, tais como:

> A implantação do primeiro ciclo ou ciclo básico trouxe profundas modificações e inovações na UFRN, fundamentais para a maior flexibilidade da nova organização implantada do sistema de créditos; regime de matrícula por disciplina; período letivo semestral, figura do professor orientador; serviço de orientação psicopedagógica; subdivisão dos cursos, (FONSECA, 1971, p. 19).

Finaliza a conferência fazendo um chamamento à comunidade universitária da UFRN afirmando: “Pra frente Brasil” (FONSECA, 1971, p. 19). O discurso do Reitor Genário Alves de Fonseca estava de acordo com os interesses do Governo Federal, visando favorecer a implantação da reforma das universidades e a construção de uma nova ordem, fundada em novos padrões de controle e ordem social, direcionada para disciplinar o comportamento do indivíduo, para que ele pudesse incorporar e “usufruir” das possibilidades de conhecimentos oferecidas pela universidade e através do trabalho atuar na comunidade de acordo com os interesses do governo. Palavras como inovação, flexibilidade, modificações, expansão, assistência e crescimento reforçam o discurso ufanista dos militares que apresentavam à sociedade brasileira um futuro seguro, viável, possível de ser alcançado através do cumprimento das reformas que estavam sendo propostas.

Segundo a produção discursiva da época, no período de 1971 a 1975, na gestão do Reitor Genário Alves Fonseca, ocorre a criação dos Centros Acadêmicos: Centro de Tecnologia (CT) Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Centro de Biociências (CB), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Ciências Exatas e Naturais (CCE) e Núcleo Avançado de Caicó (NAC). Em 1972, também tem início a construção das instalações da UFRN no Campus Universitário de Lagoa Nova, concluído em 1981. A instalação do NAC, em 1974, foi possível em função do estatuto da UFRN permitir a ampliação das atividades da universidade para outras cidades do Estado, segundo o Artigo 13: [39]

[39] BRASIL. Decreto nº 62.09, de 09 de janeiro de 1968. Criação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

> O Conselho Universitário, por proposta do Reitor, planejará e fará executar, de acordo com os recursos, conveniência e oportunidade, a progressiva instalação das novas entidades ou desdobramentos das existentes, bem como a efetivação de todas as medidas necessárias ao cumprimento deste decreto.

Os representantes dos moradores do Seridó se apropriam desse discurso e fundamentam suas reivindicações para concretização da implantação do NAC. O fato de a UFRN estender para o interior sua atuação representou uma verdade para um segmento da sociedade seridoense que teve a oportunidade de apropriar-se do saber produzido na universidade. As relações de poder que estabelecem uma política gerall de verdade são múltiplas e atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e não podem se dissociar e se estabelecer sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento dos discursos. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade, que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. (FOUCAULT, 1984, p 179 e 180).

A partir dos caminhos trilhados neste capítulo, é possível afirmar que só por volta da segunda metade do século XX observamos a sistematização do ensino no país através das alterações no sistema educacional, seguindo os postulados instituídos na modernidade, tais como: a fragmentação do conhecimento, a organização dos cursos universitários em centros e departamentos, as idéias de razão, de ciência, de racionalidade e de progresso desenvolvidas a partir do Iluminismo.

Sobre as estratégias utilizadas para implementação do ensino universitário no Brasil e a respeito da repercussão da reforma universitária de 1968 na UFRN, a produção discursiva que emergiu durante a pesquisa aponta para as

dificuldades que a universidade vivenciou não sendo capaz de responder ao desafio da pressão social e da demanda do ensino superior. O que explica a crise vivenciada pela mesma nos anos subseqüentes. Esta questão será tratada no próximo capítulo quando iremos historicizar as estratégias que viabilizaram a implantação e manutenção de um Núcleo Avançado da UFRN na cidade da Caicó.

CAPÍTULO DOIS

TECENDO HISTÓRIAS NO CERES

NAC – "A OBRA DO SÉCULO"

> Era aquele filho de agricultor carente, aquele do povo mais humilde que chegava na universidade e iria ser DOUTOR...
>
> Amarildo dos Santos Silva
> (Discente do curso de História da UFRN-CERES)

A citação acima nos convida a refletir sobre o sentido que a universidade passou a ter na vida dos estudantes matriculados no CERES que representaram o modelo de estudante que interessava ao governo, ou seja, o estudante pobre que através do esforço próprio conseguia ascender socialmente. Oportunidades estavam sendo oferecidas para estudantes que não poderiam se deslocar para a capital do Estado ou mesmo para outros estados.

A partir dessa constatação, neste capítulo iremos enveredar por caminhos que nos auxiliem a historicizar as estratégias que viabilizaram a implantação e manutenção de um Núcleo Avançado da UFRN na cidade da Caicó. Para alcançar nossos objetivos, alguns questionamentos nortearam nossas reflexões, tais como: Quais os discursos que apresentavam a cidade de Caicó como propícia para a implantação de um Núcleo Avançado da UFRN? De que forma as atividades acadêmicas interferiram no cotidiano da comunidade? Por que o curso de História foi escolhido? A respeito do nosso primeiro questionamento, podemos destacar que esse espaço, ao qual chamamos hoje de Caicó[40], muito antes de ser cidade foi denominado de Vila do Príncipe[41] e na primeira metade do século XX

[40]O Município de Caicó localiza-se na Microrregião do Seridó Ocidental inserido na Mesoregião Central Potiguar, no Estado do Rio Grande do Norte-RN Com uma extensão territorial de 1.220,4 km2, constitui-se no maior município da região do Seridó e no 6º município do Estado em termos de área (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Resolução nº 24, de 25 de julho de 1977). (Apud. MORAIS, 1999, p. 23)

[41] "De acordo com MEDEIROS (1980:16), o alvará de 31 de julho de 1788, determinando que erigisse em vilas as povoações dos cariris, Açu e Seridó, foi o mesmo documento legal que fez surgir também os respectivos Municípios de Vila Nova da Rainha (Campina Grande), Vila Nova da Princesa (Açu) e Vila Nova do Príncipe (Caicó). (Ver MORAIS, 1999, P. 37)

vivenciava as contradições de um processo de modernização pelo qual passava a maioria das cidades brasileiras.

Vários autores buscaram em seus estudos apresentar a história da cidade de Caicó. Dentre os vários discursos, destacamos o trabalho da geógrafa Ione Rodrigues Diniz Morais, que em seu estudo destaca diversas mudanças ocorridas no panorama urbano da cidade no século XX, em função da economia agrária baseada principalmente na cotonicultura e na pecuária. Segundo essa autora, a economia algodoeira contribuiu para que políticos da região assumissem destaque na política estadual.

Ao revisitarmos a cidade de Caicó na década de setenta do século vinte, encontramos vários símbolos, e a descoberta desses emblemas fascina e embriaga a todos que se dispõem a percorrer seus labirintos. Embora, em alguns momentos, as respostas encontradas pareçam envoltas em um certo mistério ou mesmo desconexas. Porém, talvez seja essa suposta fragilidade que impulsiona a curiosidade do historiador a empreender novas aventuras.

Ione Morais salienta algumas rupturas ocorridas na cidade, relevantes para a configuração desse espaço. Os anos de 1960 apresentaram significativas alterações nos diversos setores da sociedade caicoense, dentre as quais podemos destacar o incremento do setor terciário. A ampliação do setor de serviços demonstra o crescimento do município neste período, enquanto o censo de 1950 informa que a população total era 24. 214, sendo 7.755 na zona urbana e 16.459 na zona rural. Em 1970, o município apresentava um total de 36.521 habitantes, dos quais 24.538 estavam na zona urbana e 11.983 na zona rural. O aumento do

número de habitantes no espaço urbano demonstra as mudanças econômicas, sociais e culturais pelas quais a cidade passava naquele período. (MORAIS, 1999)

Diante do aumento do número de habitantes, o poder público passa a elaborar estratégias para realizar modificações no espaço urbano, principalmente para solucionar problemas relacionados à falta de água, de iluminação, de calçamento, serviço de energia elétrica e coleta de lixo. Enquanto isso, os espaços destinados à cultura e ao lazer diversificavam-se, atuando como formadores e disseminadores de idéias, favorecendo a leitura e o desenvolvimento intelectual e científico, adaptando homens e mulheres aos novos padrões de lazer e cultura, como as escolas, clubes, cinemas e o passeio público.

Neste contexto, o discurso político caracterizou-se pela construção de uma nova ordem social e econômica fundada em novos padrões de disciplina com o objetivo de urbanizar e reequipar a cidade com estabelecimentos comerciais modernos. Neste período, também foram iniciadas por parte do Estado as inovações na infra-estrutura da cidade e ainda foram realizadas construções arrojadas, como praças, cinemas, edifícios públicos, etc.[42] Apesar de estar distante dos grandes centros do país, a organização da cidade foi afetada pelo impulso modernizador que espalhava-se pelo Brasil, provocando modificações nos costumes da população e abrindo novas perspectivas de vida para aqueles que procuravam viver no espaço urbano.

[42] Aeroporto Rui Mariz (1960), serviço de telefonia (1965), Lions Clube de Caicó (1962), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (1963), Fórum Municipal (1968), Cine Alvorada (1960) Cine São Francisco (1966), Cine Rio Branco (1966), Museu do Seridó (1968), Serviço de Energia Elétrica da CHESF (1966), Adutora do serviço de Água (1969), Loja Maçônica Regeneração do Seridó (1972), Associação Comercial de Caicó (1973), Núcleo Avançado de Caicó – NAC/UFRN (1974), 7ª Companhia de Infantaria Motorizada (1975), Estação Rodoviária Manoel de Neném (1976), Centro Regional de Agricultura (1977), Agência da Caixa Econômica Federal (1978), Agência do Banco Brasileiro de Descontos-BRADESCO (1978), Agência do Banco do Nordeste do Brasil-BNB (1979). Entre outros. (MORAIS, 1999, p.p. 173 a 195)

A partir da segunda metade dos anos de 1970, com o declínio da cotonicultura, em virtude de vários fatores, dentre os quais podemos destacar o incremento de tecnologias mais avançadas na indústria têxtil do sudeste e o incremento da cotonicultura em outros países, principalmente os Estados Unidos, a cotonicultura brasileira vai perdendo espaço no mercado internacional. Essa situação vai provocar uma crise na economia da região do seridó e, em especial, no município de Caicó.

Diante do declínio da economia algodoeira o poder público vai priorizar a expansão e diversificação do setor de serviços, despontando como uma nova alternativa para a cidade, passando a interferir no cotidiano da população através de um processo de disciplinarização da vida pública e privada e, nesse contexto, o setor educacional vai ser priorizado visando a construção do sujeito moderno que deveria estar disciplinado no espaço urbano. Encontramos nas palavras de Alcir Lenharo uma definição sugestiva sobre a influência do Estado Moderno, disciplinando o corpo:

> O corpo está na ordem do dia e sobre ele se voltam as atenções de médicos, educadores engenheiros, docentes e instituições como o exército, a igreja, a escola, os hospitais. De repente, toma-se consciência de que repensar a sociedade para transformá-la passava necessariamente pelo trato do corpo como recurso de se alcançar toda a integridade do ser humano. (LENHARO, 1986, p. 75)

Essa afirmação é bastante elucidativa ao analisarmos a interferência do Estado Moderno no cotidiano da população Caicoense, através de estratégias de disciplinarização do corpo, da mente e das emoções do homem para torná-lo dócil, disciplinado adaptado à vida moderna. Instituições são estabelecidas na cidade alterando o cotidiano da população, através de medidas administrativas, criando

espaços para prevalecer o projeto de modernidade, pensado e elaborado para manter a ordem, a moral, os bons costumes e que permitissem a "consolidação" da sociedade moderna. E a instalação de um Campus da UFRN na cidade representava a consolidação do discurso de modernização da cidade apresentado por políticos da região em consonância com os interesses do Governo Federal.

A cidade de Caicó, nos anos setenta do século XX, oferecia à comunidade escolar vários espaços destinados à educação, a exemplo do Ginásio Diocesano Seridoense, Escola Doméstica Popular Darci Vargas, Escola Pré-Vocacional, Seminário Santo Cura D'Ars, Abrigo Dispensário Prof. Pedro Gurgel, Escola Normal Pedagógica que funcionou no Instituto de Educação, atual Centro Educacional José Augusto. Os estudantes que moravam nas cidades vizinhas, e que não podiam se deslocar diariamente para estudar em Caicó, podiam abrigar-se na "A Casa do Estudante" que também era um espaço de organização dos movimentos estudantis que ocorreram na cidade. (MORAIS, 1999, p.195)

Nesse período o movimento estudantil era efervescente e através da UEC (União Estudantil Caicoense) os estudantes se organizavam e realizavam movimentos que chamavam a atenção da população do Seridó. A exemplo da passeata realizada na cidade em 1967 quando ocorreu o assassinato do estudante Edson Luis, no Rio de Janeiro. Segundo Salomão Gurgel Pinheiro[43]:

> nós botamos mais de dois mil estudantes na rua, numa grande manifestação, saiu do Instituto de Educação e fomos até a Praça da Liberdade, e apesar de toda proibição, a policia proibiu, o exercito proibiu, mas mesmo assim nós fizemos uma passeata muito boa, tranqüila, os militares foram pra as ruas mas mesmo afim de nos amedrontar, mas agente teve uns líderes, uma turma comandada por

[43] ARAÚJO, Ana Lúcia et al. História Oral do Movimento Estudantil em Caicó (1968-1975). Caicó, 1999. Relatório do Projeto de Pesquisa (Curso de História) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

> mim, agente, saiu do Instituto de Educação, outro é, turma comandada pelos estudantes da Casa do Estudante, o pessoal da casa do estudante, do Colégio Diocesano saiu, é a gente saiu essa turma todinha, a gente se encontrou na Praça e descemos na Coronel Martiniano e fizemos uma manifestação política né, a imprensa de Natal destacou, essa primeira manifestação na época da Ditadura.

Os estudantes, além de organizarem e participarem dos movimentos de contestação ao governo imposto pelo Governo Federal para o país, também solicitavam dos políticos que atuavam na região uma universidade para evitar o deslocamento dos mesmos para outras cidades. Assim, a instalação do Núcleo avançado de Caicó foi também um marco na história do movimento estudantil da cidade. Ione Morais reforça esse discurso ao salientar em seu estudo que um dos acontecimentos marcantes na história educacional da cidade foi a chegada da sonhada universidade. O ano era 1974, época da ditadura militar, repressão, milagre econômico, conversas proibidas, sonhos desfeitos, tempos difíceis. Entretanto, um novo alento chegava ao Seridó, trazendo esperança para os jovens da região.

A instituição de um campus da Universidade Federal do Rio Grande do Norte na cidade de Caicó foi possível em função de uma série de discursos que apresentavam a cidade como espaço ideal para concretizar o processo de interiorização das universidades no Rio Grande do Norte. A edilidade de Caicó ainda em 1967 já consignava uma verba para a criação de uma Faculdade de Filosofia que atendesse à micro-região do Seridó.[44] Nesse período nasceu a Fundação Educacional Dom José de Medeiros Delgado, regida pela Lei nº 412, de o6 de maio de 1968, sancionada pelo prefeito Inácio Bezerra de Araújo. O estatuto da instituição foi aprovado em 13 de maio de 1969 pelo Decreto Municipal nº 545, pelo chefe do

[44] Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro Regional de Ensino Superior do Seridó. Relatório das Atividades do CERES. Caicó. 06/06/0983.

poder executivo Francisco de Assis Medeiros. Os objetivos da Fundação, segundo o Capítulo I, Artigo 4º, deveriam priorizar:

> I - Criar, instalar e manter estabelecimento de ensino de nível superior, sem finalidades lucrativas, visando incrementar o estudo e a pesquisa em todos os ramos do saber e da divulgação cientifica, técnica e cultura;

Para concretização desse objetivo, vários segmentos da sociedade se dispuseram a contribuir, a exemplo da direção do Colégio Santa Terezinha que colocou à disposição da Fundação as instalações físicas da escola para estabelecimento da universidade. Segundo a documentação, apesar das várias reuniões para este fim, só em 06/08/1973 ocorreu a primeira reunião com a participação do Magnífico Reitor da UFRN, Prof. Genário Alves da Fonseca, com a finalidade de manter contato com as autoridades locais para formar uma comissão de estudos em prol da implantação do Núcleo Avançado de Caicó, essa seria a primeira experiência no processo de interiorização da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Segundo Lima, os discursos que contribuíram para a implantação do NAC podem ser descritos da seguinte forma: o candidato à Prefeitura de Caicó, Vivaldo Costa, apoiado pelo Senador Dinarte Mariz, havia perdido a eleição no pleito de 1972, e o senador precisava restabelecer sua atuação em seu espaço político. O Reitor Genário Alves Fonseca, por sua vez, sabendo da amizade existente entre o senador Dinarte Mariz e o Ministro da Educação Jarbas Passarinho, procurou através da implantação do NAC restabelecer a força política do senador na região e receber seu apoio para interceder junto ao Ministro Jarbas Passarinho para tornar o professor Domingos Gomes de Lima seu sucessor, enquanto o Ministro desejava criar unidades de ensino no interior com representantes nos colegiados

universitários de forma a expandir o projeto político do governo para o país.

Um outro discurso a ser considerado para entendermos a implantação do NAC, está relacionado aos interesses do Bispo da Diocese de Caicó, Dom Manoel Tavares, para assegurar a permanência de sacerdotes titulados e preparados para o magistério superior, a exemplo do Pe. João Medeiros Filho, com Pós-graduação na Bélgica em nível de Doutorado, e o Pe. Ausônio Tercio de Araújo, Mestre em Filosofia e Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma[45]. A diocese pretendia oferecer emprego com remuneração e projeção para evitar que os mesmos migrassem para outras dioceses. (LIMA, 2001, p. 30-31)

O discurso da Diretora do NAC, Anunciada Maria Dutra da Cruz, em 1978, apresentou como uma das razões para sua implantação a necessidade de preencher uma lacuna educacional na região do seridó, uma vez que os estudantes que concluíam os cursos Pedagógico, de Contabilidade ou Científico, eram obrigados a se deslocar todas as noites até a cidade de Patos, na Paraíba, a fim de freqüentarem um curso superior ou se dirigir à capital do Estado. Assim surgiu o Núcleo Avançado de Caicó com os seguintes objetivos[46]:

> 2.1. oferecer, na própria Região, as disciplinas de 1º ciclo da Área Humanística;
> 2.2. instalar e fazer funcionar cursos para Licenciatura de curta duração;
> 2.3. oferecer, sob a Coordenação do CRUTAC, cursos de extensão universitária em Economia, Agropecuária, Administração, Engenharia, Contabilidade, Enfermagem, Odontologia, Medicina e outros.

[45] Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro Regional de Ensino Superior do Seridó. Relatório das Atividades do CERES. Caicó. 06/06/0983 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro Regional de Ensino Superior do Seridó. Relatório das Atividades do CERES. Caicó. 06/06/0983

[46] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. NÚCLEO AVANÇADO DE CAICÓ. Histórico e Funcionamento do NAC. Diretora Anunciada Maria Dutra Cruz. Vice-Diretor João Agripino Dantas. Caicó, Julho de 1978.

Essa junção de fatores favoreceu para que em 10/04/1973 o CONSUNI reunido aprovasse a Resolução 83/73, referente à instalação do NAC na cidade de Caicó. Meses depois, em 10/10/1973, ocorreu no Fórum Municipal Amaro Cavalcanti em Caicó uma reunião com a participação do Magnífico Reitor Prof. Genário Alves da Fonseca, seus assessores e os prefeitos do Seridó mais autoridades civis, militares e eclesiásticas, tendo sido criado um grupo de trabalho com a finalidade de mobilizar as autoridades e a população para implantação do NAC. O grupo foi composto por: Dom Manoel Tavares de Araújo – Presidente; Dr. Nildo João Mathias – Coordenador; outros membros: Dr. Vivaldo Silvino Costa, Dra. Maria das Neves Medeiros; Pe. Ausonio Tércio de Araújo e o Dr. Levi Higino Jales. Segundo a produção discursiva da época, um dos resultados dessa reunião foi um convênio firmado entre os prefeitos Municipais Seridoenses, o qual vigorou até 1976, comprometendo-se a destinar 3% da cota do Fundo de Participação dos Municípios para o custeio dos serviços de manutenção do NAC, sendo esse percentual depositado na Conta da UFRN, revertendo-se em forma de Suprimento de Fundo.

E assim, em meio à ansiedade da população e acordos políticos, o ensino superior passa a ser oferecido em Caicó com a instituição do Núcleo Avançado de Caicó (NAC), criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através da resolução nº 83/73, de 4 de outubro de 1973 – CONSUNI, com a finalidade de oferecer à região, cursos de licenciatura, sob a coordenação do CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária).[47] Este Programa implantado inicialmente pela UFRN em 1966, foi ampliado no triênio 1972/1974 para as universidades federais. Na primeira fase de atuação, o CRUTAC

[47] As ações do CRUTAC estavam direcionados para as comunidades carentes segundo Germano tratava-se "de mudar sem subverter as "estruturas sociais" ou seja, trata-se de mudar dentro da ordem, conforme especifica o pensamento cristão, conservando portanto a estrutura da desigualdade social. " (GERMANO, 2000, p. 138)

desenvolveu um programa de interiorização com a presença constante de docentes e discentes nas comunidades rurais com a finalidade de "integrar-se numa comunidade carente de instrumentos para um engajamento efetivo no processo de desenvolvimento, e a formação de profissionais que correspondam às exigências da realidade do país". (LIMA, 1981, p. 17) A fase de criação de unidades descentralizadas do Ensino Superior corresponde a uma segunda fase dessa investida, na qual Caicó foi a primeira cidade a ser contemplada com a criação de um Núcleo Avançado (1973), vindo a seguir as cidades de Currais Novos (1977), Nova Cruz (1980) e Santa Cruz (1983). A criação do NAC entusiasmou a população que seria beneficiada com as atividades desenvolvidas na universidade e na aula inaugural o Pe. João Medeiros afirma que a missão de um Núcleo Avançado seria:

> Levar o homem a pensar em termos de sua região, concretizar, traduzir a ciência e a técnica dentro do contexto sócio-cultural onde ele está inserido e plantado. Convidar o homem a resolver de imediato, os seus problemas através do processo de uma cultura dinâmica, onde ele assume a tarefa do desenvolvimento. (Apud. LIMA, 1981, anexo)

Essa satisfação e exaltação podem ser observadas no discurso de Dinarte Mariz em 1978, na colação de grau da primeira turma, ao afirmar que o NAC foi para região do Seridó a "Obra do Século". (ver Figura - 02). (MARIZ, 1979, p. 18). Enquanto para os estudantes, a exemplo de Rosa Simplício[48], aluna e, posteriormente, professora do curso de História ao referir-se à chegada da universidade em Caicó "Foi uma festa muito grande, o maior presente que Dinarte Mariz pôde dar a Caicó foi justamente à extensão desse Centro Regional de Ensino Superior do Seridó". A professora não apresenta outros fatores que teriam

[48] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em 06/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

promovido a extensão de um núcleo avançado para Caicó, por desconhecimento da história do NAC ou por gratidão a Dinarte Mariz, que em seu discurso publicado com o título “A Universidade que eu criei” reforça uma postura autoritária, dominadora, apresentando-se como o único responsável pela implantação do NAC e capaz de resolver todos os problemas, inclusive com conhecimentos e poderes suficientes para escolher e nomear docentes capazes, cultos e eficientes:

> Para compor os quadros dirigentes e o corpo docente da Universidade **escolhi e nomeei os docentes, convocando-os dentre os mais capazes, os mais cultos e os mais eficientes profissionais de nossa comunidade,** os reputados melhores em suas especialidades e que aceitavam a missão, pois sempre acreditei na verdade da sentença que diz: “nada se faz de grande com homens pequenos”. Igual orientação adotei na sugestão dos nomes para composição do colégio de docentes deste Campus Avançado de Caicó e tenho certeza de que aqui se encontram os mais capazes os mais cultos e os mais vocacionados para o magistério. (MARIZ, 1979, p. 18) (grifos nossos)

Possivelmente, os docentes escolhidos eram aqueles que conjugavam com suas preferências políticas e estavam dispostos a dar prosseguimento ao projeto de universidade por ele defendido, e nesse contexto os padres da Diocese de Caicó correspondiam as suas expectativas. Mais adiante em seu discurso afirma “... contribui para que permanecessem aqui os padres que vieram, hoje, formar a cúpula e o escol do ensino Superior no Campus de Caicó, mestres eruditos e estimados, responsáveis também pelo triunfo que hoje comemoramos”. (MARIZ, 1979, p. 18) Esse personalismo permanece no decorrer do discurso; sua conduta e suas ações passam a ser o tema central da reflexão e os padres são apresentados como os representantes diretos do sucesso do NAC. Entretanto, segundo Pe. João Medeiros Filho, nos dois primeiros anos não houve ingerência na contratação de docentes e os contratados submeteram-se a concurso de provas e títulos: “houve casos em que duas pessoas apadrinhadas do senador Dinarte mariz submeteram-se

ao concurso e não lograram êxito. O próprio Senador não permitiu que as mesmas fossem nomeadas professoras". A contradição entre as duas falas é visível, possivelmente, acordos foram feitos e os primeiros docentes aprovados em concurso e/ou indicados ou referendados por Dinarte Mariz foram: Monsenhor Ausônio Térsio de Araújo, Ir. Paulina Pauler (religiosa canadense que morava em Jardim de Piranhas), Levi Higino Jales (juiz de Direito de Caicó), Pe. João Agripino Dantas, Nildo João Matias Allf (juiz de Direito em Caicó) e Pe. José Mário de Medeiros, este último não precisou submeter-se a concurso por pertencer ao quadro de docentes da UFRN. (Apud. LIMA, 2001, p. 40).

Figura - 02 - Dinarte Mariz na Cerimônia de colação de grau dos formandos de 1978

Fonte - Arquivo do CERES

Além dos padres o quadro docente do NAC, posteriormente CERES, passou a contar com os discentes formados no próprio centro, a exemplo de Rosa Simplício, Paula Sonia, Linésia Dantas, entre outros, contratados inicialmente por tempo limitado podendo renovar os contratos desde que preenchessem os critérios

estabelecidos no processo de avaliação interna da UFRN. Vale salientar que os docentes eram contratados temporariamente através de análise curricular e/ou indicação. Para regularizar essa situação, em 1981 o Reitor Diógenes da Cunha Lima propõe a realização de um concurso para normalizar a situação dos docentes que estavam contratados de forma inadequada e/ou temporária:

> Todos os docentes ficarão satisfeitos por lhes ser dado o direito de **estar na Universidade mediante concurso**, ou seja, sentindo-se integrados, reconhecido o seu saber a sua experiência e a sua competência. Alguns poucos se sentirão prejudicados, porque é possível que apareça alguém que se sinta incapaz de fazer um trabalho que o qualifique. No entanto, o interesse maior é a da Universidade e do magistério superior. Escolhe, que por ser árduo não significa dizer que seja abandonado pelo caminho de flores apenas. Vamos pelos caminhos que fazem a Universidade do futuro. (grifos nossos) (Diário de Natal, 15/01/1981, p. 5)

Lecionar na universidade após a aprovação em um concurso público passou a fazer parte do discurso dos docentes nos anos de 1980, e do Reitor Diógenes da Cunha Lima, segundo a manchete do Diário de Natal: “UFRN quer ter concursados todos os seus docentes”. Para alcançar esse objetivo o reitor propõe como estratégia para efetuar o enquadramento dos auxiliares de ensino e docentes colaboradores a elaboração de uma monografia, aferição do tempo de serviço, da titulação e da produção científica, tecnológica e artística dos docentes. Desta forma, os docentes do CERES que estavam contratados de forma provisória regularizam sua situação funcional. Entretanto, só a partir da promulgação da Constituição de 1988, novas diretrizes passam a balizar a contratação dos funcionários públicos e os velhos métodos de indicação política e avaliação curricular são suplantados.

Quanto aos discentes que desejassem adentrar no universo acadêmico, estes deveriam submeter-se a um vestibular, ou seja, submeter-se a um

exame para ingresso no ensino superior. Assim, o primeiro vestibular do NAC foi realizado em 1974 e o Diário de Natal noticiava o acontecimento da seguinte forma:

> A exemplo do vestibular que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte realizará em Natal, o Núcleo Avançado de Caicó também se iniciará domingo. Um total de 201 candidatos disputam as 100 vagas oferecidas, sendo 10 para cada uma destas unidades: Administração, Assessor Secretário Executivo, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Geografia, História , Letras, Pedagogia e Servi Social.
> As provas serão as mesmas que a universidade utilizará em Natal, elaboradas pela Fundação Carlos Chagas e constando, cada uma, de 50 questões tipo teste, com cinco alternativas para cada uma. (Diário de Natal, 04-01-1974. p. 4)

O resultado das provas foi anunciado no dia 11 de janeiro de 1974 e a população ansiosa ouvia pelas ondas da Rádio Rural de Caicó os nomes dos primeiros aprovados, que saiam às ruas, festejando e confraternizando-se com os amigos e familiares. E em 9 de março de 1974, o Reitor Genário Alves da Fonseca ministrou a aula inaugural, dois dias depois tinha início o período letivo nas dependências do antigo prédio do Seminário Santo Cura D'Ars, cedido à UFRN, em regime especial de Comodato por cinco anos, pela Diocese de Caicó. A comunidade acadêmica do NAC tinha a sua disposição seis salas de aulas, e compartimentos para diretoria, secretaria, biblioteca, almoxarifado, cantina e um alojamento para os docentes visitantes. (ver Figura - 03)

Figura – 03 - Parte Externa do Colégio Diocesano Seridoense

Fonte - Imagem: Xico Brito [49].

Esses espaços passaram a fazer parte da vida de funcionários, discente e docentes que precisavam se acostumar com uma nova rotina que incluía o conhecimento da estrutura acadêmica da Universidade, estrutura do curso escolhido, sistema de crédito, programa de disciplinas, sistema de avaliação e rendimento escolar, serviços de assistência e promoção estudantil, orientação acadêmica, participação estudantil na universidade, calendário escolar e eventos que a UFRN realizava anualmente. Para facilitar esse momento de iniciação no universo acadêmico os estudantes recebiam, no primeiro dia de aula, um informativo desejando boas vindas e explicando as normas que deveriam ser seguidas:

[49] http://www.serido.net/frame.php?&url=http://www.seol.com.br/ceres acesso em 16/09/2004

Figura – 04 – Gravura representando a chegada dos discentes à UFRN

Fonte - Guia Acadêmico da UFRN – 1977. p. 09

A figura representa um encontro entre os discentes que haviam concluído os cursos e estavam saindo da universidade vestidos de becas, com capelo e canudos na mão e de forma alegre e animadora recebiam com “Boas Vindas” os novos discentes que estavam chegando no universo acadêmico. Esse encontro, possivelmente, também tinha o objetivo de estimular os discentes para se empenharem nas atividades que iriam realizar na universidade para também concluírem os cursos em que estavam matriculados e no futuro poderem sair da universidade formados, alegres, prontos para desempenharem suas atividades profissionais.

Entretanto, para alcançar seus objetivos os discentes deveriam superar algumas dificuldades iniciais para se adaptar as atividades acadêmicas para obter

melhor desempenho no desenvolvimento das tarefas escolares, na análise dos objetivos do curso, inscrição em disciplinas, planejamento da integração curricular e compreensão da estrutura da universidade, para que o discente pudesse aproveitar as oportunidades que estavam sendo oferecidas para sua preparação profissional. Essas informações deveriam ser oferecidas pelos Supervisores Acadêmicos, que poderiam ser encontrados na sala dos docentes de cada setor de aulas com a função de prestar todas as informações necessárias. (Ver figura 05)

Figura - 05 - Encontro entre um Supervisor Acadêmico e um discente

Fonte - Guia Acadêmico da UFRN – 1977. p. 30

O Supervisor Acadêmico é representado no Guia como aquele que oprime o discente com uma série de informações sobre um universo que ele desconhecia. O discente não pergunta, apenas escuta e repete mentalmente as

informações recebidas, demonstrando medo, inquietação e susto diante do porta voz da universidade.

Nesse contexto, os lugares dos sujeitos passam a ser construídos a partir de uma simbologia na qual docentes e discentes estão em lados opostos na universidade e deveriam se comportar de acordo com os modelos estabelecidos; ou seja, o docente ensina e o discente apreende. Certamente, O impacto dessas mudanças no imaginário dos discentes era incalculável, pois uma nova sensibilidade passava a ser construída através do conhecimento adquirido no espaço acadêmico. O discurso do governo representado no informativo estava de acordo com os novos códigos de conduta educacional, cuja finalidade era disciplinar a mente e as emoções do sujeito embasados numa lógica cientifica e moderna acima dos interesses individuais.

Além do informativo elaborado pela UFRN, o próprio ambiente onde o CERES estava instalado estabelecia normas para serem seguidas pelos sujeitos que adentravam aquele espaço, tais como: evitar usar roupas coloridas, falar alto, os homens deveriam evitar cabelos compridos, mini-saias, adentrar salas reservadas aos padres, entre outras. Tais regras definiam como se comportar num ambiente religioso, sagrado, voltado para a educação e disciplinarização dos sujeitos. Para nossa investigação, as considerações de Louro são importantes para explicar o efeito de sentido que o pensamento religioso estabelece para os sujeitos que passam a circular no CERES:

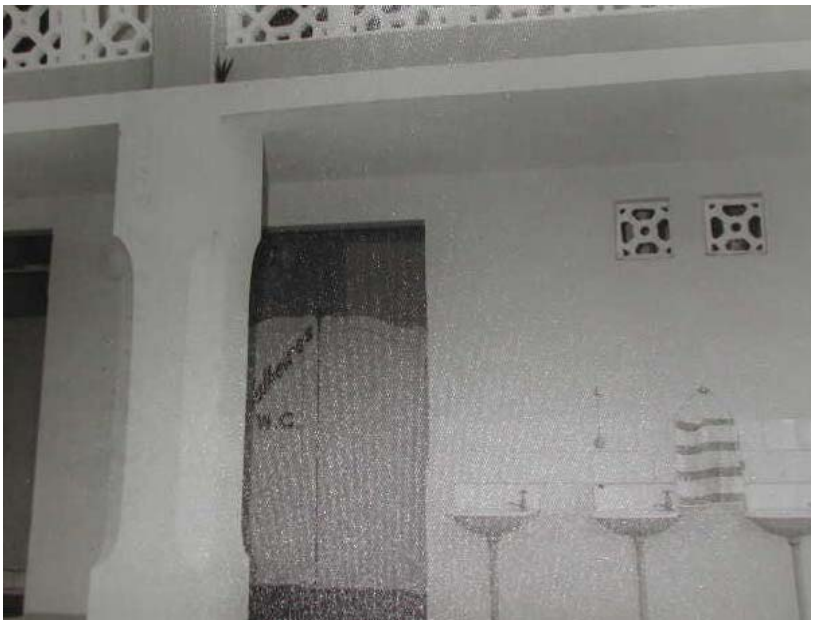
> A atmosfera religiosa que cercava a vida escolar acentuava sua apresentação discreta e austera (...) Um corpo escolarizado tem provavelmente, habilidades para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção. (LOURO, 2000, p. 21)

Esses eram comportamentos desejáveis e aceitos pelos padres que disponibilizaram o espaço físico do Seminário Santo Cura D'Ars para funcionamento do CERES. Com isto, exerciam forte influência, determinando o lugar que os sujeitos ocupariam no espaço acadêmico. Alem do processo de disciplinarização do saber que estava sendo construído pelo Governo Federal, os estudantes e docentes também deveriam adaptar-se às normas e regras da instituição religiosa, na qual estavam inseridos, estruturada para atender os interesses religiosos da Igreja Católica. (Ver figuras 06, 07, 08, 09 e 10)

Figura – 06 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense - portaria do NAC – 1974

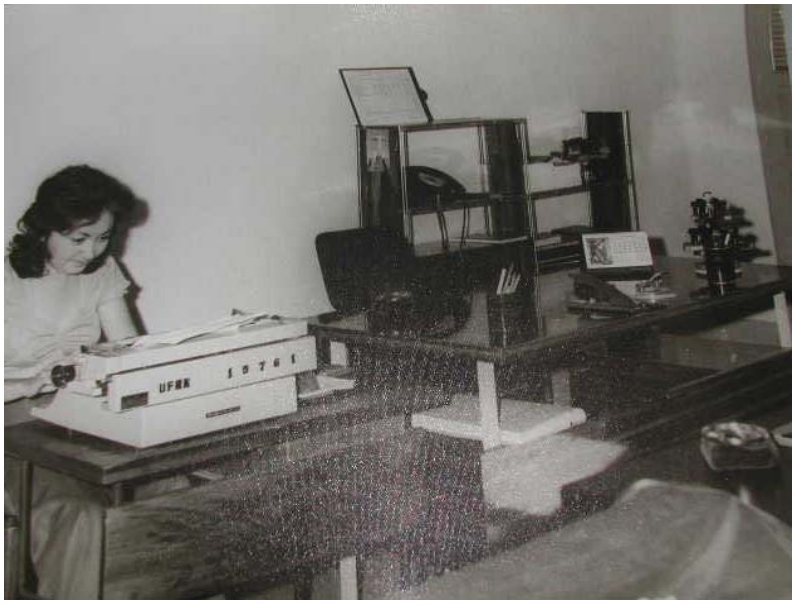
Fonte - Arquivo do CERES

Figura – 07 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense
(banheiros e bebedouros do NAC – 1974)



Fonte - Arquivo do CERES

Figura – 08 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense
(secretaria do NAC parte interna - 1976)

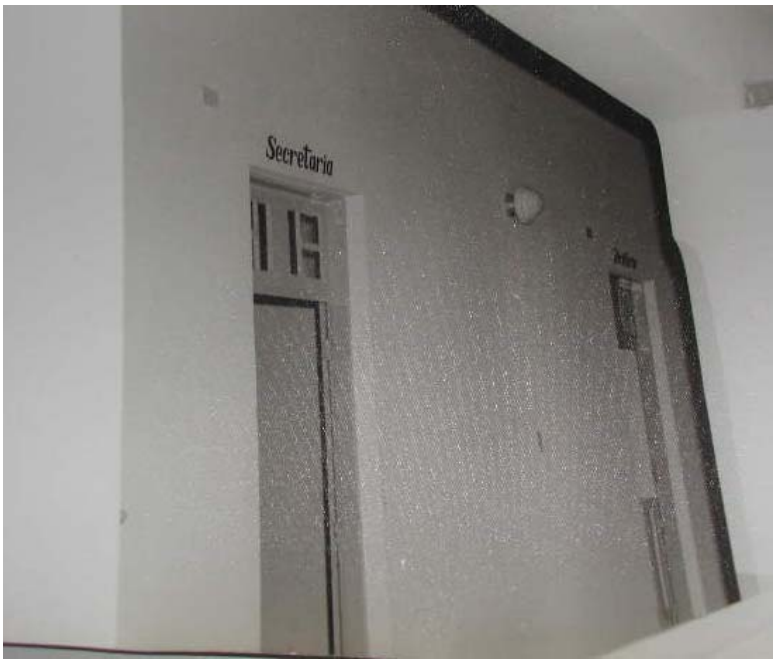


Fonte - Arquivo do CERES

Figura – 09 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense - (cantina e almoxarifado do NAC - 1974)

Fonte - Arquivo do CERES

Figura 10 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense em 1974 (secretaria e diretoria do NAC - 1974)



Fonte - Arquivo do CERES

A partir das figuras acima, podemos observar que os discentes e docentes ao adentrarem o espaço destinado ao CERES[50] desfrutavam de um pequeno jardim interno, que facilitava locomoção para as salas de aulas, secretaria, diretoria, banheiros, almoxarifado e cantina. O prédio apresentava paredes largas, portas e janelas altas e espaçosas. De acordo com os parâmetros modernos da arquitetura escolar, tão em voga nos anos quarenta do século vinte, que defendia que o espaço destinado às escolas deveria ser "... arejado, agradável e com boa comunicação com todos os lugares de onde vinham os discentes" (VINHÃO FRAGO, 2001, p. 33), demonstrando que os arquitetos estavam preocupados com o bem estar dos indivíduos que iriam circular no espaço escolar. O prédio, assim, também se transforma num espaço que educa os homens para se comportarem de acordo com os padrões convencionados.

> A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (VINÃO FRAGO, 2001, 26)

Assim, os espaços acadêmicos estão imbuídos de significados que definem e modelam o corpo, a mente e as emoções dos sujeitos. Nesses ambientes as atividades são realizadas de acordo com os horários previstos e utilizados de forma ordenada para atender ao modelo proposto na modernidade, ou seja, tornar o espaço educativo capaz de reproduzir o conhecimento que favorecerá a melhoria da qualidade de vida dos homens.

[50] O Colégio Diocesano Seridoense – (CDS) abrigou as instalações do seminário Santo Cura D'Ars e a partir de 1973 o NAC, posteriormente, CERES. O qual permaneceu até 1979 quando foi inaugurada a primeira etapa do Campus da UFRN em Caicó.

Os discentes e docentes do CERES, além de ocuparem um prédio da Igreja Católica, também se apropriam de um símbolo da igreja, o toque do sino, adaptado para sirena, instrumento que produz sons mais ou menos estridentes, usado para avisar o começo e o término do expediente das aulas. O toque da sirena marcava, e ainda continua marcando até hoje, o início e o término das atividades acadêmicas do CERES. O toque da sineta é incorporado à rotina do estabelecimento de ensino com a finalidade de marcar o tempo que discentes e docentes deveriam permanecer nas salas de aulas. Nesse sentido, "A incorporação do relógio aos espaços escolares tem, pois, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica que se acrescenta às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições". (VINÃO FRAGO, 2001, p. 45). Assim, o relógio passa a marcar o horário de entrada, de saída, os intervalos e todas as atividades da instituição. Esse processo repetitivo disciplina os sujeitos, tornando esse procedimento aceito e desejável. Mesmo sendo uma prática comum, principalmente nas escolas infantis, a comunidade acadêmica do CERES aceitou e aceita o toque da sirena como natural e necessário para organizar o trabalho no ambiente universitário. (ver figuras 11 e 12)

Figura – 11 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense
(salas de aulas – primeira turma do NAC - 1974)

Fonte - Arquivo do CERES

Figura – 12 - Parte Interna do Colégio Diocesano Seridoense
(salas de aulas – primeira turma do NAC - 1974)

Fonte - Arquivo do CERES

As salas de aulas com suas carteiras duplas, enfileiradas, organizadas de forma que o professor pudesse observar a todos e ao mesmo tempo ser observado por todos. Sem oportunizar o dialogo e a troca de olhares entre os discentes, que no máximo trocavam informações com os colegas com os quais dividiam as carteiras. E nesse espaço imbuído de normas e símbolos disciplinadores ao toque da sirena, para dar início às aulas o silêncio era regra. Segundo Rosa Simplício[51]uma das alunas do curso de História, no ano de 1976, ao se reportar ao comportamento de um dos docentes afirmou:

> Glauco, que era um verdadeiro quartel. Quer dizer ele era um general e a gente soldado raso, ele dava aula era para a gente ficar olhando (...) agora se você por acaso fizesse assim um ar de riso ele perguntava: por que? o que você tava fazendo? vá embora.

[51] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em 06/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

A metodologia utilizada nas aulas priorizava a realização de aulas expositivas nas quais o professor falava, os discentes quando sentiam dúvidas questionavam e calavam diante das respostas e, no final do período, realizavam os testes para verificar se apreenderam o conteúdo estudado. Com isto, podemos perceber que a postura dos docentes, mesmo os que não eram religiosos, era de disciplinarização; os discentes deveriam se comportar de forma ordenada, silenciosos e prontos a desenvolverem suas aptidões de acordo com os interesses dos docentes.

Esse conjunto de práticas e ordenamentos: ambiente religioso, códigos, atitudes e ações disciplinares pautadas na cultura religiosa da Igreja Católica promove a construção de uma identidade cultural peculiar ao CERES; ou seja, ao mesmo tempo em que a instituição é pública, seus coordenadores são religiosos atuando em um espaço cedido por eles próprios, com autonomia para desenvolver um trabalho de acordo com os parâmetros da Igreja Católica e, nesse contexto, são utilizadas estratégias de vigilância para disciplinar os sujeitos, segundo Foucault:

> A vigilância é um dos principais instrumentos de controle. Não uma vigilância que reconhecidamente se exerce de modo fragmentário e descontinuo, mas que é ou precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos como contínua. Olhar invisível, que permita ver tudo permanentemente sem ser visto, que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o vê. (Foucault, 1986, p. 156)

O caráter pedagógico deste discurso reforça a posição do indivíduo no espaço acadêmico. O poder como rede de relações que se exerce em todos os espaços da sociedade, produzindo individualidades, disciplinando gestos e atitudes. Nesse sentido, os regulamentos internos do espaço acadêmico representam uma

tentativa de universalização do saber. Certamente a reação a determinadas posturas assumidas pelos religiosos e que não eram aceitas pelos discentes era inviabilizada, tais como a participação em missas e eventos organizados pelos padres. Com isto, a calçada do Seminário Diocesano era o local favorito pelos discentes para contar histórias e comentar os assuntos pertinentes ao universo acadêmico, sem o olhar e os ouvidos disciplinadores dos padres que lecionavam no NAC. Entretanto, só a partir de 1979, quando a instituição passa a funcionar em prédio próprio e com as contratações dos docentes concursados nos anos 80 e 90 do século vinte, a influência vai diminuído e a universidade vai assumindo uma postura acadêmica, distanciando-se do universo religioso.

Em seu segundo ano de funcionamento, o estranhamento com o novo já havia passado e novas exigências passam a figurar nas preocupações da comunidade acadêmica e do Reitor Domingos Gomes de Lima, que ao referir-se às atividades desenvolvidas no NAC afirmou:

> Em funcionamento desde 1974, o Núcleo Avançado de Caicó vem proporcionando a base para a formação de profissionais de nível superior, em coerência com as necessidades sócio-econômicas da região.
> Durante 1975, foi efetuado estudo sobre a estrutura e funcionamento do NAC, bem como dos cursos que o integram, objetivando a uma racionalização de suas atividades administrativas e acadêmicas. Iniciado, portanto, o processo de reestruturação do Núcleo, vêm sendo estudadas medidas alternativas no sentido de tornar o ensino ministrado mais compatível com as características sócio-econômicas da microrregião onde o Núcleo se localiza. [52]

E em meio a esse processo de estudos para intensificar as atividades desenvolvidas no NAC, na cidade de Currais Novos tem início um debate envolvendo diversos segmentos da sociedade com o objetivo de instalar nesse

[52]UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Relatório das Atividades – 1975. Reitor Domingos Gomes de Lima. Natal maio de 1976. P.49

município um Núcleo Avançado, seguindo o modelo implantado em Caicó. Esse debate torna-se mais acalorado em junho de 1977, segundo artigo publicado no Diário de Natal, quando Jardelino de Lucena Dias, Coordenador do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN, ao realizar uma conferência no Fórum de Caicó, questionado acerca da possibilidade da instalação do Núcleo, concorda com seus interlocutores e, segundo o periódico, afirma:

> Para justificar a idéia de que o Núcleo Avançado de Caicó, apesar de positivo não atende às necessidades de toda a região do seridó, Jardelino afirmou que há duas realidades nestas duas regiões: a de Caicó e a de Currais Novos. Perguntou a distância entre as duas cidades e disse que é muito grande o sacrifício dos estudantes Currais novenses para estarem diariamente em Caicó. Além disso, os discentes dos municípios vizinhos não têm condições de fazer o curso superior. (Diário de Natal, 08/06/1977. p. 15)

E seis meses após o debate ocorrido em Caicó, foi criado o CERES (Centro Regional de Ensino Superior do Seridó) unindo o Núcleo já existente em Caicó ao Núcleo de Currais Novos atendendo aos anseios da população que seria beneficiada pelos serviços prestados pela universidade:

> Em reunião dos Conselhos Superiores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi aprovada proposta do reitor Domingos Gomes de Lima e criado o Centro Regional de Ensino Superior do Seridó, que reunirá as atividades de graduação em Caicó e Currais Novos. O Centro Regional de Ensino Superior do Seridó – CERES – terá representação própria junto aos Conselhos Superiores da UFRN e funcionará a nível de unidade. (Diário de Natal, 04/12/1977. p. 15)

Com isto, em 1978 é realizado o primeiro vestibular no campus de Currais Novos oferecendo à comunidade acadêmica os Cursos de Ciências Contábeis, Ciências e Matemática, atendendo às reivindicações dos moradores que ansiavam pela implantação de um núcleo da UFRN naquela cidade, uma vez que consideravam insuficiente a oferta dos cursos oferecidos em Caicó os quais não atendiam à demanda da região. Sobre o corpo docente do Núcleo de Currais Novos,

o Diário de Natal publicou que seria formado a partir de profissionais de várias procedências ”Natal, Caicó e Currais Novos. Os de Natal são os que viajam semanalmente para Caicó. Haverá entre os formandos de Currais Novos uma triagem muito severa, em termos de títulos e competência, para a indicação de docente. (Diário de Natal, 09/10/1977. p. 15)

Para o funcionamento do Núcleo Avançado de Currais Novos, a administração da UFRN procura realizar parcerias com as prefeituras das cidades de Carnaúbas dos Dantas, Acari, Cruzeta, Florania, São Vicente, Lagoa Nova, Cerro Cora e Santa Cruz que seriam beneficiadas com a implantação do Núcleo. Segundo informação publicada no Diário de Natal, “Os prefeitos serão chamados a assinarem um compromisso de apoio material, dentro de suas possibilidades, ao novo centro de ensino superior”. (Diário de Natal, 15/10/1977. p. 15)

A consolidação da expansão da atuação da UFRN para o interior em 1979, segundo o Reitor Domingos Gomes de Lima, estava consolidado. “O campus de Caicó teve, em curto tempo, seu terreno adquirido, seu projeto concluído e sua construção iniciada. Os”Campi”[53] de Currais Novos e Macau já nasceram instalados em espaços e edificações adequadas.”[54] De acordo com o discurso do Reitor, a expansão dos Núcleos Avançados para o interior representou a consolidação de um processo de reformas e mudanças concretizadas em sua administração. Segundo ele, “As mudanças fundamentais em nossa universidade decorreram, sobretudo da estruturação de uma nova forma de pensar e sentir os problemas universitários”. Ao associar as mudanças à nova ordem política em vigor no país, é possível perceber

[53] Na documentação administrativa publicada pela reitoria encontramos a referência de Campi aos Núcleos Avançados, enquanto nos periódicos Núcleos Avançados.
[54] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Relatório Administração Domingos Gomes de Lima. 1975 a 1979. Editora Universitária: Natal. 1979. p. 15

seu desejo de reforçar para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral a importância da "modernização" pelo qual o Brasil estava passando e os resultados obtidos no espaço acadêmico, representavam um dos referenciais que comprovavam as mudanças.

Os reitores buscavam em seus discursos ressaltar a influência da UFRN no Estado, a exemplo do Reitor Diógenes da Cunha Lima que em 1980, ao apresentar o "PLANO GERAL DE AÇÃO 1980 – 1983"[55], destaca em ordem de importância as principais cidades do estado e a influência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte nos citados espaços:

> Natal, Mossoró, Caicó, Currais Novos e, mais recentemente Macau. Em todos os centros citados, excetuando Mossoró (onde se localiza uma Universidade regional) se nota nitidamente acentuada a atuação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através de seus Centros Regionais de Ensino Superior, promovendo ensino universitário e, indubitavelmente, denotando a importância desses centros regionais e o significativo dinamismo da atuação da Universidade no estado.

É perceptível o desejo do Reitor em ressaltar a atuação da Universidade no sentido de auxiliar na consolidação do Sistema Educacional implantado no Estado após a Reforma educacional ocorrida no país em 1971, com a aprovação da Lei 5 691/71. Para realçar a importância da UFRN, o Reitor destaca os problemas pelos quais passava o sistema educacional do Rio Grande do Norte:

> O déficit de escolarização; qualificação deficiente do corpo docente; inadequação do ensino em termos de currículos; métodos e calendários escolar, especialmente quanto à formação de mão-de-obra requerida pelo sistema produtivo; elevado índice de evasão e escassez de rendimento escolar, notadamente na área rural; a falta de

[55] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Plano Geral de Ação 1980-1983. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Editora Universitária: Natal. 1980

> instalações e equipamentos necessários ao ensino profissionalizante.[56]

A situação descrita acima esclarece as estratégias utilizadas pelo Governo Federal para realizar a padronização do sistema educacional, justificando as mudanças implementadas em função do atraso apresentado pelas escolas brasileiras, daí a necessidade de reformulação do ensino superior, para atender às necessidades do ensino de 1º e 2º graus. E nesse contexto, segundo discurso do Reitor, a UFRN estava cumprindo as determinações do governo federal. Para fundamentar suas afirmações, apresenta uma retrospectiva das mudanças ocorridas na universidade, cita o processo de federalização ocorrido em 1960 como um dos primeiros marcos vivenciados pela universidade em seu processo de reestruturação; em seguida "No período de 1968 a 1971, a universidade foi marcada por uma completa reestruturação acadêmico-administrativa, dando origem a duas grandes áreas: a dos Institutos Básicos e a das Faculdades e Escolas. Ainda em 1971, iniciou-se a implantação da reforma universitária, que ora se instalava no país, tendo em vista as exigências das novas Leis vigentes".[57] E um terceiro momento teria ocorrido:

> No período de 1974 a 1979, a universidade experimentou mais uma modificação na sua estrutura organizacional, com a criação de departamentos que se consolidaram em centros acadêmicos; a ampliação do sistema de Pró-Reitorias para assessoramento do STAFF; a implantação do sistema de computação; a criação dos Núcleos Avançados de Caicó, Currais Novos e Macau.

A UFRN através do CERES cumpria com seus objetivos iniciais, consolidando sua influência na região do Seridó passando a solicitar da

[56]UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Plano Geral de Ação 1980-1983. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Editora Universitária: Natal. 1980. p. 37
[57] Idem. P. 43 e seguintes.

administração da universidade a estruturação de suas instalações físicas. E apesar dos anseios da população para a construção da sede própria do CERES, só em 1976 o reitor apresenta interesse em atender essa solicitação: "A Universidade Federal do Rio Grande do Norte continua planejando o campus de Caicó, em instalações próprias que significarão um grande avanço na estrutura educacional da cidade" (Diário de Natal, 19/08/1977. p. 15) E em 1978 tem início a construção da sede própria do CERES, no Bairro de Penedo. (ver Figura 13)

Figura – 13 - Vista aérea do CERES em 2004

Fonte - Imagem: Foto Bezerra[58]

A princípio, são construídas dez salas de aulas concluídas em 1979. No ano seguinte foi construída a cerca, delimitando a área territorial do campus, além de novas salas de aulas, biblioteca setorial, sala de docentes, pórtico, setor administrativo e reservatório para abastecimento d'água com capacidade para 30 mil litros. Ampliação do acervo bibliográfico, instalação de materiais permanentes (xerox, mimeógrafo, máquinas de escrever, mobiliário, etc.). Segundo dados do

[58] http://www.serido.net/frame.php?&url=http://www.seol.com.br/ceres acesso em 16/09/2004.

Plano Geral de Ação, 1980-1983, o campus de Caicó em 1980 apresentava a seguinte estrutura física, administrativa e acadêmica:

Quadro 2 – Dados quantitativos do Ceres

Área construída (m^2)			Discentes efetivos	Docentes			
acadêmica	administrativa	total		phd	mestres	outros	total
1.605	2.645	4.250	782	-	03	55	58

Fonte - Plano Geral de Ação 1980-1983.

No que diz respeito à área construída e estimativa de construção até 1983, segundo dados do Plano Geral de Ação, 1980-1983[59], o Reitor Diógenes da Cunha Lima apresentava seus planos para construção no Campus de Caicó:

Quadro 3 – Dados sobre a área física do CERES

Área construída (m^2)	Área a construir até 1983		Área total do terreno (m^2)
	Dimensão (m^2)	Valor estimado Cr$ 1.000,00	
129	8.871	70.968	100.000

Fonte - Plano Geral de Ação 1980-1983

O projeto para construção do Centro estabelece como prioridade a construção de classes para comportar turmas homogêneas, nas quais os indivíduos seriam ordenados um ao lado do outro; nos corredores, espaços para circulação de pessoas em filas visando evitar aglomerações, barulho e dispersão. O objetivo era

[59] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Plano Geral de Ação 1980-1983. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Editora Universitária: Natal. 1980. p. 100

fazer “funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. (FOUCAULT, 1986, p.134).

Assim, organizava-se o múltiplo de forma ordenada, sendo ao mesmo tempo uma forma de poder e saber. Essa disciplina é a base para a estruturação de um micro poder o qual Foucault denomina como “celular”. A esse respeito podemos destacar o impacto da mudança na estrutura física do CERES, ou seja, a saída das dependências do seminário para o prédio da universidade. A repercussão na vida dos estudantes pode ser observada através do depoimento de uma das alunas[60]:

> Nem acreditava parece que estava num paraíso (...) pela maquete tinha um lago artificial e até agora a gente está esperando este lago. (...) A gente sonhava...Essa maquete vivia ali e a gente sonhando, sonhando ver diferente, a planta é totalmente diferente do que realmente era, mas era um verdadeiro sonho.

A partir dessa afirmação podemos perceber que as estratégias de disciplinarização seguem vários caminhos na modernidade e mesmo quando as mudanças não são realizadas na prática, seus símbolos deixam marcas que sinalizam para as prováveis mudanças no futuro e essa espera provoca aceitação do presente e muitas vezes a acomodação a situações que poderiam ser resolvidas através da reivindicação coletiva. O poder ao utilizar um símbolo, a exemplo da maquete do CERES, disciplina os sujeitos, é o poder “celular” atuando deixando para o futuro a concretização do sonho e apropriando-se da acomodação no presente para ordenar os sujeitos de acordo com seus interesses.

[60] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em 06/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

Figura – 14 - Pórtico do CERES em 2004

Fonte - Imagem: Xico Brito[61]

Ao contemplar o espaço físico do CERES nos reportamos a Foucault quando analisa as formas de disciplinarização do corpo, através de esquemas de docilidade desencadeada a partir do século XVIII. Foucault informa que tem início um controle minucioso das operações do corpo, realizando a sujeição de suas forças e lhe impondo uma relação de docilidade-utilidade. A forma como os estudantes eram distribuídos no espaço acadêmico do CERES aproximava-se desse processo de disciplinarização do corpo. “A escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera ‘fluxos energéticos’”. (VINÃO FRAGO, 2001, p.79). Assim, forma-se uma política das coerções que são um trabalho sobre o

[61] http://www.serido.net/frame.php?&url=http://www.seol.com.br/ceres acesso em 16/09/2004

indivíduo através da manipulação de seus gestos, atitudes, comportamento e distribuição no espaço público.[62]

Com a finalidade de concretização desse processo disciplinar, várias foram as estratégias pensadas ao longo do século XX, inclusive com a divisão do espaço escolar incorporada ao cotidiano das pessoas envolvidas direta ou indiretamente; assim, são projetadas salas de aulas, bibliotecas, espaço administrativo, espaço para lazer e para circulação das pessoas nos intervalos.

O sujeito, mesmo estando ausente do espaço escolar, conhece sua rotina, seus horários de entrada e saída, sua divisão espacial e os sujeitos que ocupam tais espaços. Essa rotina disciplina o corpo, a mente e as emoções de tal forma que o sujeito que já vivenciou uma experiência educacional, ao adentrar um ambiente educacional, mesmo desconhecido, reconhece os lugares apresentados e suas funções dentro do processo educativo. Não se questiona a existência dos espaços, eles foram incorporados de tal forma que a ausência de uma sala dentro dos padrões considerados adequados por educadores, arquitetos, engenheiros, docentes, pais e técnicos causa estranhamento e insatisfação.

O tempo de permanência dos sujeitos na escola passa a ser definido a partir da proposta pedagógica; assim, os discentes deverão permanecer por períodos previamente definidos nas salas de aulas, nos intervalos, nas bibliotecas e nos laboratórios, etc. Os sujeitos devem aproveitar o ambiente propício para a aquisição de conhecimentos, não podendo perder tempo. Esse processo de sujeição do corpo está relacionado também ao modelo de discente que passa a ser

[62] Atualmente o Campus de Caicó conta com os Laboratórios de Ensino e Pesquisa: Laboratório de Recursos Naturais (LARENA); Laboratório de Ciências Administrativas; 02 Laboratórios de Informática; Laboratório de Ecologia do Semi-Árido (LABESA); Laboratório de Documentação Histórica (LABORDOC); 01 Bibliotecas Setorial; Museu do Seridó e Estação Climatológica.

disseminado: a forma de sentar-se, de vestir-se e de falar, passa por uma economia de gestos e atitudes que definem o sujeito disciplinado nas escolas daqueles que não tiveram acesso à mesma.

No que diz respeito ao saber histórico, novas informações e novas maneiras de apresentar os fatos históricos passam a figurar como a forma e o saber correto diante do saber do leigo. Observa-se a redefinição dos métodos de aprendizagem, ressaltando-se o valor do conhecimento, um outro código de conduta educacional aponta novos caminhos para disciplinarização do saber, de acordo com uma lógica científica e moderna, acima dos interesses individuais. Um saber que nivela todos os indivíduos que procuram as escolas e universidades.

Assim, ao misturar-se no espaço acadêmico, docentes e discentes desfrutam de novas estratégias de sociabilidade definindo uma outra identidade, ou seja, a do sujeito que faz parte do universo acadêmico e junto com seus pares produz e reproduz o conhecimento. A universidade, portanto, torna-se um espaço sedutor à medida que cria novos caminhos, inventa novas subjetividades e oferece aos indivíduos a possibilidade de diferenciar-se dos demais, daqueles que estão além dos seus limites e que não desfrutam do saber científico. A universidade, na modernidade, ao ser definida como o espaço que legitima o conhecimento, define, separa e exclui os que não foram capazes de serem aprovados nos seletivos vestibulares realizados.

O curso de Licenciatura em Estudos Sociais e História, por exemplo, passa a ser oferecido no NAC com a finalidade de elevar o nível de formação dos docentes do 1º e 2º Graus que atuavam na região, considerando que até aquela data não existia nenhum docente com curso superior na jurisprudência do 10º

NURE.[63] E entre 1978 e 1985, "105 discentes obtiveram grau de licenciados em História, dos quais somente 03 não exercem atividades ligadas à educação. Parte desses licenciados já exercem função de magistérios na rede estadual do Rio Grande do Norte e da Paraíba e parte foi absorvida pela demanda das escolas de 1º e 2º Graus". [64]

Com a chegada desses docentes graduados ao mercado de trabalho, observa-se que o saber produzido na universidade vai estar em oposição ao saber do professor não licenciado. Nesse sentido, o saber produzido no NAC/CERES era apresentado como um saber positivo, normalizado através de procedimentos jurídicos, educacionais e sociais. Segundo Silva:

> Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (...) A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (SILVA, 2000, p.83)

A normalização de uma determinada identidade ocorre de forma sutil promovendo a disciplinarização da sociedade através do saber produzido. Além dos muros da universidade, o sujeito disciplinado por saberes adquiridos na academia passa a redefinir suas relações com familiares e amigos. Um outro discurso pontua as conversas apresentando informações até então desconhecidas, para os sujeitos que estavam fora da universidade. Como exemplo, poderíamos citar a nomenclatura utilizada para definir as disciplinas cursadas, tais como: cadeira[65] para as disciplinas consideradas difíceis, tamboretes para aquelas que apresentavam um grau menor de dificuldade. Certamente, os sujeitos que podiam trocar informações acerca das

[63] UFRN. Centro Regional de Ensino Superior do Seridó. Campus de Caicó. Relatório de Atividade do CERES – Campus de Caicó 1987.2
[64] idem
[65] Relacionada à disciplina ministrada em estabelecimento escolar, matéria, cátedra.

"cadeiras" e "tamboretes" que "pagavam" na universidade eram apontados e sentiam-se diferentes, ou mesmo importantes diante dos demais que desconheciam aquele universo tão desejado e ao mesmo tempo tão temido.

O universo acadêmico criou novas expectativas para o jovem que morava no sertão potiguar, o vocabulário diversifica-se, novas expressões do cotidiano do trabalhador passam a ser utilizadas no espaço acadêmico, além das novas relações com o tempo. A vida no espaço acadêmico exige pressa, o tempo passa a ser vivido de acordo com os horários passados na universidade, com as atividades, resumos, questionários, pesquisa, seminários que ocupavam o tempo dos discentes. Eram outras preocupações que se incorporavam ao cotidiano dos indivíduos e a universidade paulatinamente se distancia dos seus objetivos iniciais: Pesquisa, extensão e ensino. Segundo Sandra Assis, aluna do curso de Historia em 1984: [66]

> A Universidade era vista como aquela coisa importante da sociedade, um celeiro de intelectuais, que tava preparando docentes e pessoas para ocupar espaço no mercado de trabalho, mas essa questão de envolvimento da Universidade com a comunidade apesar de naquela época que eu estudei nós tínhamos o conviver, a Semana do Conviver que era as exposições e aí a comunidade vinha, mas eu sentia uma certa dificuldade porque eu já tava dando aula e eu me lembro que alguns colégios falavam tá havendo Semana do Conviver e tal, ninguém sabia... quer dizer... não havia embora a universidade fizesse aquele esforço para chegar a comunidade mas parece que não..., as pessoas tinham a Universidade como uma coisa assim muito inatingível, sabe? Só para comunidade acadêmica mesmo.

Ao que parece, a universidade ao mesmo tempo que era cultuada pelos sujeitos que podiam freqüentá-la, causava estranheza àqueles que por terem sido

[66] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em13/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

excluídos pelo vestibular, não podiam adentrá-la. Assim, é estabelecida uma linha divisória entre os que são universitários e aqueles que não são. Amarildo dos Santos Silva um outro discente do curso de História em 1981, ao ser questionado sobre como eram vistos na sociedade, assim respondeu: [67]

> Deuses, no sentido de que a comunidade nos via dessa forma, como eu disse agora a pouco nos viam de uma forma diferenciada. Era aquele filho de agricultor carente, aquele que povo mais humilde que chegado na Universidade e iria ser DOUTOR. não é sempre é ... fez com que o pessoal de cidade pequena tivesse os seus mitos e os discentes que tinham conseguido essa façanha de chegar a um curso universitário eram vistos de forma diferenciada e como as pessoas nos viam dessa forma então nós também nos sentíamos desse jeito. Não digo por prepotência, mas no meu caso eu via como uma grande responsabilidade de ter de atender as expectativas, não é, dessas pessoas que me viam de forma diferenciada e que acreditavam em mim, eu tinha que dá uma resposta para a minha comunidade. Por isso é que é me preparei como universitário, tive uma vida acadêmica posso dizer boa era um discente não vou dizer que era o melhor mas também não era dos piores com toda certeza e me preparei é tanto que **nos concursos que prestei em todos eu fui aprovado** e hoje em dia exerço a minha profissão de professor em Ouro Branco. Acredito que consigo dá conta do recado, os discentes não têm reclamado das aulas e eu procuro repassar uma História Crítica mostrando fatos históricos do passado e relacionando muito com o presente, com projeções para o futuro ou colocando assuntos passados dentro do contexto atual que é para o discente aprender os dois lados da moeda. (grifos nossos)

Ao ressaltar a importância de sua formação universitária para si próprio e para a comunidade, considera que deveria atender às expectativas das pessoas que o reconheciam como um sujeito formado na academia e que teria alcançado "essa façanha". Possivelmente, esse é um dos motivos pelo qual orgulha-se das aulas ministradas na escola onde trabalha favorecendo o acesso dos estudantes a informações que desenvolvam nos mesmos uma consciência crítica da história. Em suas palavras é possível perceber a valorização do ensino, postura essa que é

[67] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em 10/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

reforçada por outra entrevistada, ao ser questionada se o curso atendeu as suas expectativas, afirmou que: [68]

> Eu considero que dentro das condições daquela época para as expectativas que a gente tinha, a gente foi bem sucedido e o curso de História conseguiu cumprir seu papel; claro que de lá para cá houve mudanças, ocorreram mudanças, aí veio o Bacharelado ... Sinto assim que o discente, estudante do curso de História hoje ele tem outros interesses e parece que não estão muito preocupados com a questão do ensino, muito preocupado com a questão... Não sei, da pesquisa. Não sei eu acho que naquela época a gente se preocupava mais em ser professor, **se preparar para ser professor, ser aprovado num concurso público** e conseguir uma vaga para ser professor assim pelo menos era o assunto né, naqueles momentos assim mais informais a preocupação era essa de todo mundo. (...) A gente tinha essa coisa de ensino tão presente que o relatório e o estágio para a gente era a coisa mais importante aquilo que, todo mundo entra na universidade e fica ansioso para chegar o dia. Como é que eu vou me sair? Será que eu vou ter competência? Vou conseguir dá conta do estágio? Vou conseguir escrever meu relatório? Quando conseguia isso, entregava. Para mim tinha uma simbologia, simbolicamente era mais importante do que propriamente concluir o curso. Um professor assim que... não dava todo o conteúdo e passava para outras questões já de certa forma se sentia prejudicado porque a gente iria precisar daquele conteúdo. (grifos nossos)

Os dois entrevistados salientam em suas falas suas preocupações com o ensino, em preparar-se para serem docentes competentes capazes de conseguirem aprovação em concursos públicos e se orgulham de terem alcançado seus objetivos. Possivelmente, essa era uma preocupação que estava relacionada a uma nova imagem do professor que emerge dos cursos de História e Estudos Sociais ministrados nos anos setenta e oitenta do século vinte, ou seja, um profissional "formado" preparado para reproduzir o saber histórico e disciplinado de acordo com os interesses dos militares. Do profissional formado exigia-se cumprimento de atividades pedagógicas, o conhecimento do saber científico, pois o

[68] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em13/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

professor não era mais o leigo que havia sido convidado para trabalhar na escola porque gostava de história, mas o profissional capaz de apresentar as habilidades e atitudes de um profissional "formado".

A entrevistada Sandra Assis, ao afirmar que os discentes atuais se preocupam com a pesquisa e não com o ensino, demonstra também as preocupações dos educadores da época em formar mão de obra adequada para reproduzir o saber que interessava aos militares e atender à demanda. A pesquisa era dissociada do ensino e a única alternativa para realizá-la seria através da pós-graduação, que não estava ao alcance de todos: [69]

> pra mim por exemplo naquela época fazer especialização ou mestrado era uma coisa impensável porque as minhas professoras do curso, que estavam... que eram professoras universitárias, pra fazer uma especialização tinham que viajar ... Eu lembro que elas tinham que viajar pra Minas Gerais, Belo Horizonte, seguidamente. Era um sacrifício, era um gasto; pra mim eu achava impossível, é tanto que uns dez anos depois, da gente ter concluído o curso veio a oportunidade de um curso de especialização eu me senti assim muito feliz por que era uma coisa na época que eu achava impossível, até pra sair daqui ... E oferecendo aqui um curso de boa qualidade como aquele...

Ao final ressalta sua satisfação por ter cursado a especialização em sua cidade, dez anos após ter concluído a graduação, marcas de um novo tempo em que a formação acadêmica não está restrita à graduação. Entretanto, apesar dos cursos ministrados no CERES estarem restritos à graduação, os anos setenta e oitenta do século vinte representaram um avanço para os estudantes que tiveram a oportunidade de cursar os cursos ministrados pela instituição:

---

[69] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em13/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

> (...) eu fui fazer o curso de história porque ele ia ser o trampolim para que eu pudesse melhorar de vida como eu realmente eu consegui melhorar – **eu consegui me formar**, fui fazer concurso, passar mesmo antes de terminar o curso. Eu comecei a trabalhar aqui no Educandário por que eu fui convidada, no Educandário Santa Teresinha e estou aqui até hoje, consegui muito das coisas que eu queria para minha vida como professora de História. (grifos nossos).[70]

A satisfação da entrevistada com sua formação acadêmica é visível. O Curso de História do CERES, segundo sua opinião, preparou-a de forma adequada facilitando sua ascensão social. Era a filha do agricultor que chegava à universidade e podia "se formar" para orgulho da família alcançando, através de sua capacidade e disciplina, um lugar de destaque na sociedade. E a universidade, apesar de não priorizar a pesquisa e estar voltada principalmente para o ensino, também realizava atividades de extensão com a finalidade de atender à comunidade. E a imprensa Potiguar noticiava palestras, seminários e cursos realizados no NAC e CERES, contando com a participação da comunidade acadêmica e de representantes de outros setores da sociedade:

> Numa promoção do Núcleo Avançado de Caicó, através do Departamento de Educação Física e 10º NURE, foi realizado, recentemente, um curso de extensão universitária em Educação Física, ministrado pelos docentes José Maxwell de Albuquerque, João Batista de Amorim, Ágrio de Oliveira Chacon Filho e Maria de Jesus Queiroz da Costa Ferreira, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O curso contou com a participação de 50 discentes e foi encerrado com um jantar festivo oferecido pela direção do NAC. (Diário de Natal, 26/07/1978. p. 15)
>
> O Núcleo Avançado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Associação Comercial de Caicó promoverão no período de 2 a 7 de outubro, um curso sobre Relações Humanas na Família e no trabalho. A promoção funcionará no salão da Escola Prevocacional de Caicó". (Diário de Natal 28/09/1978. p. 15)
>
> Começa amanhã no Centro Regional de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó o Curso de extensão 'Introdução à Museologia e as Técnicas Museográficas'. A coordenação é da professora Berta Elina de Oliveira e será ministrado pela professora Regina Mendonça Furtado Mattos. O curso irá até o dia 22, no horário de 9 as 11 e de 20 as 22 horas. (O Poti. 17/05/1979. p. 18)

[70] Idem.

Assim, o saber que emerge do conhecimento produzido no NAC e CERES, seja através dos cursos de graduação ou mesmo através dos eventos coordenados pela instituição, estava relacionado aos novos códigos privilegiados pela sensibilidade moderna, tais como: cuidados com o corpo através dos cursos de Educação Física; preocupação com as relações humanas e as artes. Essas eram preocupações dos militares que governavam o país e através de seus interlocutores divulgavam um discurso que visava apresentar as mudanças que estavam ocorrendo no sistema educacional como necessárias e indispensáveis para o crescimento do País.

A esse respeito, em 1974 o então senador João Calmon, ao se referir às mudanças que estavam sendo empreendidas afirmou: “Em suma, a Educação, transformada em obsessão nacional, durante uma ou duas décadas, consolidará o milagre brasileiro, garantindo-nos a ascensão do nosso país à categoria de Grande Potência, no espaço de uma geração”. (CALMON, 1974, p. 51) Esse discurso ufanista propagado pelos militares sobre educação, especialmente a respeito de projetos como Mobral, Rondon, reforma do ensino superior, do ensino de 1º e 2º graus e profissionalizante, disseminava-se através dos meios de comunicação como: rádios, jornais, revistas e a televisão. Para toda a sociedade a propaganda governista era articulada de forma a apresentar as propostas como coerentes, necessárias e como única saída para resolver os problemas de atraso e subdesenvolvimento apresentados pelo país. Calmon reforça a atuação do governo ao afirmar “E sempre que este governo toma uma decisão, ele a cumpre”. (CALMON, 1974, p. 47)

Em suas palavras podemos perceber o sentimento de segurança e certeza que os militares buscavam reforçar para a sociedade, assegurando através dos intelectuais que os representavam, que estavam implementando um projeto educacional renovador para o país, projeto esse que não ficaria incompleto, pois seria efetivado em toda a sua plenitude através de ações organizadas, disciplinadas e com objetivos concretos a serem cumpridos. Eis a função da universidade brasileira no contexto das mudanças que estavam ocorrendo, segundo Calmon "Cabe-lhe liderar todas as correntes formadoras da vida espiritual, moral, econômica, política, social e cultural da Nação. Ela deve ser a plasmadora e a projetista do Brasil futuro". (CALMON, 1974, p. 49)

Assim, o CERES passa a instituir novas formas de fazer a educação no Seridó, ao oferecer ao sistema educacional profissionais graduados, de acordo com a proposta educacional vigente no país, atendendo à demanda da região. Essas e outras questões relacionadas à interferência do CERES no cotidiano dos moradores serão analisadas no próximo item.

CERES – ADMINISTRAÇÃO E REPRODUÇÃO ACADÊMICA

> A educação nacional necessita de mais disciplina. Correntemente, a juventude quase não estuda mais ou não presta o que ela estuda.
>
> (ACTON, 1974, p. 54)

A afirmação de Atcon sobre a necessidade de o Governo Federal realizar a reforma universitária disciplinando os discentes para que estudassem de forma correta vai, ao longo do processo da reforma, construindo um efeito de sentido que passa a repercutir no imaginário dos estudantes, disciplinado-os de acordo com os novos padrões. E nesse contexto, a UFRN para regulamentar o processo de interiorização, elabora seu regimento interno, de acordo com a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que definia em seu Artigo 3º que "as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos". [71]

Essa autonomia apregoada pela Lei funcionava, na prática, através de vários mecanismos disciplinares que definiam o espaço e a forma como os indivíduos deveriam se comportar no universo acadêmico de forma a evitar a dispersão. Assim, cada indivíduo estando em seu lugar, são estabelecidas comunicações úteis para o funcionamento do estabelecimento escolar. Segundo o Regimento do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó, documento que regulamenta as atividades acadêmicas, administrativas e sociais do Centro, aprovado em 20 de abril de 1979[72], o CERES compreendia o Campus de Caicó e o Campus de Currais Novos, congregando as atividades de Ensino, Pesquisa e

[71] BRASIL. Lei 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."
[72] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ Regimento do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó. Aprovado em 20 de abril de 1979. Resolução do CONSUNI nº 43/79

Extensão, mantendo os cursos de: Letras, Administração e Estudos Sociais no Campus de Currais Novos; enquanto o Campus de Caicó oferecia os cursos de Pedagogia, Administração, Estudos Sociais, História, Geografia, Ciências Contábeis e Ciências com habilitação em Matemática.

Os discentes matriculados nos citados cursos, para obter o grau correspondente à formação pretendida, deveriam cumpriam algumas determinações definidas pela instituição, tais como: cumprimento de carga horária, integralização dos créditos em disciplinas correspondentes às matérias definidas como obrigatórias e complementares e a realização de atividade prática e/ou estágio supervisionado de acordo com a exigência do curso. A UFRN, seguindo orientação do Conselho Federal de Educação, oferecia aos discentes atividades acadêmicas desenvolvidas em dois ciclos de estudos, assim definidos[73]:

> O 1º ciclo pretende dar uma formação geral que caracteriza a fase de adaptação do ensino médio para o superior e a preparação para os estudos profissionais do 2º ciclo. Assim, o primeiro ciclo representa requisito indispensável à parte profissionalizante do curso.

A estrutura administrativa do CERES era composta por um Diretor, um vice-diretor, coordenadores de cursos e de departamentos, colegiados de cursos, assessoria técnica e administrativa[74], todos executando atividades previamente definidas e organizados de modo a facilitar o andamento das atividades desenvolvidas no Campus. As atividades eram controladas através da observação do cumprimento de horários, estabelecimento de censuras, separação dos indivíduos no espaço físico e o estabelecimento de rotina de trabalho. Para controlar

[73] Idem. P. 38
[74] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ Regimento do Centro Regional de Ensino Superior do seridó. Aprovado em 20 de abril de 1979. Resolução do CONSUNI nº 43/79

e disciplinar o trabalho desenvolvido nos campi, os reitores recebiam anualmente relatórios dos coordenadores e vice-coordenadores relatando as atividades realizadas. Com relação ao processo de escolha dos diretores e vice-diretores, até 1986 eram indicados pelo Reitor e só a partir de 1987 passaram a ser escolhidos através de processo eleitoral. A partir do Quadro 04, é possível perceber a influência da Igreja Católica nos primeiros anos de funcionamento do NAC.

QUADRO - 04 - DIRETORES E VICE-DIRETORES DO CAMPUS DE CAICÓ

Nº	DIRETOR (A)	VICE-DIRETOR (A)	PERÍODO	NOME
01	Pe. João Medeiros Filho	Prof. Nildo João Matias Alf	1973 a 1975	NAC
02	Pe. José Mário de Medeiros	Prof. Rui Santos da Silva	1975 a 1976	NAC
03	Profª Anunciada Maria Dutra da Cruz	Pe. João Agripino Dantas	1976 a 1979	Até 1978 NAC
04	Profº. Tarcísio Costa	Profª Cleide Rodrigues	1979 a 1987	CERES
05	Profº. Almir da Costa Dantas	Profª Gilvanete Correia Bezerra	1987 a 1989	CERES
06	Profº. Almir da Costa Dantas	Profª Maria das Dores Medeiros	1989 a 1991	CERES
07	Profª Maria Lúcia da C. Bezerra	Prof. Luiz Gonzaga V. Filho	1991 a 1993	CERES
08	Profº. Almir da Costa Dantas	Prof. Almir Miranda Ferreira	1993 a 1995	CERES
09	Profª Maria Lúcia da C. Bezerra	Profª Edineide M. P. Galvão	1993 a 1999	CERES
10	Profª Maria das Graças do Lago Borges	Prof. Clóvis A de Oliveira	1999 a 2003	CERES
11	Prof. Clóvis A de Oliveira	Profº Douglas Araújo	2003 a 2007	CERES

Fonte - Arquivo do CERES

A partir do quadro acima, observamos que os primeiros diretores do NAC eram religiosos que desempenhavam atividades administrativas, acadêmicas e também religiosas. Marcando com seus dizeres e fazeres a história da Instituição, realizando missas semanais e festas religiosas tais como: páscoa, natal, mês de Maria, festas de conclusão dos cursos, entre outros eventos.

A presença da Igreja Católica, através dos religiosos que enfileirando e, às vezes, liderando o corpo docente da instituição vão marcando ao longo dos anos com seus saberes os discursos elaborados na instituição por seus discentes. Discursos esses que serão, possivelmente, repetidos nos espaços em que os profissionais atuarão, após o término do curso, ou seja, nas escolas nas quais eram oferecidos cursos para discentes do ensino básico. (ver Figuras 15, 16 e 17)

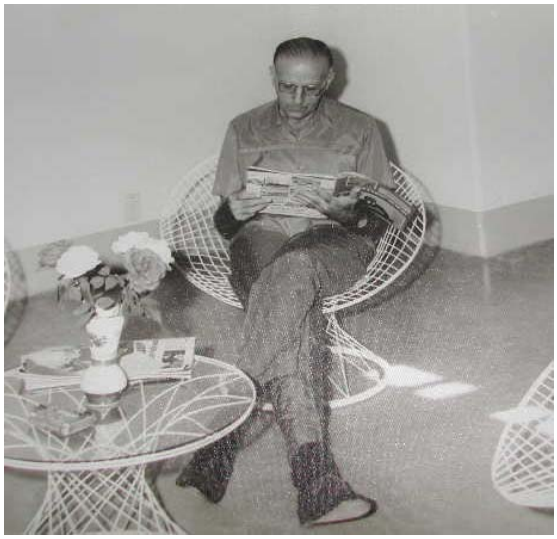
Figura – 15 - Primeiro Diretor do NAC Pe. João Medeiros Filho período de 1973 a 1975

Fonte - Arquivo do CERES

Figura – 16 - Segundo diretor do NAC, Pe. José Mário de Medeiros

Fonte - Arquivo do CERES

Figura – 18 - Sala de recepção do NAC - Vice-diretor Pe. João Agripino Dantas



Fonte - Arquivo do CERES

A partir de 1979, os padres da Igreja Católica não assumem atividades administrativas no CERES, passando a se dedicar às atividades acadêmicas. Entretanto, permanecem acompanhando o trabalho desenvolvido pelos coordenadores, vice-coordenadores e Supervisores de Aulas Teóricas, estes últimos designados pelos Reitores dentre os integrantes do corpo docente da UFRN e deveriam atuar de acordo com a Resolução nº 142/75 do CONSEPE e seriam responsáveis pelas seguintes atividades:

> Art. 9º - Os serviços de entrega dos diários de classe, de controle dos mapas da execução dos programas de aulas, de distribuição de equipamentos audiovisuais, de divulgação de informações acadêmicas, ou outros de qualquer natureza relacionados com a administração direta do espaço-físico, ficarão sob a responsabilidade direta do supervisor dos Setores de Aulas Teóricas. [75]

É importante perceber que o controle da execução da programação de aulas era realizado através de formulários previamente elaborados nos quais

[75] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 142/75 – CONSEPE, de 30 de dezembro de 1975. Fixa diretrizes, normas e procedimentos relativos à execução, controle e avaliação de ensino para 1976.

constavam informações sobre: disciplina, horário, professor responsável, local de funcionamento da disciplina, colunas para rubrica, justificativas de atraso, reposição de aulas, atrasos na execução das aulas. Os supervisores relatavam o trabalho desenvolvido nos Campi através de relatórios mensais enviados à reitoria. Os dados apresentados pelos Supervisores de Aulas Teóricas eram também comparados com os relatórios apresentados mensalmente pelos coordenadores de cursos, chefes de departamentos e dos Diretores dos Centros. Essa forma de acompanhamento do trabalho favorecia o controle das atividades desenvolvidas, detalhadamente, através de uma intervenção pontual em cada momento do trabalho. O trecho a seguir, revela a importância dos detalhes para implementação da disciplina:

> A minúcia do regulamento, o olhar esmiuçado das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse calculo místico do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 1986, p. 129)

No CERES esse controle sobre o cotidiano dos indivíduos que circulavam no universo acadêmico passava a ser mais ostensivo. E para fazer cumprir suas ordens, são utilizados mecanismos de controle do espaço e do tempo, com a finalidade de fiscalizar, disciplinar, vigiar e "zelar pela ordem" com o objetivo de tornar o indivíduo civilizado, comedido, adaptado à vida moderna. Entretanto, apesar do controle dos supervisores de aulas, em 1984 o CONSEPE instituiu uma comissão com o objetivo da avaliar a estrutura e o funcionamento acadêmico e administrativo dos Campi. Possivelmente, os sujeitos envolvidos encontraram estratégias para burlar o controle dos supervisores e a comissão responsável por avaliar a atuação dos mesmos ressaltava que:

> Criados e implantados sem planejamento rigoroso e ainda destituídos de um estudo projetivo que configurasse a extensão das atividades acadêmicas, os campi vêm sofrendo os efeitos de

> improvisação e hoje se encontram desgastados e sufocados pelos mais sérios e variados problemas.[76]

Para avaliação dos Campi, a comissão realizou debates, colheu depoimentos dos diversos segmentos da comunidade acadêmica durante as visitas realizadas às unidades. Segundo os examinadores, antes da elaboração do relatório final foram realizadas consultas a especialistas e setores competentes da universidade para auxiliar as devidas análises. Sobre o campus de Caicó a comissão considerou que o mesmo apresentava boas condições físicas para funcionamento:

> As instalações físicas do CERES são satisfatórias. Foram planejadas e construídas especificamente para fins didáticos, contando com excelentes salas de aulas. Há, entretanto, necessidade de dotar o Campus de instalações próprias para biblioteca e para a disciplina de Educação Física. [77]

No que diz respeito aos recursos humanos, o Relatório – Análise da Problemática dos Campi informava que o CERES apresentava um quadro constituído de 83 docentes, dos quais 49 com dedicação exclusiva e os outros 34, com 40 e 20 horas semanais. A distribuição dos docentes nos departamentos foi estabelecida da seguinte forma: 42 no departamento de Formação Básica e 41 no Departamento de Formação profissional. O CERES conta ainda com 6 médicos, 01 dentista e 43 funcionários.

Em 1984, o CERES oferecia à comunidade os seguintes cursos: Administração (173 discentes), Ciências Contábeis (103 discentes), História (54 discentes), Geografia (73 discentes), Pedagogia (146 discentes), Letras (74 discentes) e Matemática (65 discentes), perfazendo um total de 688 discentes.

[76] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ Relatório elaborado pelo Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Análise da problemática dos Campi. Natal, maio de 1984.

[77] Idem. P. 3 e 4

Enquanto os demais campi apresentavam os seguinte dados: Campus de Currais Novos, 353 discentes; Macau, 235 discentes; Nova Cruz, 198 discentes e Santa Cruz, 163 discentes. Os problemas enfrentados pela comunidade acadêmica eram vários, e ao serem indagados sobre tais dificuldades percebe-se um sentimento de desabafo e, em alguns momentos ressentimentos. É o que podemos deduzir a partir dos problemas apresentados pelos docentes e discentes a respeito do CERES[78]:

Pelos docentes

- Falta de qualificação do pessoal docente.
- Acúmulo de disciplinas por professor, gerando uma rotatividade de disciplinas a cada período.
- Falta de comunicação da administração central com os campi, ocasionada pelo mau funcionamento da Coordenação dos Campi.
- Problemas de reingresso para o curso de Pedagogia.
- Falta de entrosamento entre as coordenações dos cursos e os discentes, que não procuram os coordenadores.
- Falta de condições para se fazer pesquisa em Geografia, devido ao pequeno número de docentes.
- Discriminação do pessoal de Natal para com os docentes do "interior".
- Falta absoluta de material didático: mapas, pranchetas, etc.
- Falta de apoio para os docentes fazerem reciclagem: são negadas passagens, diárias, etc.
- Os docentes oriundos de Natal não querem pernoitar no Campus de Caicó mais de um semestre. Vão para o interior apenas fazer "ponte" para o Campus central.
- Os docentes que saem para Mestrado não voltam para o interior.
- Falta de laboratório de línguas
- Insuficiência de docentes para os discentes de Geografia, História e Administração.
- Não há programas de extensão por falta de verbas e de tempo.
- A biblioteca é insuficiente para todos os cursos.
- Os discentes não se interessam por viagens de estudos ou simpósios.

A partir da avaliação dos docentes, observa-se a preocupação em denunciar o descaso do Campus Central para com os problemas enfrentados por eles. Possivelmente os docentes que se dispuseram a falar moravam na cidade e

[78] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ Relatório elaborado pelo Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Análise da problemática dos Campi. Natal, maio de 1984. p. 7

consideravam que as causas dos problemas eram externas. A solução dependia da administração central que deveria ser mais enérgica com os docentes que não estavam atendendo às necessidades do Campus. Porem, não podemos esquecer esta pode ter sido uma estratégia utilizada para evitar a interferência dos "docentes oriundos de Natal" na hierarquia local. Daí, serem qualificados de descomprometidos, enquanto o corpo docente estabelecido na cidade é apresentado como ideal.

Uma questão salientada pelos docentes nos chamou atenção "discriminação do pessoal de Natal para com os docentes do interior". Essa afirmação, possivelmente, também estava relacionada à dependência acadêmica dos docentes que moravam em Caicó em relação ao Campus Central. O corpo docente estava inerte, não buscava sua independência acadêmica através da realização de cursos de pós-graduação e centralizavam a causa dos problemas nos fatores externos, não salientam problemas internos de organização administrativa da UFRN como também as mudanças políticas e sociais que o país estava vivenciando, quando outros sentidos estavam sendo criados para justificar a função da universidade na sociedade brasileira. Enquanto os estudantes apontavam outras dificuldades enfrentadas pelo CERES:

Pelos discentes

- Falta de informação: a direção do CERES não se comunica com o discente.
- A biblioteca tem um acervo muito pequeno e os poucos livros são ultrapassados.
- O Curso de Letras não dá ênfase à Literatura Regional.
- Os demais cursos não oferecem a disciplina "Língua Portuguesa".
- Os docentes de Matemática escrevem errado no quadro e, quando os discentes reclamam, eles alegam que não estão dando aula de português.
- Falta de material didático: mapas, retroprojetores, etc.

- Falta de um laboratório de Línguas e escritório-modelo para as disciplinas de Administração e Ciências Contábeis.
- Falta de interesse de muitos docentes para oferecerem um bom curso.
- Falta de fonte de pesquisa para as disciplinas História e EPB, cuja bibliografia é muito superada.
- Falta de critério na seleção dos docentes do CERES. Muitos desconhecem as disciplinas que lecionam.
- Problema de rotatividade de docentes.
- Falta de diálogo entre docentes e discentes.
- Não há nenhuma atividade de extensão, nem nada que envolva arte ou cultura. Não há um clima universitário.
- O professor de EPB não sabe nada da matéria. Não aborda assuntos da atualidade, alegando que não sabe. O professor se limita a ler o livro e mandar os discentes responderem a exercícios.
- Falta uma cooperativa de livros.
- O acesso ao Campus é muito difícil, o transporte é insuficiente e muito inseguro.
- Falta material esportivo e espaço físico para a prática de esportes.
- A quadra inaugurada na administração passada se desintegrou e não existe mais.
- Falta de um jornal mural e de um quadro de avisos.
- Alguns docentes recomendam bibliografia já esgotada e totalmente superada.
- Falta de pesquisa histórica.
- Alguns docentes faltam constantemente e não dão a mínima satisfação – "um problema sério, verdadeira falta de vergonha".
- Os monitores não têm oportunidade de atuar.
- Os docentes nunca se reúnem para debater os problemas.
- A residência universitária masculina foi desativada. Os discentes estão hospedados no D.A[79]

Os discentes enumeram vinte problemas pelos quais passava o CERES, dentre os quais, doze estão relacionados à atuação dos docentes. Os discentes, diferentemente dos docentes, não apontam o Campus Central como responsável por tais dificuldades, mas falta de responsabilidade no cumprimento dos compromissos relacionados à ação docente. Nove questões dizem respeito à administração interna do CERES, que aparentemente não estava satisfazendo às necessidades dos discentes e quatro itens estão relacionados à falta de condições

[79] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ Relatório elaborado pelo Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Análise da problemática dos Campi. Natal, maio de 1984 P. 8

materiais. Entretanto, no Relatório Final os examinadores justificam os problemas relacionados a atuação dos docentes:

> Há docentes que não residem no Campus onde exercem as suas atividades somente se fazendo presentes nos horários de aulas. Tal situação vem dificultando a criação de um espírito acadêmico e desenvolvimento de outras atividades diferentes de sala de aula. Vale salientar que grande parte desses docentes tem regime de 40 horas ou de dedicação exclusiva. Constantes transferências de docentes (concursados para o interior) para o Campus Central, impossibilitando assim a estabilidade de uma estrutura docente, facilitadora de planejamentos mais realísticos. [80]

Os docentes aparecem assim inocentados dos erros apontados pelos discentes e consideram as situações externas como responsáveis pelos problemas por eles enfrentados e, ao que parece, a universidade, através de seus coordenadores e, principalmente dos Supervisores de Aulas que eram responsáveis diretos pelo controle dos mapas da execução dos programas de aulas, da distribuição de equipamentos audiovisuais e da divulgação de informações acadêmicas, não dispunham de mecanismos de controle e disciplina como havia sido previsto na Resolução do CONSEPE nº 142/75.[81] Os discursos que emergem nesse monumento histórico demonstra o clima de efervescência que vivenciava a comunidade acadêmica diante da possibilidade de fechamento do campis e os culpados deviam aparecer, daí docentes e discentes em seus discursos procurarem identificar as causas dos problemas pelos quais o CERES estava passando e, ao mesmo tempo temiam apontar problemas insolúveis que provocasse o fechamento do campi.

Entretanto, devemos salientar que esses problemas já haviam sido informados anteriormente ao Reitor por coordenadores, chefes de departamentos e

[80] Idem. P. 21
[81] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Manual de Integração. Natal, UFRN, Pró-reitoria para assuntos Administrativos, Editora Universitária. 1978.

diretores do CERES é o que podemos perceber através do Plano de Ação do CERES para o ano de 1980 quando o Diretor e responsável pelo plano Tarcísio Costa apontava as dificuldades para operacionalização das atividades principalmente no que diz respeito a:

> **Espaço físico** – insuficiente para absorção do número de discentes matriculados e funcionamento do setor administrativo.
> **Biblioteca** – ausência de um acervo bibliográfico, pelo menos, básico para a tender às necessidades de ensino e pesquisa de cada curso.
> **Material didático** – inexistência de material didático aos diversos cursos existentes, necessários ao melhoramento de técnicas de ensino em sala de aula.
> **Material permanente** – carência de máquinas necessárias ao atendimento do acúmulo do serviço burocrático, face ao desenvolvimento do próprio centro.
> **Recursos humanos capacitados**:
>
> a. Pessoal docente – carência de docentes, ocasionando acúmulo de disciplinas para cada professor, resultando efeitos negativos na qualidade de ensino, conseqüentemente, na perseguição de seus objetivos.
> b. Pessoal de apoio – escassez de pessoal administrativo para suprir as necessidades existentes nos diversos setores administrativos do CERES, face ao seu crescimento.
>
> - Dificuldades na execução de tarefas acadêmico-administrativas, resultante da desintegração CERES Campus Universitário, provocada pelo entrave burocrático ali verificado.[82]

Os discursos apresentados no plano de ação revelam que o reitor e os pró-reitores eram informados acerca das dificuldades que envolviam o Campus, entretanto, não encontramos na documentação pesquisada o(s) motivo(s) pelos quais as providências não foram tomadas no momento em que os problemas foram apresentados. Apesar de em 1985 o reitor Daladier da Cunha Lima, na Cerimônia de Colação de grau dos concluintes do CERES, apontar em seu discurso alguns problemas vivenciados pelo Campus:

> Sendo uma atividade de tal significado a interiorização, no entanto, não se faz facilmente. É um processo carregado de dificuldades e

[82] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Plano de Ação do CERES. Ano 1980. Elaborado pelo Prof. Tarcisio Costa. (Mimeografado)

> contradições. Um grande número de fatores se encaixam para promover estas dificuldades. A crise econômica, a falta de recursos para as universidades, o planejamento inadequado, mas, sobretudo, a insensibilidade de alguns e a falta de comprometimento com as causas e os anseios das regiões menos favorecidas. (Diário de Natal, 10/08/1985, p. 15)

O reitor em sua fala vai justificando e preparando a comunidade para as mudanças que seriam realizadas na universidade devido às dificuldades que estavam sendo vivenciadas. O que pode ser confirmado pelo relatório final elaborado pela comissão responsável pela avaliação dos Campi ao apontar como problema central a improvisação para a instalação dos mesmos, acarretando problemas que não haviam sido superados ao longo dos anos:

> Decidiu-se transformar algumas localidades em 'Cidades Universitárias' e assistiu-se então ao surgimento de 'Núcleos Avançados" sem condições para oferta e efetividade do ensino superior. É patente que as comunidades, onde esses CAMPI estão localizados, necessitam muito mais de um bom ensino de 1º e 2º graus, exceção feita a Caicó em virtude de seu porte, localização e tradição cultural. [83]

Certamente essa avaliação não correspondeu às expectativas da população que dependia dos cursos oferecidos nos Campi de Nova Cruz, Santa Cruz e Macau. E a partir de 1992, passaram a não realizar vestibular e progressivamente foram fechando suas dependências, a exceção do CERES, que passou a agregar os cursos oferecidos nos Campi de Currais Novos e Caicó. Com essa reestruturação, a administração passou a funcionar em Caicó, onde são oferecidos os cursos de História, Geografia, Pedagogia, Direito, Matemática e Ciências Contábeis, enquanto em Currais Novos são oferecidos os cursos de Administração e Letras.

[83] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ Relatório elaborado pelo Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Análise da problemática dos Campi. Natal, maio de 1984. P.22 (Mimeografado)

Uma das justificativas para a permanência do CERES também está relacionada aos discursos que emergiram apresentando as atividades que estavam sendo realizadas, inclusive o Reitor Deladier Pessoa Cunha Lima em seu "Relatório da Administração" referente ao período de julho de 1987 a dezembro de 1988, no item destinado à "coordenação das unidades de ensino do interior", salienta seu apoio às atividades realizadas nos diversos campi e a respeito do campus de Caicó, destaca principalmente as mudanças na estrutura física, compra de materiais e execução de projetos. No que diz respeito ao curso de História, podemos salientar as seguintes realizações, que direta e indiretamente alteraram a rotina de discentes e docentes:

- Organização de colegiados de cursos.
- Elaboração de proposta de reorganização dos departamentos.
- Reorganização do arquivo de documentação da Unidade.
- Construção da sede do diretório acadêmico.
- Construção da praça para realizações de eventos culturais.
- Aquisição de 400 livros, 12 estantes, 05 mesas, um carrinho de transporte de livros, 02 cabines de estudos e 01 bebedouro, destinados à biblioteca.
- Preservação das peças do Museu do Seridó.
- Ampliação das instalações físicas da biblioteca.
- Ampliação do equipamento do laboratório de computação e informática.
- Participação de docentes da unidade em programa de treinamento para docentes de História do 1º grau promovido pela SEC/RN.
- Participação de docentes e funcionários em eventos:
    - Conferência Nacional de Educação em Brasília
    - Curso de atualização para funcionários – Natal
    - II Encontro estadual de historiadores – Natal
    - Encontro dos docentes do curso de História com o departamento de História de Natal – Natal.

Essas e outras atividades salientadas no relatório, ao serem comparadas com as informações acerca dos demais Campi (Santa Cruz, Macau, Currais Novos e Nova Cruz) indicam que o Campus de Caicó vivenciava um momento de efervescência acadêmica com as mudanças implementadas através da

ampliação de áreas, mudanças administrativas, atividades acadêmicas, enfim não apresentava problemas que indicassem o possível fechamento do campus. Assim, paulatinamente foi implementada uma reorganização da estrutura dos Campi com o fechamento dos Campi de Macau, Santa Cruz e Nova Cruz.

Os docentes e funcionários que trabalhavam nos demais Campi foram remanejados para o campus Central ou para o CERES. Essas medidas não agradaram a todos. Muitos discentes, docentes e funcionários empreenderam movimentos na tentativa de evitar o fechamento dos Campi, entretanto alguns docentes e funcionários ansiavam por essas mudanças, principalmente aqueles que não moravam nas cidades onde eles estavam localizados. Não podemos esquecer de que a Universidade, o Estado e o Governo Federal não eram mais os mesmos. O milagre econômico propagado na década de setenta do século vinte não ocorreu, os problemas da administração universitária marcada pela expansão sem planejamento começava a dar sinais de que a estrutura implantada não atendia aos objetivos iniciais.

Com isto, os moradores de Caicó permaneceram organizando seu calendário anual com a expectativa do burburinho que se espalhava pela cidade nos dias referentes à inscrição, realização das provas e divulgação do resultado do vestibular da UFRN, além dos demais eventos realizados pela UFRN na cidade, como, por exemplo, palestras, conferências, festas relativas à conclusão dos cursos, entre outros.

O período de realização das provas do vestibular era um dos mais tumultuados na cidade; pessoas das mais diversas regiões do Estado se deslocavam para Caicó objetivando ser aprovado no processo seletivo. O primeiro

vestibular unificado e classificatório passa a ser oferecido no NAC a partir de 1974, passando a cidade a figurar na imprensa potiguar nos primeiros meses do ano, especialmente no Diário de Natal, apresentando informações sobre vestibular do CERES.

É importante salientar que as provas do concurso vestibular da UFRN, até 1968, eram realizadas por Unidade de Ensino. Nos anos de 1969 e 1970 foi criada a comissão de concurso por Habilitação, as provas passaram a priorizar área de conhecimento: Biomédica, Tecnológica e Humanística. Em 1972, a Comissão passa por modificações passando a ser denominada COMPERVE – Comissão Permanente do Vestibular. As questões eram objetivas e classificatórias, com isso, as vagas oferecidas eram preenchidas. O Diário de Natal, no período de 1974 a 1981, entre os meses de janeiro a março, apresenta informações sobre período de inscrição, datas das provas, divulgação de resultados e matrículas. Essas informações também eram acompanhadas pela população através da Rádio Rural. No ano de 1976, o Diário de Natal destacava:

> Observadores apontam como causas do aumento de 111 candidatos em relação ao vestibular anterior as seguintes: afirmação do NAC perante as autoridades e estudantes, todos já confiantes na permanência dos cursos e a maior divulgação pela imprensa falada e escrita".
> Os vestibulandos optaram principalmente por Administração, seguindo-se Letras. Os cursos menos concorridos foram Estudos Sociais e Pedagogia. No ano passado, o NAC ofereceu 100 vagas e em 1977 serão oferecidas 120, com esta distribuição: Administração – 40, Letras – 40, Pedagogia – 20, Estudos Sociais – 20. Os orientadores das inscrições foram Geraldo Batista de Araújo, Vice-presidente da COMPERVE, Miguelinho Jairo da Fonseca, membro da COMPERVE, além de docentes do NAC. (Diário de Natal, 31/08/1976. p.15)

Em 1982, acompanhado mudanças propostas pelo Mec, a UFRN modifica o processo seletivo, estabelecendo o critério mínimo de 30% de acerto do total de pontos em todas as provas objetivas e acrescenta a prova de redação como classificatória. (TOSCANO, 1999, p. 54). Assim, o acesso ao universo acadêmico fica restrito a um número reduzido de pessoas. O trecho a seguir, de uma das nossas entrevistadas, Sandra Assis, revela o impacto dessa alteração no vestibular:[84]

> Naquela época era assim, a gente fazia a inscrição normalmente como se faz hoje fazia a escolha do curso e a gente concorria, cada prova tinha quarenta questões, tinha mais uma redação. Tinha o ponto de corte e ainda tinha a redação que na época era a grande eliminadora (...) Naquela época, eram poucos universitários aqui em Caicó, né nós só tínhamos o Campus, um Campus aqui e devido a dificuldade de aprovação sobravam vagas. Mas sobravam vagas devido a dificuldade que tinha de aprovar então passar no vestibular naquela época pra mim, para Faculdade Federal era... pra mim que vinha de origem humilde, estudante de escola pública. **Para mim era muita coisa**, sempre alimentei o sonho de passar no vestibular. (Grifos nossos.)

Em função do ponto de corte, poucos candidatos eram aprovados no vestibular o que repercutia no número de discentes que concluíam os cursos, com relação o curso de História. Podemos observar no quadro abaixo o reduzido número de concluintes:

Quadro - 05 – Discentes que colaram grau nos cursos de Estudos Sociais e História no período 1977 a 1988

	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	TOTAL
ESTUDOS SOCIAIS	37	25	19	-	22	04	-	-	-	-	-	-	108
HISTÓRIA	-	07	05	11	09	02	18	20	06	-	09	06	93

Fonte - Arquivo do CERES

[84] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em13/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

O quadro acima revela que a UFRN, ao definir para o vestibular uma nota a ser alcançada por todos os concorrentes, reprova um grande número de concorrentes; com isto, o curso de Estudos Sociais e História oferecido no CERES absorvia poucos discentes, repercutindo no número de concluintes dos cursos. Com isto, as escolas permaneciam com carência de docentes graduados. Nesse sentido, a universidade ao mesmo tempo em que era cultuada pelos sujeitos que podiam freqüentá-la, causava estranheza àqueles que por terem sido excluídos pelo vestibular, não podiam adentrá-la. Assim, é estabelecida uma linha divisória entre os que são universitários e aqueles que não são. Posteriormente, nas escolas outra divisão é estabelecida entre os docentes formados e os não formados, os chamados docentes leigos.

Nas escolas implementou-se uma nova forma de atuação do professor a partir das informações recebidas na universidade. Do profissional formado exigia-se cumprimento de atividades pedagógicas e que demonstrasse conhecimento do saber cientifico; o professor não era mais o leigo que havia sido convidado para trabalhar na escola por que gostava de História, mas o profissional capaz de apresentar as habilidades e atitudes de um profissional formado.

Além dos eventos noticiados no decorrer do ano na imprensa potiguar sobre o CERES, um outro momento que chamava atenção dos jornalistas do Diário de Natal e dos locutores da Rádio Rural de Caicó, eram os festejos relativos à conclusão dos cursos oferecidos no CERES. Esse era um dos acontecimentos mais concorridos na cidade e passou a ser realizado na cidade ao final da cada semestre letivo, quando discentes, familiares, docentes e funcionários da universidade participavam das solenidades comemorativas à conclusão dos cursos.

No que diz respeito ao curso de Estudos Sociais, no ano de 1977, 37 discentes comemoram o fato homenageando docentes, familiares e funcionários em geral. A programação oferece uma seqüência de eventos festivos, demonstrando através dos rituais a importância do acontecimento para os concluintes. Segundo convite impresso, as solenidades foram realizadas no período de 02 a 16 de dezembro de 1977. Tendo sido realizada aula da saudade no dia 02/12, missa, aposição da placa e baile de formatura no dia 16/12. A colação de grau foi realizada em 10/12 no Campus Universitário de Natal e, em 29 de novembro de 1977, o Diário de Natal noticiava a programação:

> O programa dos concluintes começa no dia 2, com a aula da saudade que será proferida pelo professor José Mário de Medeiros, na sala 01 do NAC.
> No dia 10 será a colação de grau na Praça Cívica do Campus Universitário em Natal. A programação continuará no dia 16 com missa concelebrada na igreja de São José, em Caicó, às 20 horas, seguindo-se aposição de placa no Núcleo Avançado e baile de formatura no Clube dos Oficiais do Batalhão de Infantaria Motorizado. [85]

Segundo informações contidas no convite distribuído pelos discentes, além dos docentes e funcionários homenageados, destacava-se o reconhecimento da turma ao Major Jomar Miranda de Faria e Ten. Salatiel Rufino dos Santos Filho. Através do reconhecimento da turma aos militares, podemos deduzir que a presença dos mesmos no cotidiano do NAC era constante. Essa afirmação é reforçada quando constatamos nos cadernos de anotações dos secretários do curso de Estudos Sociais e História listas com nomes de militares que poderiam ser convocados para participarem de eventos realizados no NAC.[86]

[85]Diário de Natal, Natal, 29/nov/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.
[86] No ano de 1955 o Batalhão Rodoviário é instalado em Caicó,. Em 1957 1o Batalhão de Engenharia de Construção. Inclusive devemos ressaltar que o local escolhido para construção do Campus Universitário foi Bairro de Penedo onde esta localizado o Quartel do Exercito.

No ano de 1978, sete discentes que haviam concluído o Curso de Estudos Sociais, no ano anterior, complementam estudos e concluem o curso de Licenciatura em História. As comemorações ficaram restritas à aula da saudade, missa no dia 09 de dezembro e à colação de Grau no dia 16 do mesmo mês, no Campus Universitário de Natal. Um detalhe observado no convite diz respeito ao juramento proferido pelos formandos. Enquanto os concluintes do Curso de Estudos Sociais no ano de 1977 repetiam o seguinte juramento: "Invocando o nome de Deus e o testemunho de todos aqui presentes, prometo exercer com dignidade, amor respeito à lei e aos princípios éticos, a profissão que escolhi, dedicando-me inteiramente, ao serviço do meu País e da Humanidade". Os formandos do Curso de História no ano de 1978 em seu juramento assim afirmavam: "Prometo exercer com dignidade, amor respeito à lei e aos princípios éticos, a profissão que escolhi, dedicando-me inteiramente, ao serviço do meu País e da Humanidade". A exclusão no juramento da invocação do nome de Deus e dos presentes, pode ter ocorrido em função de erros na impressão dos convites, mas também pode demonstrar a ausência de religiosos na elaboração do mesmo. Um outro fato a ser constatado é a ausência de outros eventos religiosos, como os cultos das Igrejas Evangélicas, fato que nos leva a questionar se havia um direcionamento dos padres, uma vez que até 1981 o Campus funcionava nas dependências de uma escola pertencente à Igreja católica.

Diante desses fatos, questionamos se essas seriam estratégias de disciplinarização dos discentes, uma vez que os mesmos necessitavam concluir os cursos oferecidos no Campus e calavam-se diante das determinações dos religiosos, possivelmente, por falta de espaço para dar visibilidade as suas preferências religiosas. Só no ano de 1981, a turma concluinte de Estudos Sociais

realiza pela primeira vez um Culto em Ação de Graças na Assembléia de Deus. O culto teria sido realizado em função da pressão dos discentes que freqüentavam a citada Igreja e exigiam a realização do mesmo? A resposta a essa pergunta não aparece nos discursos dos documentos encontrados no período estudado.

A turma de concluintes do curso de História em 1978 elabora um pequeno jogral retratando as dificuldades enfrentadas por eles para concluírem o curso. Inicialmente destaca-se a alegria do grupo no ano de 1973, ao receber a notícia de que a UFRN iria instalar um Campus no Seridó no ano seguinte e que seria oferecido o curso de História. Ansiedade, surpresa e alegria quando a Emissora Rural noticiava a lista dos aprovados no primeiro vestibular ocorrido em janeiro de 1974. Após um ano enfrentando muitas dificuldades, os discentes são informados, em 1975, que seria estabelecida a fusão dos cursos de História e Geografia, resultando na Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Entretanto, após a colação de grau ocorrida em 1977, alguns discentes pretendiam continuar estudando para concluir o Curso de Licenciatura em História e iniciaram uma série de reivindicações junto ao reitor para que as aulas fossem ministradas no campus de Caicó. O pedido é deferido e a alegria espalha-se entre os discentes. Entretanto, os problemas se iniciam: “Lutas, férias perdidas, debates, estudos, agonias, ansiedades, desabafos, consultas, cucas fundidas” [87] Possivelmente, essas dificuldades eram vivenciadas devido a UFRN estar se estruturando internamente, definido resoluções que disciplinariam as atividades acadêmicas na instituição.

[87] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Panfleto elaborado pelos concluintes em 1978 denominado “Historiógrafo 78 – Nossas saudades” distribuído durante a aula da saudade contendo brincadeiras e informações sobre os percalços seguidos pelos concluintes no decorrer do curso. Mimeo.

A respeito das comemorações ocorridas no ano de 1980, quando da conclusão dos discentes matriculados no CERES, observamos a partir da programação distribuída durante a solenidade que o evento reuniu todos os discentes concluintes daquele ano. A celebração Eucarística foi realizada no dia 12 de julho de 1980, na igreja de São José. No mesmo dia ocorreu a solenidade de colação de grau no salão de festas do educandário Santa Terezinha. Segundo a ordem de saudação, estavam presentes na solenidade, além dos concluintes, familiares, amigos e as autoridades convidadas. A mesa diretora dos trabalhos ocupou o palco principal do salão de festas do citado educandário. [88]O cerimonial também especificava o local de entrada dos participantes, assim descrito:

> Às 19; 40 horas, os docentes darão inicio ao desfile de abertura da solenidade, deslocando-se em coluna por dois, para os seus lugares, entrando pela porta central do salão de festas do educandário santa Terezinha.
> Em seguida, os concluintes com seus padrinhos e madrinhas à sua esquerda, tendo à frente os patronos, padrinhos e os coordenadores de cursos, deslocar-se-ão em coluna por dois (um concluinte e um padrinho) e seguirão o mesmo trajeto dos docentes.
> Durante o desfile, o chefe do cerimonial anunciará os nomes dos concluintes e lerá tópicos sobre a UFRN e o CERES.
> Às 19:55 horas, o Reitor em exercício entrará no recinto da solenidade, caminhado pelo centro do salão até a mesa diretora.
> A seguir, o chefe do cerimonial convidará os demais componentes da mesa diretora, que serão conduzidos às suas cadeiras por uma recepcionista, seguindo o mesmo trajeto do Reitor.

[88] Dentre as autoridades que tomarão assento à mesa podemos citar: inicialmente foi convidado Prefeito de Caicó e representante do governo do estado Irani Araújo, denominado pelo responsável pelo Cerimonial como Doutor. Em seguida, foi convidado o Exmo. Sr. Prof. Ezequiel Pegado Cortês, Vice-reitor e representante do magnífico reitor da UFRN; Exmo. Sr. Prof. Tarcisio Costa Diretor do CERES; Exmo. Sr. Prof. Raimundo Guerra patrono das turmas concluintes; Exmo. Sr. José Taveira de Araújo, representante do Juiz de Direito da Comarca de Caicó; Exmo. Sr. Hamilton Teixeira de Araújo, representante do Exmo. Sr. Presidente da Câmara Municipal de Caicó; Revmo Sr. Monsenhor Ausônio Tércio de Araújo, representante do Exmo e Revmo. Bispo diocesano de Caicó; Exmo. Sr. Heitor Hênio, representante do Comandante do 31º Batalhão de Infantaria Motorizado; Exmo. Sr. Salatiel Rufino dos Santos Comandante da 1ª Cia Independente de Policia Militar; Exmo. Sr. Vivaldo Silvino da Costa Deputado Estadual; Exmo. Sr. José Sanderson Deodaldo Negreiros Pró-Reitor de Extensão Universitária da UFRN; Exmo. Sra. Maria José da Costa Derlgado Coordenadora dos Campi da UFRN e Revma. Sra. Irmã Vilma Lucia de Oliveira Diretora do Educandário Santa Terezinha.

Após a definição dos indivíduos nos espaços especificados, a solenidade foi iniciada com as palavras do reitor e da oradora representante dos concluintes. Em seguida, os discentes prestavam juramentos e recebiam a outorga do grau referente ao curso concluído. A solenidade era encerrada com a execução do Hino Nacional Brasileiro, ritual que ainda permanece sendo realizado com algumas adaptações. Essa colação de Grau representava um momento especial para a comunidade acadêmica do CERES, já que os discentes e familiares não precisavam mais se deslocar para o campus Central para participar da Colação de Grau. O Reitor ou um representante seu estaria a partir daquele momento realizando as solenidades de Colação de Grau na Cidade de Caicó, facilitando a participação de familiares e amigos no cerimonial. (Ver Figuras 19 e 20)

Figura – 19 - Cerimônia de colação de grau dos formandos de 1980 – Local: salão de festas do Colégio Santa Terezinha

Fonte - Arquivo do CERES

Figura – 20 - Cerimônia religiosa na Igreja de São José - 1980

Fonte - Arquivo do CERES

As solenidades alusivas aos festejos realizados para os concluintes do CERES passaram, a partir de então, a contar com a presença da sociedade, seja através dos eventos religiosos ou mesmo assistindo ao desfile dos formandos nas cerimônias de colação de grau. O vestuário utilizado era cuidadosamente preparado com antecedência, pois era necessário estar paramentado de acordo com a cerimônia. A escolha das cores dos tecidos utilizados na confecção das roupas para cada cerimônia era previamente definida, para que os convidados não fossem confundidos com os formandos. Esses eram acontecimentos grandiosos para os discentes que tinham vivenciado situações difíceis ao longo dos cursos e que naquele momento cumpriam um ritual que estabelecia um momento de passagem, um divisor de águas em suas vidas.

Esse momento de passagem era anunciado, celebrado, festejado de todas as formas, seja na divulgação feita através da Rádio Rural, nas comemorações organizadas pela universidade, como também, nas festas particulares, nas quais os pais apresentavam para os amigos os filhos formados. Era o coroamento de anos de estudo e trabalho, com a ajuda e participação da família.

Certamente essas comemorações agitavam o comércio interferindo no surgimento de novos hábitos que passaram a fazer parte do cotidiano dos moradores.

A partir dessa constatação, procuramos neste capítulo, percorrer caminhos que nos auxiliassem a historicizar as estratégias que viabilizaram a implantação e manutenção de um Núcleo Avançado da UFRN na cidade da Caicó. Observamos, por exemplo, que o saber que emerge do conhecimento produzido no CERES está relacionado ao contexto histórico, marcado por tensões, perseguições e crises relacionadas ao governo estabelecido pelos militares nos anos setenta e oitenta do século vinte. Novos códigos jurídicos se configuravam no país e a universidade deveria auxiliar na elaboração dos novos discursos que definiriam o lugar do homem na sociedade. Daremos continuação a essa reflexão no próximo capítulo quando procuraremos nos deter em alguns episódios vivenciados por docentes e discentes ao estudar História no CERES.

CAPÍTULO TRÊS

CONSTRUINDO HISTÓRIA COM MORAL E CIVISMO

ORDEM E DISCIPLINA NOS CURSOS DE HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS

Oração pelo Brasil[89]
Ó Deus Onipotente, princípio e
Fim de todas as coisas,
Infundi em nós, brasileiros,
O amor ao estudo e ao trabalho
Para que façamos da nossa PÁTRIA
Uma terra de paz, de ordem e de grandeza.
Velai, SENHOR, pelos destinos do Brasil!

A oração pelo Brasil apresentada pela Comissão Nacional de Moral e Civismo pedindo a Deus ajuda para infundir nos brasileiros o desejo de fazerem parte da construção da pátria brasileira, demonstra que os artifícios utilizados pelo Governo Federal para divulgar os discursos que o interessava, eram os mais diversos. O objetivo era reforçar a necessidade do estudo, do trabalho e da ordem para alcançar a grandeza pela qual o país ansiava e nesse sentido o conhecimento histórico passa a ser pensado como agente produtor do ideal defendido pelos militares. Com essa finalidade são criados os chamados "...Estudos Sociais e o Estudo dos Problemas Brasileiros", como disciplinas direcionadas para reproduzir em sala de aula os ideais dos militares. (LAPA, 1981, p.23)

O objetivo era formar cidadãos disciplinados e obedientes e, nesse sentido, as concepções de história com tendências positivistas, evolucionistas e deterministas passam a figurar como ideais. O conhecimento histórico passa a ser apresentado de forma isolada, desarticulada e fragmentada, atrelado a um currículo preso a uma cronologia linear e progressiva. Predominando a visão eurocêntrica, na qual a História do Brasil começa com a chegada dos Portugueses e, a partir dos europeus, são construídos os heróis nacionais com a finalidade de atender uma

[89] Documento organizado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo e indicado, preliminarmente, para definir a amplitude e o desenvolvimento dos Programas de Educação Moral e Cívica, pelo Conselho Federal de Educação, em 4/2/1970, (Parecer nº 101/70 aprovado pelas Câmaras reunidas de Ensino Primário e Médio e Ensino Superior, em 02/021970 e homologado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 10/03/1970) p. 65.

minoria privilegiada e dominante. Também se observa a vulgarização das biografias e da História como representação teatral através das comemorações cívicas. Os conflitos e as estratégias de reação são ocultados e, através dos saberes disciplinados, um sujeito "ideal" é construindo para a sociedade que buscava se estruturar após o golpe de 1964.

Com isto, observa-se a emergência de uma rede de discursos que fundamentavam o comportamento do novo sujeito, educado, comedido, disciplinado e imbuído do desejo de seguir as determinações do novo regime que oferecia uma série de práticas consideradas ideais para alcançar o progresso e a paz social. E nesse contexto a História daria o suporte para disseminação dos saberes que atenderiam a essas idéias. Primeiro na universidade e depois nas escolas de 1º e 2º graus e em outros segmentos atingindo toda comunidade escolar. A reforma seria gradual, estruturada e ininterrupta.

Neste capítulo procuraremos nos deter em alguns episódios vivenciados por docentes e discentes ao estudar a História, principalmente nas aulas de Introdução ao Estudo da História, Teoria da História, Estudos dos Problemas Brasileiros I e II, História do Brasil e História Econômica do Brasil no período de 1974 a 1987. A partir dessas proposições, compreendemos a necessidade de estudarmos os currículos de Estudos Sociais e História implantados no CERES para compreendermos os caminhos seguidos por discentes e docentes para pensar, escrever e ensinar História do Brasil.

O conceito de currículo comumente utilizado nos programas das disciplinas do CERES está relacionado "As matérias constantes de um curso". (FERREIRA, 2000, p. 199). Essa definição simplificada nos remete às seguintes

questões: quem define as matérias? Como as matérias constantes nos currículos foram selecionadas ao longo do processo de disciplinarização do espaço escolar? Quais as estratégias utilizadas para implementar o ensino de História nos currículos a partir da Reforma de 1968? Partindo desses questionamentos, verificamos na bibliografia referente às teorias sobre currículo que as reformas curriculares estão relacionadas às reformas educacionais e devem ser compreendidas em seu contexto histórico e "pressupõe perceber como os currículos são construídos, que sujeitos envolvem-se nesse processo, que discursos são legitimados e que práticas são decorrentes dessas reformas". (MARTINS, 2002, p. 21)

Segundo Silva, o termo currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos nos anos vinte. Os administradores da educação americana encontram em Bobbitt, no livro "The Curriculum" a expressão máxima para seus objetivos educacionais, ou seja, o currículo é supostamente isto: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser mensurados. Para Bobbitt[90] o currículo deveria estar relacionado ao desenvolvimento e à mecânica; a educação deveria ter como preocupação as exigências profissionais da vida adulta. Assim, a escola deveria preparar a criança e o jovem para a vida profissional. Essa proposta de currículo é apresentada num livro publicado, em 1949, por Ralph Tyler que irá influenciar o campo do currículo nos Estados Unidos e também no Brasil. Para Tyler, a divisão tradicional da atividade educacional deveria levar em consideração: currículo, ensino, instrução e avaliação. A partir dos currículos implantados nos cursos de licenciatura nos anos setenta, percebemos a aproximação dos

[90] Silva no livro Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo cita o livro escrito por Bobbit em 1918, "The Curriculum", no qual propunha que a escola funcionasse da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial, considerava necessário transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. p. 23

idealizadores da reforma educacional no Brasil com as ideais de Tyler. (TYLER, 1974).

Para nossa reflexão, as considerações de Silva sobre o processo de estruturação dos estudos sobre currículo no Brasil são importantes para explicar o efeito de sentido que as teorias denominadas por esse autor como Tradicionais, Críticas e Pós-críticas passam a ter no universo educacional. Para os teóricos que defendem as teorias tradicionais o currículo deve estar relacionado a questões de organização dos conhecimentos e informações que devem ser transmitidas aos alunos. Silva caracteriza a visão tradicional de currículo como: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem "conhece" e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento. (SILVA, 1999, p.13).

Silva considera que os teóricos das teorias críticas e pós-críticas estão preocupados com as conexões entre saber, identidade e poder. As teorias críticas nos informam que os conhecimentos corporificados no currículo carregam os conceitos de ideologia e poder e o currículo representa as estruturas sociais e tem um papel decisivo na reprodução de estruturas de classes. Também nos ensinam que o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Enquanto as teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido "Nas teorias pós-críticas o

conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder". O mapa do poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na raça, etnia, gênero e na sexualidade. As teorias pós-críticas enfatizam o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia. Nessa perspectiva, o currículo, da mesma forma que a cultura, é compreendido como: 1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais que reproduz identidades sociais". (SILVA, 1999, p. 15).

A partir dessas definições propostas por Silva, podemos afirmar que o currículo implantado no curso de História do CERES aproximava-se das teorias tradicionais, o que pode ser observado a partir das preocupações com os aspectos funcionais e operacionais. O professor era concebido como um organizador dos componentes do processo educacional (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.). Segundo o Regimento do CERES de 1979, o programa de cada disciplina deveria ser elaborado por um professor ou por um grupo de professores com 30 dias de antecedência do início do período letivo, ser submetido à aprovação do respectivo Departamento e homologado pelo colegiado do curso, devendo conter os seguintes itens:

> Art. 61 – Plano de curso compreenderá, no mínimo:
> I. A indicação dos objetivos de ensino da disciplina;
> II. Conteúdo programático;
> III. Distribuição do tempo disponível;
> IV. Material didático necessário
> V. Metodologia a ser seguida
> VI. As principais referências bibliográficas

A preocupação dos teóricos idealizadores do Regimento era com a experimentação, racionalização, exatidão e planejamento. Estas eram as questões que preocupavam os educadores responsáveis pela formação dos professores. O

pensamento predominante entre os educadores relacionava os conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para: avaliação, didática, organização, planejamento e eficiência. Essa forma de organização permaneceu ao longo dos anos setenta e oitenta com pequenas alterações pontuando as relações entre os sujeitos que compunham a comunidade acadêmica. O capítulo VIII do Regimento do Ceres, define as estratégias que seriam utilizadas para o cumprimento do currículo. Com isto são demarcados: duração do período letivo, obrigatoriedade para cumprimento do plano de ensino, critérios para avaliação da qualidade do ensino ministrado, freqüência escolar, horário das aulas e distribuição das salas.

Essas informações revelam que a universidade, ao ser pensada como espaço que favorece a disseminação do saber formal, disciplinador das regras do conhecimento segundo os postulados modernos, possibilita, através dos cursos organizados em áreas específicas, a disciplinarização do campo educacional. Segundo Foucault “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras”. (FOUCAULT, 2000, p. 36) Para nossa investigação, estas considerações são importantes para explicar o efeito de sentido que o conhecimento produzido nesse espaço, controlado por regras legitimadas por seus integrantes, vai possibilitar que essa produção estabeleça uma circularidade de saberes que irá interferir nas regras de convivência da sociedade.

Os professores marcados por essas influências irão reproduzindo em suas práticas dizeres e fazeres pensados como verdadeiros e uma rede de informações é organizada nesse sentido. No que diz respeito ao curso de Estudos Sociais e História, livros, cursos, palestras são utilizados para fundamentar o ideal

educacional pensado pelo governo militar. Segundo Foucault, “tais métodos permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as” disciplinas “. (FOUCAULT, 186, p. 126).

Com base nessa afirmação, podemos refletir sobre os métodos e ações implementados pelos professores e coordenadores dos cursos do CERES, que, por sua vez, seguiam determinações curriculares dos consultores do MEC, na medida em que o projeto educacional pensado para o Brasil, a partir da aprovação da Lei 5.691/7, definia objetivos e funções para os vários setores educacionais brasileiros, demonstrando preocupação com a seqüenciação das disciplinas, conteúdos e estratégias de ensino. A observação dessas regras era o caminho viável e indispensável para aqueles que desejassem alcançar seus objetivos no campo educacional.

Na proposta curricular para os cursos de História, os idealizadores priorizaram uma história que, ao revisitar o passado, aproximava-se das criações humanas consideradas capazes de ensinar os homens a melhor forma de se conduzir na vida. Sua proposta de currículo estava fundamentada nos ideais modernos “A modernidade é marcada pela busca do novo, do melhor e mais perfeito, que são as criações humanas”. (REIS, 2003, p. 33). Para efetivar essa mudança, o positivismo, que influenciou os estudos históricos durante o século XIX e início do XX na Europa, vai oferecer os postulados que interessavam ao governo ao permitir estudar diferentes situações históricas no seu aspecto empírico com a finalidade de encontrar leis gerais e explicar cientificamente a história.

O objeto da história para os positivistas é apresentado como uma estrutura conhecida; a função do historiador é colecioná-lo, ordená-lo cronologicamente com base nos documentos pesquisados e elaborar uma narrativa. A preocupação dos professores ao ministrarem suas aulas, segundo essa perspectiva, deveria ser a de fornecer aos alunos o maior número de informações possível sobre os objetos estudados para que os mesmos conhecessem todos os fatos relacionados com o objeto. Entretanto, o que se observa é uma grande frustração uma vez que o texto transforma-se em uma colcha com retalhos em excesso sem uma costura coerente que o torne compreensível.

Em nossa reflexão, essas informações são esclarecedoras quando nos propomos a compreender que história foi ensinada no CERES nos anos setenta e oitenta do século XX, especialmente, através do estudo de planos de cursos e dos diários de classes da disciplina Introdução ao Estudo História. Nessa disciplina era visível a preocupação em seguir uma cronologia linear partindo do ponto de vista do referencial francês. Como exemplo, podemos citar o diário de classe da Disciplina Introdução ao Estudo da História do ano de 1981[91] no qual a professora destaca os seguintes conteúdos e atividades:

> **Primeira unidade**: Conceito de História; a historiografia, objeto e conteúdo da História; características do conhecimento cientifico; História e conhecimento cientifico; limites da história científica; o que é filosofia da História; estudo dirigido e avaliação.
>
> **Segunda unidade**: o tempo na História segundo o historiador; o tempo para os primitivos e sua evolução nos vários períodos; distribuição do tempo na história; causação na História: o problema sobre as causas e sua razão de ser; causação na História: o relativismo das causas; o juízo causal em História; a história e o determinismo geográfico e a geografia histórica; o homem como

[91] CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. Introdução ao Estudo da História. Diário de Classe. 1981.1. (os diários de classes encontrados no CERES dos anos de 1982, 1983, 1984, 1985, 1986 e 1987 apresentam as mesmas informações.)

> agente geográfico; complexo espaço e tempo; a erudição histórica; estudo dirigido e avaliação.
>
> **Terceira unidade:** a crítica histórica (interna); a crítica histórica (externa); técnicas históricas, ciências auxiliares à história; o objeto intelectual da pesquisa histórica – o fato histórico; o objeto material da pesquisa histórica – o documento, a heurística; uma visão da nova história; tendências da historiografia contemporânea; estudo dirigido e avaliação.

Os conteúdos apresentados demonstram a preocupação em estudar História a partir de uma cronologia linear, evolucionista, conceitual, direcionada pelos referenciais dos positivistas, naturalistas, evolucionistas, historicistas e românticos dos franceses a alemães. Os postulados dos historiadores que adotaram os referenciais do materialismo histórico e da Escola dos Annales em suas análises e pesquisas aparecem na última unidade através das "tendências da historiografia contemporânea".

Os discentes também eram estimulados através das discussões em sala de aula a relacionar o ensino de história a uma perspectiva linear, com os acontecimentos sendo apresentados com começo, meio e fim. No Caderno de JQMF, aluno do curso de História do CERES da Disciplina Introdução ao Estudo da História no ano de 1984, encontramos um questionário com o seguinte problema: "Escolha um conceito de História e justifique". O aluno responde à questão da seguinte forma:

> Processo que explica o passado para tornar inteligível o presente e facilitar a construção nacional do futuro; A história é uma intercalação de épocas, umas dependentes das outras, visto que, o que aconteceu ontem, teve suas repercussões na atualidade e que aconteceu hoje, posteriormente terá suas conseqüências influindo no que vier futuramente. Sendo assim, a história, podemos dizer, não aconteceu, mas acontece.

Essa percepção da história enquanto processo com começo, meio e fim, com causas e conseqüências, apontando para um futuro promissor atrelado às

ações do presente, correspondia ao projeto do Governo Federal para o país, que estava sendo construído no presente com disciplina e ordem, requisitos necessários para assegurar um tempo que há de vir repleto de realizações para toda a sociedade.

Assim, os professores deveriam priorizar as informações que auxiliassem os estudantes a compreenderem que fazem história e são responsáveis pelo futuro da humanidade, daí precisarem conhecer os bons exemplos do passado para se conduzirem da melhor forma no presente e, assim, alcançarem um devir próspero que atendesse aos interesses dos sujeitos na sociedade.

Essa é uma postura utilizada pelos historiadores a partir do século XIX "A história procura conhecer fatos reais, concretos, verossímeis, isto é, que não contradizem a marcha natural das coisas, e se distancia da ficção e da especulação". (REIS, 2003, p. 37) O historiador se torna "juiz, é um defensor dos valores modernos – burgueses, europeus ocidentais. A história-conhecimento torna-se eficaz politicamente – serve aos grupos em luta pelo "controle moral" do sentido histórico universal. "A história é a marcha da humanidade em busca da liberdade, garantida pela Razão que governa o mundo". (REIS, 2003, p.35). Para nossa investigação, estas considerações são importantes para explicar o efeito de sentido priorizado pelos historiadores para explicar a História cientificamente, ao destacar a necessidade de recorrer à observação, experimentação ou comparação sob uma orientação teórica específica.

Esse posicionamento teórico-metodológico está ligado à Historiografia francesa, que já no século XIX influenciava os estudantes brasileiros que se deslocavam para estudar na França e vivenciavam as discussões acaloradas dos

intelectuais naquele país, e ao retornar ao Brasil reproduziam a percepção da História européia. Essa influência pode ser observada, também, através do modelo universitário implantado no Brasil pelos militares, baseado no modelo francês de organização em sistema de Centros, inspirado no modelo napoleônico de 1810, tendo sido adaptada ao sistema de crédito americano. Mesmo timidamente, a pesquisa e o ensino da História passavam a ser direcionados para apresentar uma nova dimensão para o conhecimento que precisava ser útil para resolver os problemas humanos e para ajudar a sociedade a melhorar sua qualidade de vida.

Entretanto, devemos considerar que as reflexões implementadas nas disciplinas mencionadas, possivelmente, representavam um avanço no ensino e na pesquisa histórica, uma vez que até então o ensino da disciplina História era realizado nas escolas de ensino de 1º e 2º graus por professores leigos e religiosos que embasavam suas aulas em acontecimentos factuais sem reflexão teórica.

O saber instituído nos cursos de Estudos Sociais e História passa a subjetivar novas verdades com a finalidade de tornar o homem civilizado, educado e normalizado de acordo com os parâmetros modernos. Nesses discursos priorizava-se a construção de hábitos considerados positivos para o progresso social, tais como a obediência às determinações governamentais como alternativa para alcançar o progresso individual e social. Daí, os cursos de Estudos Sociais e História priorizarem um currículo voltado para as concepções que defendiam o ensino de história como alternativa para educar os homens. Através da educação, especialmente do ensino de História, o sujeito seria civilizado e os comportamentos considerados negativos seriam eliminados. O conhecimento histórico auxiliaria os homens na caminhada rumo ao progresso infinito e os discursos dos juristas,

educadores e militares são utilizados para normalizar as instituições educacionais afim de que as verdades históricas que interessavam e que estavam adequadas fossem sedimentadas.

Com esta finalidade foram instituídos os Cursos de Licenciatura Curta e argumento utilizado pelo Governo Federal em 1969[92] foi o mesmo utilizado pelos legisladores de 1961: suprir a carência de professores qualificados no mercado de trabalho. A implantação das Licenciaturas Curtas atendia ao mercado com o objetivo de "habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para sua manutenção".[93] Nos cursos de Estudos Sociais preparava-se o professor para ministrar aulas de OSPB e Moral e Cívica com o objetivo de reproduzir no Ensino de 1º e 2º graus os discursos que interessavam ao governo e estabelecer a ordem e o progresso no país de acordo com o lema positivista. Ao estabelecer novas regras de vida para o sujeito moderno, ajustava-se à população aos novos mecanismos de organização política e social.

E, nesse sentido, os Cursos de Estudos Sociais e História do CERES aparecem como uma alternativa viável, uma vez que atendiam às necessidades da região do Seridó, que naquele momento ressentia-se da falta de profissionais qualificados para atender a demanda das escolas da região. Os cursos de Estudos Sociais e História deveriam reproduzir a história que interessava e que deveria auxiliar na formação de uma nova fisionomia para a sociedade brasileira. A legislação educacional determinava o que era legal, legitimando através de decretos

[92] Amparado pelo Ato Institucional Nº 05, de dezembro de 1968, o governo através do Decreto – Lei Nº 547, de abril de 1969, autoriza a organização e funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.
[93] BRASIL. Decreto-Lei Nº 68.065 de 14 de janeiro de 1971. CFE. (Citado por Guimarães. p. 36 e 37)

e leis o modelo do sujeito moderno que se pretendia formar, submetendo-o a normas que não poderiam ser burladas, disseminando idéias de submissão e obediência inquestionáveis, um exercício do poder que favoreceu a reprodução dos discursos que interessava ao Governo Federal.

Além da implantação dos cursos de curta duração, um outro espaço utilizado para realizar o redirecionamento da educação no país foi a Escola Superior de Guerra que, tendo sido criada em 1949, se encarregou de estruturar, divulgar e disciplinar "a vida dos brasileiros dentro de uma normalidade político-social...". (LAPA, 1981, p. 24). Antes de 1964 o ideal da ESG estava voltado para "unidade do grupo nacional, independência política e prestígio internacional; depois de 64, são: progresso, paz social, integração nacional, democracia, soberania, prestígio internacional e integridade nacional". (LAPA, 1981, p.25)

Para Lapa, a doutrina da Segurança Nacional considerava "a História como uma multiplicadora de "lições" que se transmitem através dos "fatos culminantes" do comportamento dos grande estadistas, das crises políticas, dos momentos decisivos que ensinam e condicionam o povo e o governo de uma nação." (LAPA, 1981, p.28). Daí a emergência de enunciados voltados para uma história política na qual ressaltavam-se os feitos dos heróis nacionais. Discursos esses que passam a ser divulgados nos Livros das Disciplinas Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica para o 1º Grau.

Com base na resolução Nº 8 de 1972, do Conselho Federal de Educação, foram implantados em instituições públicas e privadas os cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais visando formar professores de Estudos Sociais. Para a Licenciatura Curta ficou estabelecida uma carga horária de 1.200

horas, um ano e meio letivo e a Licenciatura Plena (longa) 2.200 horas, o equivalente a três anos letivos. A partir da Portaria Nº 790 do MEC, publicada em 1976, estavam autorizados a lecionar Estudos Sociais apenas os licenciados em Estudos Sociais. Os licenciados em História e Geografia foram praticamente afastados do 1º grau, passando a lecionar apenas no 2º grau algumas aulas de História e Geografia. Segundo Déa Fenelon, a Licenciatura Curta em Estudos Sociais não preparava suficientemente o professor, já que visava à realização do ensino generalizante, uma vez que:

> O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumento científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca também não precisa refletir e pensar deve apenas aprender a transmitir. (CEDES, 1984, p. 14)

Dessa forma os cursos de Estudos Sociais priorizaram conteúdos de História e Geografia que deveriam ser memorizados e que favorecesse a disciplinarizacao dos sujeitos que adentravam as escolas. O discurso do governo para justificar a necessidade da disciplina Educação Moral e Cívica, estava relacionado à preservação, ao fortalecimento e projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, ao fortalecimento da unidade e do sentimento de solidariedade humana, ao culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições instituições e aos grandes vultos de sua história, à preparação do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum, ao culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. Segundo Fonseca “A nação, a pátria, a integração

nacional, a tradição, a lei, o trabalho e os heróis: estes conceitos passaram a ser o centro das atividades da disciplina Moral e Cívica". (FONSECA, 1993, p. 37)

Essas disciplinas passaram a fundamentar os ideais do projeto de Segurança Nacional, cujas aspirações estavam voltadas para o progresso, paz social, integração nacional, democracia, soberania, prestígio internacional e integridade nacional. Essa concepção de segurança nacional vai perpassar o ensino de História, que passa a ser pensada como uma disciplina voltada para "a reprodução das relações do homem com a natureza, onde se relativizam quer o arbítrio humano, quer o determinismo geográfico". (LAPA, 1981, p. 28)

As universidades, através dos cursos de Licenciatura em História, são pressionadas pelo governo através de vários mecanismos como cassações, repressões e censura de livros, cerceando a liberdade individual. Dificultando a realização do debate sobre assuntos considerados proibidos pelo governo, embora devamos salientar que nos discursos dos presidentes militares de Castelo Branco a João Figueiredo a defesa da democracia era uma constante. Uma das características marcantes deste período era dar à formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos "slogans" propostos pelo governo, como "Brasil grande", "ame-o ou deixe-o", "milagre econômico", etc., planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira. Na área econômica o país crescia rapidamente, especialmente no período, de 1969 a 1973, que ficou conhecido como a época do Milagre Econômico. Através de investimentos internos e empréstimos no exterior, o país avançou e estruturou uma base de infra-estrutura. Todos estes investimentos geraram milhões de empregos pelo país e algumas obras como a Rodovia Transamazônica e a Ponte

Rio-Niterói foram executadas Porém, todo esse crescimento teve um custo altíssimo e a conta deveria ser paga no futuro, pois os empréstimos estrangeiros geraram uma dívida externa elevada para os padrões econômicos do Brasil.

Assim sendo, se pode afirmar que na década de setenta, a comunidade universitária vivia o clima de euforia pelo "milagre brasileiro" e de autoritarismo-político-institucional, assistindo à implantação da Reforma Universitária e à expansão quantitativa das instituições de ensino superior, enquanto nos anos oitenta assistia, em meio a uma crise econômica e abertura política, à busca pela qualidade do ensino superior. Nos congressos da SBPC, AGB e da ANPUH no início dos anos 80, várias críticas foram apresentadas contra os cursos de Estudos Sociais que estavam favorecendo a desqualificação do professor de História e Geografia. Apesar das críticas, os Cursos de Licenciaturas Curtas permaneceram formando milhares de professores no país. (LAPA, 1981, p. 38)

Na organização do currículo de Estudos Sociais e História do campus de Caicó da UFRN, as matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação como mínimas e obrigatórias para o curso são distribuídas em disciplinas, estabelecendo-se um sistema de pré-requisitos, de modo a assegurar, segundo seus idealizadores, a ordenação lógica dos assuntos. O currículo poderia ser enriquecido com as disciplinas eletivas e optativas. Os programas das disciplinas enfatizavam os itens de conteúdo e conhecimento na área e não as habilidades que o aluno deveria ser capaz de apresentar para utilizar na vida profissional, o resultando é numa profunda insegurança e indefinição do profissional que se deseja formar. A persistência em manter uma estrutura curricular inadequada ao planejamento e ao exercício de

programa de ensino favorece a repetição pura e simples de conteúdos, teorias e atividades.

Na estrutura curricular dos cursos de Estudos Sociais e História do CERES são definidas disciplinas consideradas teóricas, de conteúdos históricos e pedagógicas. O Currículo era direcionado para que os docentes e discentes pudessem realizar uma discussão baseada na bibliografia disponível, oferecendo pouca discussão teórica e metodológica não oferecendo espaço para problematização da historiografia e da função do profissional que estava sendo formado.

Com relação à formação pedagógica, os alunos eram obrigados a cursar as seguintes disciplinas: Psicologia I – Geral, Introdução à Educação, Psicologia da Educação II, Didática I e II, Técnicas áudio visuais de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e Prática de Ensino de História. Na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, os alunos discutiam questões relacionadas ao sistema educacional implantado no Brasil pós 1964 e outras que envolviam currículo, pessoal docente e discente, Leis, Decretos, Resoluções, portarias, circulares, Avisos, idéias, fins e crenças defendidas pelo governo.

Na disciplina Didática do Ensino de 1º e 2º Graus priorizava-se instrumentalizar o aluno para o trabalho pedagógico através de estudos sobre: objetivos, conteúdos, métodos, procedimentos didáticos e de avaliação, organização do espaço da sala de aula e uso do tempo. Enquanto as disciplinas voltadas para o campo da Psicologia Educacional estavam direcionadas para o estudo das teorias

da aprendizagem, das diferenças individuais dos alunos, de suas motivações e interesses e a compreensão do papel do professor no processo de aprendizagem.

Essas disciplinas eram ministradas pelo Departamento de Formação Básica e nela poderiam ser matriculados alunos dos diversos cursos de Licenciatura oferecidos no CERES, uma vez que o objetivo das mesmas era formação geral do aluno para o exercício docente. Possivelmente, os alunos do curso de Licenciatura em História, em contato com as disciplinas do ciclo básico, frustravam-se ao perceber uma mera repetição do estudo de conteúdos, sem relevância para sua vida profissional. É o que podemos perceber através das informações apresentadas por Rogério Gurgel da Silva, acerca do Estágio Supervisionado integrado à estrutura curricular dos cursos oferecidos no CERES. Ao analisar os resultados obtidos pelos alunos, extraídos das fichas de avaliação no período de 1977 a 1982, destaca as opiniões sobre o estágio:

> a. Falta de embasamento teórico para operacionalização das atividades apresentadas durante o estágio;
> b. Pouca vivência da realidade profissional: daí a necessidade de estágios mais prolongados.
> c. Interesse por parte dos estagiários, porém apresentando falta de conhecimentos para a realização da prática.
> d. Distanciamento do oferecimento do Estágio em relação às disciplinas que fundamentam o aluno. (SILVA, 1982, p.12)

A avaliação das atividades realizadas no Estágio por alunos e professores demonstra que os programas desenvolvidos nas disciplinas pedagógicas enfatizavam os itens de conteúdo e conhecimento na área e não as habilidades que o aluno deveria ser capaz de apresentar para utilizar na vida profissional, o que resultava numa visível insegurança por parte dos discentes. Os alunos matriculados no curso de História e Estudos Sociais só entravam em contato

com os alunos do 1º e 2º Graus no período do estágio supervisionado, deixando-os ansiosos e angustiados. É o que nos informa Sandra Assis:[94]

> O dia que eu entreguei meu relatório a Rosa Simplício foi o dia assim, vamos dizer assim, que eu me libertei, tirei um peso, assim, uma corrente bem grossa que estava agarrada em mim, que eu estava me libertando e finalmente podia concluir aquele trabalho. A entrega do meu relatório a Rosa eu acredito teve mais importância para mim, do que propriamente a Colação de Grau, quando finalmente entreguei o relatório, fiz meu o estágio, fui bem sucedida pronto, cumpri meu papel. A gente tinha essa coisa de ensino tão presente que o relatório e o estágio para a gente era a coisa mais importante. Aquilo que, todo mundo entra na universidade e fica ansioso para chegar o dia. Como é que eu vou me sair? Será que eu vou ter competência? Vou conseguir da conta do estágio? Vou conseguir escrever meu relatório? Quando conseguia isso, entregava. Para mim tinha, uma simbologia, simbolicamente era mais importante do que propriamente concluir o curso.

Segundo a informação apresentada pela entrevistada a Prática de Ensino é transformada pelos discentes na disciplina mais importante do currículo. Começava-se a falar sobre o estágio no início do curso, uma vez que seria o momento em que o discente faria sua avaliação final. Não importava sua formação e as dificuldades vivenciadas no decorrer do curso, era o ápice da formação do discente e ele precisava demonstrar conhecimentos e habilidades para comprovar sua competência. As dificuldades vivenciadas pelos discentes no estágio também estavam relacionadas à dissociação entre teoria e prática e à falta de preparação para a formação de professores do ponto de vista teórico e da prática de ensino.

A partir dos Planos de Cursos não há relação entre as disciplinas ministradas pelo Departamento de Formação Básica e as do Departamento de Formação Profissional, não há programação conjunta dos assuntos e das disciplinas

[94] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em13/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

ministradas nos citados departamentos. Nos planos são cobrados conceitos, objetivos e conteúdos que muitas vezes são cópias de índice de livros, sem que se verifique na realidade se o que está sendo planejado será de utilidade ou mesmo necessário ao aluno. Muitas vezes não há relação entre conteúdos teóricos e práticos, não há programação conjunta dos assuntos e das disciplinas, em função das dificuldades de entendimento entre os professores. O acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores era realizado pelos chefes dos departamentos que seguiam as determinações do Regimento do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó. Segundo o Artigo 22 , item III, é de responsabilidade do Chefe do departamento:

> Elaborar e aprovar os planos e programas de ensino das disciplinas de sua responsabilidade, seus respectivos requisitos, créditos e carga horária, submetendo-os, em seguida, aos Colegiados de Curso interessados, para efeito do disposto no inciso VIII, do art. 32 deste regimento.

Com base no regimento, a organização administrativa da universidade permitia o controle das atividades educativas desenvolvidas em todos os cursos evitando a dispersão. O caminho a ser trilhado já estava preparado, era necessário apenas que os sujeitos envolvidos cumprissem com suas obrigações dentro do contexto universitário. Entretanto, as preocupações não estavam direcionadas para os conhecimentos que os discentes deveriam estar adquirindo para realizar-se como futuros profissionais ou com o desempenho que se deseja que o discente seja capaz de exibir para que seja considerado apto ao exercício profissional.

A partir do regimento e da leitura dos planos de curso, é possível perceber que se desenvolvia uma pedagogia de resultados, passando uma sensação de eficiência no que se refere ao controle dos planos elaborados para cumprir a finalidade burocrática do departamento. Os professores eram

acompanhados nas atividades de planejamento, cumprimento de prazos e horários. Entretanto, a qualidade do trabalho desenvolvido não era avaliada, acarretando os problemas descritos no Relatório elaborado pelo Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão sobre a problemática dos Campi em 1984.[95]

O ensino torna-se a repetição de conteúdos, teoria e atividades práticas ao longo do curso, dificultando a integração, a seqüenciação lógica e a unidade de pensamento quanto ao enfoque do ensino, às estratégias metodológicas e às prioridades para o desenvolvimento curricular. Esse processo ocorre em função dos vários dispositivos criados pelo governo nos anos setenta através de leis, decretos e, regimentos criados com a finalidade de acompanhar as atividades docentes. Essa interferência no saber produzido no curso de História limitou a autonomia do professor, o qual ocupa uma posição de transmissor do conhecimento ditado pela universidade, segundo Fonseca:

> Este conhecimento chegava até o professor pelos programas de ensino e pelos livros didáticos elaborados pelos mesmos especialistas, de forma simplificada e unitária, transformando-os em vínculos entre os espaços de produção e transmissão. (FONSECA, 1993, p. 45)

Assim, os cursos de História implantados nas universidades brasileiras deveriam preparar profissionais para cumprir as determinações do governo, e a Lei 5 692/71[96] vai consolidar uma série de medidas que foram adotadas paulatinamente após 1964, alterando a organização curricular para o ensino de 1º Grau, tanto no núcleo comum como na parte diversificada. Para o Núcleo Comum foram definidas as seguintes disciplinas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física, Programas de

[95] Ver capítulo dois páginas 51 e seguintes.
[96] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 5 692/71

Saúde e Educação Religiosa. Os Estudos Sociais deveriam ser ministrados predominantemente por professores polivalentes. Ao mesmo tempo em que descaracterizava o ensino de História e Geografia no 1º Grau, no nível do 2º Grau admitia-se a organização dos conteúdos por disciplina, entretanto, com a carga horária reduzida. A preocupação com o ensino de Estudos Sociais não era refletir sobre a história construída pelos homens, mas localizar e memorizar fatos que deveriam ser reproduzidos com a finalidade de disciplinar os sujeitos para auxiliar no convívio social e no cumprimento dos deveres cívicos. Esse tipo de comportamento favorece a indefinição do profissional que se deseja formar e a persistência de uma estrutura curricular inadequada ao exercício profissional.

Os programas de ensino nos cursos de graduação de Estudos Sociais e História na década de 1970 foram implantados e ancorados com as concepções, seqüenciação, objetivos e temas definidos nos programas propostos pelo MEC para o 1º e 2º Graus. No campus de Caicó, o curso de Estudos Sociais foi oferecido à comunidade acadêmica até 1977. Segundo informações prestadas pelo professor Jardelino de Lucena Diais, coordenador do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN em 1977: "quem entrar no NAC em 1978 já não ingressará na licenciatura curta de Estudos Sociais e sim na plena de História ou Geografia. As atuais quatro turmas de Estudos Sociais serão progressivamente absorvidas pela plena".[97] A legislação educacional determinava que em função das licenciaturas curtas passarem a ser oferecidas na UFRN apenas através de convênios o CONSEPE[98] determina que :

[97] Diário de Natal, Natal, 18/jun/1978. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.
[98] Segundo Resolução No 86/77 – CONSEPE, de 13 de Julho de 1977, que autoriza o reingresso de alunos concluintes do Curso de Estudos Sociais – Curta Duração nos cursos de História e Geografia – Licenciatura Plena.

> Art.1º – Ficam os alunos que concluírem o Curso de Estudos Sociais – Curta Duração, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autorizados a reingressarem nos Cursos de História e Geografia – Licenciatura Plena, respeitadas as opções feitas preliminarmente.

A partir da publicação da resolução, os alunos, ao concluírem o Curso de Estudos Sociais (Licenciatura de 1º Grau), poderiam reingressar nos Cursos de História ou Geografia, devendo Cursar as Disciplinas necessárias para a conclusão da Licenciatura Plena, respeitando o nivelamento proposto pela UFRN. E assim, paulatinamente, o curso de Estudos Sociais deixou de ser oferecido no CERES.

Os professores apresentavam para os alunos alternativas para estudar a História a partir da seleção de conteúdos que favorecessem a memorização de conhecimentos que seriam necessários a sua atuação profissional. É o que podemos observar no diário da classe da Disciplina "Teoria da História" [99] ministrada no segundo semestre de 1980. O professor ampliava os conhecimentos iniciados na Disciplina Introdução ao Estudo da História, destacando-se os seguintes conteúdos:

> Primeira unidade: A história é uma ciência? O objeto da história, método – dúvidas, é possível uma filosofia da História? Os primitivos diante da história, os orientais (babilônios, assírios, judeus, etc) diante da história; os gregos e a História; Roma, meta da História; Santo Agostinho e sua visão do caminhar da humanidade; Joaquim de Fiore e o reino do Pai, do Filho e do Espírito Santo; a Idade Moderna suas transformações e a consciência histórica despertada.

A discussão sobre a cientificidade, objetos, métodos da História é retomada através de questionamentos propostos pelo professor para debate em sala de aula. Os conteúdos são apresentados seguindo uma seqüênciação linear partindo do oriente para o ocidente, reforçando a idéia de uma história que tem um

[99] CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. Teoria da História. Diário de Classe. 1980. 2. (os diários de classes encontrados no CERES dos anos de 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986 e 1987 apresentam as mesmas informações tal como ocorre com os diários de Introdução ao Estudo da História)

inicio e vai sendo ampliada à medida que os homens evoluem. Possivelmente, esta é uma das explicações para entendermos a denominação de "consciência histórica despertada" na Idade Moderna definido como um período de grandes transformações. Um outro aspecto a ser salientado diz respeito à discussão acerca da influência dos pensadores católicos nas concepções de História e da evolução da humanidade. Na segunda unidade a reflexão é ampliada:

> Debate sobre a teoria cíclica da História dos gregos – Aristóteles – Platão; Será possível uma filosofia da História; O pensamento da Renascença; A História como realização das paixões individuais – antropocentrismo versus teocentrismo; O pensamento de Vico, as idades de evolução das civilizações-História das nações; O pensamento alemão e francês do Iluminismo; o super-homem de Nietzsche; o marxismo e o existencialismo".

As idéias sobre a história enquanto evolução linear das sociedades é retomada através da reflexão filosófica da antiguidade a contemporaneidade. Nesse sentido, a disciplina é pautada a partir das discussões ocorridas na França no século XIX e primeira metade do XX. É possível, também, perceber a preocupação do professor em inserir no curso a discussão sobre o marxismo e existencialismo, embora não informe qual a bibliografia utilizada para realizar essa reflexão, num período marcado pela presença dos militares que dificultavam a leitura de livros de autores que embasassem suas reflexões no materialismo histórico. Na terceira unidade, o professor inicia analisando uma das categorias básicas do Materialismo Histórico:

> Os modos de produção e a importância fundamental dos fatos econômicos; Hegelianismo e marxismo como sistemas "otimistas" e "salvacionistas"; exposição sintética dos autores, pausa para meditação; estudo em grupo sobre Hegel, texto de Willian Dray, debate sobre Hegel; estudo em grupo sobre Toynbee, texto de Willian Dray; posicionamento do professor. As impossibilidades de uma filosofia da História em sentido estricto, a multiplicidade dos fatores – o problemas de Deus e da liberdade; concepção de Reeinhard Niebuhr.

A partir das observações contidas no diário de classe, é possível perceber que o professor utilizava no decorrer do curso vários recursos e técnicas como aulas expositivas, debates e atividades em grupos. O mesmo não informa quais as estratégias utilizadas para avaliação dos alunos nas três unidades. Entretanto, é importante considerar que tais posturas representavam um avanço para a época, uma vez que o trabalho desenvolvido pelos professores era censurado e os programas das disciplinas eram apresentados com um mês de antecedência do início do semestre para que fossem analisados por coordenadores e supervisores de aulas.

Nas disciplinas Introdução ao Estudo da História e Teoria da História, os professores priorizavam atividades de memorização dos conhecimentos, através de aulas expositivas, aplicação de questionários e avaliações finais, não havendo espaço para pesquisa, possivelmente, porque as preocupações dos professores na época eram voltadas para a licenciatura. A esse respeito Sandra Assis, aluna do curso, ao ser questionada acerca da pesquisa histórica e da produção acadêmica dos alunos afirmou: [100]

> Não sei, eu acho que naquela época a gente se preocupava mais em ser professor, se preparar para ser professor, ser aprovado num concurso público e conseguir uma vaga para ser professor. Assim pelo menos era o assunto, naqueles momentos assim mais informais a preocupação era essa de todo mundo.

É visível a preocupação da entrevistada com a Licenciatura dissociada da pesquisa. Possivelmente, esse era o referencial que alimentava os discentes do

[100] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em13/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

curso História, preocupados com uma visão utilitária do conhecimento que precisava ser útil para resolver problemas e preparar o futuro professor para o exercício profissional.

A partir dessas observações percebemos os limites do modelo de ensino imposto no país a partir de 1964, entretanto, concordamos com Caimi quando afirma que as críticas feitas à implantação dos cursos de Estudos Sociais devem ser pensadas a partir de uma situação anterior a 1964:

> Assim, entendemos que o quadro educacional pós-64 somente intensificou situações sociais e de ensino que já vinham sendo denunciadas há dezenas de anos no Brasil. Negar os efeitos negativos da legislação educacional implementada pelo regime Militar seria ato de extrema ingenuidade; porém, atribuir-lhe toda a responsabilidade pela crise do ensino mostra-se como um ato de maniqueísmo. E são justamente os maniqueísmos, independentemente do lado para o qual possam pender, que precisamos combater. (CAIMI, 2001, p. 105)

Para nossa investigação, estas considerações são importantes, desde que explicam o sentido que tinha o discurso de integração universidade/ensino de 1º e 2ª graus, divulgado a partir dos anos de 1980. Com a finalidade de minimizar os problemas decorrentes da reforma educacional de 1971 e renovar o ensino de História, o MEC assume este discurso e cria projetos de integração universidade/ensino. Neste período ocorrem mudanças no ensino de História, fazendo com que a configuração por ela assumida (Estudos Sociais) durante os anos de autoritarismo fosse paulatinamente transformada. Nos anos oitenta, embora os Estudos Sociais permanecem no currículo nas quatro séries iniciais do 1º Grau, a História passa a ser tratada como disciplina autônoma nas últimas séries do 1º Grau e amplia seu espaço em nível de 2º grau. Desta forma, o ensino de História passa a vivenciar um período de revalorização em função da necessidade de profissionais para atender às necessidades das escolas de 1º e 2º graus.

Na primeira metade da década de 1980, observa-se o surgimento de discursos valorizando o professor em seu processo de formação e conscientização e da função da escola na transformação da realidade social dos alunos; precisava-se ter clareza na prática educativa que deveria ser associada a uma prática social mais global. A literatura discute questões relacionadas ao papel do professor e à relação entre a competência técnica e o compromisso político do educador. Nos discursos também se percebe a insistência na utilização da palavra educador em vez de professor. A figura do educador surge em oposição ao especialista de conteúdo ou o técnico de educação dos anos 1970. A distinção é importante na primeira metade da década de 1980, quando se procurou romper com o modelo tecnicista vigente anteriormente. Nos anos oitenta, a reformulação dos cursos de História foi discutida com intensidade provocando modificações curriculares.

O educador privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o seu compromisso com as classes populares Nesse momento, percebe-se a vinculação de problemas de formação do professor às dificuldades gerais da educação. A crise educacional em defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério aparece nos textos sobre formação de professores. Também é interessante lembrar que no final da década de 1970 e início dos anos 1980, várias greves organizadas pelos professores ocorrem em todo o país em função da desvalorização e descaracterização do magistério, perdas salariais e precárias condições físicas das escolas.

O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do

ensino não é levado em conta quando se identificam as determinantes do fracasso escolar. A desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola. Tomando como referencial a literatura educacional sobre a formação do professor, é valido afirmar que na década de setenta a preocupação das universidades era com a formação de técnicos em educação. Nos anos oitenta a ênfase encontrava-se na formação do educador. Enquanto a partir dos anos noventa, centraliza-se na formação do professor voltado para a pesquisa, como também as discussões sobre a relação entre teoria e prática. No próximo item analisaremos os discursos produzidos no CERES-UFRN sobre a Educação Moral e Cívica em meio à pressão dos militares que definiam o que, como e qual o objetivo do Ensino no Brasil.

MORAL E CIVISMO NAS AULAS DE HISTÓRIA

> Cuidados especiais estaremos dando à família e à formação moral e cívica do homem brasileiro de tal forma que se preservem os valores espirituais da nacionalidade e se fortaleça o caráter do povo, sem o que o progresso material poderá ser passageiro, enganador e até desumano. Garrastazu Médici.[101]

As palavras citadas acima proferidas pelo Presidente da República Emílio Garrastazu Médice, em 1970 na Escola Superior de Guerra, definia os objetivos e interesses dos militares para a formação moral e cívica do cidadão brasileiro. Os idealizadores do projeto definiram a forma como a "Educação Moral e Cívica" deveria ser ministrada nos três níveis de ensino. A partir destas proposições, neste texto apresentaremos algumas impressões sobre a Educação Moral e Cívica vivenciada e expressa nos documentos, planos de aulas, cadernos e depoimentos dos discentes do CERES.

O primeiro documento com o qual nos deparamos ao iniciar esta pesquisa foi "Amplitude e Desenvolvimento dos Programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino" elaborado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura em 1970, o qual apresentava como objetivo geral "Fixar prescrições sobre os currículos e estabelecer programas básicos da disciplina Educação Moral e Cívica, em todos os níveis do ensino". Essas normas estavam direcionadas à produção dos discursos que interessavam ao governo e priorizavam:

> O culto à pátria aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos da sua História;

[101] Art. 4º do Decreto-Lei 869/69 e § 2º do art. 35 DA Lei 4.024/61. Documento organizado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo e indicado, preliminarmente para definir a amplitude e o desenvolvimento dos Programas de Educação Moral e Cívica, pelo Conselho Federal de Educação, em 4/2/1970, (Parecer nº 101/70 aprovado pelas Câmaras reunidas de Ensino Primário e Médio e Ensino Superior, em 2/2/1970 e homologado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 10/3/1970). p. 3 e 9

> O preparo do cidadão, inclusive da mulher, para o exercício das atividades cívicas, com fundamento no caráter, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum. [102]

Essas eram preocupações do então Presidente da República Emílio Garrastazu Médice, que em discurso na Escola Superior de Guerra, reafirmava a necessidade da prática de atividades cívicas orientadas para o desenvolvimento [103] de três aspectos fundamentais – caráter, patriotismo e ação.O discurso ufanista permeia a justificativa apresentada pelos idealizadores da proposta. O documento define objetivos, conteúdos e metodologia que deveriam ser utilizados nos três níveis de ensino.

O documento "Amplitude e Desenvolvimento dos Programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino" apresenta um item específico acerca do Programa Básico para o Ensino Superior, destacando como um dos seus objetivos específicos "aprimorar o caráter e aprofundar conhecimentos com vista à formação completa do homem moral e do cidadão, levando-o ao amor a Deus, ao próximo e à Pátria, assim como à ação decorrente"; [104] É visível a preocupação dos organizadores em priorizar aspectos relacionados à disciplinarização dos estudantes para dar continuidade ao projeto dos militares para a educação brasileira. Essas preocupações estavam relacionadas à necessidade

[102] Idem p. 10
[103] Trecho reproduzido no Documento organizado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo e indicado, preliminarmente para definir a amplitude e o desenvolvimento dos Programas de educação Moral e Cívica, pelo Conselho Federal de Educação, em 4/2/1970, (Parecer nº 101/70 aprovado pelas Câmaras reunidas de Ensino Primário e Médio e Ensino Superior, em 2/2/1970 e homologado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 10/3/1970). p. 03
[104] Documento organizado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo e indicado, preliminarmente para definir a amplitude e o desenvolvimento dos Programas de educação Moral e Cívica, pelo Conselho Federal de Educação, em 4/2/1970, (Parecer nº 101/70 aprovado pelas Câmaras reunidas de Ensino Primário e Médio e Ensino Superior, em 2/2/1970 e homologado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 10/3/1970) p. 41

dos mesmos em aliar segurança nacional e desenvolvimento. O sistema jurídico estabelecia as regras legais para que as mudanças fossem efetivadas: [105]

> Artigo Nº 3º - A Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, deve ser 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 regular 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.

A partir dessas proposições, as disciplinas EPB I e EPB II deveriam ser ministradas em todos os cursos de Graduação e Pós-Graduação com a finalidade de atender aos interesses do governo para o ensino superior, reforçando discursos que disseminavam ideais em que o progresso estava atrelado à segurança e à defesa da nacionalidade. Com esse objetivo, a Comissão Nacional de Moral e Civismo estabelece o Programa Básico do Ensino Superior para o "Estudo de Problemas Brasileiros", cujos interesses estavam voltados para o aprimoramento do caráter do homem, através dos valores espirituais, morais e a formação cívica para o exercício da cidadania, favorecendo o desenvolvimento do Brasil em todos os campos de atividade em que os profissionais graduados iriam atuar. Salienta ainda a importância de desenvolver:

> a compreensão da Democracia como filosofia de vida, de bases espiritualistas, e como regime político levará o cidadão a amá-la, desejá-la e buscar-lhe o aperfeiçoamento, com a formação de circunstâncias para o bom uso individual e coletivo da liberdade que lhe é inerente. Desenvolvimento socioeconômico em bases morais, com a condenação do egoísmo, dos privilégios, das discriminações, da subversão e da corrupção. Progresso em harmonia com Deus e, portanto, respeito consciente è dignidade do ser humano [106]

[105] O Decreto-Lei nº 869. Parecer Nº 101/70 sobre A educação Moral e Cívica. Câmaras Reunidas de Ensino Primário e Médio e ensino Superior. Aprovado em 04/7/1970.
[106] Documento organizado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo e indicado, preliminarmente para definir a amplitude e o desenvolvimento dos Programas de Educação Moral e Cívica, pelo

Nesse sentido, o ideal de democracia está atrelado a determinados comportamentos que devem ser aprimorados pelos estudantes nas disciplinas EPB I e EPB II e aqueles que devem ser evitados. E para implementar esse projeto são definidos os conteúdos que deveriam ser tratados nas aulas de forma gradativa, respeitando a continuidade, intensidade e seqüência dos conteúdos, divididos em seis unidades didáticas assim definidas: Introdução Doutrinária, Campo Psicosocial, Campo Político, Campo Econômico, Campo Técnico-científico e Campo Militar. Partindo desse pressuposto o Reitor da UFRN, Domingos Gomes de Lima, em Conferência no VI ciclo de Estudos sobre Segurança e Desenvolvimento, promovido pela Delegacia da ADESG no Rio Grande do Norte, em Natal, reforçava o discurso dos militares e sua disponibilidade para concretizar as propostas do governo na universidade:

> Para isso não temos poupado esforços visando a aprimorar o conteúdo e o magistério da disciplina "Estudos dos Problemas Brasileiros" através de seminários e sempre prestigiando as atividades que lhe são inerentes, pois que a entendemos como reforçadora do caráter nacional, e, conseqüentemente, uma atividade de segurança. [107]

Partindo dessas orientações, os professores que ministravam a disciplina EPB I, entre os anos de 1976 a 1988, no Centro Regional de Ensino Superior do Seridó da UFRN, baseavam-se na Ementa: "Abordagem sócio-estrutural da realidade brasileira. Estudos específicos sobre a economia, política, sociedade e segurança nacional". Elaboravam os planos de curso e definiam os conteúdos que deveriam ser tratados ao longo do semestre. Em nossa pesquisa localizamos os

---

Conselho Federal de Educação, em 4/2/1970, (Parecer nº 101/70 aprovado pelas Câmaras reunidas de Ensino Primário e Médio e Ensino Superior, em 2/2/1970 e homologado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 10/3/1970) p. 45.

[107] LIMA, Domingos Gomes de. A universidade como fator de desenvolvimento e segurança. Conferência proferida no dia 16 de agosto de 1977, no VI Ciclo de Estudos sobre Segurança e Desenvolvimento, promovido pela Delegacia da ADESG no Rio Grande do Norte, em Natal. Editora Universitária: Natal. 1977. p. 28.

planos de 1979, 1980, 1981, 1982 e 1983 e observamos que os conteúdos se repetem ao longo dos planos:

> I Unidade - Sociedade política
> - O homem – conceituação
> - Pessoa e indivíduo, povo e massa, povo e nação – conceituações e diferenciações.
> - Grupos sociais - Conceituação e classificação
> - Grupos políticos - Conceituação e classificação
> - O estado – Nação- Idéia.

> II Unidade - Filosofias e ideologias políticas – representação popular – partidos políticos
> - Origens e evolução da democracia – formas variáveis de democracia – desafios atuais
> - Objetivos nacionais – poder nacional: suas expressões
> - Política nacional
> - Reflexões em torno da idéia de desenvolvimento e subdesenvolvimento
> - Desenvolvimento integral

> III – Unidade - Características gerais da geopolítica
> - Características gerais de geo-economia nacional
> - O homem brasileiro
> - Formação cultural
> - Traços individualizadores
> - O homem brasileiro-o comportamento social.

Os professores alteravam algumas expressões ou mesmo a ordem dos conteúdos, porém os objetivos eram os mesmos. Os procedimentos de ensino se repetem, comumente apresentam-se atividades voltadas para: aulas expositivas com participação dos alunos, debates coordenados, exercícios escritos e dinâmicas de grupo. Essas atividades estavam de acordo com a metodologia proposta pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, que propunha:

> Os conhecimentos e informações serão ministrados pelo professor, sobretudo com a realização de palestras (não formais), sempre que possível com o emprego de meios audiovisuais, e seguidas de debates que permitam a participação do aluno. (...) a participação do educando realizar-se-á através de debates, pesquisas e outras

> atividades, entre as quais a realização de simpósios e trabalhos de Grupo, sob orientação do professor. [108]

Os professores no CERES seguiam essas orientações e baseados nas mesmas elaboravam os procedimentos avaliativos voltados principalmente para observação do desempenho dos alunos, análise dos trabalhos escritos, testes objetivos e aplicação de provas mistas: objetivas e subjetivas. As atividades propostas nos planos de cursos e registradas nas cadernetas escolares dos anos citados refletem nos exercícios existentes nos cadernos dos alunos, onde observa-se a utilização de questionários para serem respondidos e depois corrigidos em sala de aula, para posterior avaliação.

No que diz respeito à bibliografia apresentada pelo professores nos anos citados, observamos uma repetição de autores e obras. Hilário Torloni "Estudo dos Problemas Brasileiros", Themístocles Brandão Cavalcanti "Manual de Constituição", José Camilo de Oliveira Torres "Instituições Políticas e Sociais do Brasil", Gleuso Damasceno Duarte "Brasil, síntese e Organização Social e política" Provavelmente essa repetição ocorria em função da disponibilidade de livros existentes na biblioteca do CERES-UFRN que, segundo o livro de Tombo, eram comprados pelo MEC e enviados para as bibliotecas das universidades.

A partir das informações contidas nos documentos citados anteriormente: Amplitude e Desenvolvimento dos Programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino, planos de curso, diários de classe e no caderno de JQMF, é possível perceber que os militares não apenas elaboraram leis, mas

[108] Documento organizado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo e indicado, preliminarmente para definir a amplitude e o desenvolvimento dos Programas de educação Moral e Cívica, pelo Conselho Federal de Educação, em 4/2/1970, (Parecer nº 101/70 aprovado pelas Câmaras reunidas de Ensino Primário e Médio e Ensino Superior, em 2/2/1970 e homologado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 10/3/1970) p.44

ofereceram condições para que a formação moral e cívica do cidadão brasileiro ocorresse de acordo com seus interesses, seja através do desdobramento de propostas como a elaborada pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, como também pelo incentivo à produção e distribuição de livros que atendessem às idéias dos mesmos, uniformizando a proposta para todo o país. As disciplinas citadas acima eram oferecidas pelo departamento de formação básica e poderiam ser freqüentadas por alunos do curso de História e dos demais cursos oferecidos no CERES-UFRN.

Em 1987, encontramos algumas alterações no plano de curso da disciplina EPB I, embora a ementa, os procedimentos de ensino, a avaliação e a bibliografia proposta sejam os mesmos, os professores procuram diversificar os conteúdos ministrados. Esse fato ocorreu possivelmente em função da abertura política e da conseqüente liberdade de imprensa, oferecendo aos professores a possibilidade de utilização na universidade de livros que anteriormente não poderiam ser utilizados nas aulas devido à censura. Assim, encontramos a seguinte divisão dos conteúdos em unidades:

I Unidade
- O homem: sua importância no universo, suas teorias monistas
- Formas de estado: quanto à estrutura e extensão
- Regimes de governo – monarquia e república (Aristóteles – classificação e atualidade)
- Sistemas de governo: presidencialismo e parlamentarismo – representação popular
- Democracia – socialismo democrático e socialismo marxista

II Unidade
- Marxismo – conceito - seu anacronismo
- O homem brasileiro – sua formação étnica e cultural
- Grupos sociais – classificação – conceitos
- Nação, pais, povo – conceitos e diferenciação.
- Estado conceito – seu elemento constitutivos

III Unidade
- O poder nacional – Poder: conceito, fontes e formas.
- Poder nacional: conceito, características e estruturas.
- Expressões do poder nacional – fundamentos e componentes

- Objetivos nacionais: conceito, classificação.
- Segurança nacional - conceito

O acréscimo dos conteúdos relacionados ao marxismo representa a introdução de novas leituras e possibilidades de reflexão na disciplina, visto que até então esses eram conteúdos que apareciam apenas na Disciplina Teoria da História, embora a aluna Sandra Assis afirme que no período de 1984 a 1987:[109]

> A gente não tinha essa preocupação se era professor marxista, se era professor isso, professor aquilo a gente não tinha essa preocupação não (...) pelo menos na minha turma a gente nunca teve esse tipo de discussão.

É importante considerar que tal postura está relacionada aos interesses dos alunos na época com a licenciatura, assim, quando os professores propunham uma discussão teórica, alguns alunos ignoravam, haja vista que priorizavam o estudo de conteúdos que os preparassem para serem aprovados nos concursos públicos. Essa atitude pode ser relacionada à separação feita na época, e que ainda perdura nos cursos de História, entre as disciplinas denominadas de conteúdos das teóricas. Certamente os alunos percebem os limites dos cursos que freqüentam e reconhecem que os conhecimentos adquiridos na universidade não são suficientes para o exercício profissional, segundo Amarildo dos Santos Silva aluno do curso de História em 1981[110]:

> Bom, os diamantes eles não nascem lapidados então eu tive uma formação e com o tempo eu fui aperfeiçoando não é, e fui lapidando esses conhecimentos e conseqüentemente no aprendizado diário da própria profissão a gente vai mudando, não digo a personalidade em si que nós temos uma e devemos mantê-la intacta, mas mudanças

[109] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em13/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

[110] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em 10/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

> na nossa forma de atuar, a nossa didática até para atender ao aluno que chega agora com a mentalidade diferente, então nos temos que adaptar os nossos conhecimentos, a nossa didática à realidade do aluno.

Para nossa investigação, estas considerações são importantes, por nos auxiliar a entender o efeito de sentido que o estudo dos conteúdos passou a ter no cotidiano dos alunos do curso de História do CERES, especialmente quando atrelava-se à formação do professor a quantificação dos conteúdos e dos métodos de aprendizagem apreendidos pelos alunos no decorrer do curso e lapidados no exercício da profissão. Na universidade o aluno se preparava para ser aprovado nos concursos que eram realizados, entretanto, era na sala de aula que ele demonstrava sua capacidade através do aprimoramento e da memorização dos conteúdos que faziam parte da grade curricular das escolas de 1^{o} e 2^{o} graus do país. Assim observa-se a relação harmoniosa entre os discursos dos mentores da reforma universitária de 1968 e da reforma do ensino básico de 1971.

As informações sobre a Disciplina EPB II, expressas nos Planos de Cursos de 1981, 1983, 1984 e 1985, demonstram que os professores davam continuidade à proposta da Comissão Nacional de Moral e Civismo. As estratégias utilizadas pelos professores para implementar os programas não apresentaram diferenças significativas quando relacionadas aos planos de aulas de EPB I no mesmo período os conteúdos seguem a seguinte seqüência:

> **I Unidade**
> - Evolução política nacional – as estruturas políticas
> - As características da democracia brasileira
> - Política interna – a estrutura dos poderes legislativo, executivo e judiciário
> - Política externa – organismos políticos Internacionais – ONU
> - Política externa – organização do Estados Americanos (OEA)

II Unidade

- Estratégia do desenvolvimento brasileiro – programas
  - Desenvolvimento regional
  - Disparidades e desequilíbrios sócio-econômicos
  - Organismos Regionais

III – Unidade

- Situação demográfica: o Brasil e o mundo
- Política habitacional – diagnóstico e soluções
- Saúde e previdência social
- Aspectos da segurança externa
- A dinâmica da política nacional

Os professores, por falta de opções bibliográficas ou mesmo para atender aos interesses dos supervisores de aulas que fiscalizavam os planos elaborados, repetiam os conteúdos estudados na disciplina EPB I. A proposta de trabalho não apresentava diferenças significativas. Entretanto, observamos no caderno de JQMF que o professor não exigia que os alunos respondessem questionários longos após a exposição dos conteúdos, permeava suas exposições orais em sala de aula com anotações de conceitos, esquemas e pequenos textos que eram escritos ou ditados para os alunos. Enquanto a avaliação era realizada através de testes escritos e pesquisas sobre temas propostos pelo professor, tais como: "o que significa o Provale, Polonordeste e Projeto sertanejo[111]" Segundo anotações do aluno, o professor estabelecia uma data para entrega da pesquisa que deveria ser realizada individualmente e manuscrita para posterior avaliação. Ao exigir que os alunos apresentassem respostas sucintas, breves, resumidas sem reflexão ou análise, exigia-se apenas a repetição da informação que havia sido solicitada pelo professor. Esse tipo de metodologia não favorecia a construção do conhecimento e ao priorizar para pesquisa o significado dos projetos desenvolvidos

[111] Provale – Programa Especial para o Vale do São Francisco; Polonordeste- Programa de Desenvolvimento da Áreas Integradas do Nordeste; Projeto sertanejo – Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Região Semi-árida do Nordeste.

pelo governo, reforçava o discurso dos militares exigindo a repetição de conceitos considerados verdadeiros.

A relação harmoniosa entre os discursos pode ser verificada na legislação, que estabelecia que além dos atos cívicos também fossem criados centros cívicos em todos os estabelecimentos de qualquer nível de ensino. Nas universidades passaram a ser chamados de "Centro Superior de Civismo", destinados à coordenação das atividades de Educação Moral e Cívica e a sua irradiação na comunidade local. Os diretores dos estabelecimentos de ensino designavam professores para serem orientadores dos centros cívicos. E nesse contexto, além das aulas de EPB I e EPB II, os alunos também participavam dos Centros Cívicos os quais representavam espaços para discutir os problemas existentes na universidade e que interferiam no cotidiano dos alunos. Segundo a Comissão Nacional de Moral e Civismo, esse espaço:

> Promoverá seminários, trabalhos de pesquisa, exposições, audições, representações teatrais, cursos livres de extensão universitária, cursos de pós-graduação, publicações, transmissões pelo rádio e televisão, e outros empreendimentos culturais.[112]

No CERES algumas das atividades propostas pela comissão foram realizadas; como exemplo, poderíamos citar o grupo de teatro TUNAC e os programas de rádio produzidos e apresentados pelos alunos. No edital de convocação das eleições para Presidente e Vice-Presidente no ano de 1978, a Diretora do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó informava que "a representação estudantil terá por objetivo a cooperação do corpo discente com a

[112] Documento organizado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo e indicado, preliminarmente para definir a amplitude e o desenvolvimento dos Programas de educação Moral e Cívica, pelo Conselho Federal de Educação, em 4/2/1970, (Parecer nº 101/70 aprovado pelas Câmaras reunidas de Ensino Primário e Médio e Ensino Superior, em 2/2/1970 e homologado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 10/3/1970) p.44

administração e os corpos docente, técnico e administrativo". Segundo portaria 001/78, foi constituído o Tribunal Eleitoral para presidir as eleições do Centro Cívico do Núcleo Avançado de Caicó. As cinco mesas receptoras foram compostas por professores e duas chapas concorreram às eleições daquele ano. A forma como as eleições ocorriam, com a participação da Diretoria do Centro, definindo datas e professores que estariam organizando um espaço reservado para os alunos discutirem os problemas da comunidade acadêmica, representava uma estratégia de disciplinarização desse espaço de acordo com os interesses da universidade. Com esta finalidade são definidos os seguintes professores: Presidente: Jose Lacerda Alves Felipe, Mesário: Evanildo Fidelis Santos, Secretário: Marly Souto de Araújo e Suplente: Maria das Dores Medeiros. No dia da eleição, o Reitor Domingos Gomes de Lima [113] reafirmava perante a comunidade universitária a importância das atividades desenvolvidas no Diretório Acadêmico:

> A liderança estudantil é acima de tudo exercício de equilíbrio, ação orientada para o bem comum, imparcialidade, abdicação de interesses próprios em favor dos interesses institucionais, opção pelo que é permanente e significativo, sempre voltada para o engrandecimento da comunidade, da região e do país. (...) Trabalho e estudo, em ambiente de ordem e de mútuo respeito, são a própria essência da vida universitária.

As palavras do reitor, ao reafirmar a função das lideranças estudantis na universidade, reforça o discurso do governo segundo o qual os discentes não poderiam apresentar um projeto alternativo para as políticas estudantis. A liberdade dos alunos era restrita, uma vez que o processo de eleição era direcionado e definido pela universidade, que através de seus representantes estabelecia os espaços em que os alunos deveriam atuar, reforçando o discurso da ordem e de

[113] Carta do Reitor endereçada à comunidade acadêmica no dia 16 de outubro de 1978. (Arquivo CERES)

respeito, ou seja, as idéias e determinações dos militares para o país. O Regimento do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó[114] definia:

> É vedada às entidades estudantis qualquer manifestação ou propaganda de caráter político - partidário racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares, e ainda distribuir panfletos de qualquer espécie, salvo mediante censura do Conselho departamental.

A partir do artigo citado acima, podemos deduzir que os estudantes não poderiam expor suas idéias, discordar da política universitária ou realizar atividades que não estivessem de acordo com os interesses do governo e de seus representantes. A Lei ao determinar os caminhos que as organizações estudantis deveriam seguir, limitando qualquer forma de manifestação, define também o comportamento dos dirigentes das universidades que passam a criar estratégias para disciplinar o cotidiano dos estudantes. E em 1977, o Reitor Domingos Gomes de Lima, no VI Ciclo de Estudos sobre Segurança e Desenvolvimento, afirmou que:

> O clima de absoluta tranqüilidade e ordem em que se manteve a UFRN, enquanto manifestações estudantis registravam-se em todo País, é o mais eloqüente atestado da excelência do relacionamento entre a administração Universitária e o corpo discente, pautado na franqueza e respeito mútuo e cada vez mais solidificado pela manutenção de um diálogo aberto e permanente, através do qual somam-se esforços e multiplicam-se benefícios. [115]

O Reitor buscava reforçar um discurso no qual a UFRN é apresentada como espaço em que os estudantes estavam passivos, satisfeitos com as determinações da administração buscando através do dialogo somar esforços para manter a paz a ordem. É importante considerar que tais posturas eram reforçadas

---

[114] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Regimento do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó. Aprovado em 20 de abril de 1979. Secção I artigo 83.

[115] LIMA, Domingos Gomes de. A universidade como fator de desenvolvimento e segurança. Conferência proferida no dia 16 de agosto de 1977 no VI ciclo de Estudos sobre Segurança e Desenvolvimento, promovido pela Delegacia da ADESG no Rio Grande do Norte, em Natal. Editora Universitária: Natal. 1977. p. 31.

através de mensagens que eram divulgadas entre os discentes a partir de atos cívicos e de cultos aos heróis nacionais, a exemplo de uma mensagem enviada pelo Reitor Domingos Gomes de Lima, no dia 25 de agosto de 1977, enaltecendo as virtudes do exército, especialmente de Caxias:

> **MENSAGEM DO REITOR AOS UNIVERSITÁRIOS**
>
> Nesta data, na semana do Exército, faço chegar as suas mãos um documento sobre a sua Universidade.
>
> A divulgação deste documento nesta semana não se faz por simples coincidência, mas reveste-se de intencionalidade: quer atingir a dimensão do símbolo.
>
> Espera-se e deseja-se que as virtudes cívicas de Caxias, sempre pensadas, constituam padrões de comportamento continuamente buscados na comunidade universitária. De modo especial almeja-se que os jovens que aqui se preparam para a vida e para a liderança encontrem no grande soldado o exemplo de patriotismo e devotamento à união dos brasileiros em torno de ideais comuns de paz e progresso imbuído de humanismo.
>
> Hoje mais do que em qualquer momento da nossa História, faz-se necessária a união de todos, acima de interesses pessoais, para o grande passo em direção ao desenvolvimento nacional; hoje mais do que nunca, dissensão é desserviço, radicalismo é fonte de discórdia; hoje mais do que nunca é preciso refletir nas lições que nos deixou o "pacificador".
>
> Natal, 25 de agosto de 1977
> Domingos Gomes de Lima
> Reitor

Para nossa investigação, estas considerações são importantes, pois explicam o efeito de sentido que os mitos fundadores da história brasileira escolhidos e apresentados como positivos foram utilizados para construção do cidadão-patriota. "Pouco importa se os fatos narrados são 'verdadeiros' ou não; o que importa é que a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia". (WOODWARD, 2000, p.85). Assim, as identidades nacionais são reforçadas por discursos que valorizam a língua, os símbolos nacionais e os mitos fundadores. E nesse contexto os próprios professores do curso de Historia reforçam os mitos fundadores que justificavam os

atos do Governo Federal e 1978 ao comemorar o 14º aniversario da Revolução de 1964 elaboram um texto[116] com a finalidade de exaltar as mudanças ocorridas no Brasil nesse período, iniciam com a seguinte afirmação:

> A Revolução de 31 de março teve o seu nascedouro basificado na defesa da ordem e da democracia e no pronto restabelecimento dos setores políticos e econômicos, que na época viviam em verdadeiro caos, situação esta criada pelo governo de Jango que, em tempo recorde, atraiu a desconfiança de todos: da direita e da esquerda, do centro e da igreja e das forças armadas. Quando o movimento de Março de 64 chegou, encontrou o país nas mãos do CGT e das ligas camponesas liderados por elementos que se propunham a subverter a ordem social interna. Jango detinha um poder insustentável. O índice de inflação tinha chegado a 100%, a agitação tornara-se incontrolável.

A justificativa apresentada pelos professores para a "Revolução de 1964" representa o discurso do governo que através do professor universitário legitimava seus ideais ao implementar no país uma ordem nacional, capaz de disciplinar a população para evitar a desordem. E os professores de História neste contexto cumpriam com suas obrigações apresentando para a sociedade os sujeitos desejáveis e os indesejáveis. Mais adiante apresentam o progresso alcançado pelo país no setor político, econômico, educacional e social após a Revolução de 1964 e concluem afirmando que os projetos desenvolvidos no Nordeste e na Amazônia representam "a resposta do Brasil na procura de seu destino como nação, pois "eles são, portanto, uma parte do Brasil que os brasileiros estão fazendo". O tom ufanista representa o sentimento de exaltação à pátria e, em especial, aos militares que se vangloriavam dos feitos realizados no país.

Assim, observa-se que os espaços utilizados pelos militares para propagar seus discursos eram os mais diversos e as Disciplinas EPB I e II passam a

[116] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Texto elaborado pelos elaborado e distribuído pelos professores do curso de História: Jacy Silva do Nascimento, José Lacerda Alves Felipe e Maria das Dores Medeiros para comemorar o 14o da "Revolução de 31 de março".

ser utilizadas para legitimar o discurso de preservação dos valores cívicos e morais que interessavam ao governo, cuja finalidade era eternizar e propagar as tradições nacionais, preservar os valores espirituais da nação e fortalecer o caráter do povo brasileiro. No próximo capítulo, seguiremos os caminhos da História do Brasil contada nas aulas das Disciplinas: História do Brasil I, II e Ill.

HISTÓRIAS DO BRASIL CONTADAS NO CERES

> Eu considero que dentro das condições daquela época (...) o curso de História conseguiu cumprir seu papel. Sandra Assis.
> (Aluna do curso de História CERES no ano de 1984)

Nas palavras da aluna o curso cumpriu seu papel, já que ofereceu condições para os alunos profissionalizarem-se e prepararem-se convenientemente para o mercado de trabalho. Sua resposta instiga a pesquisa e nos induz a desejar conhecer as Histórias que foram ensinadas num período em que a História passa a ser utilizada como espaço para legitimar o discurso de preservação dos valores cívicos e morais, cuja finalidade era eternizar e propagar as tradições nacionais e preservar os valores espirituais da nação e fortalecer o caráter do povo brasileiro.

A partir dessa asserção, nos conduzimos para a pesquisa e nos deparamos com a ausência de documentos para construir o texto, pois alguns planos de cursos não se encontravam no arquivo da instituição e os relatórios não apresentavam as atividades desenvolvidas pelos alunos e professores nos eventos realizados no CERES ou em outros espaços. Desse modo, para obtermos algumas informações recorremos aos registros dos diários de classes ou informações contidas no caderno de JQMF, aluno do curso de História no período de 1984 a 1987, além de entrevistas realizadas com alunos e professores. A partir dessa documentação, procuramos perceber as narrativas contadas sobre a História do Brasil inspirando-nos nas palavras de Tuchmam, quando afirma que “O que a imaginação é para o poeta, os fatos são para o historiador. Seu critério é exercido na seleção desses fatos; sua arte, em organizá-los. Seu método é narrativo. Seu assunto é o relato do passado humano. Sua função é torná-lo conhecido”. (TUCHMAN, 1991, p. 24)

Assim, procuramos seguir alguns caminhos percorridos pelos professores do CERES para lecionar a disciplina História num período em que a preocupação dos professores era voltada às grandes narrativas históricas,quando buscava-se elaborar uma descrição completa da História. Segundo Reis “são ”grandes narrativas” porque totais (abordam o passado/presente/futuro e todos os eventos), de um objeto universal (a humanidade).” (REIS, 2003, p. 33). Esses preceitos direcionavam o estudo da História do Brasil que deveria ser ensinada no curso. A partir de uma racionalidade que em outros espaços já estava sendo questionada. É o que podemos perceber através das discussões que estavam ocorrendo na França, nos anos setenta e oitenta do século XX, acerca das formas de produção do saber histórico, principalmente, pelos historiadores da Escola dos Annales.

A História do Brasil, ensinada no curso, seguia a proposta curricular determinada pela Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos, que em 1979 definia as seguintes disciplinas obrigatórias diretamente voltadas para a História do Brasil: História do Brasil I, II e III e História Econômica do Brasil. Os alunos matriculados no curso de História do CERES deveriam cursar as disciplinas História do Brasil em três semestres, obedecendo ao sistema de pré-requisitos, definidos como História do Brasil I, II e III seguindo uma visão tripartite da História do Brasil dividida em Colônia, Império e República. As disciplinas deveriam ser oferecidas pelo Departamento de Formação Profissional.

Um dos primeiros encontros vivenciados pelos alunos, ao serem matriculados no curso, ocorria na disciplina História do Brasil I, cuja Ementa definia que os conteúdos a serem estudados deveriam estar relacionados “À expansão marítima portuguesa: descobrimentos marítimos, estudo evolutivo dos

acontecimentos políticos e sociais do Brasil Colônia". A leitura da ementa confirma o caráter disciplinador dos militares, ao aprofundar concepções de história com tendências positivistas, conferindo à História um caráter evolucionista e determinista. Os fatos são apresentados de forma linear com causas e conseqüências. Seguindo uma cronologia linear e progressiva, na qual sobressaia-se a visão eurocêntrica da História do Brasil começando com os europeus, não se reconhece a presença indígena anterior à chegada dos portugueses ou mesmo a influência dos negros africanos na construção da identidade brasileira. Esses indivíduos aparecem como pano de fundo dos acontecimentos históricos; desta forma os conflitos, as rupturas as reações são ocultadas com a finalidade de estabelecer uma unidade para a História do país, um só povo com uma única história a ser contada. Não interessava o passado do indígena ou do africano, apenas do europeu que oferecia um modelo de sociedade que deveria ser implantado no país.

Partindo dessa ementa, encontramos nos planos de aulas da disciplina História do Brasil I, dos anos de 1980, 1983, 1984 e 1986, a repetição do planejamento, o que nos leva a apresentar algumas alternativas para explicar os motivos que teriam levado os professores a agir de tal forma: não se preocupavam em realizar modificações, temiam a cobrança dos supervisores de aulas que avaliavam o planejamento, ou mesmo não tinham outras alternativas metodológicas, bibliográficas e avaliativas para auxiliar na elaboração dos planos, daí repetiam o que já havia sido aprovado, facilitando o trabalho dos mesmos, sem verificar se o que está sendo planejado seria de utilidade ou mesmo necessário ao aluno.

Os professores definiam como objetivo geral a ser alcançado na disciplina: "analisar os principais acontecimentos ocorridos no Brasil durante os séculos XVI e XIX, valorizando os ensinamentos da nossa História como

preservação". Os conteúdos são divididos em cinco unidades: Estudo introdutório, O Brasil Pré-colonial, A Empresa Colonial, A expansão territorial e a crise do sistema colonial. Embora os professores apresentem os conteúdos direcionados para uma história política, seguindo uma cronologia linear, progressiva, de causas e conseqüências. A bibliografia era diversificada destacando autores que seguiam em suas análises uma perspectiva política, a exemplo de Fernando Novais: Estrutura e Dinâmica do Antigo Sistema Colonial; Helio Viana: História do Brasil; Paula Belguelmam: Formação Política do Brasil. Também utilizavam textos de autores que representavam a vanguarda da época e que interpretam a História a partir de um visão analítica/materialista da história, tais como: Caio Prado Junior: História Econômica do Brasil e Evolução Política do Brasil; Celso Furtado: Formação Econômica do Brasil; Nelson Werneck Sodré: Formação Histórica do Brasil. Esses autores, ao apresentarem informações acerca da história da economia brasileira, eram indicados para serem utilizados nas disciplinas voltadas para o estudo da História do Brasil para reforçar o discurso de que o país estava vivendo uma nova fase econômica na qual crescimento, modernização e desenvolvimento eram prioridades do governo. Desse modo, provocaram um impacto no debate econômico do período e influenciaram a produção acadêmica da geração de intelectuais que se formaram entre os anos 60 e 70 do século XX, construindo narrativas que definiram e redefiniram a História do Brasil num período marcado pela presença dos militares no universo acadêmico.

Entretanto, não encontramos informações sobre a forma como esses autores eram estudados nas aulas, nos citados Planos de Cursos não são definidos os procedimentos metodológicos e avaliativos. Essas informações aparecem superficialmente nos registros dos diários de classes, nas anotações feitas no

caderno do aluno JQMF sobre os conteúdos estudados nas aulas expositivas, debates e exercícios de fixação. Quanto à avaliação realizada na Disciplina, nas três unidades os registros informam que foram realizadas avaliações escritas envolvendo todos os conteúdos trabalhados ao longo de cada unidade.

A ementa proposta para a disciplina História do Brasil II estabelecia os seguintes conteúdos "O Brasil Independente. Aspectos políticos, sociais e culturais. O Brasil Contemporâneo". Nos Planos de curso da disciplina nos anos de 1980, 1982, 1983, 1985,1986 e 1988 não são definidos os objetivos nem os procedimentos metodológicos e avaliativos. Apenas a ementa, as unidades e a bibliografia. Os Planos informam que a disciplina foi dividida em quatro unidades, assim definidas: O processo de Independência, O segundo reinado, A crise do Império e a origem da República e A segunda República e o Estado Novo. Os temas para estudo são propostos seguindo uma evolução política da história.

A bibliografia citada no Plano de curso de História do Brasil II é a mesma da disciplina História do Brasil I, apenas com o acréscimo dos seguintes livros: de Boris Fausto, A Revolução de 30 e de Sérgio Buarque de Holanda, Raízes do Brasil e História Geral da Civilização Brasileira. Segundo registros contidos no diário de classe, o professor trabalhou os conteúdos através de aulas expositivas. E a avaliação foi realizada ao final das unidades através da realização de testes escritos. A forma como a disciplina foi ministrada não difere da proposta anterior, segundo as informações contidas nos planos de cursos e diários de classes.

A ementa proposta para a disciplina História do Brasil III estabelecia os seguintes conteúdos "A fase inicial da República, A formação das Oligarquias, Os movimentos messiânicos e seus efeitos, A Revolução de 1930 e o Ciclo Vargas". No

arquivo do CERES foi encontrado apenas o plano de curso de 1980, referente a essa disciplina (não são definidos os objetivos nem os procedimentos metodológicos e avaliativos), apenas a ementa, as unidades e a bibliografia. O plano informa que a disciplina foi dividida em quatro unidades, assim definidas: “A República, A Crise da Oligarquia cafeeira, A Era Vargas e O Estado Novo.” A bibliografia citada no Plano de curso de História do Brasil III foi a mesma de História do Brasil I e II. Os conteúdos foram estudados, segundo registros contidos no diário de classe, através de aulas expositivas. E a avaliação foi realizada no final das unidades através da realização de testes escritos.

A leitura dos Planos de cursos e dos diários de classe das disciplinas História do Brasil I, II e III acrescentou a nossa investigação informações importantes que nos auxiliaram a compreender o efeito de sentido que o estudo da história do Brasil passou a ter no cotidiano de alunos e professores do CERES. Observa-se o encadeamento dos conteúdos visando a construção de uma identidade nacional, marcada por um caráter disciplinador caracterizado por uma historiografia elitista, eurocêntrica. Os fatos são apresentados isolados sem conexão, direcionados para datas e personagens considerados significativos para a história do Brasil. Ao promover um discurso fragmentado, voltado para reforçar modelos que atendessem aos interesses de uma minoria prestigiada, os sujeitos comuns não aparecem e assim são ocultados os conflitos e as alternativas de reação presentes na História do Brasil.

A partir dos textos pesquisados observamos que os docentes e discentes estudaram no CERES uma História do Brasil marcada por conhecimentos e metodologias que privilegiaram a memorização de um saber apresentado como pronto, acabado e que deveria ser transmitido nas aulas de Hisória do ensino básico

pelos futuros docentes que estavam sendo formados na universidade. Uma história voltada para o passado sem relação com o presente, capaz de tornar os homens melhores, através do conhecimento dos acontecimentos que mudaram a historia da Humanidade. Daí contemplarem a história política e econômica deixando de abordar temáticas voltadas para as chamadas minorias, excluindo pobres, negros, mulheres, indígenas, negando sua participação na construção da identidade do Brasil.

Um outro momento para os alunos estudarem a História do Brasil ocorria na Disciplina História Econômica do Brasil. Uma das dificuldades para realizar esta reflexão foi a falta de documentos, pois encontramos apenas o plano de curso de 1979 no arquivo do CERES. Desse modo, para obtermos outras informações recorremos aos registros nos diários de classes dos anos de 1979, 1980, 1981, 1984, 1985 e 1987 e informações contidas no caderno de JQMF. Porém, nos registros dos diários de classe não encontramos informações sobre a bibliografia utilizada pelos professores.

Segundo os planos e os diários de classes, os procedimentos metodológicos utilizados são os seguintes: aulas expositivas e dinâmicas de grupo. Quanto aos procedimentos avaliativos, encontramos referências a trabalhos individuais, trabalhos em grupos, exercícios individuais objetivos e subjetivos. Os conteúdos citados nos diários de classe de 1979, 1980, 1981, 1984 e 1985 são os seguintes:

I Unidade
- Definição e objeto da História econômica
- Mercantilismo colonialista
- Ciclos e subciclos
- Pau-brasil – produtos auxiliares
- Sistema de exploração colonial
- Ciclo de açúcar

II Unidade
- Expansão da pecuária

- A escravidão negra
- Sistema político-administrativo da colônia
- As Companhias do comércio
- A pecuária e a mineração no centro-sul

III Unidade

- Renascimento da agricultura
- Início da industrialização
- Economia no fim da era colonial
- Política econômica do liberalismo
- A abolição do trabalho servil
- Imigração e colonização
- A industrialização – 1ª Guerra e a economia brasileira
- A depressão de 1929
- A repercussão econômica da guerra de 1945
- Aspectos atuais da economia brasileira

Esses conteúdos são repetidos nos diários de classe dos anos citados acima, favorecendo para uma circularidade de identidades relacionadas à História do Brasil. O objetivo dos professores estava direcionado para familiarizar os estudantes com os diversos temas e os debates suscitados pela historiografia relativa à História do Brasil, estabelecendo a articulação entre história do Brasil e História geral, a partir de explicações deterministas e/ou fatalistas da história.

Segundo o caderno de JQMF, as disciplinas História do Brasil I, II e III e História Econômica do Brasil, ministradas pela professora Linésia Dantas respectivamente nos anos de 1986 e 1987, seguiam o mesma metodologia. A professora no primeiro dia de aula apresentava os "assuntos" que seriam trabalhados ao longo das disciplinas e através de esquemas, roteiros e/ou textos mimeografados e/ou xerocados apresentava os assuntos. Para verificar a aprendizagem e/ou reforçar o assunto exposto, propunha exercícios e denominava as questões propostas como "estudo dirigido", "questões para estudo" "exercício", "estudo do texto" e "questionário". Apesar da diversidade da nomenclatura utilizada, o objetivo era o mesmo, ou seja, treinar, interrogar, apresentar um ponto para ser resolvido, enquanto os alunos denominavam as respostas apresentadas às

proposições da professora como solução, que significa resolver um problema, concluir, decifrar um enunciado. Assim, a história era ensinada através de aulas expositivas, de problemas e soluções.

Os esquemas, roteiros e exercícios que estão no caderno estão repletos de datas, nomes de pessoas, lugares e acontecimentos políticos. As aulas de história tornam-se um espaço em que as informações sobre alguns acontecimentos históricos são apresentadas como verdadeiros e indiscutíveis. A biblioteca do CERES recebia livros que auxiliavam os professores a prepararem aulas seguindo essa perspectiva. Segundo planos de cursos e registros em diários de classe, os alunos não realizavam atividades pedagógicas: estudo do meio, pesquisa documental, etc. também não utilizavam diferentes linguagens, tais como: maquetes, slides, júris simulados, entrevistas, etc. Entretanto, o teatro era utilizado nas aulas, pois encontramos resumos de várias encenações organizadas pelos alunos, principalmente nas disciplinas: História Antiga e Medieval. É possível perceber o direcionamento do curso a partir dos objetivos traçados pelo e para o professor, não sendo observado espaço para os alunos desenvolverem atividades relacionadas à pesquisa e à reflexão que alterassem a forma de avaliação. Segundo Amarildo dos Santos Silva e Sandra Assis:

> Tínhamos a prova propriamente dita, como é que se diz, aquela que continua hoje exatamente no mesmo estilo e nós tínhamos também apresentação de trabalhos realizados em grupo. ASS[117]
>
> Alguns professores eram só assim, aulas expositivas e cobranças de avaliações tradicionais, mais outros já favoreciam o debate. SA[118]

[117] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em 10/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

[118] Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em13/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/

Assim a avaliação acontece de forma autoritária, com o objetivo de classificar o trabalho acadêmico com a finalidade de avaliar parar aprovar ou para reprovar. Nesse contexto a avaliação não é realizada com a finalidade subsidiar a construção do conhecimento pelo aluno, mas para identificar os alunos aptos e os não aptos.

Este item foi elaborado com a finalidade de acompanhar alguns episódios vivenciados por docentes e discentes dos Cursos de Estudos Sociais e História ao estudar a História, principalmente nas aulas de Introdução ao Estudo da História, Teoria da História, Estudos dos problemas Brasileiros I e II, História do Brasil e História Econômica do Brasil no período de 1974 a 1987, com o objetivo de perceber como, nas disciplinas selecionadas, os professores problematizaram o Ensino de História.

A partir dos fragmentos analisados neste capítulo acerca do conhecimento produzido por docentes e discentes ao estudar História no CERES, principalmente nas disciplinas: Introdução ao Estudo da História, Teoria da História, Estudos dos problemas Brasileiros I e II, História do Brasil e História Econômica do Brasil no período de 1974 a 1987, podemos concluir que o saber foi construído neste espaço a partir de regras instituídas pelo governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura, estabelecendo normas de funcionamento, currículo e disposições gerais para funcionamento dos cursos. Assim, o saber histórico legitimado, apresentado como uma verdade inquestionável, reproduziu a história que deveria auxiliar na formação de uma nova fisionomia para a sociedade brasileira, ou seja, cidadãos disciplinados e obedientes a serviço da pátria.

2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Não estou preocupado apenas com o passado. Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente para disciplinar e normalizar. (POPKEWITZ, 1994, p. 208)

Apesar de optarmos por seguir a nomenclatura tradicional e utilizarmos a expressão “Considerações finais” a parte final deste texto, compreendemos que ainda temos um longo caminho a percorrer no estudo sobre a história do ensino de História para apresentarmos conclusões definitivas. Com isto, elaboramos uma breve consideração acerca dessa etapa da nossa caminhada, destacando os aspectos básicos priorizados na pesquisa acerca do recorte temporal, espacial e teórico-metodológico.

Diante do exposto neste texto, procuramos seguir trilhas que nos auxiliassem a compreender de que forma o passado segundo as palavras Popkewitz foi “trazido para o presente” no Curso de História do CERES. Com esta finalidade destacamos alguns caminhos que foram priorizados no decorrer da elaboração do trabalho. Primeiro, optamos por não elaborar um capitulo teórico e permear a narrativa através da análise dos discursos em consonância com a teoria. Segundo, em função da produção discursiva por nós selecionada e analisada ter sido produzida num período recente, decidimos utilizar a história oral por compreendermos que rememorar o passado representa transmitir situações vivenciadas que justificam as trajetórias de vidas dos entrevistados. A esse respeito Éclea Bosi afirma que relembrar significa falar sobre “Aquilo que se viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria passar) à outra geração como um valor”. (BOSI, 1983, p. 399). E é esse aprendizado, esse valor que buscamos nas entrevistas,

procurando encontrar nas memórias discursos que definiam modos de apropriação das identidades de discentes e docentes no universo acadêmico.

Por fim, salientamos que ao optarmos por trabalhar com análise de discurso, sabíamos das dificuldades que enfrentaríamos ao enveredar por caminhos que não conhecíamos, principalmente quando percebemos que teríamos que nos aproximar de pensadores que analisam a importância do estudo da linguagem, na construção dos saberes, evitando enveredar por caminhos que nos levassem a divergências entre lingüistas sobre o estudo e a utilização dos sistemas de símbolos e sinais lingüísticos.

Com isto, procuramos nos disciplinar para evitar deslizes que comprometessem o texto final, embora em alguns momentos manter a harmonia para não cometer oscilações ou desvios tenha sido difícil. Especialmente devido a nossa formação histórica que nos impulsionava a trabalhar principalmente o contexto histórico em detrimento da análise dos discursos. Ou seja, ainda seguimos intuitivamente o modelo de fazer história próprio dos historiadores positivistas: ordenar os fatos, selecionar documentos, verificar a veracidade dos mesmos, estabelecer uma linearidade e, em seguida, elaborar uma narrativa. Embora reconhecêssemos a necessidade de repensar a leitura do passado e de dar-lhe um sentido existencial e um sentido do presente. A esse respeito podemos citar a crítica feita por Valery ao fato de que a história que não nos ajuda a caminhar no presente é aquela história que pensa o passado pelo passado. Ou seja, pensa o passado como se fosse algo que está lá acabado e que tem sentido em si mesmo, quando na verdade o passado deve ser produzido para produzir sentidos no presente, para estabelecer uma relação com o presente. (VALERY, 1992).

Assim, consideramos que nossa escolha teórico-metodológica foii relevante para nosso trabalho, posto que buscávamos analisar os discursos que justificaram a instituição de um Núcleo avançado da UFRN e, especialmente, procuramos problematizar o ensino de história no CERES na sua historicidade, destacando as estratégias utilizadas para o disciplinamento do corpo e da mente dos alunos e professores de História nas décadas de setenta e oitenta do século vinte. Nesse sentido, foi possível perceber através dos discursos que emergiram aspectos relacionados à forma como o ensino universitário foi estruturado no Brasil, à repercussão da reforma universitária de 1968 na organização das universidades brasileiras e como o sistema educacional brasileiro estava organizado no período em que os cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e Licenciatura Plena em História passaram a ser oferecidos pela UFRN na cidade de Caicó.

O saber que emerge do conhecimento produzido no CERES possui uma relação direta com o contexto histórico, marcado por tensões, perseguições e crises relacionadas ao governo estabelecido pelos militares nos anos setenta e oitenta do século vinte. Novos códigos jurídicos se configuravam no Brasil nesse momento, a história deveria auxiliar na elaboração de novos discursos que definiriam o lugar do homem na sociedade. Os acontecimentos históricos e as metodologias priorizadas foram pensados para dar sustentáculo a uma proposta política para o país.

No decorrer da pesquisa percebemos que os militares construíram discursos para formação do sujeito moderno ao definir um padrão de ensino que deveria prevalecer na sociedade brasileira ao longo dos anos de 1970 e 1980, o qual promoveu um processo de disciplinarização do saber produzido nas Universidades

brasileiras através da implantação de um modelo único de universidade. A partir dos anos de 1990, esse modelo passou a ser reavaliado e outras alternativas sinalizaram um novo caminho para o ensino superior no Brasil.

Assim, destacamos algumas proposições a que chegamos ao final desta etapa. No primeiro capítulo, ao estudarmos as estratégias utilizadas para implementação do ensino universitário no Brasil e, especialmente, ao analisarmos a repercussão da reforma universitária de 1968 na UFRN, percebemos, a partir da produção discursiva que emergiu durante a pesquisa, que a universidade não foi capaz de responder ao desafio da pressão social e da demanda do ensino superior. O que explica a crise vivenciada pela mesma nos anos subseqüentes, principalmente nos anos oitenta do século vinte.

Em seguida procuramos historicizar os caminhos que viabilizaram a implantação e manutenção de um Núcleo Avançado da UFRN na cidade da Caicó e percebemos que o CERES institui novas formas de fazer a educação no Seridó, oferecendo ao sistema educacional profissionais graduados, de acordo com a proposta educacional vigente no país, atendendo aos interesses políticos, religiosos e educacionais da região.

No último capitulo procuraremos nos deter em alguns episódios vivenciados por docentes e discentes ao estudar a História no CERES. Assim, observamos que o conhecimento histórico contemplado nas aulas de História estava direcionado para a construção de uma saber histórico apresentado como uma verdade inquestionável, um passado que ao ser conhecido promove a disciplinarização dos sujeitos, dificultando a possibilidade da construção de outras subjetividades sobre o que somos e sobre a história que podemos construir.

Ao final, gostaríamos de salientar que não consideramos concluída esta pesquisa, alguns questionamentos permanecem nos instigando a dar prosseguimento aos estudos relativos à historia do ensino de História no CERES, tais como: Quais as normas que os militares instituíram na educação para fixar o lugar do sujeito moderno? Quais as identidades nacionais foram reforçadas para a formação do cidadão-patriota? Quais as dificuldades, insatisfações e tentativas de superação dos obstáculos vivenciadas pelos professores que se deslocavam da capital do Estado para lecionar no curso de História do CERES?

Certamente essas e outras questões acrescentarão novas informações à Historiografia brasileira, ao mesmo tempo em que estaremos contribuindo para a melhoria da qualidade do Ensino de História, através da construção de referenciais críticos acerca dos impasses e perspectivas da História hoje. Uma vez que este se constitui um dos compromissos primordiais do conjunto da sociedade, e nós, historiadores preocupados com o processo de formação da cidadania, não podemos nos ausentar desta discussão.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Ana Lúcia et al. **História Oral do Movimento Estudantil em Caicó (1968-1975)**. Caicó, 1999. Relatório do Projeto de Pesquisa (Curso de História) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ATCON, Rudulph P. **Atcon e a Universidade Brasileira**; coordenação [e introdução] dos textos [por] José Serrano. Rio de janeiro, 1974.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História?** São Paulo: Brasiliense. 1982.

BOSI, Éclea. **Memória e Sociedade; lembranças de velhos**. São Paulo: T. A . Queiroz/Edusp. 1983.

Cadernos Cedes. **A prática do ensino de História**. São Paulo, Cortez. Nº 10, 1984.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (19801998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CALMON, João. **A Educação e o Milagre Brasileiro.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

CARR, E.H. **O que é História?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Nomes da Terra: geografia, história e toponímia do Rio Grande do Norte.** Natal: Sebo Vermelho/Fundação José Augusto, 2002.

CERTEAU, Michel de, **A Cultura no Plural**. Trad. Enid Abreu Dobránszky-Campinas: Papirus, 1995 – Coleção Travessia do século.

CIAMPI, Helenice. **A História Pensada e Ensinada – da geração das certezas à geração das incertezas**. São Paulo: EDUC, 2000.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um Currículo? Pesquisas pós-criticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.) Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: _____ (Org.) **Estudos Culturais em Educação – mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**... Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Revista Teoria & Educação, Rio Grande do Sul, n. 2, p. 179, 1990.

DELEUZE, Gilles. **O Mistério de Ariana: cinco textos e uma entrevista de Giles Deleuze.** Lisboa: Veja, 1996.

DERRIDA. Jacques. **A Universidade sem condição**. Trad. Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DOSSE, F. **A História em Migalhas. Dos Annales à Nova História**. Trad. Dulce da Silva Ramos. São Paulo. Ensaio. Ed. da UNICAMP. 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil dos anos 60: o impacto do silencio**. São Paulo: Loyola, 1985. (coleção Educar)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI escolar: o minidicionário de língua portuguesa.** Coordenação da edição, Margarida dos anjos, Marina Baird Ferreira: lexicografia. 4 ed. ver. Ampliada – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A análise do discurso: Para alem de palavras e coisas.** In Educação & Realidade. V.1, N.1 (fev. 1976)Porto Alegre: Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1995.

FONSECA, Genário Alves. **Educação, Fator de Desenvolvimento e Segurança Nacional**. Conferencia proferida no II Ciclo de Estudos sobre Segurança Nacional e Desenvolvimento. Natal. 13 de agosto de 1971. Imprensa Universitária: Natal. 1971.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** 4ª ed. Campinas: Papirus, 1993 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Petrópolis: vozes, 1996 .

_____**A Ordem do Discurso.** Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6ª ed. São Paulo: Loyola. 2000.

_____**Microfisica do poder.** Introdução de Roberto Machado, 4ª ed. Rio de janeiro: ed. Graal. 1984.

_____**Vigiar e Punir. História da violência nas prisões**. 4ª ed. Trad. Ligia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes. 1986.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, Identidade e Bom Mocismo-Cotidiano de uma adolescência bem comportada**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

FRYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos: decadência do urbano**. 15ª –ed. Ver. – São Paulo: Global, 2004. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil)

GORE, Jennier M. Foucault e a educação: Fascinantes desafios. In. SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.) **Sujeitos da Educação: Estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, 1994. Petrópolis, (Ciências Sócias da educação).

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 9ª ed. José Olimpio: Rio de Janeiro, 1976.

HUNT, Lynn, **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: Objetivos, Ensino e apropriação**.** In. LOPES, A . L. e MACEDO, E. (Org**.) Disciplinas e integração Curricular: História e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAPA, Roberto do Amaral. **História e Historiografia – Brasil Pós-64**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da Política**. 2ª ed. São Paulo: Papirus. 1986.

LIMA, Diógenes da cunha. **A Contribuição da Universidade**. Natal: Editora Universitária. UFRN. 1981.

LIMA, Ozaneide de. **A Trajetória do CERES.** Caicó, UFRN. 2001. (monografia)

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Rio de janeiro: Vozes, 1997.

Lyotard, Jean-François. **O Pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MARIZ, Dinarte. **A Universidade que eu criei.** Brasília: Senado Federal Centro Gráfico. 1979.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Histórias do ensino da História no Brasil.** (Org.) Rio de Janeiro: Access, 1998.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Desvendando a Cidade – Caicó em sua dinâmica espacial**. Brasília: Senado Federal Centro Gráfico, 1999.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1944).** São Paulo: Ática. 1985 (ensaios 30)

OLIVEIRA, José Arimatés de. **Integração: manual**, Natal, UFRN, Pró-reitoria para assuntos Administrativos, 1978.

PAZ, Francisco Moraes. **Na Poética da História a realização da utopia nacional oitocentista.** Curitiba: Ed. da UFPR. 1996.

PILETTI, Claudino e PILETTE, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 15º ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S**.** História do Currículo, Regulação Social e Poder. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org) **O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos.** Petrópolis, Vozes, 1994. P. 182.

REIS, José Carlos. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Ática. 1996.

_____. **História &Teoria. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RÉMOND, René. **O Século XIX** – 1815 a 1914. São Paulo: Cultrix. 1990.

RIBEIRO, Maria das Graças M. **Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. P. 23

RICOEUR, Paul, **Tempo e Narrativa** (tomo I); Trad. Constança Marcondes César – Campinas: Papirus, 1994.

RODRIGUES, Marly. **A Década de 80 – Brasil: quando a multidão voltou às praças**. São Paulo, Ática, 1992. (Serie Princípios)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil (1930/1973)**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Universidade, Modernidade e Pós Modernidade In. **Escola e Universidade na Pós Modernidade**/ José Camilo dos Santos Filho, Silvia Moraes (Orgs). Mercado das Letras: São Paulo: Fapesp, 2000.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O Que é Pós-Modernismo**. 12ª edição. São Paulo: Brasiliense. 1994.

SILVA, Rogério Gurgel da. **Desenvolvimento dos Estágios Supervisionados dos Cursos do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó**. Coleção textos Acadêmicos. Nº 254. UFRN. 1982. (Mimeografado)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autentica, 1999.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

_____.(org.) **Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: vozes: 2000

SOUZA, Daniel de. **Teoria da História e Conhecimento.** Lisboa: Horizonte universitário, 1982.

SOUZA, Laura Mello e. **Aspectos da historiografia da cultura sobre o Brasil**. In. FREITAS, Marcos Cezar. Historiografia brasileira em perspectiva.(org.) 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 21

TAVARES, Hugo. **Olhai os Grilos dos Campi.** Cantor e poeta popular. Estudante do curso de Pedagogia do Núcleo de Ensino Superior do trairi – Campus de Santa Cruz – RN em 1987 quando escreveu o poema. 1987. Mimeografado.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** Tradução Lolio L. de Oliveira. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1992.

TUCHMAN, Bárbara W. **A Prática da História.** Trad. Waltensir Dutra. Rio de janeiro: José Olympio, 1991.

TYLER, Ralph W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo. 1974.

VALERY, Paul, **Variedades.** São Paulo, Iluminuras, 1992.

VARELA, Julia. **O estatuto do saber pedagógico** In. SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.) Sujeitos da Educação. Petrópolis, (Ciências Sócias da educação). P. 88

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: Outros Estudos Foucaultianos. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org) **O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, 1994. (Ciências Sócias da educação).

VERÍSSIMO, José. **A educação Nacional**. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIÑAO, Frago Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução Alfredo Veiga Neto. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP7A. 2001.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual**. In. SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais.Petrópolis, RJ: vozes: 2000.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Historia da Educação: a Escola no Brasil.** São Paulo: FTD. 1994. (Coleção aprenda a ensinar).

FONTES DOCUMENTAIS E ORAIS

ASSIS, Sandra Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em13/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa **A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES** realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

A UFRN debate amanhã o Ensino Superior para Currais Novos e Macau. **Diário de Natal**, Natal, 27/jul/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

A UNIVERSIDADE do Seridó é tema de Conferencia. **Diário de Natal**, Natal, 08/jun/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

APROVADOS cursos. **Diário de Natal**, Natal, 26/jul/1978. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

BRASIL. **Decreto n.º 62.937**, 2 de julho de 1968. Dispõe sobre instituição de Grupo de Trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providencias.

_____. **Lei n.º 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.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1988.

_____. **Decreto 19.890** de 18 de abril de 1931. Art. 56.

_____. **Decreto- Lei Nº 252** – de 28 de fevereiro de 1967. Fixa diretrizes e normas sobre a organização das universidades em departamentos: (D. O 28/02/68- P. 2443)

_____. **Decreto 63.281** cria o Centro Nacional de Recursos Humanos - CNRH. É formado o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária - GTRU, cujo projeto transformou-se na Lei 5540 e depois regulamentado no Decreto-lei 464.

_____. **Decreto –Lei nº 53** de 18 de novembro de 1966. Fixa diretrizes e normas de organização para as universidades Federais e dá outras providencias

_____. **Decreto nº 62 937**, 2 de julho de 1968. Dispõe sobre instituição de Grupo de Trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providencias. Brasil. Reforma Universitária 1968-1969.

_____. **Decreto nº 62.09**, de 09 de janeiro de 1968. Criação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

_____. **Decreto-Lei 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Estabelece normas para disciplinar a atuação de professores, alunos, funcionários e empregados de estabelecimentos de ensino públicos ou particulares.

_____. **Decreto-Lei Nº 68.065** de 14 de janeiro de 1971.

_____. **Lei n.º 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.

_____. **Lei nº 5.539** de 27 de novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei numero 4.881, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providencias.

_____. **Plano Setorial de Educação e Cultura**. 1972/1974. Brasília. MEC/SEF. 1988. Regimento do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó. Aprovado em 20 de abril de 1979. Resolução do CONSUNI nº 43/79

CAICÓ – Opiniões -- para vestibulando a prova de hoje é a mais difícil. **Diário de Natal**, Natal, 21/jan/1978. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

CAICÓ discute Nordeste. **Diário de Natal**, Natal, 05/mar/1976. Caderno Notícias do Seridó, p. 02.

CAICÓ. **Diário de Natal**, Natal, 04/maio/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

CAICÓ. **Diário de Natal**, Natal, 19/ago/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

CAMPUS é realidade. **Diário de Natal**, Natal, 09/nov/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

CAMPUS. **Diário de Natal**, Natal, 19/ago/1976. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Básica. Estudo dos Problemas Brasileiros I. Diário de Classe.1980.1

_____. Departamento de Formação Básica. **Estudo dos Problemas Brasileiros I.** Diário de Classe.1981.1.

_____. Departamento de Formação Básica**. Estudo dos Problemas Brasileiros** I. Diário de Classe.1982.1 .

_____. Departamento de Formação Básica**. Estudo dos Problemas Brasileiros** I. Diário de Classe.1986.1.

_____. Departamento de Formação Básica. **Estudo dos Problemas Brasileiros I.** Diário de Classe.1987.1.

_____. Departamento de Formação Básica. **Estudo dos Problemas Brasileiros I**. Diário de Classe.1987.2.

_____. Departamento de Formação Básica. **Estudo dos Problemas Brasileiros II**. Diário de Classe.1981.1.

_____. Departamento de Formação Básica. **Estudo dos Problemas Brasileiros II**. Diário de Classe.1982.1.

_____. Departamento de Formação Básica. **Estudo dos Problemas Brasileiros II**. Diário de Classe.1982.2.

_____. Departamento de Formação Básica. **Estudo dos Problemas Brasileiros II**. Diário de Classe.1984.2.

_____. Departamento de Formação Básica. **Estudo dos Problemas Brasileiros II**. Diário de Classe.1986.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **História do Brasil I.** Diário de Classe.1980.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **História do Brasil I.** Diário de Classe.1983.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **História do Brasil I**. Diário de Classe.1984.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **História do Brasil I**. Diário de Classe.1986.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **História do Brasil II.** Diário de Classe.1980.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **História do Brasil II**. Diário de Classe.1982.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **História do Brasil II.** Diário de Classe.1983.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **História do Brasil II.** Diário de Classe.1985.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **História do Brasil II**. Diário de Classe.1985.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **História do Brasil II.** Diário de Classe.1986.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História**. Diário de Classe.1980.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História.** Diário de Classe.1981.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História.** Diário de Classe.1982.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História.** Diário de Classe.1983.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História.** Diário de Classe.1984.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História.** Diário de Classe.1980.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História**. Diário de Classe.1985.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História**. Diário de Classe.1985.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História**. Diário de Classe.1986.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História.** Diário de Classe.1986.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História.** Diário de Classe.1987.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História**. Diário de Classe.1988.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História.** Plano de Curso.1981.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História**. Plano de Curso. s/d.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Introdução ao Estudo da História.** Plano de Curso.1981.1.

_____. Departamento de Formação Profissional. **História do Brasil I**. Plano de Curso.1988.2.

_____. Departamento de Formação Profissional**. Estudos dos Problemas Brasileiros I**. Plano de Curso.1981.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Estudos dos Problemas Brasileiros I**. Plano de Curso.1985.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Estudos dos Problemas Brasileiros I.** Plano de Curso.1989.2.

_____. Departamento de Formação Profissional. **Estudos dos Problemas Brasileiros II**. Plano de Curso.1988.

CERES. **Diário de Natal**, Natal, 27/dez/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

CERSO Superior. **Diário de Natal**, Natal, 29/jul/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

CLASSIFICAÇÃO sai e pessoal recebe atrasado na UFRN. **Diário de Natal**, Natal, 18/ago/1976. Caderno Notícias do Seridó, p. 8.

Colégio Diocesano Seridoense. http://www.serido.net/frame.php?&url=http://www.seol.com.br/ceres acesso em 16/09/2004

CONCLUINTES. **Diário de Natal**, Natal, 11/nov/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

CONCLUINTES. **Diário de Natal**, Natal, 29/nov/1977. Caderno Notícias do Seridó,

CURRAIS Novos -- Caicó. **Diário de Natal**, Natal, 14/jul/1979. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

CURRAIS NOVOS terá um Núcleo da UFRN: 78. **Diário de Natal**, Natal, 17/set/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

CURSO Superior. **Diário de Natal**, Natal, 08/jul/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

CURSO. Diário de Natal, Natal, 17/jun/1979. Caderno Notícias do Seridó, p. 18.

CURSO. **Diário de Natal**, Natal, 28/set/1978. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

CURSOS do Núcleo de Currais Novos já estão definidos pala universidade. **Diário de Natal**, Natal, 04/nov/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

DANTAS, Linesia. Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta, em 06/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa **A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES** realizada no período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

MATRÍCULAS do NAC serão em Agosto. **Diário de Natal**, Natal, 26/jun/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

NAC e Associação Comercial promove curso em Caicó. **Diário de Natal**, Natal, 23/dez/1978. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

NAC. **Diário de Natal**, Natal, 13/abr/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

ORADOR será escolhido até dia 9. **Diário de Natal,** Natal, 14/jun/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

Pórtico do CERES em 2004 - http://www.serido.net/frame.php?&url=http://www.seol.com.br/ceres acesso em 16/09/2004

PRIMEIRO vestibular de Currais Novos termina amanhã. **Diário de Natal**, Natal, 11/jun/1978. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

PROJETO Minerva http://www.eps.ufsc.br/disc/tecmc/bahia/_grupo8/site/pag6.htm. Acesso em 10/05/2004.

PROSSEGUE construção do “Campus” da UFRN. **Diário de Natal**, Natal, 10/ago/1973. Caderno Notícias do Seridó, p. 05.

SILVA, Amarildo dos Santos. Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta em 10/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa **A História Contada e**

Ensinada na UFRN – CERES realizada no Período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

SIMPLICIO, Rosa. Entrevista concedida a Olívia Morais de Medeiros Neta, em 06/12/2002. Apresentada no relatório final da pesquisa **A História Contada e Ensinada na UFRN – CERES** realizada no período de Agosto/ 2003 a Agosto/2004, financiada pela (PROPESQ). Tendo como Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira e Colaboradora: Prof. Ms. Regina Coelli Gomes Nascimento.

TEATRO -- Congresso. **Diário de Natal**, Natal, 11/nov/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

TURMA Concluinte. **Diário de Natal**, Natal, 23/nov/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

UNIVERSIDADE – Diálogo no NAC/UFRN. Diário de Natal, Natal, 24/jun/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

UNIVERSIDADE. **Diário de Natal**, Natal, 04/dez/1977. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. **Proposta de Reorganização de Departamentos**, 05 de Novembro de 1987.

_____. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. **Relatório sobre condições físicas, administrativas e educacionais do Campus de Caicó**. 1987.

_____. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. **Relatório das Atividades do CERES**.1983.

_____. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. **Relatório Geral de Atividades**. 1988.

_____. **Guia Acadêmico da UFRN 1977**. Natal: Ed. RN – Econômico 1977.

_____. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. **Plano de Ação - Unidade de Ensino do Interior -** Campus de Caicó. 1989-1991.

_____. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. **Plano de Ação do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó: 1980.**

_____. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. **Plano de Ação do Campus de Caicó: 1980**.

_____. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. **Plano de Ação do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó: Junho de 1987 a Junho de 1989**

_____. NÚCLEO AVANÇADO DE CAICÓ. **Plano de Ação do Núcleo Avançado de Caicó – RN: 1978**

_____. CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. **Regimento do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó**. Aprovado em 20 de abril de 1979.

_____. Relatório elaborado pelo Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. **Análise da problemática dos Campi**. Natal, maio de 1984.

_____. **Guia dos serviços de promoção e assistência ao estudante – 1**976.

_____. **Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos.** Relação Oficial das Unidades. 1979.

_____. **Resolução n.º 142/75** – CONSEPE, de 30 de dezembro de 1975. Fixa diretrizes, normas e procedimentos relativos à execução, controle e avaliação de ensino para 1976.

_____. **Resolução n.º 43/79** – CONSUNI, de 20 de abril de 1979. Aprova Regimentos de diversos Centros desta Universidade.

_____. **Resolução n.º 59/77** – CONSUNI, de 21 de dezembro de 1977. Cria os Centros Regionais do Ensino Superior do Seridó e Macau.

_____. **Resolução n.º 83/73** – CONSUNI, 04 de outubro de 1973. Resolve criar no interior do estado, na micro-região de Caicó, um Núcleo Avançado de Estudos Superiores.

_____. **Resolução n.º 86/77** – CONSEPE, de 13 de julho de 1977. Autoriza o reingresso de alunos concluintes do Curso de Estudos Sociais – Curta duração nos cursos de História e Geografia - Licenciatura Plena.

_____. NÚCLEO AVANÇADO DE CAICÓ. **Ata de Primeira Reunião dos Professores do Curso de Estudos Sociais no Núcleo Avançado de Caicó** – RN, 26 de maio de 1976.

_____. NÚCLEO AVANÇADO DE CAICÓ. **Histórico e Funcionamento do NAC**. 1978.

VESTIBULAR. **Diário de Natal**, Natal, 24/dez/1976. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

VESTIBULAR. **Diário de Natal**, Natal, 31/ago/1976. Caderno Notícias do Seridó, p. 15.

Vista aérea do CERES em 2004 http://www.serido.net/frame.php?&url=http://www.seol.com.br/ceres acesso em 16/09/2004.