



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA - CCEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGG
MESTRADO EM GEOGRAFIA

JULIANA SILVA DOS SANTOS

**LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS E A GEOGRAFIA:
POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DOCENTE NA
PARAÍBA DURANTE O REGIME MILITAR**

JOÃO PESSOA-PB
AGOSTO, 2021.

JULIANA SILVA DOS SANTOS

LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS E A GEOGRAFIA: POLÍTICA
CURRICULAR DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PARAÍBA DURANTE O REGIME
MILITAR

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Augusto Amorim Cardoso

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre ao Programa
de Pós-Graduação em Geografia, da
Universidade Federal da Paraíba – PPGG
/UFPB.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica

JOÃO PESSOA-PB

AGOSTO, 2021.

“Licenciatura em Estudos Sociais e a Geografia: Política Curricular de Formação Docente na Paraíba durante o Regime Militar”

por

Juliana Silva dos Santos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Território, trabalho e Ambiente.

Aprovado por:


Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho
Orientador


Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis
Examinador interno


Angélica Maria de Lima Dias
Examinadora externa

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-graduação em Geografia
Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia**

Agosto/2021.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S2371 Santos, Juliana Silva dos.

Licenciatura em Estudos Sociais e a Geografia :
política curricular de formação docente na Paraíba
durante o Regime Militar / Juliana Silva dos Santos. -
João Pessoa, 2021.

129 f. : il.

Orientação: Luiz Eugênio Pereira Carvalho.

Coorientação: Carlos Augusto Amorim Cardoso.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Currículo - Licenciatura curta. 2. Geografia. 3.
Estudos Sociais. I. Carvalho, Luiz Eugênio Pereira. II.
Cardoso, Carlos Augusto Amorim. III. Título.

UFPB/BC

CDU 37.016(043)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus, por me fortalecer ao longo dessa caminhada, me ensinando diariamente como resolver cada problema com paciência e tranquilidade, e permitindo que cada coisa acontecesse no tempo certo, sempre com um propósito e um direcionamento, para que em nenhum momento me faltasse fé, por isso, a Ele toda a minha gratidão.

Aos meus pais, Marileide e João, por serem meu exemplo de caráter e honestidade, por me ensinarem que na vida tudo depende do esforço e da dedicação, e que só a partir disso, poderemos enfim usufruir das alegrias da conquista. Os agradeço também por todo apoio, incentivo, torcida e compreensão durante essa jornada, por acreditarem no meu potencial e comemorarem imensamente cada conquista alcançada, e finalmente, por depositarem em mim a confiança necessária para que, independente das adversidades, jamais pensasse em desistir. Ao meu irmão, Júnior, por todo encorajamento e apoio diário.

Quero agradecer também ao meu professor, orientador e amigo Luiz Eugênio, por seu amor a profissão que nos inspira a continuar nesse caminho, por cada palavra de incentivo dita nas orientações, pelo apoio e paciência, por nos ensinar diariamente o valor dessa profissão, e por comemorar conosco cada nova realização. Agradeço também a professora Angélica Mara, uma colega e amiga, com quem tive o prazer de conviver e partilhar conhecimentos, por sempre se mostrar disposta a ajudar, pela disponibilidade de tempo e material, pelos incentivos e conselhos dados, e principalmente pelo apoio e carinho recebidos ao longo dessa trajetória.

Aos meus colegas da turma do Mestrado (ano de 2019) pelas experiências e conhecimentos compartilhados.

Em especial, gostaria de agradecer aos meus queridos amigos Raphaela, Andreza, Hígor, Gustavo e Marquinhos, que me sempre me apoiaram e incentivaram durante esse tempo. Agradeço também a minha amiga Aninha, por sempre me incentivar, apoiar, aconselhar e partilhar as alegrias e angústias durante esses últimos meses. Vocês também foram fundamentais.

Aos colegas adquiridos antes e no decorrer do curso, Irezer e Antônio, dentre outros que se fizeram presente nessa caminhada, ainda que com uma simples palavra de encorajamento. Agradeço também a Joseane Abílio, pela amizade, acolhida e estadia durante o tempo que estive em João Pessoa.

Ao professor Carlos Augusto, pelo conhecimento compartilhado. E aos demais professores do PPGG, que de uma maneira ou de outra, contribuíram para a minha construção enquanto profissional em formação.

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein

Viva a Ciência!

RESUMO

A singularidade da profissão docente (e sua considerável atuação na vida dos estudantes) é um dos pontos mais importantes dentro do sistema educacional, uma vez que sua expressividade vai muito além de uma formação universitária, está ligado ao ato de ensinar e tudo que ele engloba, assim como se relaciona a questões políticas. Durante a década de 1970, período marcado pela Ditadura Militar (1964-1985), essa concepção se torna ainda mais evidente, uma vez que esse momento trouxe à tona algumas transformações significativas para a educação, em especial para a Geografia, que de forma impositiva, teve a Licenciatura plena em Geografia gradativamente substituída pela Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Nesse sentido, a pesquisa teve por objetivo analisar a formação docente a partir do currículo do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais oferecido pela antiga FURNE (atual Universidade Estadual da Paraíba, Campus Campina Grande) e pela antiga FAFIG (atual Universidade Estadual da Paraíba, Campus Guarabira). Para tanto, definimos o recorte temporal específico de 1966-1986, por serem os anos que constam nos materiais encontrados em ambas as instituições. Dessa forma, apresentamos discussões sobre currículo, as licenciaturas curtas, os Estudos Sociais e a Geografia, utilizando como base teórica autores como Conti (1976); Callai (2013); Seabra (1981); Santos (2016); e Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009). Utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa de cunho histórico, assim como fizemos uso da análise documental para o tratamento da legislação e currículo analisados. Diante dessa pesquisa, compreendemos que as semelhanças e diferenças fazem parte da construção histórica de qualquer documento, e com os currículos da FURNE e da FAFIG não seria diferente. Sendo assim, ambos os currículos existiram e se estabeleceram como o esperado, sendo marcados não só por um contexto histórico conturbado que lidava com questões ideológicas singulares, mas também por uma ideia de progresso na educação e melhorias na qualidade do ensino através de uma formação rápida, que acabou abrangendo uma demanda considerada indispensável para o sistema político do país.

Palavras chave: Licenciatura Curta. Currículo. Estudos Sociais. Geografia.

ABSTRACT

The uniqueness of the teaching profession (and its part on students lives) is one of the most important aspect within the educational system, since its expressiveness goes far beyond an university education, being linked to the action of teaching and all that it includes, as well as it relates to political matters. During the 1970s, a period marked by the Brazilian Military Dictatorship (1964-1985), this concept becomes even more evident as that moment brought to light some relevant transformations for education, especially for Geography that imposingly had its full degree in Geography gradually replaced by a short degree in Social Studies. In this sense, this research aimed to analyze the teacher training by the curriculum of the short degree in Social Studies offered by former FURNE (current Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande's Campus) and by former FAFIG (current Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira's Campus). Therefore, we defined the specific time frame as from 1966 to 1986, as both institutions materials dates. Thus, we present discussions on curriculum, short degrees, Social Studies and Geography, using as theoretical basis authors such as Conti (1976); Callai (2013); Seabra (1981); Santos (2016); and Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009). We used the historical qualitative research approach, as well as document analysis for inquiring legislation and analysed curriculum; In view of this research, we understand that similarities and differences are part of the historical construction of any document, and with the FURNE and FAFIG curriculums would be no different. Thus, both curriculums existed and were established as expected, being marked not only by a troubled historical context that dealt with unique ideological issues, but also by an idea of progress in education and improvements on quality of teaching through faster training, which ended up covering a demand considered indispensable for the country's political system.

Keywords: Short Degree. Curriculum. Social Studies. Geography.

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Distribuição da carga horária por disciplinas do currículo de Estudos Sociais da FURNE (1974-1986).....	84
Tabela 2: A Geografia nos currículos de Estudos Sociais da FURNE– licenciatura de 1º Grau (1974-1986).....	85
Tabela 3: A História nos currículos de Estudos Sociais da FURNE – licenciatura de 1º Grau (Carga Horária em 1974-1986).....	85
Tabela 4: As Ciências Sociais nos currículos de Estudos Sociais da FURNE – licenciatura de 1º Grau (1974-1986).....	85
Tabela 5: Disciplinas de Formação Pedagógica nos currículos de Estudos Sociais da FURNE – licenciatura de 1º Grau (1974-1986).....	85
Tabela 6: Distribuição da carga horária por disciplinas do currículo de Estudos Sociais da FAFIG (1970-1980).....	116
Tabela 7: A Geografia nos currículos de Estudos Sociais da FAFIG – licenciatura de 1º Grau (1970-1980).....	117
Tabela 8: A História nos currículos de Estudos Sociais da FAFIG – licenciatura de 1º Grau (1970-1980).....	117
Tabela 9: As Ciências Sociais nos currículos de Estudos Sociais da FAFIG – licenciatura de 1º Grau (1970-1980).....	118
Tabela 10: Disciplinas de Formação Pedagógica nos currículos de Estudos Sociais da FAFIG – licenciatura de 1º Grau (1970-1980).....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese da institucionalização da formação docente e da formação docente em geografia.....	54
Quadro 2: Áreas e objetivos dos Estudos Sociais.....	67
Quadro 3. Composição curricular do curso de Estudos Sociais da FURNE - Licenciatura de Curta Duração de 1º Grau.....	79
Quadro 4. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FURNE (Licenciatura de 1º Grau).....	81
Quadro 5. Dados Cadastrais do Curso de Estudos Sociais da FURNE.....	88
Quadro 6. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG(Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1970).....	92
Quadro 7. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1971).....	96
Quadro 8. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1972).....	98
Quadro 9. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1973).....	101
Quadro 10. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1974).....	103
Quadro 11. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1975).....	105
Quadro 12. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1976).....	108
Quadro 13. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1977).....	110
Quadro 14. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º e 2º Semestres de 1978 a 1980).....	114

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Mapa do ano de criação dos primeiros cursos de Geografia na Paraíba.....51
- Figura 2.** Página do currículo original do curso de Estudos Sociais da FURNE.....76
- Figura 3.** Página do currículo original do curso de Estudos Sociais da FAFIG (após digitalização).....91

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO I – CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO.....	14
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA	14
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERÍODO ESTUDADO	20
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO, OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	24
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO E FONTES DE PESQUISA.....	26
2. CAPÍTULO II – A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL	32
2.1 A UNIVERSIDADE E A INFLUÊNCIA DO REGIME MILITAR.....	32
2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	37
2.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL	45
3. CAPÍTULO III – POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DOS ESTUDOS SOCIAIS.....	55
3.1 O CURRÍCULO ENQUANTO GUIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIA DE PODER	55
3.2 REFORMA CURRICULAR, OS ESTUDOS SOCIAIS E SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO.....	62
4. CAPÍTULO IV – O CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS NA FURNE E NA FAFIG: ANÁLISE COMPARATIVA DO CONTEXTO E DOS PRINCIPAIS ASPECTOS.....	69
4.1 A LICENCIATURA CURTA EM ESTUDOS SOCIAIS.....	69
4.2 CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA CURTA EM ESTUDOS SOCIAIS DA FURNE (FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO NORDESTE).....	75
4.3 CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA CURTA EM ESTUDOS SOCIAIS DA FAFIG (FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE GUARABIRA)	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124

CAPÍTULO I – CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo nos deteremos à apresentação dos caminhos percorridos na pesquisa até o momento, isto é, destacaremos as considerações iniciais da pesquisa (despertar para o tema), seu objeto e objetivos, uma breve contextualização do período estudado, e os procedimentos metodológicos adotados.

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA

A singularidade da profissão docente (e sua considerável atuação na vida dos estudantes) é um dos pontos mais importantes dentro do sistema educacional, uma vez que sua expressividade vai muito além de uma formação universitária, está ligado ao ato de ensinar e tudo que ele engloba, assim como se relaciona a questões políticas. Sendo assim, conhecer e compreender os processos que envolvem a formação de professores (mais especificamente a formação de professores de Geografia) foi o que me despertou¹ para a ideia de trabalhar com essa temática, porém, em um período considerado crítico para a educação: o Regime Militar. Esse período e as reformas educacionais por ele trazidas representaram uma espécie de estagnação para o ensino de disciplinas como a Geografia e a História, resultando em diversas críticas e em um grande desconforto para a classe de profissionais docentes.

Outro fator que certamente influenciou na escolha dessa temática de pesquisa, foi trabalhar com o currículo dos Estudos Sociais e seus impactos para o ensino da Geografia no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)², pois a partir disso pude visualizar o papel estratégico que a Geografia representou para o governo da época. Em função disso, despertei para a ideia de seguir por esse mesmo caminho e analisar o processo de formação dos professores de Geografia em um período marcado pelo Regime Militar e suas imposições, compreendendo com isso o que foi e o que deveria ser ensinado, já que com o advento das licenciaturas curtas, a ciência perderia cada vez mais a sua essência.

A escolha dessa temática para o TCC, e o posterior interesse na elaboração de um projeto seguindo essa linha da Educação Geográfica, surgiu através do grupo de

¹ Nesse primeiro momento escrevo na primeira pessoa do singular por se tratar de uma experiência individual, mas do quinto capítulo em diante o texto está escrito na primeira pessoa do plural.

² Monografia intitulada “Os Estudos Sociais e o ensino de Geografia: uma análise dos Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau (*Currículo Verdão*)”. Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

pesquisa³ do qual fiz parte durante a graduação. Parte das discussões no grupo relacionava-se à história da Geografia escolar, e a partir disso, em grupo, elaboramos um projeto de pesquisa⁴ em grupo que me possibilitou conhecer e entender melhor do que se tratava essa área de estudo, além de proporcionar um maior embasamento teórico sobre essa temática que é tão pouco trabalhada na graduação.

Assim, a discussão sobre a formação de professores de Geografia, a implementação dos Estudos Sociais nas escolas e a criação de cursos de habilitação para o seu ensino, ganha maior relevância pelo fato de proporcionar uma compreensão mais ampla acerca das reais intenções por trás das mudanças na educação. Possibilita também um entendimento mais concreto sobre o que era a Geografia ensinada na época, já que não existem tantos trabalhos voltados a investigações desse tipo. Contudo, um estudo sobre essa temática se torna um elemento a mais para o entendimento da trajetória histórica da formação dos professores de Geografia no Brasil, para que então se construa uma nova perspectiva frente aos vários processos vivenciados no passado, os que podem ser vistos no presente, e os que constantemente ameaçam vir à tona no futuro.

Ser professor em um país como o Brasil sempre foi uma missão no mínimo trabalhosa. A educação brasileira traz consigo marcas históricas, nas quais as políticas e ideologias intrínsecas à formação docente são concebidas pelas reformas educacionais, que a partir da década de 1970, surgem como inovações provenientes dos movimentos renovadores, com o objetivo de conduzir o Estado a instituir um sistema de ensino público e democrático (SANTOS, 2016). Essa perspectiva, no mínimo instigante, não revela as reais intenções, aquelas que de fato interessam aos grupos detentores do poder.

Nesse sentido, os professores no exercício de sua função, que por si só já apresenta inúmeras dificuldades, acabam se tornando alvo de ataques, principalmente aqueles que desrespeitam e descaracterizam seu campo de atuação profissional. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) a prática docente se expressa, na maioria das vezes, de maneira ordenada e racionalizada através de instâncias técnicas e administrativas dos sistemas de ensino, situação em que o professor possui pouca autonomia diante das decisões sobre o que ensinar, como ensinar e a forma como avaliar o que está sendo ensinado e aprendido.

³ Grupo de Pesquisa sobre Ensino, Meio Ambiente e Cidade (GEMAC).

⁴ Projeto de pesquisa intitulado “Programas de Ensino de Geografia e a formação de um projeto de nação a partir das Revistas do Ensino da Paraíba (1932 – 1942)”.

Tamanho destaque coloca a prática docente como um elemento crucial do espaço escolar, já que além de contribuir ativamente para a formação de estudantes nos mais diversos níveis de ensino, também é responsável por influenciar o modo como visualizam o espaço e as relações nele desenvolvidas.

Partindo dessa perspectiva, e tendo em mente que o currículo se apresenta como peça fundamental no processo educacional brasileiro – já que orienta muito do que se é conhecido como prática pedagógica em sala de aula -, destacamos que seu papel enquanto agente influenciador no processo de ensino-aprendizagem (seja ele no âmbito da escola básica ou no ensino superior) vai muito além da função que inicialmente lhe é atribuída. Dessa forma, nos direcionamos a um currículo que, muitas vezes, é autoritário e até mesmo pautado numa ideia de dominação por parte daqueles que o veem como caminho para a concretização de seus principais interesses. Sendo assim, concordamos com Rezende, Silva e Lelis (2014, p. 997) ao conceberem o currículo como um importante instrumento de dominação e poder, chegando a afirmar que:

[...] o currículo não assenta apenas em bases epistemológicas, mas também, e fundamentalmente, em bases políticas, econômicas e sociais, estando ativamente envolvido com as atividades que geram consenso — liderança ideológica e elemento balizador da hegemonia — e hegemonia.

A partir disso, compreendemos que o currículo engloba importantes esferas da vida em sociedade, transitando não só em questões educacionais significativas, como também em meios externos ao próprio documento e ao seu papel inicial. Logo, refletir sobre o processo de elaboração e efetivação do currículo não só é interessante do ponto de vista educacional, como também auxilia na compreensão da relação cada vez mais particular entre o currículo e os diversos aspectos da sociedade atual. Diante da discussão, destacamos que no que diz respeito à formação docente, o currículo expressa, ao mesmo tempo, uma série de informações pertinentes e uma preocupação mediante a forma e aos processos que acarretaram na constituição de tais informações.

Do ponto de vista analítico, o processo da formação de professores revela questões interessantes sobre os objetivos do Estado para com a educação, independente do período analisado. Diante disso, direcionamos os olhares para a educação durante o Regime Militar, momento no qual se observa nitidamente aspectos invasivos e pouco igualitários por parte daqueles que se diziam renovadores da educação.

Conhecido por seu expressivo autoritarismo, o Regime Militar trouxe à tona algumas transformações significativas para a educação, em especial para a Geografia,

que de forma impositiva, teve a Licenciatura plena em Geografia gradativamente substituída pela Licenciatura Curta em Estudos Sociais, isto é, a formação que deveria ser mais aprofundada no estudo da ciência em si, foi fragmentada por uma proposta de cunho nacionalista, que seguindo a demanda homogeneizadora firmada pelo governo, formaria profissionais com o único propósito de formar cidadãos aptos em viver em sociedade e preparados para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, o que foi difundido pelo então regime em vigor também repercutiu de maneira significativa sobre a classe de profissionais docentes, que na época tiveram de se adaptar as mudanças consideradas, no mínimo, desconfortáveis. Para Santos (2016) o cenário exigia uma abertura democrática e uma nova percepção em relação à educação, pois o Brasil vivenciava uma ditadura militar, e ao professor cabia unicamente à missão de transmitir os conteúdos, portanto, o tinham como um mero técnico. Logo, era nítido o papel que o professor deveria representar dentro das escolas, isto é, nada mais do que um mero reprodutor de conteúdos. Sendo assim, esse regime, que englobou uma parcela significativa da esfera social, não apenas interferiu em aspectos estruturais e dinâmicos do país, como também “foi responsável por afetar consideravelmente a educação na época, demonstrando que sua efetivação além de autoritária, foi extremamente invasiva” (SANTOS, 2018a, p. 45).

Outro ponto importante é que pensar em uma escola ligando-a ao mercado de trabalho foi também o que contribuiu para que a prática docente apresentasse novos direcionamentos, já que era exigida dos professores uma percepção do processo de ensinar e aprender um pouco diferente da que se tinha ideia. Enquanto a formação em áreas específicas de interesse possuía maior valor para o Estado pelo conhecimento que propagava, o ensino mais técnico crescia em função de seu potencial frente às novas exigências do mercado capitalista. Desse modo, Santos (2016, p.112) afirma que:

[...] começam as exigências de um professor que seja “competente e eficiente”, com a finalidade de oferecer ao Estado a matéria-prima estabelecida pela sociedade, o sujeito técnico que o mercado de trabalho buscava, a educação para o Capital Humano, isto é, o vínculo entre educação e mercado de trabalho.

Dessa forma, percebemos que a ligação entre a escola e o mercado acabou se tornando lucrativa para um lado e invasiva para o outro, visto que as empresas recebiam mão-de-obra qualificada sem muito esforço, e os professores, seguindo as predeterminações impostas, deixavam de propagar aos poucos o conhecimento que de

fato deveriam. Essa visão tecnicista na educação prevaleceu durante a década de 1970, sendo bastante criticada durante a década de 1980 (PINHEIRO, A. (2006).

Essa perspectiva foi ainda mais reforçada com o advento dos Estudos Sociais, área de estudo que não só foi de encontro às novas determinações nacionais em vigor, como também contribuiu para essa “onda” tecnicista estabelecida pelo sistema capitalista, que viu na educação o caminho mais rápido e eficaz para atingir seus principais objetivos. Introduzido aos currículos escolares a partir da Lei 5.692/1971, como o intuito de formar cidadãos aptos a viver em sociedade, bem como capacitá-los para o mercado de trabalho, os Estudos Sociais contribuíram de maneira direta na progressiva retirada de disciplinas como Geografia e História da grade curricular. Do ponto de vista curricular, os Estudos Sociais foram fortemente criticados, pois não podiam ser determinados em função de sua composição abranger uma mescla de ciências, e isso por sua vez impossibilitava sua caracterização de fato. Desse modo, concordamos com Conti (1976, p.58) ao fazer uma crítica aos Estudos Sociais e sua configuração:

Os Estudos Sociais correspondem a um setor do currículo, cujo conteúdo é difuso e mal determinado, discutindo-se até mesmo se se trata de uma área de estudo ou de simples disciplina. Ora aparecem como sinónimo de Geografia Humana, ora usurpam o lugar das Ciências Sociais ou da História ou, então pretendem se impor como uma espécie de aglutinação de todas as ciências humanas.

Com isso, compreendemos que o período apresentou reformas educacionais com aspectos direcionados a interesses expressos pelos grupos dominantes, logo, foram determinantes para os processos que se seguiriam na Geografia, tanto a disciplina ensinada na escola como a formação daqueles que a ensinariam. Os professores de Geografia em formação estavam, no mínimo, descontentes, pois além de perder sua posição enquanto disciplina nas escolas, a Geografia passaria por uma gradativa substituição também dentro da academia, através do que se denominou Licenciatura Curta em Estudos Sociais.

Na formação docente, a licenciatura em Estudos Sociais definia como currículo mínimo algumas áreas como História, Geografia, Ciências Sociais, Ciências Políticas e OSPB (Organização Social e Política do Brasil), constituindo uma carga horária de 1.200 horas, isto é, um ano e meio de aulas. Visava-se uma formação rápida de professores para atender às demandas impostas pelo sistema capitalista, que tirando proveito da situação, se beneficiava com a formação de mão-de-obra barata e em grande

quantidade (SILVEIRA, 2008). Pinheiro (2003, p.29-30) aponta que o estabelecimento do currículo mínimo de Estudos Sociais certamente promoveu o surgimento de escolas oferecendo cursos de licenciatura na área:

A publicação da portaria do MEC, número 117/66, que estabeleceu o currículo mínimo para Estudos Sociais, estimulou o surgimento de escolas que passaram a oferecer as licenciaturas, permitindo que o professor ministrasse aulas em todas as séries dos cursos ginasial (depois 1º grau, atualmente ensino fundamental), embora Estudos Sociais tradicionalmente enquanto área de conhecimento se limitasse ao antigo curso primário, ou seja, as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Sendo assim, o professor formado em Estudos Sociais, mesmo que em um curto período de tempo, estaria habilitado a ministrar as aulas do conjunto de áreas que abarcava. Chauí (2001) destaca que as licenciaturas curtas não só atendiam bem a progressiva procura por vagas nas universidades por parte dos estudantes, como também proporcionava uma diminuição nos custos para mantê-los nelas. Menos tempo na academia representava menos despesas, logo, em pouco tempo o Estado poderia usufruir de mão-de-obra barata e em grande quantidade, o que resultou em “salários cada dia mais defasados, precariedade nas condições de vida do professorado e alienação das massas” (SILVEIRA, 2008, p. 84).

Nesse sentido, é nítido como os Estudos Sociais afetaram de maneira direta a educação da época, repercutindo desde o ambiente escolar até a academia. Nas escolas atuou de maneira “sutil”, interferindo no comportamento dos estudantes, colocando-os nos moldes de uma sociedade com preceitos nacionalistas, indo ao encontro ao que pregavam os militares durante o Regime Militar. Já na academia, o profissional docente em processo de formação foi quem vivenciou de perto os impactos das transformações na educação, assistiu a gradativa redução e fragmentação das especificidades de sua área de interesse, ficando a mercê de mudanças impostas e sem qualquer preocupação com a qualidade de ensino oferecida. Sobre isso, concordamos com Silveira (2008, p.84) ao destacar que a adoção dos Estudos Sociais:

[...] trazia mais prejuízos, quando se analisa o quanto esta fragmentação e, de certa maneira, confusão acabam por diminuir a qualidade do ensino, contribuindo para a desvalorização dos professores de humanas e em especial de História e Geografia.

Compreendemos que a Geografia colaborou de forma significativa para o então regime em curso, isto é, os militares tinham ciência da importância estratégica da Geografia e fizeram uso desta para fortalecer seus ideais durante o processo de

legitimação. Tal perspectiva se aproxima daquela identificada por Lacoste (1988) como “Geografia dos professores”, isto é, uma Geografia utilizada para a disseminação de discursos ideológicos, que buscou, cada vez mais, mascarar a importância estratégica das racionalidades centradas no espaço:

Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não tem participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais (Idem, Ibidem, p.31).

Porém, é válido ressaltar que ao mesmo tempo em que auxiliava o movimento de legitimação do governo, a Geografia também poderia ser utilizada para a reflexão e contestação desse mesmo governo, não agradando em nada aqueles que detinham o poder. A partir dessa perspectiva, observamos o quanto a Geografia perdeu durante a sua trajetória histórica. Para Seabra (1981), uma das consequências mais preocupantes da implementação dos Estudos Sociais nas escolas, e do curso superior na academia, foi a retirada da relação entre ensinar e aprender na sua essência fundamental, isto é, preparar o sujeito para estar no mundo, pensar e agir no mundo, participando na construção da realidade social presente e futura.

Portanto, compreendemos que o período em questão não só modificou aspectos da educação que dizem respeito ao comportamento do indivíduo em relação à sua pátria, demonstrando a gradativa construção de um sentimento nacional, como também permitiu que de forma mais sorrateira e “despretensiosa” os grandes empresários pudessem ter acesso à mão-de-obra qualificada através de um espaço como a escola, sendo encobertos por uma atraente cortina de benefícios à vida profissional da população.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERÍODO ESTUDADO

A Ditadura Militar no Brasil, em vigência durante os anos de 1964 a 1985, representou um dos períodos mais críticos para a história do país. Diante do golpe de 1964, deflagrado pelos militares com o apoio de importantes setores da sociedade civil, instaurou-se um regime autoritário, que constantemente buscava adesão ao seu projeto de organização social e controle sobre a nação. Nesse sentido, o governo em vigor estaria preocupado em construir um projeto de nação cada vez mais patriótico e legitimado a partir do apoio popular. Sobre isso, Rezende (2013, p. 35) esclarece um pouco do que foi essa busca por legitimação, ao destacar que:

O apelo à legitimidade passava a figurar, nos pronunciamentos e ações do grupo de poder da ditadura, através de um elo que se tentava estabelecer entre o regime militar e sua suposta natureza intrinsecamente democrática. No entanto, a especificidade deste processo estava no fato de que ele se empenhava em deixar claro, também, que não seria admitida contestação de sua legitimidade, pois ele contava com os meios de se fazer obedecer.

No entanto, o processo desencadeado pelo golpe militar não visava o nacionalismo por parte dos brasileiros, muito menos o progresso para a população de maneira geral, mas sim buscou um controle e manipulação da sociedade civil através da repressão militar que esteve a serviço de tecnoburocratas internacionais, concentrados em ampliar seus negócios no Brasil (PINHEIRO, C. 2006). No ano de 1968, com a promulgação do Ato Institucional de número 5, a situação tornou-se ainda mais expressiva, representando uma fase de inúmeras perdas para boa parte da população brasileira, pois assim como foi roubada a liberdade sem nenhum aviso prévio, os demais direitos também o seriam. Responsável por criar a censura prévia, proibir a realização de reuniões de qualquer tipo, e estabelecer um regime militar mais firme com o auxílio de leis especiais (ARAÚJO, SILVA e SANTOS, 2013), o AI-5 apresentou diversos aspectos contrários ao que disseminava o regime em vigor, e a “democracia” tão fortemente defendida, estaria cada vez mais longe de sua concretização.

Diante disso, direitos foram retirados de forma expressiva, ideologias se propagaram rapidamente, e ações de caráter extremo foram efetivadas, como destaca Silveira (2008, p. 45):

Em nome da Democracia, retiraram os direitos civis e a liberdade de expressão. Prenderam, torturaram e expulsaram do país diversas pessoas julgadas subversivas e “a serviço do comunismo”. Instauraram então um regime de “ordem” e “disciplina” regido pela ideologia de segurança nacional [...].

Nessa perspectiva, é nítido como a interferência foi direta na vida da população, não só no que diz respeito à busca pelo controle das massas, como também pelo fato de abarcar os mais simples aspectos da vida cotidiana, como o direito de ir e vir, liberdade de expressão, e até mesmo o direito de escolha sobre qual opção política seguir ou apoiar. Saber que tais situações aconteceram de fato, nos permite visualizar com mais clareza a dimensão do que foi esse período e das consequências trazidas por ele, incluindo o uso da educação enquanto ferramenta disciplinar, comportamental, e ideológica. Para Boutin e Camargo (2015, p. 54) “foi através da educação que o governo difundiu seus ideais e valores, reafirmando o capitalismo como um modelo

ideal, capaz de levar o país ao progresso e a prosperidade econômica”. Nessa lógica, Rezende (2013, p.46) ressalta o importante papel da educação, mas não necessariamente da forma como a conhecemos:

[...] a educação tinha que ser estruturada de forma que ela fosse capaz de criar as condições para legitimar o regime; o que significava adaptar e ajustar as gerações vindouras aos valores concebidos como essenciais pela nova ordem social que estaria sendo criada. A ditadura militar possuía, assim, um projeto de homogeneidade.

Nesse sentido, estamos diante de uma educação superficial, pouco preocupada com a emancipação do indivíduo enquanto agente ativo na sociedade, isto é, a educação se tornou “a instância básica em que a ditadura iria construir esse novo homem supostamente dignificado” (Idem, *Ibidem*, p. 93). Dessa forma, o cidadão apto a viver em sociedade, aquele formado sobre os ideais políticos vigentes, seria um elemento a mais para a consolidação do capitalismo na época, sendo a educação o caminho mais eficaz para realização de tal feito. Carlos, Cavalcante e Medeiros Neta (2018, p.87) reforçam (de forma clara e objetiva) tal perspectiva ao destacarem que:

[...] o Estado também tinha um interesse no controle político e ideológico visando à inexistência da crítica social e política e adesão das diversas camadas sociais às políticas de Estado. A preocupação do governo era formar para desmobilizar os movimentos estudantis e sociais, tendo como um dos propósitos essenciais educar obedecendo às normas capitalistas.

Desse modo, não era de interesse do Estado que os indivíduos desenvolvessem o pensamento crítico necessário para contestar as políticas sociais e econômicas em progresso na época, uma vez que, nesse momento, a criticidade representaria uma ameaça que aos poucos poderia derrubar o processo de aprovação do governo, bem como seus principais ideais. Boutin e Camargo (2015, p. 59-60) foram felizes ao apontar como a influência de ideias disseminadas pelos grupos dominantes estaria sendo refletida na educação e em seus desdobramentos:

[...] se ainda considerarmos que as ideias que dominam num dado contexto histórico, são essencialmente as ideias daqueles que detém o poder econômico e político, teremos certamente uma possível explicação para a hegemonia das concepções educacionais em favor do sistema capitalista no contexto da Ditadura Militar.

É nítido como a abrangência da educação se torna algo atrativo do ponto de vista político/econômico, visto que, quanto maior a difusão de informações que favorecessem o governo vigente, melhor seria sua propagação enquanto regime político em processo de construção. Sendo assim, concordamos com Oliveira (2015) ao destacar que o

projeto educacional dos militares procurou uniformizar a formação dos indivíduos, isto é, preocupava-se em moldar cidadãos aptos para o processo produtivo a partir de uma base educacional mínima para todos.

Tendo isso em mente, compreendemos que tais questões apresentam compatibilidade entre si, uma vez que - visualizando um panorama geral do período e de suas repercussões - acabam chegando às mesmas conclusões acerca do papel da educação diante de um sistema capitalista agressivo em desenvolvimento. Essa percepção nos leva a refletir sobre a importância das escolas e universidades diante de um cenário com características autoritárias, interesses específicos, e princípios dominantes, uma vez que o ato de ensinar e aprender representa um dos maiores (e mais eficazes) meios para a propagação de ideais políticos, sociais, e, principalmente, econômicos. Mendonça, Lima e Nogueira (2018) salientam que a escola serviria como um apoio fundamental dentro do sistema, desenvolvendo um consenso entre estudantes e seus familiares, já que as opções para a classe mais pobre estariam pautadas na capacitação mínima para o mercado de trabalho, logo, o ciclo de exploração das camadas populares se tornaria algo cada vez mais expressivo.

É nesse contexto, no qual a educação esteve a serviço do Estado, que as reformas educacionais surgem como uma manobra elaborada para a concretização de efetivas mudanças dentro dos mais diversos espaços de ensino. Segundo Cerezer (2009) as reformas passaram a enfatizar o ensino voltado para a profissionalização e o tecnicismo pedagógico, pois estes seriam instrumentos indispensáveis para que o Brasil fosse incorporado ao cenário político e econômico do capitalismo internacional. Nesse sentido, as reformas estariam pautadas na desvalorização e no desmantelamento do sistema de ensino, este que, cada vez mais, estaria seguindo a lógica da privatização. Nessa perspectiva, Cerezer (2009, p. 3) ainda ressalta que:

[...] a educação brasileira deveria priorizar a formação de sujeitos capazes de corresponder às necessidades do mercado de trabalho, fortalecendo assim o desenvolvimento econômico. Por outro lado, a profissionalização no ensino médio funcionava como válvula de escape frente ao grande aumento da procura pelos cursos superiores.

Diante disso, percebemos que o sistema de ensino representa um importante alicerce dentro da sociedade, não só no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem em si, mas também no que se refere ao seu uso enquanto instrumento para a disseminação de ideias voltadas para um controle em andamento. Portanto, reconhecer seu papel frente aos processos, cada vez mais rápidos e explícitos, nos

permite compreender a intensidade com que o regime se instaurou (política e socialmente) na vida da população, isto é, nos leva a refletir sobre as principais questões que moviam o governo e seu projeto de nação, bem como o que estaria reservado para a educação em um futuro próximo.

Diante de tais argumentos, entendemos que o Regime Militar englobou os principais setores da vida em sociedade, atuando de forma articulada sobre os pontos estruturais do sistema, se tornando responsável por afetar significativamente a educação, a política, e o processo produtivo no mercado de trabalho. Assim, é nítido como as ideias e decisões tomadas repercutiram sobre a vida de cada brasileiro, os conduzindo por dois caminhos possíveis: seguir cegamente o governo em ascensão ou pensar criticamente sobre cada processo em desenvolvimento. Pois da mesma forma com que teve seus discursos disseminados através das grandes massas, as críticas também o seriam.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO, OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa faz parte dos estudos e pesquisas de caráter histórico, pautada na compreensão do processo de formação docente durante o período marcado pelo Regime Militar, mais especificamente no que se refere aos Estudos Sociais e suas implicações para Geografia enquanto curso superior e disciplina escolar.

Logo de antemão, evidenciamos a fala de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.59) ao afirmarem que as “mudanças no currículo e na grade curricular, como a criação de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, contribuíram para causar danos à formação de toda uma geração de estudantes”. Claramente, a repercussão que todo o processo de implementação dos Estudos Sociais gerou (em sua grande maioria) foi negativa, visto que, diante de um contexto autoritário e invasivo, os desfechos e discussões não poderiam ser diferentes, principalmente pelo fato de alterarem de forma incisiva a dinâmica escolar, a formação docente, e o currículo, este que orientou as diferentes práticas pedagógicas pelo país.

Para Seabra (1981) a proposta interferiria na estrutura e no conteúdo de formação dos professores nas Ciências Sociais, especialmente na formação dos professores de História e Geografia, pois, textualmente falando, impediria a existência individual de licenciaturas em tais áreas. Nesse sentido, a implementação dos Estudos Sociais surge (diante do contexto político e econômico trazido pelo Regime Militar) como um instrumento útil e efetivo para estabelecer não só o regime em vigor, como

também os vários grupos dominantes interessados no crescimento individual de seus bens e alianças políticas.

Com o intuito de promover uma legitimação “natural” do governo, buscou-se, através de disciplinas como a Geografia, o enaltecimento dos aspectos físicos do país (suas riquezas e belezas naturais) e uma formação cidadã voltada para a padronização comportamental dos indivíduos, visto que a partir de tais ensinamentos seria possível obter o controle sobre a população de forma simples e extremamente eficaz. Diante disso, o currículo se apresentou como um documento altamente cobiçado, uma vez que sua composição direcionaria os rumos do projeto político pensado pelo governo, independente da opinião contrária (ou não) de professores, escolas e universidades do país.

Leme e Brabo (2019, p.85) destacam que o currículo elaborado durante o período ditatorial era considerado mínimo, culminando em uma formação docente precária, isto é, “as práticas educativas utilizadas na formação de professores (as) e alunos (as) não traziam conteúdos que os (as) levassem à tomada de consciência, ao contrário, tendiam a alienar o alunado e manter o *status quo*”. Nessa perspectiva, todo o processo de estabelecimento do regime se mostrou invasivo perante a sociedade brasileira, sendo a educação um seguimento vantajoso, o currículo um documento útil perante a dominação planejada, e a Geografia uma ciência estratégica - embora a criticidade que lhe é atribuída a tornou alvo de gradativa substituição dentro da grade curricular escolar e universitária.

Sendo assim, trabalhar com o currículo dos Estudos Sociais enquanto Licenciatura Curta na Paraíba, assim como suas implicações para a Geografia, nos permite vislumbrar aspectos importantes acerca da trajetória da Ciência Geográfica (e disciplina ensinada) e de suas transformações ao longo do tempo, especialmente em períodos turbulentos como o que estamos estudando nesta pesquisa. Acreditamos que esse tipo de análise, voltada para o estudo de documentos históricos, é imprescindível para a compreensão e (re)conhecimento da Geografia, seus avanços e retrocessos, bem como os impactos do processo para a formação de professores na época.

Partindo dessa perspectiva e no intuito de colaborar para que as discussões no âmbito dessa temática sejam ampliadas, temos como objetivo geral analisar a formação docente a partir do currículo do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais oferecido pela antiga FURNE (atual Universidade Estadual da Paraíba, Campus Campina Grande) e pela antiga FAFIG (atual Universidade Estadual da Paraíba,

Campus Guarabira); e específicos: discutir aspectos do processo de institucionalização da formação docente e da formação dos professores de Geografia; analisar o currículo enquanto orientador da prática pedagógica e componente necessário no processo de formação docente; apresentar a trajetória de criação da Licenciatura Curta em Estudos Sociais (a partir das escolas) e o que sua institucionalização representou para formação de professores de Geografia; e discutir os impactos da institucionalização dos Estudos Sociais, enquanto curso de formação docente, para o ensino da Geografia.

Tais objetivos levaram a formulação dos questionamentos que nortearão nossa pesquisa. Assim, a problemática dessa pesquisa está pautada nas seguintes questões: Como se deu o processo de institucionalização dos Estudos Sociais na escola e na universidade? O que previa o currículo das licenciaturas curtas em Estudos Sociais? Como a implementação dos Estudos Sociais repercutiu na formação dos professores de Geografia? Quais impactos esse processo gerou para a Geografia? Estes são, dentre outros, alguns dos questionamentos que permearão nosso caminho de pesquisa.

Expostos os objetivos e a problemática da pesquisa, discutiremos melhor a metodologia escolhida, bem como as fontes e apoio bibliográfico, que serão utilizadas como base para a escrita e as reflexões acerca da temática trabalhada.

1.4 PERCURSO METODOLÓGICO E FONTES DE PESQUISA

Para atingirmos os objetivos propostos nesta pesquisa, faremos uso da abordagem qualitativa, que segundo Gatti e André (2008, p. 9):

[...] trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Dessa forma, não só auxilia no processo de conhecimento da educação em suas múltiplas funções, como também se estende a diversos setores da sociedade, dependendo do objeto de análise escolhido. Ainda nessa perspectiva, Moreira e Caleffé (2008) apontam que a pesquisa qualitativa se torna fundamental na investigação dos aspectos de indivíduos e contextos que não podem ser explicados numericamente, e sim de forma verbal, coletado através da observação, descrição e gravação.

Definimos o recorte temporal da pesquisa especificamente entre os anos de 1966-1986, por serem os anos que constam nos materiais encontrados em ambas as instituições, aquele em que se é possível observar os principais processos e

desdobramentos trazidos pelo Regime Militar na Paraíba, no qual os Estudos Sociais se estabelece enquanto disciplina nas escolas e curso superior nas universidades, isto é, quando a Geografia passa por uma gradativa substituição e descaracterização enquanto ciência e disciplina escolar.

Para contemplar os objetivos já destacados anteriormente, faremos uso dos seguintes procedimentos metodológicos: em um primeiro momento, realizamos um levantamento bibliográfico, acompanhado de leituras (utilizando livros, artigos, monografias, dissertações e teses) baseadas em autores que trabalharam (ou trabalham) com a temática em questão, a exemplo de Conti (1976); Seabra (1981); Santos (2016); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009); dentre outros, que a partir da temática trabalhada, dão suporte e orientam o desenvolvimento da pesquisa.

Posteriormente, consultamos os currículos da Licenciatura Curta em Estudos Sociais da Fundação da Universidade Regional do Nordeste (FURNE) - atual Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG) - atual UEPB campus Guarabira-, já que tais documentos abarcaram algumas disciplinas voltadas para a Geografia, suprimindo seu estabelecimento enquanto curso superior completo. O material foi encontrado na Pró-Reitoria de Graduação da UEPB (Campus Campina Grande), na qual constatamos a existência do curso. No caso do documento curricular de Estudos Sociais da FAFIG, o descobrimos através de uma mesa redonda (na UEPB/Campus III na cidade de Guarabira), na qual um dos professores ouvintes nos informou da existência anterior do curso e que o material estaria conservado na biblioteca da universidade. Realizamos uma análise dos documentos, observando seus principais aspectos (disciplinas abarcadas, carga horária, créditos, etc.), e como a Geografia esteve representada nele durante seus anos de duração, buscando algumas das respostas para os questionamentos feitos anteriormente.

Por se tratar de um material antigo, preservado pela universidade, tivemos acesso apenas a uma cópia do documento, já que a materialidade da versão original se encontra desgastada pelo tempo. Sendo assim, o uso de fonte assume um papel central na pesquisa, já que o documento por si só já apresenta uma carga histórica importante, com uma série de informações relevantes sobre as quais nos debruçamos em análise. Partindo dessa perspectiva, consideramos válido destacar a fala de Santos e Carvalho (2021, p. 109):

[...] é evidente o quanto as fontes são materiais significativos dentro da esfera do conhecimento científico, não só por sua materialidade superficial, mas também pela riqueza de seu conteúdo, pois é a partir delas que o estudante interessado se descobre enquanto pesquisador no sentido amplo da palavra, esbarrando nos desafios, dificuldades e na satisfação de se trabalhar com materiais com tanto potencial, mas que foram esquecidos pelo tempo e suas transformações.

Logo, o uso de fontes se torna um processo de fato fascinante (apesar dos inúmeros desafios), principalmente se encarado como uma janela para o entendimento do presente, ou até mesmo do futuro, dependendo do ângulo estudado. Nesse sentido, compreender que cada contexto histórico apresenta suas singularidades é fundamental, visto que diferentes transformações acontecem em função de momentos específicos e graças a eles se é possível visualizar o que conhecemos registrado na história.

Nessa perspectiva, Fontoura, Alfaia e Fernandes (2013) apontam que em uma pesquisa, a perspectiva histórica surge como uma ferramenta que permite projetar o futuro a partir de uma lembrança do passado, logo, seria mais uma tentativa do homem de estar no controle através de uma antecipação do futuro. Dessa forma, as pesquisas de cunho histórico representam uma nova percepção para os diversos tipos de temáticas, até mesmo para aqueles que consideram esse tipo de metodologia algo antiquado e desestimulante. Em contrapartida (de certa forma), Guarinello (2004) destaca que entender as estruturas, leis e os acontecimentos passados, é uma forma de minimizar as incertezas vindouras, almejando um futuro mais possível.

A partir desse ponto de vista, o uso de fontes que auxiliem na construção de pesquisas de caráter histórico se tornam fundamentais, uma vez que é a partir dessas fontes que os diferentes tipos de questionamentos – pensados ao longo do tempo - podem enfim ter uma resolução. A educação, em específico, é uma área na qual as fontes são imprescindíveis, não só pelo fato de ser um campo cheio de possibilidades de pesquisa, como também acaba englobando uma diversidade de materiais, como por exemplo, currículos, livros didáticos, revistas, jornais, dentre outros. Nesse sentido, concordamos com Ivashita (2014, p. 15) ao evidenciar que:

A História da Educação tem possibilitado não somente perceber a permanência e rupturas presentes no meio educacional, mas também propicia uma reflexão a respeito das especificidades pertinentes a educação. Podemos analisar pelo viés histórico diferentes concepções de ensino, métodos, modalidades, práticas educativas, conceitos educacionais, visões e atribuições para com educadores e educandos, tudo pertencente a determinados contextos históricos, de modo que o pesquisador pode voltar seu olhar e desvelar vestígios deixados pela história.

Diante disso, as fontes desempenham um papel imprescindível no campo da História da Educação, pois desenvolvem nos pesquisadores – aqueles que optam por tal metodologia - um olhar mais crítico a partir de análises detalhadas e a chamada curiosidade científica. Dessa forma, as fontes não só possuem um valor histórico e informacional imenso, como também integra esse ramo da ciência que se compromete em redescobrir diferentes aspectos do sistema educacional ao longo de sua história. Dito isso, Saviani (2006) destaca que para determinados pontos de vista as fontes são um ponto de origem ou um lugar de apoio para a produção historiográfica, isto é, nos permite conhecer e compreender a história da educação brasileira, revelando com isso a importância do desenvolvimento de uma preocupação para com a geração, manutenção, organização, disponibilização e preservação dos inúmeros formatos de fontes existentes, quer seja de forma intencional ou coletiva.

Diante disso, compreendemos que o uso de fontes não se limita unicamente as informações que podem ser extraídas de quaisquer que forem os tipos de materiais, mas também (e não menos importante) estão ligadas ao levantamento de dados, a curiosidade do pesquisador, o cuidado com a conservação dos acervos, bem como sua organização por parte das instituições que as possuem. Além disso, o processo de identificação do indivíduo com a pesquisa histórica e o uso de fontes requer certa sensibilidade, um olhar atento para os desafios da investigação e as possibilidades de descoberta e análise de questões de fato importantes. Nesse sentido, consideramos válida a fala de Vasconcelos (2014) ao apontar que existe um enorme fluxo de informações provenientes das fontes, como questões educacionais e as lutas diárias dos educadores, que em diversos pontos da história estiveram à espera de um pesquisador empenhado que se coloque a disposição para encarar os desafios que englobam as investigações históricas.

Assim, fica nítido o quanto o uso das fontes representa algo significativo, não só do ponto de vista informacional, mas também está relacionada a mudanças importantes no campo da pesquisa científica. A partir dessa perspectiva, Nunes e Carvalho (2005) ressaltam que a compreensão crítica da trajetória da educação no país, por diversas vezes, se encontra comprometida por razões de desconhecimento da existência de acervos importantes nos arquivos, pela ausência de organização e disponibilidade dos materiais para a pesquisa, e por fim, pela visão estereotipada do material arquivístico. Sendo assim, por esses motivos, “trabalhos que priorizem a localização de acervos e a discussão em torno de levantamentos já existentes são fundamentais para a renovação

da prática da pesquisa histórica no campo da educação” (NUNES e CARVALHO, 2005, p. 35).

Diante de tais percepções, é extremamente importante ressaltar que embora as pesquisas de cunho histórico ainda estejam sendo realizadas (em sua grande maioria) por historiadores e educadores, pesquisadores de outras áreas do conhecimento já se encontram neste mesmo caminho, como por exemplo, no âmbito da Geografia. A Geografia, ao longo de sua história, apresenta um vasto campo de estudo no qual as fontes podem ser (e são) utilizadas para uma compreensão mais aprofundada desta ciência, e dependendo do que se desejar conhecer, algumas vertentes utilizam uma diversidade de fontes, e a principal delas se observa através do ensino da disciplina, quer seja na escola ou na universidade.

Dessa forma, a história que permeia o ensino da Geografia acaba se tornando um dos caminhos mais significativos para que os pesquisadores que possuem interesse na temática adentrem diferentes possibilidades de pesquisa, e conseqüentemente, de fontes. Ainda são poucos os trabalhos voltados para a carga histórica do ensino da Geografia, e justamente por esse motivo, que se debruçar sobre essa questão é indispensável, principalmente quando o intuito é entender a trajetória da disciplina e a forma como a conhecemos atualmente. Nessa perspectiva, para a análise dos documentos (as fontes principais da pesquisa) empregamos a metodologia denominada análise documental, que para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 13) se trata de:

[...] um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação.

Essa metodologia, aparentemente pouco apreciada em pesquisas de cunho geográfico, auxilia de maneira significativa na resolução de questões de caráter histórico, como as que apresentamos nesta pesquisa. Dessa forma, após a soma das informações coletadas, pudemos sistematizá-las através da escrita, desenvolvendo a pesquisa de forma clara e organizada, procurando contemplar os objetivos e facilitar a compreensão dos conteúdos e temática trabalhada.

Assim, procurando facilitar o entendimento deste trabalho, estruturamos o mesmo em quatro capítulos, incluindo o capítulo introdutório. No segundo capítulo,

discutimos aspectos interessantes acerca da institucionalização da formação docente no Brasil, destacando a universidade e a influência do Regime Militar, bem como o processo efetivo da formação de professores ao longo do tempo no país, além de evidenciar questões importantes sobre a formação de professores de Geografia no Brasil.

No terceiro capítulo, destacamos a política curricular de formação docente no contexto dos Estudos Sociais, discutindo o currículo enquanto guia da prática pedagógica, bem como o currículo de formação docente e como ele se apresentou, além disso, destacaremos o papel dos Estudos Sociais e sua ligação com a Geografia, discutindo alguns dos principais aspectos dessa área de estudo/ “disciplina” e seu processo de implementação.

No quarto e último capítulo, enfatizamos o curso de licenciatura curta em Estudos Sociais oferecido pela FURNE (atual UEPB) e pela FAFIG (atual UEPB campus Guarabira), analisando a formação docente a partir do currículo do curso, isto é, realizando uma análise comparativa do contexto e dos principais aspectos de ambos os cursos e instituições.

Nessa perspectiva, buscamos analisar e compreender como as reformas educacionais influenciaram a educação e seu processo de construção e evolução durante o período em questão, mais especificamente no que diz respeito à Geografia, que ao mesmo tempo em que foi utilizada como ferramenta estratégica no processo de legitimação do governo, também seria substituída nas grades curriculares, igualmente de forma estratégica, só que dessa vez pelo fato de desenvolver o senso crítico de inúmeros indivíduos pelo país.

2. CAPÍTULO II – A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Compreendemos que a formação de professores é um processo indispensável dentro do sistema educacional, já que seus desdobramentos podem ser observados em espaços importantes da educação, como escolas e universidades. Nessa perspectiva, após destacar a primeira parte da pesquisa, na qual explanamos algumas considerações iniciais sobre a temática trabalhada, apresentaremos agora discussões voltadas para a universidade e a institucionalização docente, bem como o efetivo processo de formação de professores, e, mais especificamente, à formação de professores de Geografia, esse que é um dos pontos principais para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.1 A UNIVERSIDADE E A INFLUÊNCIA DO REGIME MILITAR

O Regime Militar trouxe consigo marcas significativamente expressivas para a história do Brasil. O cenário político/econômico e a educação representaram importantes alicerces para o estabelecimento do autoritarismo no qual o governo da época estaria apoiado, não só no que diz respeito ao enaltecimento e consolidação do capitalismo, como também no que se refere ao controle através do currículo e das reformas educacionais.

Germano (1990) destaca que o período se caracterizou não só como uma época de fortalecimento e apogeu do autoritarismo, como também um momento de realização de reformas institucionais, inclusive para a educação. Tais reformas no setor educacional visavam adquirir força de trabalho qualificada, bem como estabelecer um sentimento nacionalista entre a população, já que a partir da junção desses pontos, seria possível agradar o mercado capitalista em ascensão, e exercer o domínio sobre os indivíduos, ambos cobertos por uma cortina de fumaça pautada no avanço e desenvolvimento do país.

Nessa perspectiva, e sabendo que o período em questão e as reformas trazidas por ele foram determinantes para a instauração de um novo contexto para a educação – como, por exemplo, a implementação das licenciaturas curtas de Estudos Sociais no país -, destacamos as universidades como um dos meios mais eficazes para tal realização. O momento exigia uma visão mais clara e crítica por parte da população em relação às ações e intenções por parte do governo, e as universidades (salve algumas exceções que legitimavam o regime), passaram a desempenhar um papel cada vez mais

decisivo no processo de emancipação intelectual de inúmeras pessoas. Seguindo esse ponto de vista, Costa (2009, p. 10) destaca que reformas de nível universitário ocorreram “em um período em que o ensino superior passou a exercer papel fundamental para o desenvolvimento do país, representando um foco de transmissão e produção do conhecimento”. Assim, o espaço universitário acaba representando um elemento a mais na fixação de um projeto político e econômico, ao mesmo tempo em que está ligada a uma válvula de escape que busca o pensamento crítico e mudanças reais na forma como se enxergaria ideias e ações explanadas pelo regime em vigor.

Fortalecendo tal percepção, Motta (2014) destaca que as universidades se tornaram alvo de um projeto modernizador autoritário da ditadura, já que seriam responsáveis pelo preparo das elites administrativas, cientistas e tecnólogos, além de ser politicamente importante do ponto de vista da formação de lideranças intelectuais. Logo, a universidade e as discussões trazidas por ela, determinariam o rumo de diversos indivíduos em processo de formação, especialmente aqueles que, no período em questão, faziam parte da elite no país. Silva (2016, p. 465) ressalta, de maneira contundente, como o modelo modernizador proposto pelo governo militar para as universidades, funcionaria mediante colaboração externa, isto é, financiamento internacional:

O modelo modernizador adotado pelos militares relaciona-se diretamente com a ajuda externa. Na expectativa de atrair recursos nos mais diferentes âmbitos do setor educacional, diversos acordos financeiros foram assinados, tais como os de cooperação técnica e financiamento junto à USAID (United States Agency for International Development), como o apoio de outras instituições, tais como Fundação Rockefeller, Fundação Ford, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento. O governo militar assumia, dessa forma, a necessidade de profissionalizar os quadros internos das universidades, desde a formação acadêmica dos professores, melhorias no planejamento educacional até o investimento em infraestrutura e equipamentos.

Com isso, percebemos que a busca por investimentos (a nível internacional) fazia parte de um projeto pautado numa ideia de progresso através da modernização, que além de um suposto desenvolvimento, traria uma maior capacidade em qualificar mão-de-obra para tal feito. Fica evidente como a situação contempla não só um ato em benefício da educação (mesmo que para um fim diferente do que se poderia imaginar), como também busca consolidação econômica sobre uma base capitalista, sistema esse que estivera em ascensão na época.

A influência internacional estreitou cada vez mais os laços entre Brasil e Estados Unidos, e no que diz respeito ao sistema educacional, a união traria informações interessantes para o ensino superior brasileiro, estas que se encontrariam descritas no Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES)⁵ (Costa, 2009). O relatório, como os demais projetos e ideias postas pelo governo, ressalta que “a educação é não apenas uma responsabilidade social, mas também fator de desenvolvimento” (Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969, p.23), corroborando com a percepção de que o desenvolvimento do país estaria alinhado a uma educação modernizada com potencial político, econômico e social.

Dentre as inúmeras questões trabalhadas pelo documento - como os problemas enfrentados pelo ensino superior no país e até mesmo a revisão de exames vestibulares e currículos -, o mesmo aponta que a população estava insatisfeita com os sistemas existentes, e por esse motivo, passaram a criticar o ensino no Brasil e no mundo, chamando-o de obsoleto, anacrônico, ultrapassado, alienado, e medieval (Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969). Nesse sentido, a situação nas universidades percorreu caminhos, no mínimo, conturbados, uma vez que o projeto modernizador trouxe consigo descontentamentos para além do esperado, resultando em reações adversas e no fortalecimento da busca por uma reforma que correspondesse a ambos os lados envolvidos. Sobre isso, Fraga e Siano (1991, p. 161) trazem uma percepção que segue esse mesmo caminho, ao ressaltarem como o regime militar se relaciona à ideia de universidade pensada para aquele momento:

Foi um conúbio empresarial, tecnocrático e militar contra um movimento popular pelas 'reformas de base'. Essa reação desmedida e conservadora das elites dirigentes contra os "despossuídos" de terra, renda, status e prestígio social foi aterradora para um povo que começava a se conscientizar e tomar o destino em suas próprias mãos. A idéia de uma universidade comprometida, compromissada, política, livre, independente, planejada, eficaz, eficiente, racional, crítica e democrática fazia parte do projeto de autonomização desse movimento do povo pela sua independência política, social, econômica e cultural. Correspondia aos reclamos de uma juventude impulsiva e aos anseios mais nobres da elite intelectual do Brasil. Era genericamente chamada de "Reforma Universitária”.

Nessa perspectiva, é possível perceber o quanto as ações idealizadas (e realizadas) pelo regime em vigor foram capazes de despertar um sentimento de insatisfação por parte da população, algo que até então não seria recomendado, tendo

⁵ Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) (Acordo MEC/USAID). RJ, 1969.

em vista o contexto histórico autoritário e pouco interessado em contribuir para uma formação crítica e completa de uma classe influenciada desde muito tempo a ser, nada mais nada menos, do que mão-de-obra qualificada e barata. Motta (2014, p. 84) resume bem como funcionou esse processo contraditório do governo em relação às universidades, bem como para os indivíduos que desfrutariam dela:

As universidades eram lugares importantes para a modernização do país, bem como campo de batalha entre os valores conservadores e os ideais de esquerda e de vanguarda; instituições que o regime militar, simultaneamente, procurou modernizar e reprimir, reformar e censurar. Sob o influxo da cultura política brasileira, os governos militares estabeleceram políticas ambíguas, conciliatórias, em que os paradoxos beiram a contradição: demitir professores que depois eram convidados a voltar, para, em seguida, afastá-los novamente; invadir e ocupar universidades que ao mesmo tempo recebiam mais recursos; apreender livros subversivos, mas também permitir que fossem publicados e circulassem.

Em um cenário como esse, no qual ações contraditórias foram sendo realizadas como uma forma de “agradar” ambas as partes, uma reforma não só seria necessária do ponto de vista estrutural acadêmico, mas também no que diz respeito ao meio social. Tal ambiguidade (seja ela de caráter puramente político/econômico ou não) foi responsável pela criação, no ano de 1968, do Decreto nº 62.937, que teve por objetivo solucionar problemas educacionais mais expressivos, instituindo um “grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências” (BRASIL, 1968). O decreto trouxe consigo o Grupo de Trabalho encarregado de estudar, o mais rápido possível, as medidas a serem tomadas para resolver a crise universitária em curso (FÁVERO, 2006). Sendo assim, consideramos importante destacar um trecho do Relatório do Grupo de Trabalho:

A erupção da crise, a eclosão desta consciência, tornaram inadiável a busca de uma solução, a curto e longo prazo, para os problemas da universidade. A criação do Grupo de Trabalho representa a resposta pronta e objetiva ao desafio de acometer certos pontos críticos do sistema universitário. Será eficaz na medida em que marcar o início de um movimento renovador capaz de conduzir a universidade brasileira à sua posição de liderança cultural no processo de desenvolvimento do País (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1983, p. 18).

Diante disso, o grupo surgiu da necessidade de compreender e solucionar questões consideradas problemáticas no âmbito do ensino superior, estabelecendo então, a reforma universitária de 1968. Logo de início, o relatório destaca que a universidade deveria ser, ao mesmo tempo, objeto e agente das reformas, já que a consciência trazida

por ela atua dialeticamente sobre a sociedade na qual está inserida, e por isso deve ser considerada não apenas por seus aspectos políticos, mas também pelos problemas de caráter estrutural, funcional e técnico-pedagógico (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1983). Nesse momento, a proposta de universidade estaria pautada em um plano de desenvolvimento técnico e econômico do país, ao mesmo tempo em que buscou uma formação racional e crítica:

[...] a reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos. [...] Mas o Grupo não se limitou a conceber a reforma sob esse aspecto puramente tecnológico. [...] o Grupo vê a Universidade como o lugar onde a cultura de um povo e de uma época tende a atingir a plenitude de sua autoconsciência. Assim, é uma de suas finalidades essenciais promover a integração do homem em sua circunstância histórica, proporcionando-lhe as categorias necessárias à compreensão e à crítica de seu processo cultural (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1983, p. 20-21).

Diante dessa perspectiva, compreendemos que a busca por um modelo de universidade diferente e dita mais ampla, determinou traços importantes do que viria a se tornar efetivo para o ensino superior, mesmo que em alguns momentos os atos efetivados não estivessem de acordo com o esperado, principalmente para aqueles que enxergavam na universidade um caminho para a independência social e intelectual. Essas são algumas das questões de caráter mais geral, isto é, expressam os anseios e objetivos (de forma mais ampla) pensados para a realização da reforma universitária.

Diante disso, destacamos os currículos e as mudanças que nele se seguiriam (a partir da reforma) como pontos de destaque indispensáveis, já que, é em função dele que as principais mudanças - em nível de ensino - são de fato executadas. Sobre isso, ressaltamos um breve trecho (bastante explicativo) contido no relatório do Grupo de Trabalho, que se refere à fixação de currículos e cursos:

O que, pois, se propõe como política a seguir é a fixação de currículos, em níveis nacional e regional, que se ajustem às condições locais e às flutuações do mercado de trabalho. O Conselho⁶ estabelecerá os mínimos a exigir não só para as profissões já reguladas em leis como para outras que tenham por necessárias ao desenvolvimento do País. As universidades, por sua vez, planejarão cursos novos para atender a características de sua programação específica ou a exigências observadas em âmbito regional. Os diplomas daí resultantes, uma vez aprovados regularmente os cursos respectivos, serão registrados no Ministério da Educação e Cultura e darão direito ao exercício profissional nas áreas abrangidas pelos respectivos currículos, com validade em todo o território nacional (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1983, p. 32).

Nesse sentido, o currículo - dentre os demais assuntos que abrangem o problema do sistema educacional para o ensino superior nesse período - se torna objeto fundamental nesse momento, não só em relação ao ensino (tanto nas escolas como nas universidades), mas também no que se refere à adaptação desse currículo ao mercado de trabalho e a economia em desenvolvimento no Brasil.

Contudo, entendemos que a reforma universitária surge de uma necessidade de transformação na forma como o sistema educacional se apresenta até determinado momento, resultando de lutas sociais ou de interesses velados dos grupos economicamente em ascensão. Os envolvidos no processo de elaboração e reestruturação do documento, e até mesmo o cenário histórico/político no qual se apresenta, indicam os próximos passos a serem seguidos e a forma com devem ser seguidos, principalmente no que diz respeito à formação docente e seus reflexos na educação básica (e vice-versa).

A partir dessa percepção, no tópico a seguir, direcionaremos o olhar sobre a institucionalização da formação docente, buscando conhecer e compreender os principais aspectos que permeiam esse processo ao longo do tempo.

2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Comprendemos o sistema educacional é composto por diferentes indivíduos, setores (social, político, econômico, cultural, etc.) e áreas do conhecimento, constituindo uma estrutura ampla e complexa que vai desde o processo de ensino-

⁶ O conselho aqui mencionado se refere ao Conselho Federal de Educação (CFE), que nesse momento era responsável por “tomar decisões, opinar, analisar, propor sindicâncias, emitir pareceres e sugerir medidas para organização do sistema educativo, incluindo nisso a formalização das bases sobre as quais seriam organizados os currículos das disciplinas escolares” (MARTINS, 2000, p. 4).

aprendizagem, até a formação daqueles que a colocariam em prática. Dentre tais pontos (e outros mais), destacamos a formação docente como um dos mais significativos, não só no que diz respeito à escola básica e tudo que ela engloba, mas também no que se refere ao ensino superior e o retorno dos profissionais enquanto novos formadores de professores.

Tendo isso em mente, Nóvoa (1992) destaca que a formação deve incentivar o desenvolvimento crítico-reflexivo dos professores, fornecendo-os possibilidades de pensamento autônomo, bem como facilidade em dinâmicas de autoformação participada, uma vez que tal formação é um investimento pessoal, livre e criativo, que visa à construção de uma identidade profissional. Nesse sentido, o processo de formação engloba não só os aspectos profissionais, como também (e não menos importante) os pessoais, surgindo de uma união equilibrada de ambos. Sobre isso, Nóvoa (1992, p. 13) aponta que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Dessa forma, a formação docente se torna um processo que vai além do espaço educacional, é algo que faz parte do professor enquanto pessoa, uma evolução individual na construção dos conhecimentos, estabelecendo, de fato, uma identidade. Para Callai (2013) a formação de professores é compreendida como um processo contínuo, que se dá ao longo de sua construção profissional, e como tal, é complexa e distinta. Assim, é possível perceber o quanto o professor possui um papel importante frente à educação, quer seja no momento de sua formação – na qual serão construídos os saberes a serem compartilhados – ou no instante em que começam a exercer suas atividades em sala de aula.

Feitas algumas considerações acerca da importância da formação docente frente à sociedade – essenciais diante do contexto trabalhado -, nos direcionamos a institucionalização desse processo no Brasil, uma vez que em diferentes momentos de sua história passou por significativas transformações, as quais nos conduzem (direta ou indiretamente, de forma positiva ou não) a formação de professores como conhecemos atualmente.

Para Sá e Alves Neto (2016) os primeiros registros conhecidos da profissão docente ressaltam a observação e o empirismo como os principais pré-requisitos para o

exercício das atividades em sala de aula, isto é, tornava-se professor aquele que observava professores mais experientes e ensinava de acordo com o que aprendeu, sendo esse formato de aprendizado semelhante a outras profissões de caráter informal. Nesse sentido, o trabalho docente não seria visto como objeto de grandes reflexões, mas sim uma atividade relativamente simples.

Romanowski (2013) aponta que a formação de professores surge da institucionalização das escolas públicas no final do século XVIII, se tornando, a partir disso, uma preocupação para os sistemas de ensino. A autora ainda evidencia que as escolas públicas têm origem quando as ideias liberais da Revolução Francesa estão em ascensão, sendo secularizada e de acesso para toda população. Por outro lado, Saviani (2009) ressalta que a formação docente exigiu uma resposta institucional apenas após a Revolução Francesa, quando emerge a necessidade de instrução popular, sendo este o pontapé inicial para a criação das Escolas Normais como instituições responsáveis pela preparação de professores. Sobre isso, o autor destaca que:

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009, p. 143).

Nesse sentido, as Escolas Normais seriam organizadas de acordo com o nível de formação com que trabalhariam, isto é, havia uma preparação específica para cada grau de ensino, uma vez que idades, conteúdos e discussões seriam claramente distintos. Seria essa uma nova forma de visualizar a educação, não só no que diz respeito à preocupação com a formação social dos indivíduos, mas também no que se refere à preparação daqueles que seriam responsáveis por essa formação, cada qual com o grau de ensino escolhido e as especificidades que ele engloba.

Nessa perspectiva, e mais especificamente no Brasil, Saviani (2009) declara que no país a preparação de professores surge, explicitamente, após a independência, quando se cogita a organização para a instrução popular, ação semelhante às observadas em outros países. Para o autor, questões de caráter educacional passaram por significativas transformações ao longo dos últimos dois séculos, e no Brasil, a formação docente passara por algumas fases, as quais ele apresenta de forma simples e objetiva, e é essa periodização separando-as e descrevendo de acordo com o tempo que se seguiu. Justamente por esse motivo, optamos por apresentá-las, uma vez que a fundamentação

dada por Saviani (2009) em seu texto nos auxiliou de maneira significativa na compreensão do processo de institucionalização da formação de professores no país, ainda que sem especificações da formação docente em diferentes áreas de conhecimento.

A primeira fase, denominada “*Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)*”, foi o período no qual se instala o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que submetia os professores a uma instrução no método do ensino mútuo (as suas próprias custas), e que se estendeu até 1890, quando se estabelece no Brasil o modelo das Escolas Normais (SAVIANI, 2009). Nesse espaço de tempo, no ano de 1835, se é criada a primeira Escola Normal brasileira por iniciativa das Províncias, e nesse caso, mais especificamente, pela Província do Rio de Janeiro. Nela (e nas demais Províncias que adotaram esse modelo de escola) predominou a atenção para com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras:

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (Idem, Ibidem, p.144).

Dessa forma, o ensino se tornaria um processo engessado, repetitivo, e de certa forma, controlado pelo que determinariam as escolas em questão. Para Tanuri (2000) o modelo implantado foi o europeu, o francês para ser mais específico, sendo resultado da tradição colonial adquirida pelo Brasil, e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. Assim, é evidente que todo o processo era regido por uma influência internacional, já que esta foi (e em certos momentos ainda é) referência para a constituição do sistema educacional no país. Ainda é importante ressaltar, como bem coloca a autora, que as primeiras iniciativas referentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia dos grupos conservadores, já que resultam de ações de consolidação desenvolvidas por eles para instituir seu projeto político de supremacia (Idem, Ibidem).

Seguindo essa perspectiva, que destaca o estabelecimento das Escolas Normais no Brasil, à segunda fase, denominada “*Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)*”, apresenta a reforma paulista (em 1890) como o marco inicial para um novo padrão de organização e funcionamento destas escolas, que passaram a possuir como anexo a chamada escola modelo (SAVIANI, 2009). A

justificativa para tal reforma esteve pautada na ideia de que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890); logo, a busca por um plano de estudos mais eficaz se tornaria um dos principais objetivos pensados pelos reformadores. Saviani (2009) aponta que a reforma foi marcada por dois vetores significativos, o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores, visto que poderiam ser considerados insuficientes, e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca mais conhecida foi à criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, sendo assim o autor ainda destaca que:

Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (Idem, Ibidem, p. 145).

Dessa forma, o aperfeiçoamento do processo de formação deveria abarcar uma série de processos sistemáticos, que iriam desde uma organização curricular completa e fundamentada, até uma preparação mais didática, demonstrando o que traria uma sala de aula de fato. Porém, para Tanuri (2000, p. 69) nem todas essas metas (pensadas pelos republicanos paulistas) puderam ser atingidas, uma vez que não se instalou a Escola Normal Superior, que “permaneceu na legislação até 1920, como que a registrar os ambiciosos propósitos de seus idealizadores”. Sendo assim, esse modelo de escola, reformada e com novos padrões de organização, se fixou e se expandiu por todo território nacional.

Já na terceira fase, denominada “*Organização dos institutos de educação (1932-1939)*”, observamos que o padrão instalado anteriormente - no qual se fixaram as demais Escolas Normais pelo país - não obteve avanços significativos. O padrão até então dominante (tendo em vista o caráter expansionista que apresentou) não foi capaz de manter sua força enquanto inovação, pois se preocupou apenas com o domínio dos conhecimentos que viriam a ser transmitidos, e é a partir dessa certa fragilidade, que surgem os Institutos de Educação, concebidos como “espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). Dessa forma, o autor ainda aponta que:

[...] os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...] (Idem, Ibidem, p. 146).

Assim, pode-se dizer que os institutos de educação representaram novos rumos para o processo de formação docente, principalmente no que diz respeito a uma formação voltada, também, para a pesquisa, sendo o conhecimento científico um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento didático-pedagógico desses futuros profissionais. O autor destaca ainda, que as principais iniciativas relacionadas à instauração dos institutos de educação no Brasil tiveram como inspiração os ideários da Escola Nova⁷, e puderam ser observados no Distrito Federal, através de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, em 1932; assim como em São Paulo, em 1933, por meio de Fernando de Azevedo (Idem, Ibidem). Logo, os institutos de educação viriam a ser um passo a mais durante a caminhada de construção da profissão docente no país. Ainda é importante destacar que nesse mesmo período surgem os primeiros cursos superiores de Geografia no Brasil, em função, justamente, dos dois principais polos universitários do país: paulista e carioca. Sobre isso, Machado (2000, p. 124) aponta que:

A institucionalização da geografia universitária brasileira ocorre a partir destes dois novos pólos de produção científica nacional. [...] Tanto a Universidade de São Paulo quanto a Universidade do Distrito Federal possibilitaram a implantação da geografia moderna no Brasil e impulsionaram a formação de duas escolas representativas da geografia nacional: a escola paulista e a escola carioca de geografia.

Sendo assim, a Geografia começa a se estabelecer como uma ciência significativa no âmbito universitário, uma vez que apresentara uma visão mais clara do espaço e de suas diferentes representações.

A quarta fase, denominada “*Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)*”, é caracterizada pela elevação de status dos institutos de educação, já que estes atingiram o nível superior universitário, e aqueles que foram as primeiras iniciativas do projeto, se tornaram base para estudos superiores de educação (SAVIANI, 2009). O autor aponta que sobre as bases advindas dos principais institutos já criados, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias se constituíram, e a partir do

⁷ “A ideia escolanovista caracteriza-se pela crítica à educação tradicional, uma educação que não estimula o aluno a ser atuante, que não o influencia a pensar, e que permanece adepta a reprodução de ideias já existentes e práticas centradas na memorização e transmissão de conhecimentos” (FARIAS, 2018, p. 38).

Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939⁸, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil obteve definitiva organização, sendo considerada referência para as demais escolas de nível superior, logo:

[...] o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Dessa forma, as novas diretrizes estariam pautadas numa formação com estrutura mais singular, uma vez que disciplinas específicas ganhariam destaque frente aquelas de formação didática. Isso por sua vez, fez com que o modelo de formação docente no ensino superior perdesse sua referência de origem, “cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (Idem, Ibidem, p. 146), isto é, o que antes estruturaria o processo de formação de maneira significativamente positiva, seria apenas mais um modelo a ser absorvido por um sistema de ensino considerado diferente dos demais.

A quinta fase, denominada “*Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)*”, é caracterizada pelo advento do Regime Militar, período que alterou não só a vida de toda uma geração de indivíduos, mas também exigiu adequações do sistema educacional até então em vigência. A legislação de nº 5692, do ano de 1971, modificou o que se conhecia por ensino primário e médio, alterando sua denominação para primeiro e segundo grau de ensino (SAVIANI, 2009), sendo responsável também pelo “desaparecimento” das escolas normais, como afirma Tanuri (2000, p. 80):

⁸ “Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino” (BRASIL, 1939).

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Nesse momento, as Escolas Normais perderam sua posição enquanto escolas reconhecidas de formação docente, bem como as disciplinas escolares, que foram descaracterizadas, até mesmo substituídas dentro dos currículos escolares. A existência de uma fragmentação na educação foi o que certamente deu origem a tendência tecnicista nas escolas, e como reflexo disso, buscou-se por uma nova configuração do profissional docente:

Dessas reformas educacionais começou a emergir a nova configuração profissional do professorado público de 1º e 2º graus. O perfil dos profissionais da educação passou por drásticas mudanças, desde a nova formação aligeirada e fragmentada, até a proletarização do segmento. Uma vez que o sistema tinha a necessidade de mão de obra, aumentou-se o quadro docente e, conseqüentemente, a diminuição do valor da remuneração (LEME e BRABO, 2019, p. 86).

Estas são características preocupantes não só do ponto de vista educacional, mas também do social, visto que uma má formação do professor acarreta em uma má formação do estudante, este que acabará não desenvolvendo todas as suas capacidades enquanto indivíduo pensante e passível de avanços diante da classe social na qual esteja incluído.

Dito isso, chegamos à sexta fase, denominada “*Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)*”, caracterizada pela expectativa em um melhor tratamento no que diz respeito à formação de professores no Brasil. Nesse sentido, tem-se a LDB de 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996) como meio viável para uma suposta melhoria da formação docente, uma vez que estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (art. 62). Porém a efetivação não foi tão satisfatória quanto os educadores imaginavam, pois apenas as universidades receberiam o destaque necessário enquanto espaço de formação qualificado, e os institutos de educação passariam a ser reconhecidos como instituições de segunda categoria, o que traria consigo resultados contrários ao que se desejava:

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008 *apud* SAVIANI, 2009, p. 148).

Tal situação evidenciou (ainda mais) os problemas enfrentados pelo sistema educacional do país, que mesmo com certos progressos ao longo de sua história, ainda peca pela desvalorização do processo de formação, assim como desmerece ao profissional docente no exercício de sua função. Por isso, consideramos válida a fala de Saviani (2009, p. 148) quando destaca que o que se apresenta permanente no decorrer do tempo é a precariedade das políticas formativas, “cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

Contudo, compreendemos que a formação docente, desde sua institucionalização enquanto profissão reconhecida passou (e passa) por diversas transformações, que vão desde o currículo até a prática em sala de aula, assim como possui um histórico recorrente de problemas e insatisfações por parte dos idealizadores e educadores interessados. Nessa perspectiva, entender que sua importância vai além da formação inicial é fundamental, visto que a profissão docente se constrói não só dentro de uma instituição de formação, mas também é composta pelo processo de desenvolvimento individual do profissional, aquilo que se observa de fato na prática.

Diante disso, iremos conhecer no tópico a seguir, de forma mais específica, o processo de formação de professores de Geografia no Brasil, buscando compreender os avanços e retrocessos que se seguiram durante seu desenvolvimento no país.

2.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL

A Geografia, em seus amplos direcionamentos e diferentes áreas de estudo e pesquisa, esteve à frente de questões significativas ao longo do tempo, não só no que diz respeito ao seu desenvolvimento como disciplina escolar, mas também em função de sua construção enquanto ciência.

Tendo isso em mente, cada contexto histórico, implementação de políticas sociais e educativas, interesses econômicos vigentes, foram fatores decisivos para o estabelecimento ou transformação da Geografia ao longo da história, uma vez que o

saber produzido por ela poderia enaltecer características expressivas de um país, ou até mesmo auxiliar, dependendo da situação, do ponto de vista estratégico.

Nesse sentido, no qual a ciência geográfica sempre esteve envolvida em diferentes aspectos da sociedade, e o seu ensino nas escolas se tornou uma ferramenta de disseminação ideológica cada vez mais eficaz, fica nítido como a Geografia escolar e a Geografia universitária sempre estiveram interligadas, não de forma hierárquica, mas sim complementar, ainda que em determinados contextos uma visão se sobressaísse sobre a outra. Sobre isso, concordamos com Santos (2018b, p. 25) quando aponta que:

[...] a Geografia faz parte de um todo muito maior do que aparenta, uma vez que abarca conhecimentos que vão do físico ao social, do simples ato pedagógico até a formação de princípios político-ideológicos, se tornando uma ciência (e disciplina) extremamente importante para o entendimento do espaço em seus mais diversos aspectos.

Dessa forma, podemos visualizar a Geografia como um processo em constante construção, pois cada novo contexto a aproxima de novas transformações e avanços no campo do conhecimento na área. Dito isso, se torna necessário apresentar (de forma breve) a história da Geografia enquanto disciplina escolar, visto que seu desenvolvimento esteve atrelado à formação dos professores que atuavam em sala de aula, ensinando seu significado e variadas vertentes.

Nessa perspectiva, Rocha (2000) destaca que até o século XIX os conhecimentos de caráter geográfico que foram ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não se encontravam organizados de forma a constituírem a especificidade de uma disciplina escolar, pois no período em que a educação formal ministrada no país era quase de total exclusividade dos jesuítas, tais conhecimentos eram secundarizados no currículo previsto. Desse modo, os conhecimentos geográficos não eram abarcados em sua totalidade, mas sim faziam parte de conjunto de saberes a serem aprendidos, reforçando o desenvolvimento de uma Geografia limitada à pura e simples descrição, como bem exemplifica Rocha (2000, p.130):

A fim de que os alunos melhor compreendessem o trecho de uma obra, objeto de estudo nas aulas de gramática, lançava-se mão, dentre outras coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo da geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva. A descrição de um dado território, bem como do povo que nele habitava era um dos recursos utilizados pelos professores para melhor elucidar um trecho analisado.

Sendo assim, ensinava-se Geografia ao mesmo tempo em que faziam uso dela para auxiliar na compreensão de outros conhecimentos, logo, a mesma se apresentava de forma simplista e pouco fundamentada. Segundo Rocha (2000) neste mesmo período se estabeleceu a diferença entre a “geografia dos professores” e a “geografia dos estados maiores”, pois os jesuítas se tornaram responsáveis pela produção de ambas as vertentes, controlando o sistema escolar em vigor e a produção de conhecimentos geográficos sobre o território da Colônia Portuguesa na América, logo:

Souberam eles, melhor do que ninguém, diferenciar o que deveria ser destinado apenas aos detentores do poder de Estado e o que poderia ser socializado enquanto saber escolar. Iniciava-se, naquele momento, no Brasil, sem dúvida alguma, a produção da nossa geografia dos professores (Idem, Ibidem p. 130).

Nesse sentido, a dita “geografia dos professores” se perpetuou, sendo reconhecida como aquela em que se disseminavam práticas mnemônicas, assim como, em determinados momentos, ideologias políticas. Dessa forma, compreendemos que assim como a Geografia não foi concebida como disciplina escolar, sendo pouco explanada nesse sentido, a formação específica daqueles que a ensinariam também não existiria, ficando a cargo de outras formações profissionais. Seguindo essa perspectiva, foi somente a partir do século XIX, com a criação do Imperial Colégio Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro, que as reais mudanças para o campo da Geografia escolar ocorreram:

A partir da criação do Colégio Pedro II a disciplina geografia passa a ser detentora de um novo status no currículo escolar brasileiro, é nesse período que ela finalmente adquire o estatuto de disciplina autônoma. A participação da geografia como disciplina escolar presente na estrutura curricular do Colégio Pedro II é de máxima importância, visto que, essa escola foi fundada com o objetivo de ser uma Instituição que se caracterizasse como uma verdadeira escola padrão, que servisse de modelo a ser seguido pelas demais escolas públicas e privadas existentes ou que viessem porventura a existir no nosso país (PESSOA, 2007, p.33-34).

Esse destaque dado à Geografia escolar lhe concedeu a tão aguardada autonomia no currículo brasileiro, ampliando sua relevância estratégica para fins consideravelmente tendenciosos (SANTOS, 2018b). Segundo Rocha (2000) durante quase todo o período imperial, o ensino de Geografia manteve suas características principais inalteradas, sofrendo poucas alterações no que se refere ao conteúdo e a forma de ensinar, logo, a disciplina apresentara nítida orientação clássica, descritiva e mnemônica, algo distante da realidade vivenciada pelos alunos. Ainda segundo o autor,

é válido destacar que os (as) docentes que atuavam no ensino desta disciplina não tinha formação específica, eram oriundos de outras profissões (advogados, sacerdotes, etc.), e até mesmo autodidatas, isto quando não eram profissionais iniciando a carreira no magistério procurando uma boa posição em suas profissões de origem (Idem, Ibidem). Consideramos importante destacar que os professores não tinha formação específica justamente pelo fato de que na época os cursos de formação de professores de Geografia não eram ofertados.

Diante dessa perspectiva, é válido destacar que os primeiros cursos de Geografia no Brasil passaram a existir nos dois principais polos universitários que o país possuía, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, ambas responsáveis por impulsionar a implementação e disseminação da Geografia moderna no país. Para que tal situação viesse a se concretizar, era fundamental que houvesse uma renovação do ensino superior brasileiro, logo, Rocha (2000) destaca que foi em função do decreto nº19.851, de 11 de abril de 1931, que o ministro Francisco Campos pôde renovar o ensino superior no país através da introdução de um sistema universitário, criando com isso a Faculdades de Educação, Ciências e Letras, ambiente acadêmico que passaria a abrigar diversos cursos, dentre eles a Geografia.

Cacete (2011) aponta que a Faculdade de Educação Ciências e Letras tinha como principal função a formação docente direcionada a escola secundária, devendo ser compatível com a dupla tarefa de produzir conhecimento ao mesmo tempo em que realiza a prática da pesquisa. Sendo assim, a então faculdade se tornaria um espaço para uma formação ampla e aprofundada, com o objetivo de incentivar questões relevantes dentro do ambiente acadêmico, principalmente no que diz respeito à formação e a pesquisa de caráter científico. Porém, para Cacete (2011) a denominação idealizada por Francisco Campos não chegou a ser instalada, pois o nome de fato adotado pelas instituições que teriam a responsabilidade de preparar os professores para o ensino secundário seria o de Faculdade de Filosofia ou Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, e sobre isso, a autora ainda destaca que:

As Faculdades de Filosofia Ciência e Letras foram criadas no Brasil sem referências, faltaram modelos para esse tipo de ensino em função da tradição no país de escolas profissionais isoladas. Fundada como centro de alto saber a nova instituição surgiu marcada pela missão estrangeira de professores responsáveis pela docência e pesquisa nessas instituições. Nesse sentido, as Faculdades de Filosofia acabaram por desempenhar papel importante no ensino superior brasileiro (Idem, Ibidem, p.6).

Dessa forma, as primeiras faculdades pautadas nesses ideais seriam regidas por professores estrangeiros em diferentes cursos, e dentre eles, a Geografia. No interior dessas faculdades, aparece pela primeira vez o curso de História e Geografia, que na época constituíam uma única graduação, contribuindo inquestionavelmente para a difusão de uma ciência geográfica, tanto no que diz respeito à pesquisa aplicada, como também para o ensino secundário de Geografia (ROCHA, 2000). Tendo isso em mente, é importante destacar como o curso se apresentou nas primeiras universidades (São Paulo e Distrito Federal), visto que serviram de inspiração para as demais instituições que viriam a se desenvolver no país.

Na Universidade de São Paulo (USP), Fiori (2012) aponta que o primeiro curso de formação em Geografia se estabeleceu no ano de 1934, sendo oferecido em conjunto com a História, apresentando disciplinas de História e matérias como *Elementos de Geologia* e *Elementos de Cartografia*. O curso fundamental era realizado em quatro anos, dos quais os três primeiros apresentavam matérias obrigatórias e o último constituía-se pelos cursos de Didática e Psicologia Educacional, além de outras duas matérias escolhidas pelo aluno, e, após isso, este recebe o diploma de Licenciado em Geografia e História (AZEVEDO; SILVEIRA, 1949).

Já na Universidade do Distrito Federal (atual UFRJ), Machado (2000) destaca que a Geografia também esteve unida à História constituindo um só curso - que se encontrava lotado na Escola de Economia e Direito -, estando agrupado na seção de ciências Geográficas e Históricas, composta pelas cadeiras de História da Antiguidade, História da Idade Média e Moderna, Geografia Humana e Fisiogeografia. Além disso, é válido ressaltar alguns dos primeiros nomes da Geografia a lecionar na universidade:

A implantação do Curso de Geografia e da História na UDF contou inicialmente com os esforços de Pierre Deffontaines e Lucien Febvre, pioneiros entusiastas dos primeiros anos, que procuravam desvendar aos estudantes o que eram Geografia e História nas suas múltiplas relações, projetadas e percebidas na “Paisagem Geográfica”. Colaboraram também com o estabelecimento da geografia universitária carioca Carlos Delgado de Carvalho e Fernando Antônio Raja Gabaglia. O primeiro lecionando Geografia Humana e o segundo Fisiogeografia (MACHADO, 2000, p. 131).

A influência destes nomes enquanto colaboradores internacionais sobre a Geografia - que estivera em desenvolvimento - é significativa, uma vez que suas contribuições seguiam um movimento para além da modernização do conhecimento geográfico no Brasil. Pareciam defender a construção, a partir de seus estudos

eminentemente espaciais, uma nova percepção territorial para a nova nacionalidade brasileira, entendida com base no ideal de uma identidade nacional capaz de “integrar em um grande projeto os diferentes segmentos sócio-espaciais que constituíam o Brasil” (MACHADO, 2000, p. 133).

Já na Universidade do Brasil⁹ o curso de Geografia esteve vinculado a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) até o ano de 1945, na qual a formação se dava em três anos, com o acréscimo de um ano para a obtenção da licenciatura com um segmento em didática (FIORI, 2012). Além disso, a autora destaca que:

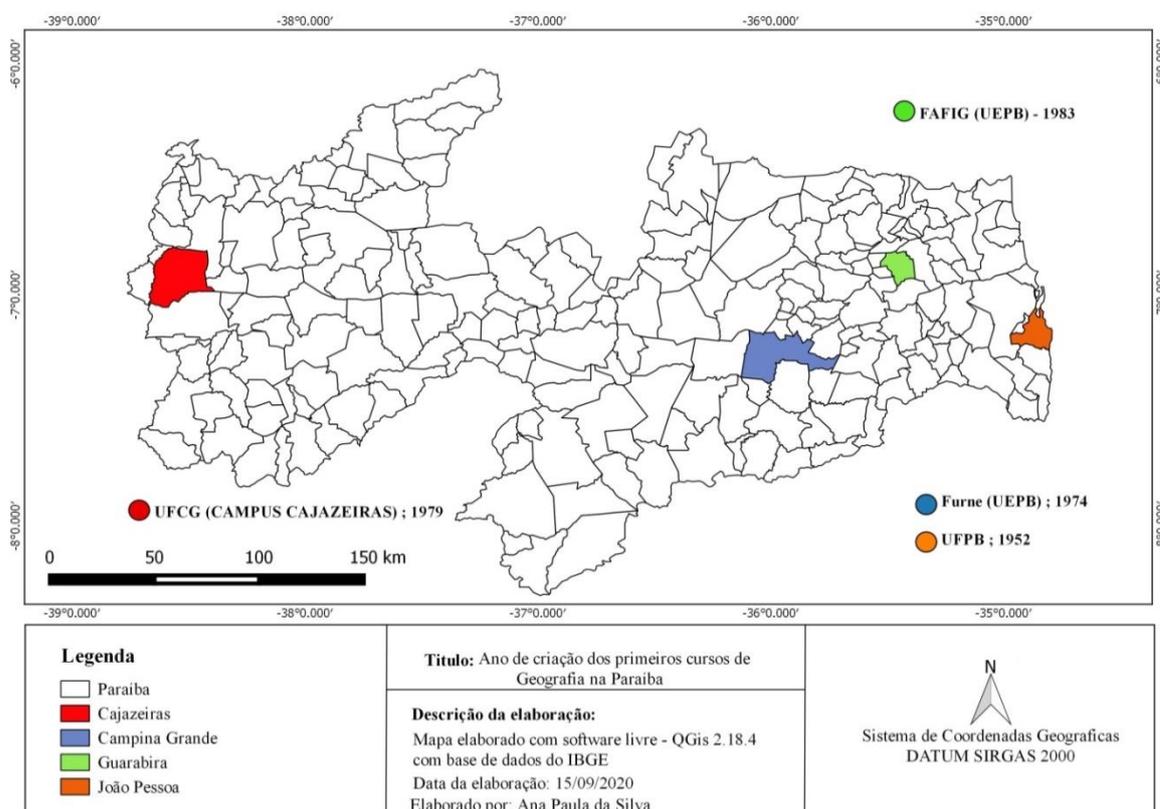
Em 1946, por meio do Decreto-Lei nº 9092, o curso passou a ter quatro anos, com especialidade em bacharel ou em licenciatura, este último com as “disciplinas pedagógicas”. A partir de 1956, o curso separa-se de História e passa por uma nova reestruturação curricular (Idem, *Ibidem*, p. 53).

Nesse sentido, os primeiros cursos de Geografia no Brasil não só estiveram vinculados a História como um só, reprimindo (de certa forma) algumas das principais especificidades de cada ciência, como também apresentaram a influência e experiência de professores internacionais (e posteriormente nacionais) sobre uma Geografia universitária em desenvolvimento no país.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que o processo de constituição dos primeiros cursos de formação docente em Geografia surge da necessidade de mudança na forma como a disciplina seguia sendo ensinada, por professores sem formação específica e com conteúdos colocados de forma enciclopédica e descritiva. Dentro desse contexto, consideramos importante destacar um mapa dos primeiros cursos de Geografia da Paraíba (área na qual o nosso objeto de estudo está inserido), no qual o primeiro surge na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no formato de Bacharelado, seguido, anos depois, pelos cursos de Licenciatura na área, nos *campi* de Campina Grande (FURNE/UEPB), Cajazeiras (UFCG) e Guarabira (FAFIG/UEPB):

⁹ A Universidade do Brasil foi criada em 1937 (pela Lei nº 452) e acabou englobando a Universidade do Rio de Janeiro e os cursos já efetivados na Universidade do Distrito Federal, esta que foi extinta dois anos após tal institucionalização, em 1939 (MACHADO, 2000).

Figura 1. Mapa do ano de criação dos primeiros cursos de Geografia na Paraíba.



Fonte: Silva, 2020.

Partindo dessa perspectiva, em 1962, através do Parecer 412, o Conselho Federal de Educação cumpre a função de estabelecer o currículo mínimo para todos os cursos de nível superior, dentre eles a Licenciatura em Geografia:

O curso com a duração de quatro anos tinha o seguinte currículo: Geografia Física, Geografia Biológica ou Biogeografia, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil e Cartografia. Além de duas matérias escolhidas dentre as seguintes: Antropologia cultural, Sociologia, História Econômica Geral e do Brasil, Etnologia e Etnografia do Brasil, fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia, Mineralogia e Botânica. Completava-se o currículo com as disciplinas pedagógicas previstas no parecer CFE 292/62 (CACETE, 2011, p.20).

Estas disciplinas não se alteraram ao longo do tempo nos currículos de Geografia, principalmente a ideia de divisão entre a Geografia Física e Humana, que posteriormente se estenderia para as pesquisas na área. Porém, pouco tempo depois da instauração do currículo mínimo para o curso de Geografia nas universidades, reformas educacionais que viriam a descaracterizar certas áreas do conhecimento foram implementadas, a exemplo dos Estudos Sociais nas escolas e a criação da licenciatura

curta na área, que durante um espaço de tempo significativo, substituiu o que seria a formação de professores de Geografia. Sobre isso, Conti (1976, p. 60) destaca que:

Em outubro de 1964, o Conselho Federal de Educação aprovou a criação de três tipos de licenciaturas, destinadas à formação de professores “polivalentes” para o ciclo ginasial, com a duração de três anos. Eram as seguintes: Letras, Ciências e Estudos Sociais. Assim nasceram as chamadas “licenciaturas curtas” que anos depois se restringiriam ainda mais, transformando-se no que chamaríamos de “ultra curtas” e seriam responsáveis por um rebaixamento acentuado do nível do ensino. [...] Evidentemente essas medidas legais estavam preparando terreno para a Lei da Reforma que viria em 1971.

Esse novo formato para a formação de professores reduziu os anos de formação das áreas que abarcou, se desfazendo das singularidades de cada ciência através da junção mal determinada de áreas do conhecimento, e até mesmo da substituição gradativa das mesmas. Dessa forma, a introdução dos Estudos Sociais nas escolas de primeiro e segundo graus contemplava um amplo processo de reforma da educação brasileira, tendo início já no mesmo ano em que os militares assumiram (através do golpe) o comando do Estado brasileiro (ROCHA, 2000).

A partir do parecer 853/71 e Resolução anexa 8/71, desdobramentos da LDB 5.692/1971, se estabeleceu o currículo pleno das escolas de 1º e 2º graus, em função de um Núcleo Comum composto por três matérias (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências) e uma parte diversificada que seria definida pelos Conselhos de Educação dos Estados e ocasionalmente pelas unidades escolares, logo, as licenciaturas passariam a sofrer alterações no que diz respeito à duração e currículo, sendo criadas as habilitações correspondentes a cada uma delas (CACETE, 2011). A autora ainda ressalta que:

A partir desse novo currículo seriam então formados os professores para educação geral, em nível de 1º grau nas áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, correspondentes à licenciatura curta e para as disciplinas no 2º grau seriam formados professores em licenciatura plena. O Parecer 853/71 criticava os currículos vigentes, antes de 1971, marcados pela excessiva fragmentação do conhecimento em disciplinas, desde o primário até o colégio, caracterizando uma “precoce especialização” e uma “nítida inspiração intelectualista”. Nesse sentido argumentava a favor do currículo integrado cujo principal efeito proclamado era o da economia de recursos decorrentes da diminuição do número de professores e de livros (Idem, Ibidem, p. 21).

Sendo assim, a crítica estaria pautada no ensino das disciplinas de forma individual, isto é, no aprofundamento das singularidades de cada uma, pois poupar gastos seria mais interessante do que formar indivíduos pensantes e intelectuais. Diante

disso, era preciso formar professores para essas “novas disciplinas” que seriam responsáveis por reproduzir a moral conservadora do regime autoritário e seu discurso de grandeza, logo, a licenciatura em Estudos Sociais se tornou um veículo utilizado para a viabilização dessa política, além de descaracterizar o conhecimento no campo das ciências humanas (CACETE, 2011). Segundo Conti (1976) a Lei gerou insatisfação entre os encarregados pelo ensino da Geografia e História, os quais (salvo algumas exceções) puderam prever as consequências e o desprestígio que atingiu as duas disciplinas, sem contar com os danos de ordem pedagógica:

A eliminação da Geografia e da História do currículo concorreria para empobrecer a formação humanística da juventude, comprometendo de forma grave seu preparo integral e equivaleria ao fracasso do ensino em si mesmo, o qual visa preparar futuros cidadãos munidos de um rico pano de fundo de cultura, do qual nem a Geografia, nem a História podem estar ausentes. E a adoção dos Estudos Sociais da maneira como vem sendo preconizada corresponderia a uma verdadeira supressão dos estudos geográficos e históricos em nível de 1º grau (Idem, Ibidem, p. 61).

Nesse sentido, a Geografia estaria à mercê de um plano educacional despreocupado com a formação que de fato deveria ser estabelecida, uma que prezasse pela qualidade do ensino acima da necessidade econômica e até mesmo política do país. Tal mudança representou um retrocesso para a Geografia enquanto disciplina escolar, bem como para o curso universitário em desenvolvimento (e a formação de professores), que viu suas principais características se esvaír diante de uma eminente substituição.

Posto isso, destacamos abaixo (de forma sintetizada) um resumo deste tópico a partir da institucionalização da formação docente e, mais especificamente da formação docente em Geografia (Quadro 1). No próximo capítulo abordaremos o currículo e a política curricular de formação docente, destacando algumas de suas principais características, que numa perspectiva analítica, nos possibilitará compreender seu significado e os processos por trás do seu desenvolvimento.

Quadro 1. Síntese da institucionalização da formação docente e da formação docente em Geografia.

Institucionalização da formação docente no Brasil		Formação de professores de Geografia	
<i>Ensaio intermitentes de formação de professores</i>	(1827-1890)	1837	<i>A Geografia escolar adquire o status de disciplina autônoma</i>
<i>Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais</i>	(1890-1932)		
<i>Organização dos institutos de educação</i>	(1932- 1939)	1934	<i>Estabelecimento do primeiro curso de Geografia na Universidade de São Paulo (USP)</i>
<i>Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais</i>	(1939-1971)	1962	<i>Instauração do currículo mínimo para todos os cursos de nível superior, dentre eles, a Geografia</i>
<i>Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério</i>	(1971-1996)	1971	<i>Implementação dos Estudos Sociais nas escolas a partir da Lei 5.692/71 e a criação da habilitação correspondente a ela nas universidades</i>
<i>Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores</i>	(1996-2006)		<i>Término das Licenciaturas Curtas em Geografia, no que diz respeito à carga horária.</i>

Elaboração: Santos, 2020.

3. CAPÍTULO III – POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DOS ESTUDOS SOCIAIS

Compreendemos que o currículo atua de forma direta no processo de ensino-aprendizagem, não só no que diz respeito à escola e aos processos englobados por ela, mas também no que se refere à universidade e a formação de professores em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, e não menos importante, o currículo está associado a questões de caráter expressivo dentro da sociedade, como a política e a economia, o que certamente explica as constantes mudanças na educação e a forma como tais mudanças são geradas e postas em prática. Nessa perspectiva, apresentaremos algumas discussões direcionadas ao currículo enquanto guia da prática pedagógica, bem como o currículo voltado para a formação docente, além de apontar as reformas curriculares como importantes instrumentos para o estabelecimento do poder, uma vez que conhecer este processo nos auxilia na compreensão da temática trabalhada nesta pesquisa e do contexto histórico no qual se configura.

3.1 O CURRÍCULO ENQUANTO GUIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIA DE PODER

Compreender que o currículo se configura a partir de sua influência sobre o processo de ensino-aprendizagem é fundamental, visto que é sobre essa função que o currículo se estabelece no início. Nesse sentido, conhecer o currículo e seus processos é essencial, pois só assim entenderemos sua importância frente ao ensino e as práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educacionais, assim como poderemos visualizar com mais clareza a gama de interesses que o circundam ao longo de suas constantes transformações.

Para Santos (2018b), os currículos escolares são parte indispensável em todo o processo educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito aos conteúdos e práticas a serem utilizadas nas diversas instituições de ensino pelo país. Dessa forma, o currículo se apresenta como um guia completo para o desenvolvimento de inúmeras atividades pedagógicas sejam elas a nível escolar ou universitário. Porém, essa perspectiva não se restringe apenas a questões educacionais, como os conteúdos e o cronograma de sua exposição, visto que a elaboração e implementação dos currículos apresentam relações com fatores que são externos aos ambientes educacionais.

Partindo desse pressuposto, é importante ressaltar que o currículo possui sua própria história e significados, que do ponto de vista histórico, nos auxiliam na compreensão do seu propósito de elaboração e no seu estabelecimento através das instituições de ensino pelo país. Sobre isso, Sacristán (2013, p. 16) destaca, de forma bastante objetiva, que:

O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a *carreira*, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos [...]. Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá depender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.

Nesse sentido, o currículo apresenta denominações diferentes ao mesmo tempo em que desempenha funções semelhantes no que diz respeito ao seu sentido de existência, isto é, a ideia de desenvolvimento da carreira e de um percurso a ser seguido. O autor destaca ainda que em sua origem o currículo era considerado um território demarcado e regado pelo conhecimento equivalente aos conteúdos que deveriam ser cobertos pelos professores e centros de educação, isto é, “o *plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem)” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Além disso, o autor ainda aponta que:

De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (Idem, Ibidem, p.17).

Dessa forma, o que prevalece no que se refere ao currículo e sua estrutura enquanto ferramenta ativa no sistema educacional é a sua função de orientador, um guia organizado que deve ser seguido para que o plano de formação estabelecido se efetive de fato. Nessa perspectiva, Moreira e Candau (2007) apontam que os currículos são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas desenvolvidas em função de contextos concretos e das dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas geradas por ele, isto é, são conhecimentos e práticas que ao serem expostas as novas dinâmicas são reinterpretados diante de cada contexto histórico em questão. Sendo assim, o currículo engloba uma variedade de questões que permeiam a vida em

sociedade, bem como as expõem de maneira expressiva no âmbito de sua efetivação, logo, o ensino se torna o instrumento mais simples e direto para a manifestação de todo esse processo que tem a educação como o centro de interesse e até mesmo um investimento a longo prazo.

Santos (2018) destaca que o plano pré-determinado apresentado pelo currículo (e sua história) serve para direcionar o que dever ser ensinado, bem como a forma como deve ser ensinado, mas que essa concepção acaba levando os professores, muitas vezes, a vincularem-se a práticas tradicionais de ensino. Desse modo, concordamos com a autora quando ressalta:

Assim, é importante compreender que embora haja uma programação a ser seguida, não se torna obrigatório à homogeneização das práticas em sala de aula, muito pelo contrário, é nesse momento que se deve intensificar a busca por mudanças, e o docente enquanto peça fundamental nesse processo de constantes mudanças carrega consigo um pouco dessa responsabilidade. Assim, mesmo sujeito às adversidades rotineiras, o professor deveria manter-se comprometido, objetivando o desenvolvimento e inovação da Educação em todos os seus níveis (Idem, Ibidem, p. 18).

Tal situação revela a importância do professor e da prática individual de cada um em sala de aula, pois mesmo com o direcionamento colocado pelo sistema educacional através do currículo, o docente pode (ou não) optar por um caminho diferente, ainda que seguindo o que lhe é indicado. Sobre isso, Iaccino (2013) evidencia que cabe ao profissional docente conhecer as diferentes concepções que cercam o ensino formal, empregando os conceitos aprendidos pelos alunos durante a construção do conhecimento individual de cada um, através da socialização, aprendizagem e reflexão da relação currículo-contexto social, e, com isso, acaba por desenvolver e aplicar novos procedimentos pedagógicos.

Dessa forma, as escolhas e ações do professor em sala de aula se tornam cada vez mais um desafio a ser cumprido, pois além das dificuldades encontradas pela profissão durante seu exercício diário (tempo, muitas turmas, condições da escola, materiais, etc.), surge também a preocupação com o tipo de formação que será construída com os estudantes ao longo de suas trajetórias educacionais.

Partindo desse pressuposto, Sacristán (2013) destaca que além de ordenar os conteúdos a serem ensinados, o currículo detém o poder de regular outros conceitos igualmente significativos dentro do ambiente escolar, como a distinção e agrupamentos dos alunos em categorias que os definam e classifiquem, isto é, em turmas que

específicas de acordo com idade e quantidade de alunos. Sobre isso, o autor esclarece que:

A partir do momento em que eles passaram a admitir um grande número de alunos, foi necessário estabelecer entre estes a distinção de graus, os quais, organizados em sequência e de acordo com a complexidade de seus conteúdos, permitiram a transição ao longo da escolaridade, sem etapas bruscas entre um curso e outro. Os graus se tornaram correspondentes às idades dos alunos, e assim o currículo se transformou em um importante regulador da organização do ensino, proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento. Pressupõe-se que essa coerência resultará na mesma qualidade de aprendizagem (Idem, *Ibidem*, p. 18).

Nesse sentido, o currículo acaba se tornando um regulador de pessoas, uma vez que organiza, seleciona e direciona os estudantes durante sua trajetória escolar. Desse modo, todo o processo contemplado pelo currículo requer um olhar atento e cada vez mais crítico, não só por ser um importante orientador da prática pedagógica, mas também por representar questões significativas da escola e de suas configurações enquanto espaço de ensino-aprendizagem. Sendo assim, seja para o bem ou para o mal, a verdade é que o ensino, a aprendizagem, os professores e os alunos acabam sendo guiados por um controle externo que determina a organização do ensino como um todo por meio de uma ordem sequenciada (SACRISTÁN, 2013).

Mas, embora essa concepção de currículo seja de fato estabelecida a partir de sua efetivação diária, é importante ter em mente que a escola não pode se esvair de sua condição de espaço com múltiplas relações, as quais se desenvolvem continuamente e paralelamente, se desdobrando na produção da cultura escolar, construída na/pela escola. Sobre essa perspectiva, que relaciona a efetivação do currículo com a produção da cultura dentro do espaço educacional de ensino, Sacristán (2013, p. 20) aponta de forma simples que:

A cultura inserida nos conteúdos dos currículos é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*. Os usos escolares delimitam o significado do que chega a se converter em uma cultura específica: o conhecimento escolar. Na ação de ensinar, não se transmite literatura, conhecimento social ou ciência de modo abstrato, mas um pouco de tudo isso modelado especialmente pelos usos e contextos escolares.

Dessa forma, é importante compreender que a cultura produzida no ambiente escolar é resultado de todos os processos desenvolvidos na escola e fora dela, bem como através do currículo, que diretamente está relacionado com o que ensinar e a forma de

ensinar (sendo uma construção cultural), o que por sua vez dita as principais “regras” a serem seguidas no processo educacional. Sobre isso, consideramos válida a fala de Santos (2018b, p. 19) quando destaca que:

Compreender que a cultura escolar interfere na forma como as aulas são elaboradas e executadas cotidianamente é essencial, pois não só o currículo está atuando como um regulador da educação – sendo isso uma questão que por si só já transforma a dinâmica do ambiente escolar e a forma como os professores desenvolvem suas atividades –, como também está gradativamente mudando a percepção dos indivíduos em relação à própria escola, que por sua vez, vai se esvaindo de sua essência enquanto espaço de relações sociais.

Sendo assim, se o currículo não for elaborado de forma que os professores o sigam de maneira significativa para o ensino-aprendizagem, e que a partir disso o estudante consiga desenvolver suas potencialidades, criando uma relação com escola e com o processo que ela representa, não será possível contemplar a magnitude do ambiente educacional e das culturas produzidas por ele. Dentro dessa percepção, na qual o currículo interfere em diversos aspectos do cotidiano dos espaços de ensino, é importante ressaltar que as dinâmicas da escola podem (e são) alteradas em função de diferentes contextos e das influências externas que são exercidas sobre eles, gerando uma visão mais técnica, que põe em evidência uma ideia de progresso para a educação e a prática do ensino em sala de aula.

Essa visão que então se apresenta na educação através do currículo e do contexto em que ele se insere, acaba se tornando alvo de diferentes interpretações, dentre elas a de que o currículo e o espaço escolar são instrumentos extremamente válidos para a disseminação de ideais sociais, políticos e econômicos, isto é, a junção de ambos acaba gerando interesses que vão além do simples “investimento” na melhoria da educação e da qualidade de vida dos estudantes beneficiados por ela. Nesse sentido, Rezende, Silva e Lelis (2014, p. 997) apontam que o currículo é um elemento chave para o processo de dominação e poder, chegando a afirmar que:

[...] o currículo não assenta apenas em bases epistemológicas, mas também, e fundamentalmente, em bases políticas, econômicas e sociais, estando ativamente envolvido com as atividades que geram consenso — liderança ideológica e elemento balizador da hegemonia — e hegemonia.

Sendo assim, tamanha é a complexidade do currículo que este se torna um reflexo de questões que vão além do âmbito educacional, pois além do trato com questões de caráter pedagógico, também acaba se ligando a cenários políticos e,

consequentemente, a desdobramentos sociais em desenvolvimento. Nessa perspectiva, Goodson (1997) aponta que o currículo é uma fonte essencial para os estudos históricos, e que por esse motivo o aceitar como tal é fundamental, porém, é a partir dessa percepção que surgem uma série de novos problemas, uma vez que, para ele, o currículo se apresenta como um conceito ilusório e multifacetado. Sobre isso ele ainda acrescenta que:

Trata-se, num certo sentido, de um conceito escorregadio, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos. Por outro lado, o campo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais (GOODSON, 1997, p. 17-18).

Essa percepção nos permite compreender que o currículo faz parte de uma rede de interesses e estruturas diferenciadas, que podem ser construídos e reconstruídos inúmeras vezes ao longo do tempo, de acordo com cada contexto e padrões específicos. Dessa forma, considerando que o sistema político na prática se relaciona com o currículo a partir dessa concepção “escorregadia” apontada pelo autor, é possível concebê-lo e visualizá-lo (em sua efetivação) como um conjunto bem articulado de forças e estruturas externas que influenciam em iniciativas referentes à educação e ao estabelecimento de discursos ideológicos de seu próprio interesse. Sobre isso, consideramos válido destacar que:

Deste modo, as forças e estruturas externas surgem não só como fontes de ideias, que respondem às potencialidades e às limitações, mas também como portadoras de características (de conteúdos, de função e de atividade) em relação às quais a prática escolar se deve aproximar com vista a obter apoio e legitimação (REID, 1984 *apud* GOODSON, 1997, p.50).

Sendo assim, o currículo acaba se tornando um documento claramente tendencioso, pois dependendo das influências exercidas sobre ele, sua elaboração, o conteúdo e até mesmo a prática realizada pelos profissionais da educação em sala de aula sofrem alterações significativas, além de servir de ferramenta para a disseminação de ideais, conceitos e projetos de organização social e política no país. Sendo assim, concordamos com Santos (2018b, p. 20) quando destaca (de forma objetiva) que:

Muito de seu intuito enquanto regulador das práticas pedagógicas pode vir a ser (e é) estrategicamente manipulado pra atingir objetivos específicos, tornando-o acima de tudo, um instrumento perigoso em determinados contextos históricos. É nessa busca por validação e apoio que aos poucos o controle vai se instalando, de forma sutil, mascarados pelo fato de supostamente contribuírem para o avanço e inovação no campo da educação.

Nesse sentido, o currículo se destaca enquanto instrumento fundamental para a concretização de diferentes processos em que a dominação e o poder são de fato os objetivos centrais, como é o caso em questões de cunho político e econômico por todo o mundo. Assim, acreditamos que em meio a esse processo estão os constantes olhares de ambição, que buscam a todo momento adentrar a estrutura educacional vigente, que em sua base apresenta o currículo e suas propostas e ações, estas que por sua vez regulam e organizam o espaço educacional, bem como os indivíduos que usufruem dele, peças-chave quando o assunto é dominação ideológica.

Diante dessa perspectiva, o currículo representa um instrumento de poder significativo no cenário educacional e político, assim como o conhecimento revelado por ele através das salas de aula por todo o país, isto é, ambos não podem ser concebidos sem que se saiba da existência das relações de poder que os cercam, especialmente quando são questões intimamente ligadas entre si (SANTOS, 2018b). Compreendemos com isso que o conhecimento não é neutro quando se trata de bases curriculares, pois quando existem inclinações diretamente ligadas a interesses externos, este se torna o caminho mais viável para a concretização de diferentes projetos, sejam eles de caráter social, político ou econômico, todos pautados em uma espécie de dominação que se inicia na sala de aula, independente do ambiente em que ela se encontra (escolas ou universidades).

Reforçando essa ideia, Goodson (2007) destaca que ao longo dos anos, a junção da prescrição e do poder foi meticulosamente fomentada, de tal maneira que o currículo se tornou um importante mecanismo de reprodução das relações de poder existentes dentro da sociedade. Essa percepção só nos confirma que essa noção historicamente construída entre as relações de poder e a educação através do currículo está pautada em questões de interesse, a partir de ideias ditas progressistas, que acabam (consequentemente) expressando e valorizando ideais opressores e, na maioria das vezes, excludentes. Nesse sentido, concordamos com Santos (2018b) ao apontar que discutir sobre o currículo e sua lógica abrangente de efetivação é cada vez mais indispensável, principalmente em tempos de constantes transformações no âmbito educacional, visto que o sentimento de participação se torna, cada vez mais, uma ilusão diante de um sistema tão feroz com possibilidade de interferência limitadas.

Desse modo, a discussão sobre currículo aqui posta representa, acima de qualquer premissa, uma breve explicação acerca do seu uso para aproveitamentos que vão além dos pressupostos educacionais pensados inicialmente, isto é, a partir dele

transparecem objetivos e ações baseados em questões mais amplas, sejam elas para o avanço ou retrocesso da educação.

Diante disso, e no intuito de complementar a discussão acerca do currículo e sua abrangência, no tópico a seguir iremos abordar o currículo de formação docente, buscando compreender os seus principais aspectos e suas implicações dentro do cenário educacional.

3.2 REFORMA CURRICULAR, OS ESTUDOS SOCIAIS E SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

Não é de hoje que as reformas educacionais se apresentam de forma expressiva no sistema educacional, uma vez que são elas que ao longo do tempo evidenciam as principais propostas e transformações sofridas pelo processo de ensino-aprendizagem durante seu desenvolvimento no país. Tais reformas estão associadas a diferentes legislações educacionais, que ao serem investigadas revelam diversos conflitos de caráter social, político e até mesmo econômico, uma vez que estas são questões diretamente ligadas à sociedade e aos processos nos quais ela se estabelece.

Nessa perspectiva, as reformas curriculares surgem como ferramentas de grande utilidade para o desenvolvimento e efetivação de propostas das mais diversas vertentes, emergindo de inovações pedagógicas ou de transformações político-econômicas. Através dessas propostas, que são voltadas de forma direta para o currículo e as potencialidades que ele possui, se concretizam as principais transformações do cenário educacional, estabelecendo novos olhares e novas percepções acerca do papel da educação no desenvolvimento de inúmeros indivíduos no país.

Seguindo esse ponto de vista, a legislação surge como um importante instrumento nas mãos dos grupos de interesse, uma vez que é através dela que se é possível observar os pequenos e grandes aspectos de dominação inseridos na sociedade, além de evidenciarem os constantes ataques voltados à educação e ao processo de desenvolvimento. Nesse sentido, as reformulações curriculares pautadas no estabelecimento das legislações ocorrem como meios para atingir objetivos específicos - que variam de acordo com o período em que ocorrem e estão diretamente ligados a diferentes contextos e as transformações geradas por eles -, que em ambientes como o da escola acabam sendo utilizadas para disseminar as principais ideologias e um governo.

É nesse contexto, no qual o período histórico influencia e determina diferentes reformas pelo país (políticas e educacionais), que destacamos o Regime Militar, este que se tornou um dos períodos menos democráticos da história do Brasil. Nessa perspectiva, ressaltamos a questão educacional como um dos pontos mais relevantes a se discutir diante de um cenário repleto de interesses políticos (já que a educação se configura como um importante instrumento de poder), pois assim como as reformas nessa área expressam transformações positivas do ponto de vista do desenvolvimento da educação, elas também desencadeiam uma série de efeitos negativos para a formação de inúmeros indivíduos que buscam na educação um caminho para uma melhoria na qualidade de vida.

Nessa perspectiva, destacamos a Lei 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971, uma das referências legais para a difusão dos principais ideais de um governo em ascensão e em constante busca por legitimação. Para Santos (2018a) a implementação dessa Lei na década de 1970 se tornou um importante marco para o que se entenderia do ensino de 1º e 2º graus, visto que alguns aspectos práticos e específicos acabariam sendo introduzidos nos currículos escolares de forma expressiva, submetendo o ensino nos dois níveis ao que determinavam os Conselhos de Educação¹⁰ da época. É importante ter em mente que tal percepção pôde ser observada também no processo de estabelecimento das licenciaturas curtas de Estudos Sociais, tanto na elaboração dos currículos, como também no que se refere à duração do curso em diferentes instituições de ensino superior.

Dito isso, a situação realça fatores determinantes no que diz respeito às políticas educacionais brasileiras, pois é a partir de uma ideia pré-concebida de modernização na educação que são expressos os mais diversos tipos de interesse, quer seja a partir do viés político, social e até mesmo econômico. Nesse sentido, enfatizamos o Art. 2º do capítulo I (BRASIL, 1971, s/p) da Lei em questão:

O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

¹⁰ “Os membros dos conselhos, nomeados pelo Presidente e os governadores dos Estados eram pessoas escolhidas mediante pressão dos lobbies privados” (LIRA, 2010, p.316).

Nesse sentido, é evidente como a Lei passou a intervir em diferentes pontos significativos do currículo, uma vez que a partir de sua efetivação a Lei traria consigo uma carga de influência que poderia ser observada através da gestão escolar, na forma como as aulas seriam ministradas e quais métodos disciplinares seriam escolhidos para o cumprimento de tais questões. Diante disso, a regência e aprovação desses pontos estiveram nas mãos dos Conselhos de Educação, estes que estabeleceriam normas e direcionamentos para cada instituição de ensino no país a partir daquele momento:

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

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada (BRASIL, 1971, s/p).

Sendo assim, os estabelecimentos de ensino poderiam vincular estudos não decorrentes à parte dita diversificada, desde que estivessem de pleno acordo com as orientações instauradas até então. Santos (2018b) destaca que coincidentemente, mas não ao acaso, os conteúdos a serem estudados também passaram a ser determinados pelos Conselhos de Educação, especialmente em função das disciplinas integradas ao núcleo comum, nas quais se estabeleciam a abrangência e os principais objetivos de acordo com a singularidade de cada uma. Corroborando tal perspectiva, o Parágrafo Único do Art. 12 da legislação em questão aponta que “Caberá aos Conselhos de Educação fixar, para os estabelecimentos situados nas respectivas jurisdições, os critérios gerais que deverão presidir ao aproveitamento de estudos definido neste artigo” (BRASIL, 1971, s/p).

Seguindo a partir dessa perspectiva, Santos (2018b) aponta que a efetivação da Lei intensificou ainda mais o estabelecimento do nacionalismo como uma forma de alienação dos indivíduos, fazendo uso da língua nacional como um importante mecanismo de comunicação e expressão brasileira, uma vez que saber a língua nativa seria uma das primeiras formas de conhecimento possível para o desenvolvimento de um sentimento patriótico, isto é, seria uma forma de propagação e demonstração cultural do país. Nesse sentido, Raffestin (1993) destaca que a linguagem ou as linguagens são importantes meios de disseminação de ideais, independente das relações

nas quais está expressa (política, econômica, cultural ou social), quer seja em um determinado lugar ou com duração de tempo específica, em outras palavras a linguagem por si só não se configura como um lugar de poder, mas sim uma ferramenta para sua manifestação.

Ainda nessa perspectiva, a Lei propôs que os anos que integrassem o 2º grau (atual ensino médio) seriam destinados a uma profissionalização e capacitação dos indivíduos, sendo o Conselho de Educação o principal responsável pelo estabelecimento de pontos significativos relacionados à habilitação profissional (SANTOS, 2018b). Nesse sentido, percebemos o quanto os Conselhos de Educação possuíam uma importante influência sobre as decisões tomadas no âmbito da educação:

Esses pontos “despretensiosamente” colocados por entre a Lei - embora já estivessem germinando antes mesmo de se conceber tal ideia - já nos alertavam para o inevitável advento de uma educação voltada para o mercado de trabalho, isto é, o conhecimento técnico adquirido de forma rápida e com a única preocupação de produzir mão-de-obra qualificada, passaria a interessar mais do que o conhecimento crítico-formativo, aquele construído por quem realmente acredita na educação e no seu progresso genuíno (SANTOS, 2018b, p. 31).

Nessa perspectiva, é nítido como tal percepção por si só já gera uma série de preocupações no que diz respeito à construção do conhecimento e a forma como ele seria desenvolvido nas escolas por todo o país. Dessa forma, compreendemos que esse tipo de formação voltada para a profissionalização dos estudantes viria a diminuir significativamente o processo de formação geral dos alunos, logo, essa reorganização da estrutura educacional resultaria em especificações dispostas no Art. 5º § 1º, no qual “o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial”, e no Art.5º § 2º quando destaca a parte referente à formação especial:

- a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971, s/p).

A partir dessa configuração, ambos os níveis de ensino estariam pautados numa lógica de habilitação profissional, o que resultaria tanto na produção de mais mão-de-obra barata, como também diminuiria cada vez mais o número de ingressos no ensino superior. Nessa situação, o que foi visto como uma forma de melhoria para os estudantes brasileiros acabaria por trazer questões maiores, já que ao adquirir-se força

de trabalho através de uma falsa ideia emprego garantido, o básico da educação se tornaria o máximo de educação a ser oferecido, mantendo assim os indivíduos à margem da pobreza.

Tendo isso em mente, consideramos de suma importância especificar certos detalhes disposto na Lei e que contemplariam o ensino de 1º grau. Destacamos então o capítulo 2 da Lei, no qual observamos alguns pontos que integram sua configuração de fato:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do préadolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula (BRASIL, 1971, s/p).

Além de tais determinações, estabelecidas para uma boa efetivação do ensino de 1º grau, cabia às entidades de ensino a responsabilidade de fiscalizar a obrigatoriedade escolar e a frequência dos alunos nas escolas, como está especificado no Art. 20 (Parágrafo único) “Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos” (BRASIL, 1971). Nesse sentido, a implementação da Lei trouxe a tona uma série de concepções tradicionais de ensino, voltadas para uma formação dita completa, mas que ao mesmo tempo estaria retirando do estudante à perspectiva de um futuro no ensino superior, este que se tornava cada vez mais distante a partir de uma ideia de formação profissional já no ensino básico.

Dito isso, é válido destacar que o chamado Núcleo Comum (previsto pela Resolução em questão) abarcava em sua composição três áreas do conhecimento: Comunicação e expressão, que incluía a Língua Portuguesa; os Estudos Sociais, que abrangia a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB); e por fim as Ciências, que contemplava as disciplinas de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas (RESENDE FILHO, 2014). Sabendo disso, destacamos os Estudos Sociais, que em toda a sua importância para a época, contemplava diferentes formas de conhecimento que de simples não tinham nada.

Para Santos (2018b) os conteúdos de cada disciplina presente nessa nova área de conhecimento foram pensados e escolhidos pelos conselhos de educação, e a Geografia (de forma mais específica) acabou sendo descaracterizada no que diz respeito a sua singularidade, e os saberes pertencentes a essa ciência tiveram que ser adaptados ao que os grupos de interesse determinariam, sendo esse um processo fortemente influenciado pelo momento histórico em vigor. Do ponto de vista prático, os Estudos Sociais se tornou uma espécie de instrumento de poder, inserido nos currículos por um governo em constante busca por legitimação com o intuito de disseminar seus principais ideais através da educação. Dessa forma, objetivos foram definidos para o estabelecimento dos Estudos Sociais nas escolas, podendo ser classificados em cinco áreas, as quais consideramos importante destacar:

Quadro 2: Áreas e objetivos dos Estudos Sociais.

Auto realização	Ajustamento de pessoas, do comportamento adequado do indivíduo, do controle sobre os instintos e da direção inteligente da pessoa.
Relacionamento social	Preparação do indivíduo para as interações construtivas visando ao bem comum – ajustamento à família e à comunidade.
Atuação econômica	Voltada para o ajustamento aos problemas da subsistência – indivíduo produtor e consumidor inteligente.
Responsabilidade cívica	Aspectos de cidadania e preservação dos valores nacionais.
Responsabilidade cultural	Consciência do pesquisador e constante renovação de dados do saber em quaisquer direções.

Fonte: Oliveira (2007, p.24).

Tais objetivos revelam o quanto à dita disciplina funcionaria como um importante disseminador dos ideais autoritários apresentados pelo Estado na época, visto que é em função destes objetivos que estavam pautadas as possibilidades de controle comportamental, isto é, através deles seria possível regular as pessoas e suas ações, e justamente por esse motivo, os princípios que os cercavam se tornaram, no mínimo, questionáveis.

Nessa perspectiva, Resende Filho (2014) ressalta que os Estudos Sociais foi se estabelecendo de acordo com o que determinava o governo da época, uma vez que reformas educacionais como esta expressavam uma busca por legitimação carregada de interesses. É nesse momento que as licenciaturas curtas ganham destaque no campo educacional, visto que a implementação dos Estudos Sociais nos currículos escolares

trouxe consigo uma demanda específica para a área, logo, surge à necessidade da formação de professores em nível superior para atender essa demanda que estaria, cada vez mais, emergente no ensino básico. Sendo assim, é evidente que as mudanças no currículo interferiram de forma significativa nas concepções de educação naquele momento da história, quer seja no ensino básico em sala de aula ou no ensino de nível superior nas universidades.

Tendo isso em mente, no próximo capítulo discutiremos o processo de estabelecimento dos Estudos Sociais no ensino superior, as chamadas licenciaturas curtas, destacando alguns de seus principais aspectos a partir da análise do curso em duas instituições de ensino superior da Paraíba, a FURNE (atual UEPB, Campus Campina Grande) e FAFIG (atual UEPB, Campus Guarabira).

4. CAPÍTULO IV – O CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS NA FURNE E NA FAFIG: ANÁLISE COMPARATIVA DO CONTEXTO E DOS PRINCIPAIS ASPECTOS

Compreendemos que os Estudos Sociais e sua implementação nos currículos escolares representaram um momento de significativas mudanças, tanto no que diz respeito ao comportamento da sociedade brasileira como um todo, como também no que se refere aos processos educacionais que englobaram as escolas de ensino básico e as instituições de ensino superior pelo país. Tais pontos constituem uma espécie de “ciclo para o estabelecimento de ideologias”, que direta e indiretamente estão associados à formação de diversos indivíduos no Brasil, o que certamente constituiu transformações cada vez mais práticas a nível social, político e educacional.

Neste capítulo apresentaremos uma análise dos currículos com os quais trabalhamos nesta pesquisa (FURNE e FAFIG), buscando discutir alguns de seus conteúdos e a maneira como os Estudos Sociais implementado nas escolas influenciou sua integração aos currículos universitários, assim como destacaremos o uso de fontes como um importante instrumento para a compreensão de questões de cunho histórico, isto é, sua relevância diante de temáticas pouco discutidas ou de difícil resolução.

4.1 A LICENCIATURA CURTA EM ESTUDOS SOCIAIS

Não é de hoje que concebemos o profissional docente como um dos mais importantes alicerces da educação, visto que seu papel vai muito além do ato do ensinar. Porém, o professor acaba encontrando obstáculos durante a caminhada, alguns de fato preocupantes, o fazendo repensar sua escolha profissional. Muito dessa percepção se dá pelo fato da educação (o bem mais precioso na vida do indivíduo) ser fortemente desvalorizada pelo sistema político do país, uma vez que dentre as muitas vantagens de sua aplicabilidade, a educação é responsável pela formação do senso crítico do estudante em sala de aula, logo, sua importância vai muito além do propósito inicial da alfabetização.

Os professores em ação encontram dificuldades cada vez mais expressivas no que diz respeito as suas condições de trabalho e a forma como sua profissão é vista e valorizada pela sociedade e o governo em vigor. Sobre isso, é importante ter em mente que o contexto histórico influencia significativamente nas escolhas e rumos que a educação segue, logo, com as questões relacionadas à formação docente não seria diferente.

Dito isso, direcionemos os olhares para as chamadas licenciaturas curtas, um ponto importante dentro do cenário no qual estabelecemos a pesquisa. O advento das licenciaturas curtas no Brasil se dá através da busca pela minimização da demanda em relação à oferta, uma vez que, desde os anos 1930, já existia uma preocupação com a formação de professores secundários em nível superior devido às mudanças sociais, políticas e econômicas que aconteceram nessa época; logo, o ponto de partida esteve pautado em um país no qual o ensino se tornou fruto de improviso, isto é, “improvisava-se e improvisam-se salas de aula, material didático e até mesmo professores” (FERREIRA, 1983, p. 155). Sobre isso, a autora ressalta que:

Na década de trinta, surgem as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras com a dupla finalidade de formar o especialista em todos os ramos do saber – o bacharel – e de preparar os professores do ensino secundário – os licenciados. Essas Faculdades, entretanto, revelaram-se despreparadas para atender a curto prazo a oferta de licenciados para o ensino médio. Em 1948, entra em tramitação no Congresso o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no qual se previa a criação de cursos de curta duração para a formação de professores do ensino médio [...] (FERREIRA, 1983, p. 155).

Sendo assim, a criação de cursos de curta duração não só estaria ligada a necessidade existente por professores habilitados a lecionar (em um rápido espaço de tempo) em nível médio - já que atenderiam a uma ideia de “melhoria” em relação a tempo e mão-de-obra -, como também fazia parte de um processo de enfraquecimento, cada vez mais expressivo, da qualidade do ensino nas instituições de ensino básico. Seguindo essa perspectiva, a autora destaca ainda que as discussões no Congresso se estenderam por treze anos, atribuindo a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário) a responsabilidade de adotar os “exames de suficiência”, em caráter emergencial, com o intuito de fornecer professores com capacitação aceitável à escola média brasileira (FERREIRA, 1983). Compreendemos que havia uma carência de professores no que diz respeito a determinadas disciplinas, e isso por si só já evidenciava uma escassez na formação docente e na importância dada a tal profissão.

Sobre os “exames de suficiência”, Nascimento (2012a) aponta que o documento, elaborado pelo Conselheiro Newton Sucupira, é de difícil acesso, já que não se encontra digitalizado e está disponível apenas em algumas bibliotecas de poucas instituições de ensino superior; o mesmo está intitulado “*Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial*”, e versa sobre uma questão cara aos educadores no decorrer da primeira metade do século XX (e que, com certeza, permanece até os dias atuais): a necessidade de algumas regiões do país por professores de determinadas disciplinas. Devido à

dificuldade de acesso ao documento original, nos remeteremos a ele através das citações realizadas pelo referido autor, uma vez que o mesmo faz uma análise relevante sobre a temática trabalhada. Nesse sentido, consideramos válida a fala do autor ao citar a indicação do conselheiro Newton Sucupira:

[...] a escola média brasileira [vinha] se defrontando com sério obstáculo ao seu processo de expansão, isto é, o sensível déficit de pessoal qualificado, o que obriga a improvisação de professores em detrimento dos padrões de ensino (SUCUPIRA, 1964, p. 107 Apud NASCIMENTO, 2012a, p. 340).

Tal percepção é contraditória, visto que se havia um “déficit de pessoal qualificado”, improvisar uma formação docente sem levar em consideração os padrões de ensino seria, no mínimo, uma visão inconsistente e precipitada. Segundo Nascimento (2012a) o texto de 1964 demonstrou que os índices de escolaridade apresentaram um crescimento significativo, mas sem uma política que priorizasse a formação de professores de acordo com as novas necessidades do espaço escolar brasileiro. Seria esse um momento de adaptação entre a formação docente e a sua efetividade nas escolas, uma vez que não só existia uma demanda a ser suprida, como também o contexto foi propício para o estabelecimento de um modelo de formação cada vez mais limitado.

Os chamados “exames de suficiência” foram elaborados e efetivados com o intuito de selecionar professores para atuarem no nível de ensino secundário, e por esse motivo, exigia-se destes profissionais uma capacitação mínima para lecionar em sala de aula (NASCIMENTO, 2012a). Dessa forma, tais exames não só antecederiam as licenciaturas curtas na perspectiva de agilidade formativa, como também se destacaria como um caminho pelo qual se obteria mão-de-obra mais barata e em um curto espaço de tempo. Sobre isso, consideramos importante a fala do autor ao destacar que:

A licenciatura curta surgiu, neste momento, em “caráter experimental” e emergencial. A prioridade deveria ser a política de valorização e reformulação das Faculdades de Filosofia e suas licenciaturas e a “aplicação sistemática do exame de suficiência tendo em vista o maior número de professores a curto prazo”. A perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis (NASCIMENTO, 2012a, p. 341).

Nesse sentido, mais interessante seria apresentar uma formação apressada do que formação nenhuma. Nesse momento, surge o professor polivalente para o ciclo ginásial,

no campo das Ciências Naturais, Matemática e Ciências Sociais, sendo essa figura justificada por diversas questões, como bem destaca o conselheiro Newton Sucupira:

Esta figura do professor polivalente se justificaria sob vários aspectos: em primeiro lugar o professor ginasial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente, porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores. (SUCUPIRA, 1964, p. 111 *apud* NASCIMENTO, 2012, p. 342).

Dava-se destaque então a quantidade em detrimento da qualidade, logo, não se esperava uma formação mais desenvolvida e aprofundada. Um profissional docente minimamente eficiente e pronto para lecionar um aglomerado de disciplinas seria o ideal para reduzir, a até então, carência de profissionais (NASCIMENTO, 2012a). Diante disso, as licenciaturas de 1º ciclo passariam a ser estabelecidas assim:

Letras, compreendendo o ensino de Português e de uma língua viva; a de Estudos Sociais, habilitando ao magistério de História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil; a de Ciências, para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática (SUCUPIRA, 1964, p. 111 *apud* NASCIMENTO, 2012a, p. 342).

Dessa forma, havia certa preocupação no que diz respeito à organização das disciplinas por áreas de estudo, mas, ao mesmo tempo, nota-se um nítido interesse em condensar tais disciplinas, seus respectivos conhecimentos, e até mesmo a forma como seriam ensinados em sala de aula. Segundo Ferreira (1983) a criação das licenciaturas curtas em Ciências, Estudos Sociais e Letras (proposta de duração de três anos) foi um projeto de caráter experimental pensado como um recurso menos precário do que o simples “exame de suficiência”. Sendo assim, consideramos de suma importância à fala da autora ao ressaltar que:

Estas três licenciaturas curtas, com duração de três anos deveriam cobrir todos os campos dos conhecimentos gerais no ciclo ginasial. Formariam um tipo de professor polivalente capaz de desdobrar-se para lecionar várias disciplinas. As licenciaturas curtas, concebidas inicialmente em caráter experimental e como uma solução emergencial, foram, pouco a pouco proliferando por todo o país, uma vez que se tornou uma maneira rentável de comercialização do ensino. Estas licenciaturas passaram, então, a ter um caráter definitivo, embora não tenham solucionado o problema que as fez existir, merecendo, portanto, uma reflexão a esse respeito (FERREIRA, 1983, p. 158).

Tal reflexão além de necessária é extremamente significativa, principalmente do ponto de vista curricular, político e social. Uma vez que o problema inicial não foi resolvido a partir de uma mudança como esta, os interesses por trás de tamanha

movimentação são, no mínimo, um conjunto de ações pensadas com o intuito de diminuir não só as disciplinas e o conhecimento produzido por elas, como também as transformações estariam envolvidas em um projeto de validação do governo em vigor. Além disso, consideramos importante destacar que, embora a referida autora defina o tempo de duração das licenciaturas curtas em três anos, Nascimento (2012b) aponta que a licenciatura curta em Estudos Sociais deveria ser realizada no prazo mínimo de um ano e meio e no máximo de quatro anos letivos, uma vez que a Resolução nº 8/72 estabeleceu que a distribuição da carga horária das disciplinas específicas e pedagógicas teria de obedecer a um mínimo de 950 e 250 horas (respectivamente), chegando a um total de 1.200 horas, podendo esse número ser ampliado dependendo da instituição. Tendo isso em mente, é de fundamental importância enfatizar ainda que:

As licenciaturas Curtas tornaram os conhecimentos fragmentados e pulverizados pelas diversas disciplinas que compõem a “área de estudo”. As abordagens são superficiais, uma vez que a redução do tempo de integralização do curso não permite nenhum aprofundamento (FERREIRA, 1983, p.159).

Sendo assim, esse novo modelo apenas enfraqueceria o processo de formação docente da época, uma vez que com o decaimento da qualidade formativa o conhecimento e a capacidade de construí-lo criticamente, acabariam, conseqüentemente, se tornando limitados. Para Chauí (2001) parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento são ações que impossibilitam toda tentativa efetiva de decisão, controle ou participação dos indivíduos em um plano não só de produção material, como também intelectual. Dito isso, Ferreira (1983, p. 162) conseguiu sintetizar de forma direta os caminhos que findaram na implementação das licenciaturas curtas:

c) Com a Lei n.º 5540/68 da Reforma do Ensino Superior as carreiras de curta duração foram generalizadas, exigindo uma reordenação das licenciaturas curtas criadas em 1964. d) Com a Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, Lei n.º 5692/71, os cursos de formação de professores em nível superior foram redefinidos, dando-se ênfase à idéia de polivalência para o ensino de primeiro grau, tendo em vista a alteração do currículo desse nível ensino. e) Em 1978, já funcionavam no país 288 cursos de licenciaturas de curta duração em Ciências, Estudos Sociais e Letras. f) Dos 288 cursos em funcionamento, somente 53 localizavam-se nas capitais, enquanto os 235 restantes estavam localizados no interior, o que corresponde a 80% do total geral. g) Mais da metade destes cursos, ou seja, 67% são mantidos por instituições particulares, o que demonstra que o setor privado foi chamado a participar da solução da crise universitária, absorvendo os excedentes das instituições oficiais, devido ao baixo investimento para a implementação de cursos na área educação.

Nesse sentido, é evidente que as mudanças foram de fato expressivas, tanto no campo do ensino, como também no que diz respeito a influências externas (política e até mesmo econômica). Nesse sentido, é evidente que as mudanças foram de fato expressivas, tanto no campo do ensino, como também no que se refere às questões externas (política e até mesmo econômica). Consideramos importante destacar que os itens colocados acima revelam questões interessantes sobre as licenciaturas curtas, e mais especificamente para nossa pesquisa, sobre os Estudos Sociais, já que evidencia que em 1978 já funcionavam 288 cursos de curta duração na área, um número significativo levando em consideração o tempo entre a implementação da Lei referente à reforma do 1º e 2º Graus e a posterior demanda por cursos de nível superior.

Sendo assim, entendemos que a Lei 5.692/1971 influenciou diretamente a forma como os cursos de formação seriam definidos a partir daquele momento, e justamente por esse motivo é válido destacar o que prevê os Artigos 29 e 30, presentes no Capítulo V da Lei em questão, que diz respeito aos “Professores e Especialistas”:

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

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

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971, s/p).

Sendo assim, a formação de professores e especialistas nesse período seria algo progressivo, um processo de adequação às características de cada região. Além disso, no que diz respeito à formação para níveis específicos, a Lei é objetiva sobre as habilitações, as séries que ela abarcaria, assim como quais tipos de instituições ofereceriam os cursos em nível de graduação.

Portanto, entendemos que esse projeto se estabeleceu através de ideias baseadas no contexto histórico posto, bem como construiu seus alicerces numa noção contraditória de necessidade, uma vez que mesmo com sua efetivação, os cursos de curta duração não resolveram as questões que até então determinaram sua criação.

Contudo, é evidente que os cursos foram criados com o intuito de atender certa demanda definida pelo sistema de ensino da época, porém, isso não retira do processo o teor político que ele apresentou, no qual os interesses externos tiveram um papel expressivo no cenário educacional vigente.

Partindo dessa perspectiva, e sabendo que o nosso propósito está pautado na análise das composições curriculares da licenciatura curta de Estudos Sociais na Paraíba, no tópico a seguir, nos direcionaremos a análise dos currículos dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais da FURNE e da FAFIG, buscando conhecer e compreender os principais aspectos englobados por eles.

4.2 CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA CURTA EM ESTUDOS SOCIAIS DA FURNE (FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO NORDESTE)

A partir do que foi discutido no tópico anterior, compreendemos que as licenciaturas de curta duração expressaram aspectos interessantes acerca do papel exercido pelo governo sobre a educação da época. Tal percepção se dá pelo fato do governo em questão - e o contexto histórico em que ele está inserido (Regime Militar) - apresentar grande interesse em legitimar sua forma de desenvolver política no país, e isso significou explorar os mais diversos meios para atingir seus objetivos, sendo a educação um caminho viável para tal realização.

Nessa perspectiva, direcionamos os olhares para o curso de licenciatura curta em Estudos Sociais oferecido pela Fundação da Universidade Regional do Nordeste (FURNE), este que é o primeiro documento que analisaremos nesse capítulo. Sobre isso, destacamos algumas informações sobre a fundação e seu desenvolvimento, oferecidas pelo site oficial da FURNE:

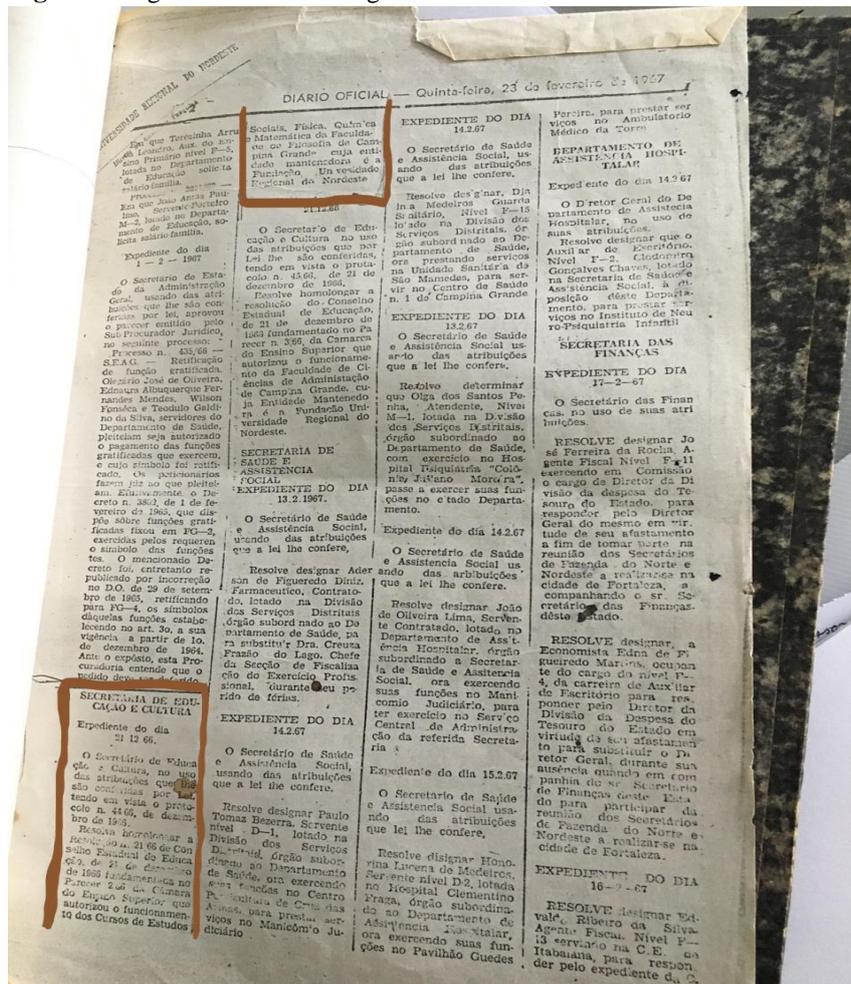
Criada em 11 de abril de 1966, a FURNE (Fundação da Universidade Regional do Nordeste), tinha por objetivo a manutenção da URNE (Universidade Regional do Nordeste), situação e condição que se mantiveram até 11 de outubro de 1987, quando foi criada a UEPB (Universidade Estadual da Paraíba). Daí em diante, a FURNE e a UEPB passaram a ter atuações independentes. A FURNE transformou-se na Fundação de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão e passou a exercer atividades autônomas. É a Fundação mais antiga em atividade no Estado da Paraíba (FURNE, c2021, s/p).

Logo, a FURNE foi criada com o intuito de dar suporte a URNE no que diz respeito a sua manutenção, incluindo os diversos aspectos de sua efetivação e os desdobramentos que se seguiriam. Atualmente, a antiga instituição é conhecida com

Universidade Estadual da Paraíba (localizada no campus I em Campina Grande), e abarca uma variedade de cursos, livros e documentos, incluindo aqueles mais antigos como o currículo dos Estudos Sociais. A busca por um documento histórico não é algo fácil, visto que são inúmeros os casos em que o material não existe mais, não está totalmente conservado, ou os responsáveis pela organização e manutenção desses materiais não se dispõem a colaborar com a pesquisa ou simplesmente não permitem que o pesquisador chegue a ter acesso a eles.

Em nosso caso, a busca teve início ainda na elaboração do projeto de pesquisa, já que saber da existência do documento já significaria que a pesquisa seria de fato viável. Após a descoberta de sua existência na Pró Reitoria de Ensino da UEPB - e depois de algumas ligações telefônicas infrutíferas para a coordenação do curso de Geografia da Universidade -, tivemos acesso a versão original do documento (Figura 2), datilografada e com algumas páginas faltando, visto que dado o ano de sua efetivação, encontrá-lo completo e em bom estado seria, no mínimo, improvável.

Figura 2. Página do currículo original do curso de Estudos Sociais da FURNE.



Fonte: Santos, 2019.

A foto diz respeito à publicação da decisão de implementação do curso no Diário Oficial da União, além de demonstrar que o material está de fato envelhecido, o que requer cuidado com o seu manuseio e conservação. Sobre isso, não tivemos acesso ao documento original para o manuseio e análise do mesmo, mas sim tivemos de fazer uma cópia, justamente para não correr o risco de danificá-lo ou perdê-lo. É válido destacar que com a realização da cópia, algumas palavras não ficaram com uma boa visibilidade, o que pode atrapalhar a produção dos quadros explicativos e até mesmo a análise em alguns momentos.

Partindo dessa perspectiva, evidenciamos que o documento encontrado apresenta diversas páginas, nas quais se encontram resoluções e grades curriculares de diferentes anos (1966, 1974, 1980 e 1986). Mais especificamente, encontramos apenas três grades curriculares referentes à habilitação de licenciatura curta de Estudos Sociais, dos anos de 1974, 1980 e 1986, e é justamente por esse motivo que ocorrem saltos espaçados quanto às datas de análise de cada um. Nessa perspectiva, como consequência da mudança de administração – da FURNE para a atual UEPB –, faltam algumas páginas, provavelmente aquelas em que encontraríamos o projeto do curso ou, no mínimo, alguns dos conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, destacamos parte da primeira resolução (em ordem cronológica) observada, a de nº 21/66, na qual o Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba resolve que:

Art. 1º - Fica concedida autorização para o funcionamento, a partir do ano letivo de 1967, para Cursos de Estudos Sociais, Física, Química e Matemática, da Faculdade de Filosofia de Campina Grande, cuja Entidade mantenedora é a Fundação Universidade Regional do Nordeste.

Art. 2º - Desta Resolução será dado conhecimento, por intermédio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, ao Ministério de Educação e Cultura, para fins de registro de validade dos Certificados ou Diplomas a serem expedidos pela referida Faculdade.

Art. 3º - A Faculdade de Filosofia de Campina Grande deverá requerer o seu reconhecimento ao Conselho Federal de Educação, nos termos da legislação em vigor (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1966).

Dessa forma, a resolução estabeleceu o funcionamento do curso de Estudos Sociais pela FURNE em Campina Grande, dando início a sua efetivação e a então elaboração das grades curriculares subsequentes. Tendo isso em mente, destacamos uma solicitação feita no dia 12 de junho de 1974, referente ao encaminhamento do novo currículo do curso de Estudos Sociais (Licenciatura de Curta Duração) para o CONSEPE, para que o então Conselho o aprovasse atendendo ao Colegiado do curso

em questão; além disso, o texto esclarece que as modificações propostas com a aprovação do Colegiado do Curso estiveram ligadas à necessidade de atender a resoluções oriundas de órgãos superiores, mas que tais mudanças não contrariariam o currículo mínimo estabelecido por Lei (FURNE, 1974). Sobre as modificações, trata-se do seguinte:

- Psicologia Educacional I, de 4 créditos passa a 6 créditos;
- Didática I, de 4 créditos passa a 6 créditos;
- Introdução da Disciplina, "Estudos dos Problemas Brasileiros II", com 2 créditos;
- Substituição de Estrutura e Funcionamento da Escola de 1º e 2º Graus por "Estrutura e Funcionamento da Escola de 1º Grau";
- Prática de Ensino, de 4 para 6 créditos;
- Substituição de Geografia do Brasil III por Geografia do Brasil I e II;
- Redução de Teoria Geral do Estado I e II para um período somente, ou seja, Teoria Geral do Estado (FURNE, 1974, s/p).

Tais mudanças, e até mesmo "pequenas modificações", revelam o que de fato deveria receber maior atenção em um cenário histórico como o do Regime Militar. Uma segunda disciplina para "estudar os problemas brasileiros" seria uma forma de conhecer os principais problemas apresentados pelo país, bem como seria um ambiente propício para se buscar soluções práticas e formas de conscientização e amor pelo país que seriam passadas dos futuros professores para os seus futuros alunos. Além disso, a substituição da disciplina *Estrutura e Funcionamento da Escola de 1º e 2º*, para uma que trate apenas da escola de 1º Grau demonstra uma maior interesse nas séries iniciais (atual ensino fundamental), uma vez que nelas estariam os indivíduos em processo inicial de aprendizagem, isto é, a construção do conhecimento e do senso crítico estaria em desenvolvimento e, conseqüentemente, passível de mudanças através de um conteúdo específico e uma boa aula. Ainda sobre as adaptações nas disciplinas, é importante destacar que o texto ainda revela que:

Justificam-se as mudanças, tendo em vista o acréscimo de carga horária das disciplinas pedagógicas, por recomendação do Departamento de Educação. A introdução de "Estudos de Problemas Brasileiros II" obedece a determinação do Conselho Federal de Educação. E Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau levando-se em conta que a Licenciatura destina-se a formação de Professores para o 1º Grau. Desdobramento de Geografia do Brasil III para Geografia do Brasil I e II. A Geografia III é insuficiente para dar ao programa todo (FURNE, 1974, s/p).

Compreendemos que o aumento na carga horária de disciplinas pedagógicas foi um movimento importante do ponto de vista da formação para o exercício da docência em sala de aula. Já no que diz respeito à introdução da disciplina dos *Estudos dos*

Problemas Brasileiros ter sido uma determinação do Conselho Federal de Educação (CFE), surgem alguns questionamentos: quais seriam as motivações que levaram o CFE a inserir uma “continuação” desta disciplina? Apenas uma disciplina já não seria o suficiente? Teria essa mudança alguma coisa a ver com o projeto de legitimação do governo e vigor? Infelizmente tais indagações não podem ser respondidas por agora, já que o material de pesquisa não apresenta sequer a ementa das disciplinas, o que por si só já contribuiria bastante para a elucidação de algumas destas perguntas.

No entanto, consideramos importante destacar a perspectiva apresentada por Cunha (2012) quando aponta que a implementação da disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros variou bastante entre as instituições, isto é, em algumas delas havia uma busca pela colaboração de oficiais das Forças Armadas e de civis ex-alunos dos cursos da Escola Superior de Guerra, o que fazia das aulas um desenrolar das teses e projetos daquele órgão do aparato militar, já outras instituições faziam uso do próprio quadro de professores e suas diferentes opções ideológicas, que resultava em visões distintas acerca do que seriam esses problemas. Sendo assim, essa disciplina de fato representou um caminho para o estabelecimento de diferentes ideologias, que variavam de acordo com as vertentes de ensino e os posicionamentos políticos daqueles que as colocariam em prática. Partindo dessa perspectiva, destacamos a grade curricular do curso de Estudos Sociais - Licenciatura de Curta Duração (1º Grau) - apresentada no dia 02 de Julho de 1974:

Quadro 3. Composição curricular do curso de Estudos Sociais da FURNE - Licenciatura de Curta Duração de 1º Grau.

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITOS
História Universal I	04	60	
História do Brasil I	04	60	
Geografia I (Física)	04	60	
Fundamentos de Ciências Sociais	04	60	
Estudos dos Problemas Brasileiros	02	30	
Educação Física	02	30	
Psicologia Educacional	06	90	

Estrutura e Funcionamento da Escola de 1º Grau	04	60	
Geografia do Brasil I	04	60	
História Universal II	04	60	Hist. Univ. I
História do Brasil II	04	60	Hist. Brasil I
Geografia II (Humana)	04	60	Geografia I
Filosofia I	04	60	
Teoria Geral do Estado	04	60	
Didática I	06	90	
O.S.P.B I	04	60	
Estudos dos Problemas Brasileiros II	02	30	E.P.B. I
História Universal III	04	60	Hist. Univ. II
História do Brasil III	04	60	Hist. Brasil II
Geografia do Brasil II	04	60	Geo. Brasil I
Filosofia II	04	60	Filosofia I
O.S.P.B. II	04	60	O.S.P.B. I
Prática de Ensino I	06	90	
TOTAL	92	1.380	

Fonte: FURNE, 1974.

Nota-se que algumas das alterações não foram implementadas, provavelmente não chegaram a ser aprovadas, exceto as disciplinas pedagógicas que tiveram a carga horária ampliada. Nesse momento, é possível perceber que as disciplinas de Geografia e História se tornaram a maioria, ainda que com temáticas sem muita especificidade, uma vez que o básico/geral já seria o suficiente para contemplar as necessidades que essa área do conhecimento (Estudos Sociais) desejava. Além disso, é possível deduzir que a presença da única disciplina de *Educação Física* buscava trazer para os estudantes a possibilidade de conhecer seus corpos e limites, assim como desenvolver disciplina enquanto indivíduo social e com direcionamentos cívicos.

A probabilidade de terem sido estabelecidas outras grades curriculares após esse período é grande, visto que muitas são as resoluções e solicitações feitas com o intuito de modificar o currículo do curso de Estudos Sociais (as quais tivemos acesso), inclusive com mudanças no que diz respeito à carga horária de algumas disciplinas.

Porém, como a maior parte das resoluções e alterações diziam respeito à habilitação de licenciatura plena em Educação Moral e Cívica, e como foi possível ter acesso à materiais relacionados a temática principal (licenciatura de curta duração de Estudos Sociais), optamos por não inseri-las na análise geral da pesquisa.

Diante disso, saltamos para o ano de 1980, mais especificamente o dia 01 de fevereiro de 1980, período no qual o Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Regional do Nordeste, no uso de suas atribuições resolve:

Art. 1º - Aprovar “ad referendum¹¹” do CONSEPE a anexa composição curricular do Curso de ESTUDOS SOCIAIS (Licenciatura de 1º Grau e Licenciatura Plena – Habilitação em Educação Moral e Cívica), para os alunos de ingresso 1980 (FURNE, 1980).

Nesse sentido, e tendo como base o material que encontramos, essa seria a estrutura curricular mais organizada bem dividida no que se refere à distribuição das disciplinas em currículo mínimo, disciplinas obrigatórias e as optativas para a Licenciatura de Curta Duração de 1º Grau. Sobre isso, consideramos válido expor a composição curricular em questão:

Quadro 4. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FURNE (Licenciatura de 1º Grau).

CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS	
Habilitações: Licenciatura de 1º Grau	
Licenciatura Plena em Educação Moral e Cívica	
Composição Curricular	
Ingresso: 1980	
<i>LICENCIATURA DE 1º GRAU</i>	

DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO	C/HORÁRIA
História Antiga	60
História Medieval	60
História Moderna	60
História Contemporânea I	60
História do Brasil I	60
História do Brasil II	60
História do Brasil III	60
Geografia Física I	60

¹¹ Indica o estado do está dependente da aprovação, da aceitação de um colegiado, órgão ou autoridade.

Geografia Humana I	60
Geografia do Brasil I	60
Geografia do Brasil II	60
Fundamentos das Ciências Sociais	60
Antropologia Cultural	60
Filosofia I	60
Teoria Geral do Estado	60
Organização Social e Política do Brasil I	60
Organização Social e Política do Brasil II	60
Estudo dos Problemas Brasileiros I	30
Estudo dos Problemas Brasileiros II	30
Prática Desportiva	30
Didática do 1º Grau (I)	90
Psicologia Educacional (I)	90
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	60
Prática de Ensino de Estudos Sociais	90
TOTAL	1.440

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	C/HORÁRIA
Expressão Oral e Escrita	75
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS	C/HORÁRIA
Sociologia Educacional I	60
Psicologia Social I	60
Psicologia Geral I	60
Metodologia Científica	60
Geopolítica do Brasil	60
Folclore	60
Pensamento Filosófico Contemporâneo	60
Organização do Trabalho Intelectual	45
Idioma Estrangeiro (Inglês ou Francês)	60
Relações Públicas e Humanas	60

Dinâmica de Grupo na Escola	45
TOTAL	705

TOTAL GERAL	2.145
--------------------	--------------

Fonte: FURNE, 1980.

Essa composição curricular é mais detalhada e organizada, principalmente do ponto de vista estrutural (apresentando uma divisão entre disciplinas obrigatórias e optativas), bem como pelo fato de ofertar um número maior de disciplinas, ainda que seja se forma optativa. É interessante ressaltar ainda que a presença da disciplina obrigatória *Expressão Oral e Escrita* (e o fato dela ter uma carga horária maior que algumas outras) é um reflexo do estabelecimento dos Estudos Sociais nas escolas de ensino básico, uma vez que saber falar e escrever de forma significativa representaria um aluno cada vez mais preparado para viver em sociedade, isto é, tanto a nível intelectual como também o social. Além disso, a disciplina optativa *Folclore* apenas ressalta o fato dos Estudos Sociais presarem pelo conhecimento sobre o país, aspectos físicos, políticos e, nesse caso, culturais.

É importante destacar que, nesse momento, a composição apresenta uma observação mostrando que o aluno deveria “cumprir, no mínimo, 105 horas de disciplinas complementares optativas para a integralização da carga horária”, sendo assim, a carga horária total de aproveitamento seria na verdade de 1.620 horas.

Por fim, temos a composição curricular do curso de Estudos Sociais do ano de 1986 (Ingressos a partir do período 1986.1), que por sua vez não difere muito daquele de 1980 (FURNE, 1986). Para a habilitação da Licenciatura de 1º Grau, é possível perceber que não há muita diferença no que diz respeito às disciplinas do currículo mínimo já destacadas, exceto pelo fato de uma disciplina ter sido acrescentada, a *Prática de Ensino de Estudos Sociais II*, que sinaliza o quanto estudar a prática seria essencial em um contexto de formação, principalmente no que diz respeito aos Estudos Sociais e tudo que o curso envolvia; além disso, a disciplina de *Organização Social e Política do Brasil II* também foi retirada do currículo mínimo, mas isso não interferiu na carga horária em relação ao ano de 1980, visto que a composição chegou ao número de 1.470 horas.

Sobre as disciplinas complementares, além da única anteriormente posta (Expressão Oral e Escrita) como obrigatória, estão as disciplina de *Introdução ao Estudo da História* e *Introdução ao Estudo da Geografia*, estas totalmente

compreensíveis diante das demais disciplinas do currículo mínimo, que contemplavam o total de 195 horas. Em relação às disciplinas optativas, houve a retirada de três disciplinas desde a composição curricular de 1980, são elas a *Geopolítica do Brasil*, *Folclore* e *Pensamento Filosófico Contemporâneo*, ainda assim o número de horas não diminuiu muito se comparado à última estrutura curricular (de 630 para 450 horas), porém, ainda segue aquela observação de 105 horas mínimas, logo, o total de todas as disciplinas não interfere no número total.

A carga horária desta habilitação em 1986 teve um total de 2.115 horas, mas de real aproveitamento (às 105 horas mínimas), o quantitativo chegou a 1.770 horas. Fazendo uma comparação com o currículo do ano de 1980, houve uma pequena diminuição na soma final, uma diferença de 30 horas (de 2.145 para 2.115 horas) entre eles. Partindo dessa perspectiva, consideramos de fundamental importância apresentar um pequeno resumo da carga horária total das estruturas curriculares (as que tivemos acesso) com base na distribuição geral das disciplinas nos diferentes campos de estudo abarcados pelo curso de Estudos Sociais da FURNE (habilitação para a licenciatura de 1º Grau):

Tabela 1: Distribuição da carga horária por disciplinas do currículo de Estudos Sociais da FURNE (1974-1986).

Currículo	Geo.	Hist.	C. Sociais	Form. Pedag.	Ed. Física	E.P. B *	Disc. Comp. **	T. G. E ***
1974	240	480	180	330	30	60	-	60
1980	240	540	180	330	30	60	705	60
1986	240	480	180	420	30	60	645	60

Fonte: Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE).

Legenda: (*) Estudo de Problemas Brasileiros; (**) Disciplinas Complementares; (***) Teoria Geral do Estado.

É importante destacar que nos anos de 1980 e 1986, a soma das horas foi feita através das composições curriculares da licenciatura de curta duração de 1º Grau. Dito isso, como uma forma de simplificar o entendimento e a visualização da tabela, resolvemos organizar as disciplinas em tabelas específicas da seguinte maneira:

Tabela 2: A Geografia nos currículos de Estudos Sociais da FURNE – licenciatura de 1º Grau (1974-1986).

<i>DISCIPLINAS</i>
Geografia Física I
Geografia do Brasil I
Geografia do Brasil II
Geografia Humana I
Geografia Humana II

Fonte: Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE).

Tabela 3: A História nos currículos de Estudos Sociais da FURNE – licenciatura de 1º Grau (1974-1986).

<i>DISCIPLINAS</i>
História Universal I
História Universal II
História Universal III
História do Brasil I
História do Brasil II
História do Brasil III
O.S.P.B. * I
O.S.P.B. * II
História Antiga
História Moderna
História Medieval
História Contemporânea

Fonte: Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE).

Legenda: (*) Organização Social e Política do Brasil.

Tabela 4: As Ciências Sociais nos currículos de Estudos Sociais da FURNE – licenciatura de 1º Grau (1974-1986).

<i>DISCIPLINAS</i>
Fundamento das Ciências Sociais
Filosofia I
Filosofia II
Antropologia Cultural

Fonte: Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE).

Tabela 5: Disciplinas de Formação Pedagógica nos currículos de Estudos Sociais da FURNE – licenciatura de 1º Grau (1974-1986).

<i>DISCIPLINAS</i>
Prática de Ensino I
Didática I
Estrutura e Funcionamento da Escola de 1º Grau
Psicologia Educacional I
Didática 1º Grau
Prática de Ensino de Estudos Sociais I
Prática de Ensino de Estudos Sociais II

Fonte: Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE).

Esses foram os principais campos de estudos identificados nas estruturas curriculares, mas além deles, destacamos também as **Disciplinas Complementares**, que abarcam as disciplinas Obrigatórias e Optativas, e as disciplinas de **Estudos de Problemas Brasileiros, Teoria Geral do Estado e Educação Física**, que aparecem de forma individual. Além disso, é importante destacar que incluímos a disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB I e II) no campo de estudo da História – na análise das composições curriculares da FURNE e da FAFIG - após nos espelharmos na pesquisa de Nascimento¹² (2012b), que por sua vez faz o mesmo, apontando que a disciplina por diversas vezes foi lecionada por professores formados em História.

Sobre isso, é válido destacar que a carga horária das disciplinas voltadas para a Geografia apresentaram um número total de horas consideravelmente menor se comparado com a História e as disciplinas de formação pedagógica. Possivelmente isso ocorreu em função da carga histórica que basicamente todas as disciplinas continham, o que dava a História uma maior representatividade, assim como o fato das disciplinas de formação pedagógica passarem a ser uma questão de primeira necessidade nos curso de formação docente significou, conseqüentemente, um aumento no número de disciplinas (e de horas) relacionadas a tal direcionamento. Com isso, a Geografia acabou ficando um pouco mais “apagada”, ainda que as disciplinas e suas contribuições – do ponto de vista estratégico – fossem indispensáveis para o período em questão.

Feita a exposição e as considerações em ordem cronológica acerca do documento curricular da FURNE, consideramos de fundamental importância evidenciar que ainda no ano de 1980, o memorando 110/80, do dia 25 de março de 1980, foi enviado (e guardado junto aos demais materiais referentes ao curso e suas alterações) com o intuito de reivindicar a separação dos cursos de Geografia e História do curso de Estudos Sociais, isto é, torná-los independentes, não como habilitações, mas sim como Licenciaturas Plenas diferenciadas. O texto destaca especificamente que:

¹² A divisão em campos de estudo, e as disciplinas abarcadas por cada um, também foram inspiradas por esta pesquisa.

O Curso de Licenciatura em História, oferecido pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA da Universidade Regional do Nordeste – URNE, foi criado através da Resolução/URNE/CONSEPE/016-74, atendendo proposta apresentada e justificada pelo Processo 0962-74. Por força de circunstâncias e facilidades no aproveitamento de meios para o mesmo fim, o curso foi estruturado como Habilitação Plena em História do Curso de Licenciatura em Estudos Sociais – que já se encontrava em funcionamento desde março de 1967 – reconhecido pelo Decreto Federal 74434 de 20/08/74.

Como habilitação plena do Curso de Estudos Sociais, as inscrições, vagas e matrícula inicial eram oferecidas e computadas nos concursos vestibulares para o curso de Licenciatura em Estudos Sociais; erroneamente, já que este curso oferece apenas o curso de Estudos Sociais com habilitações em Licenciatura de 1º Grau – Polivalente e Educação Moral e Cívica (PARECERES/CFE/Nºs 106-117/66 e 554/72). Assim sendo, os alunos de História somente após concluída a Licenciatura de 1º Grau, habilitavam-se a ingressar na Licenciatura Plena de História, Geografia e Educação Moral e Cívica.

Esta situação de acoplamento do Curso de História ao Curso de Estudos Sociais permaneceu inalterada até o período 79.2. Entretanto, em princípios de 1979 o Departamento de Filosofia e Ciências Sociais apresentou exposições de motivos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE da URNE, visando a correção deste acoplamento, que fere a legislação do Ensino Superior, já que se trata de cursos independentes e diferenciados.

Aceita a justificativa exposta, o CONSEPE baixou a RESOLUÇÃO/URNE/CONSEPE/007/79, determinando que a partir do período 80.1 os cursos de Licenciatura Plena em Geografia, passassem a ter estruturas próprias com funcionamento independente do Curso de Estudos Sociais de acordo com o estabelecido nos Pareceres/CFE Nºs. 377 e 412/62 (FURNE, 1980).

Esse texto traz consigo mudanças significativas para a Geografia e a História, uma vez que com o estabelecimento dos cursos de forma independente, suas principais características seriam enfim valorizadas e trabalhadas de maneira aprofundada. Ainda que esse texto fale da História em específico (pelo menos no início), é nítido que se trataria das duas áreas do conhecimento, já que ambas compartilharam a mesma situação dentro do curso de Estudos Sociais. Outro ponto importante a se enfatizar é o trecho “Por força de circunstâncias e facilidades no aproveitamento de meios para o mesmo fim, o curso foi estruturado como Habilitação Plena em História do Curso de Licenciatura em Estudos Sociais”, parte essa que revela o que de fato a junção significaria, “uma feliz coincidência” de momento para aqueles que almejavam não só o estabelecimento do curso de Estudos Sociais como uma ferramenta ativa para a legitimação do governo, mas também se encaixaria na prerrogativa de que quanto menor forem as discussões relevantes desenvolvidas em sala de aula (que auxiliam na

construção do senso crítico do indivíduo), maior as chances do governo difundir suas ideologias e se estabelecer enquanto Regime autoritário.

Contudo, é válido destacar que, de acordo com o memorando acima, os cursos de Geografia e História se separaram do curso de Estudos Sociais no período 1980.1, logo, possivelmente a composição curricular que discutimos anteriormente (1986.1) já não continha as Licenciaturas de Geografia e História como opções para habilitação na formação junto a Licenciatura de 1º Grau.

Posto isso, e com a finalidade de auxiliar na compreensão das discussões feitas acima, consideramos importante evidenciar uma página referente aos “Dados Cadastrais do Curso”, que se encontra no material encontrado:

Quadro 5. Dados Cadastrais do Curso de Estudos Sociais da FURNE.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NORDESTE
BLOCO 1 – DADOS CADASTRAIS DO CURSO
CURSO: Estudos Sociais
MUNICÍPIO: Campina Grande
NOME DA UNIDADE/DEPARTAMENTO A QUE O CURSO ESTÁ VINCULADO: Ciências Humanas e Sociais/Departamento de Ciências Sociais

Modalidade (s) do Curso	1 – Lic. Curta 1º Grau X	2 – Lic. Plena X	3 – Bacharelado	4 – Tecnólogo
--------------------------------	------------------------------------	----------------------------	-----------------	---------------

Condições de Funcionamento do Curso em 30/04/88	Em Atividade X	Paralisado	Extinto
--	--------------------------	------------	---------

Regime de Matrícula no Curso	Anual	Semestral X
-------------------------------------	-------	-----------------------

Nº de alunos matriculados no curso, por turno.	Diurno	Noturno
Em 30/09/1987	235	
Em 30/04/1988	247	

Nº de aluno diplomados no curso, por semestre.	Feminino	Masculino
1º Semestre de 1987	11	8
2º Semestre de 1987	14	10

Nº de alunos afastados do curso, por semestre – 1987	Por Trancamento	Por Abandono
1º Semestre	15	45
2º Semestre	16	26

Fonte: FURNE [1987 ou 1988].

Essas informações dizem respeito ao curso de Estudos Sociais – provavelmente referentes ao ano de 1987 ou 1988 -, e auxiliam no entendimento de seu funcionamento, ainda que de forma simplificada em função da ausência de páginas do documento. Além disso, a visualização da impressão é ruim, logo, algumas partes foram excluídas e muitas palavras acabaram sendo apagadas, o que dificultou a análise em diversos momentos.

Dentre as informações, é interessante destacar que o curso possuía as modalidades *Licenciatura Curta de 1º Grau* e a *Licenciatura Plena*, logo, o documento as apresentou como as chamadas habilitações, a primeira como *Licenciatura de 1º Grau de Estudos Sociais*, e a segunda como *Licenciatura Plena em Educação Moral e Cívica*, que puderam ser observadas através do material e das descrições (mesmo que de forma simplificada) encontradas nele no ano de 1980 em diante. Além disso, consideramos válido ressaltar que o número de estudantes diplomados é muito pouco se comparado ao número de matriculados, o que é facilmente explicado pelo número considerável de alunos afastados por abandono ou por trancamento, revelando uma discrepância significativa para o curso em questão. É possível que esses números tenham sido expressivos em função da separação da Geografia e da História (que se tornaram cursos independentes) do grande amontoado que era essa área do conhecimento denominada Estudos Sociais, levando inúmeros estudantes a mudarem para estas áreas.

Diante disso, e no intuito de complementar a discussão acerca das Licenciaturas Curta em Estudos Sociais na Paraíba, iremos abordar a seguir o currículo do curso de Estudos Sociais oferecido pela FAFIG (atual UEPB campus Guarabira) buscando conhecê-lo para compreender suas principais características e também semelhanças com o material encontrado na FURNE.

4.3 CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA CURTA EM ESTUDOS SOCIAIS DA FAFIG (FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE GUARABIRA)

Tomando como ponto de partida o tópico anterior, percebemos que os documentos curriculares encontrados são realmente importantes, visto que o simples fato deles existirem – ainda que incompletos - já significa que a conservação do material é relevante para instituição. Essa percepção nos impulsiona, cada vez mais, a buscar pelas informações contidas nos documentos em questão, e essas fontes não só dizem respeito ao contexto histórico que as produziu, mas também revela um pouco do

desenvolvimento do curso nas universidades em um momento de transformações intensas para o ensino superior.

Diante dessa perspectiva, direcionemos agora a atenção para o curso de licenciatura curta em Estudos Sociais oferecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG), o segundo documento curricular a ser analisado nesta pesquisa. Sobre isso, consideramos interessante destacar algumas informações acerca dessa instituição de ensino e seu desenvolvimento, as quais podem ser observadas através do site oficial da atual UEPB:

Incorporado à Universidade Estadual da Paraíba em novembro de 1987, após aprovação do projeto de lei número 81/87, de autoria do então deputado estadual Roberto Paulino, o campus III da UEPB teve como denominação inicial Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG). Com o objetivo de fomentar o ensino de nível superior, tal instituição foi criada em 1967, tendo sido resultado da lei municipal número 132/1967, e de sua posterior publicação no Diário Oficial do Estado, em 9 de setembro do referido ano.

Mas a autorização para o funcionamento da FAFIG ocorreu quatro anos depois, em 14/4/1971, por meio do decreto 63.509, tendo como mantenedora a Fundação Educacional de Guarabira, vinculada a prefeitura municipal.

Por outro lado, o reconhecimento do primeiro curso só viria a acontecer em 15 de dezembro de 1977, através do decreto de número 81.039, que permitiu a criação do curso de licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais e Letras.

Apenas em 1979 foi criado o Campus Universitário de Guarabira, por meio do decreto municipal número 64/79. A instalação contava com uma área inicial de 23.000 m².

A partir de 1983, as atividades da instituição passaram a funcionar onde se localiza a atual sede do campus, no bairro Areia Branca. No entanto, continuava sendo financeiramente mantida pela Fundação Educacional de Guarabira. Nesse mesmo ano, foram autorizados, pela resolução número 20/83, o funcionamento de mais três licenciaturas: Geografia, História e Letras (UEPB, c2021).

Logo, o estabelecimento da FAFIG em Guarabira teve por objetivo desenvolver o ensino superior no local, visto que sua criação representaria um avanço para a cidade como um todo, não só no que diz respeito à expansão em nível educacional, mas também no que se refere ao aumento populacional e conseqüentemente econômico. Além disso, é interessante ressaltar que o curso de Estudos Sociais e o de Letras foram os primeiros a serem reconhecidos através de Decreto, permitindo assim a criação das licenciaturas nas respectivas áreas. Hoje, a instituição conhecida como campus III da Universidade Estadual da Paraíba, oferece os cursos de Direito, Geografia, História, Letras e Pedagogia, além de uma variedade de projetos, livros, etc.

Dito isso, ressaltamos que encontrar documentos antigos não é uma tarefa fácil, mas no caso do documento curricular de Estudos Sociais da antiga FAFIG a busca não foi tão difícil. Isso porque o descobrimos de forma muito natural, já que ocorreu através de uma mesa redonda (na UEPB/Campus III na cidade de Guarabira) que contava com minha participação falando sobre a pesquisa e o fato de estar fazendo uso de apenas um documento, logo, um dos professores ouvintes que estavam presentes nos informou da existência anterior do curso e que o material estaria conservado na biblioteca da universidade. Após esse momento, nos organizamos para realizar uma nova visita a universidade, com mais tempo e mais direcionados ao trato do material, no entanto, o advento da pandemia não tornou essa visita possível devido ao fechamento das universidades em todo o país por tempo indeterminado. Sendo assim, só conseguimos ter acesso a ele recentemente, graças à colaboração de uma colega e de uma funcionária da instituição, que se disponibilizou a encontrar, digitalizar e nos enviar o material. Partindo dessa perspectiva, não tivemos acesso ao documento de forma material, isto é, não foi possível observar suas reais condições de conservação, logo, o analisamos a partir de sua digitalização (Figura 3).

Figura 3. Página do currículo original do curso de Estudos Sociais da FAFIG (após digitalização).

	C.	CRÉDITOS
ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS	00	04
LICENCIATURA DE 1º GRAU	00	04
INGRESSO 1970 1º semestre	00	04
História do Brasil I	00	04
História Universal	00	02
História Medieval	00	02
CICLO BÁSICO		
DISCIPLINAS	C. HORÁRIA	CRÉDITOS
Língua Portuguesa I	75	05
Língua Inglesa I	45	03
Sociologia II	75	05
Metodologia das Ciências	75	05
Psicologia Geral I	45	03
Economia	45	03
Administração Geral II	Sub-Total	26
Psicologia Geral II	45	03
Psicologia Social	45	03
CICLO PROFISSIONAL		
DISCIPLINAS	C. HORÁRIA	CRÉDITOS
Política Geral	45	03
Organização Social e Política do Brasil I	45	03
Organização Social e Política do Brasil II	45	03
Fundamentos dos Estudos Sociais I	45	03
Fundamentos dos Estudos Sociais II	Sub-Total	12
Geografia Física I	60	04
Geografia Física II	60	04
Geografia Física III	60	04
Geografia Humana I	60	04
Geografia Humana II	60	04
Geografia Regional do Brasil I	45	03
Geografia Regional do Brasil II	Sub-Total	12
Geografia Econômica	Total	63

Fonte: Santos, 2021.

A foto se refere a uma das estruturas curriculares do curso durante os anos de sua implementação. Nota-se que as páginas estão envelhecidas, as folhas amareladas revelam isso, assim como as marcas de reescrita sobre as palavras já apagadas, e isso pode revelar certa escassez de material de papelaria ou talvez uma necessidade de manter o material em sua elaboração original.

Diante disso, logo de início já evidenciamos que as páginas dizem respeito à estrutura curricular do curso de Estudos Sociais (Licenciatura de 1º Grau) entre os anos de 1970 e 1980, e apresenta as principais disciplinas estudadas, a carga horária de cada uma, e em algumas delas se encontra também os créditos obtidos com as aulas. Consideramos importante destacar que nessa versão da estrutura curricular da FAFIG, a licenciatura de 1º Grau é única em questão de demanda, já que nos dez anos de documento encontrado (composições curriculares de 1970 a 1980), essa habilitação permaneceu organizada e conservada pela instituição. Dessa forma, destaquemos a composição curricular do ano de 1970 e as disciplinas que a compunha:

Quadro 6. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1970).

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS		
Licenciatura de 1º Grau		
Ingressos 1970 – 1º Semestre		
<i>CICLO BÁSICO</i>		

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Língua Portuguesa I	75	05
Língua Inglesa I	75	05
Sociologia	75	05
Metodologia das Ciências	75	05
Psicologia Geral I	45	03
Economia	45	03
SUB-TOTAL	390	26

<i>CICLO PROSSIONAL</i>		
-------------------------	--	--

Organização Social e Política do Brasil I	45	03
Organização Social e Política do Brasil II	45	03

Fundamentos de Estudos Sociais I	45	03
Fundamentos de Estudos Sociais II	45	03
Geografia Física I	60	04
Geografia Física II	60	04
Geografia Física III	60	04
Geografia Humana I	60	04
Geografia Humana II	60	04
Geografia Regional do Brasil I	45	03
Geografia Regional do Brasil II	45	03
Geografia Econômica	45	03
História Antiga I	60	04
História Antiga II	60	04
História Antiga III	60	04
História do Brasil I	60	04
História do Brasil II	60	04
História Medieval I	45	03
História Medieval II	45	03
História Moderna	45	03
História Contemporânea	45	03
Didática I	45	03
Didática II	45	03
Prática de Ensino de Estudos Sociais I	75	05
Prática de Ensino de Estudos Sociais II	75	05
Administração Escolar I	45	03
Administração Escolar II	45	03
Psicologia Evolutiva I	45	03
Psicologia Evolutiva II	45	03
Psicologia Educacional I	45	03
Psicologia Educacional II	45	03
Educação Moral e Cívica I	45	03
Educação Moral e Cívica II	30	02
SUB-TOTAL	1.680	112

<i>ELETIVAS</i>		
Língua Portuguesa II	75	05
Língua Inglesa II	75	05
Sociologia II	75	05
Administração	60	04
Psicologia Geral II	45	03
SUB-TOTAL	330	22
TOTAL	2.400	160

Fonte: FAFIG, 1970.

Nessa composição curricular, diferente da primeira anteriormente exposta no tópico anterior, é possível perceber que as disciplinas estão divididas em *Ciclo Básico*, *Ciclo Profissional* e *Eletivas*, o que demonstra mais organização no que se refere ao funcionamento do curso e, conseqüentemente, das aulas. As disciplinas são bastante variadas, abrangem diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, a disciplina de *Administração*, que faz parte das eletivas, talvez como uma escolha “prudente” para a formação profissional. Sobre essa estrutura de forma geral, é importante destacar que o fato de disciplinas como *Língua Portuguesa* e *Metodologia das Ciências* estarem no Ciclo Básico representa uma preocupação com os estudantes em formação, isto é, ler e escrever bem, assim como compreender a metodologia científica, seria algo fundamental diante de uma formação em nível superior, e justamente por esse motivo que tais disciplinas faziam parte de todos os cursos de formação universitária.

Já no que diz respeito ao Ciclo Profissional, as disciplinas referentes à Geografia e a História possuem lugar de destaque, estão em maior número e até eram ofertadas em três níveis diferentes da mesma disciplina. No que se refere à Geografia, as disciplinas (em sua maioria) focavam nos aspectos físico do país, na ideia de apresentá-lo em seus diferentes aspectos, sejam eles físicos, políticos ou econômico, porém, contava também com duas disciplinas da *Geografia Humana*, talvez como uma tentativa de equilíbrio entre elas e seus respectivos conteúdos. Já as disciplinas de História eram mais vastas, diziam respeito à *História Antiga e Medieval*, e do Brasil também, só que em um número menor de disciplinas.

Destacamos também que as disciplinas de *Organização Social e Política do Brasil*, *Fundamentos de Estudos Sociais*, *Prática de Ensino de Estudos Sociais* e

Educação Moral e Cívica, se encaixam numa percepção mais objetiva das aulas de Estudos Sociais, isto é, sua efetivação de fato e as temáticas que diretamente seriam relevantes para contemplar a ideia proposta por essa área de estudo. Ainda nesse arranjo, têm-se algumas disciplinas pedagógicas que certamente representam um papel importante diante do processo de formação docente, a exemplo da *Didática*, a *Psicologia Evolutiva*, *Psicologia Educacional* e *Administração Escolar* (todas colocadas em dois níveis - I e II). Por fim, temos as chamadas *Eletivas*, são optativas para os estudantes e que basicamente são as disciplinas que complementam as disciplinas do *Ciclo Básico*.

Consideramos interessante pontuar uma observação feita no próprio material após a exposição das disciplinas, que diz que “As disciplinas Estudos dos Problemas Brasileiros e Estrutura do Ensino de 1º Grau, foram ministradas como Educação Moral e Cívica I e II e Administração Escolar I”, isso por si só não é algo “problemático”, mas se visualizado por um ângulo no qual a concentração de ambas as disciplinas se tornou um caminho mais simples do que ofertar todas elas, logo, é possível perceber que as licenciaturas de curta duração não só possuíam uma formação rápida, como também diminuía, cada vez mais, o ensino de disciplinas que constituíam tal formação.

Além disso, o fato de se apresentar em dois semestres e ambos abarcarem basicamente as mesmas disciplinas, nos leva a entender que havia o ingresso de novos estudantes pelo menos duas vezes por ano, com uma carga horária total de 2.400 horas, incluindo as disciplinas eletivas. A estrutura curricular acima, assim como as que se seguiram, apresenta uma junção de todas as disciplinas, sem que houvesse uma divisão em períodos, então, só pela observação do material não é possível saber quais disciplinas ou quantos créditos eram necessários para compor um período. Seguindo esse ponto de vista, destacamos que no segundo semestre desse mesmo ano, é possível observar que as únicas diferenças entre ambas as composições curriculares é a retirada da *Psicologia Geral I* das disciplinas que compunham o Ciclo Básico, assim como não havia mais a categoria de disciplinas *Eletivas*; por esse motivo, a carga horária diminuiu no segundo semestre, de 2.400 para 2.040 horas.

Partindo para o ano de 1971, destacamos que de um ano para outro algumas disciplinas acabaram sendo incorporadas à estrutura curricular, disciplinas essas que no ano anterior foram concentradas e ensinadas através de outras. Compreendemos que modificações no currículo ao longo dos anos são situações completamente normais, ainda mais em uma época na qual a educação era tida como uma ferramenta de

legitimação de um regime autoritário. Porém, nessa versão do currículo, não tivemos acesso a resoluções ou solicitações de modificação, as quais possibilitam uma leitura nas entrelinhas acerca do motivo de tais mudanças ou substituições, isto é, se tornaria mais simples entender (ou pelo menos deduzir) o que cada movimento como esse de fato representaria. Dessa forma, é válido destacar a composição curricular do primeiro semestre do ano de 1971:

Quadro 7. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1971).

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS		
Licenciatura de 1º Grau		
Ingressos 1971 – 1º Semestre		
<i>CICLO BÁSICO</i>		

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Língua Portuguesa I	75	05
Língua Inglesa I	75	05
Sociologia	75	05
Metodologia das Ciências	75	05
Economia	45	03
SUB-TOTAL	345	23

<i>CICLO PROSSIONAL</i>		
-------------------------	--	--

Organização Social e Política do Brasil I	45	03
Organização Social e Política do Brasil II	45	03
Fundamentos de Estudos Sociais I	45	03
Fundamentos de Estudos Sociais II	45	03
Geografia Física I	60	04
Geografia Física II	60	04
Geografia Física III	60	04
Geografia Humana I	60	04
Geografia Humana II	60	04
Geografia do Brasil I	45	03
Geografia do Brasil II	45	03

Geografia Econômica	60	04
História Antiga I	60	04
História Antiga II	60	04
História Antiga III	60	04
História do Brasil I	60	04
História do Brasil II	60	04
História Medieval I	45	03
História Medieval II	45	03
História Moderna	45	03
História Contemporânea	60	04
Didática	45	03
Prática de Ensino de Estudos Sociais	75	05
Estrutura de Ensino de 1º Grau	45	03
Psicologia Evolutiva I	45	03
Psicologia Evolutiva II	45	03
Psicologia Educacional I	45	03
Psicologia Educacional II	45	03
Educação Moral e Cívica	45	03
Estudos de Problemas Brasileiros	45	03
SUB-TOTAL	1.560	104
TOTAL	1.905	127

Fonte: FAFIG, 1971.

Nessa composição de 1971, é possível observar que as disciplinas continuam separadas em *Ciclo Básico* e *Ciclo Profissional*, porém, as chamadas *Eletivas* não fazem mais parte dessa construção. Essa colocação perdura até o ano de 1976, já que em 1977, se estabelecem as denominações *Disciplinas Obrigatórias e Optativas*, apontando de forma mais específica à organização que se manteria daquele momento em diante. No que diz respeito às disciplinas, basicamente são as mesmas do segundo semestre do ano anterior, exceto por algumas modificações, como a diminuição da carga horária de 2.040 para 1.905 horas, a retirada de algumas disciplinas como *Didática II*, *Prática de Ensino de Estudos Sociais II*, *Administração Escolar I e II*, e *Educação Moral e Cívica II*, assim como a inserção das disciplinas *Estrutura de Ensino de 1º Grau* e *Estudos dos Problemas Brasileiros*. É possível que tal reformulação ressalte um tom de “dar

prioridade” ao que naquele momento seria interessante para o curso, principalmente em um processo de formação docente em pleno Regime Militar.

É importante destacar que no quadro analisado anteriormente (1970), havia uma observação direcionada ao fato de que as disciplinas *Estrutura de Ensino de 1º Grau e Estudos dos Problemas Brasileiros* estavam sendo ministradas como *Administração Escolar e Educação Moral e Cívica*, e nessa composição (1971) as mesmas já aparecem de forma individual, demonstrando talvez a crescente necessidade de se estabelecerem disciplinas cada vez mais próximas ao que previam os objetivos dos Estudos Sociais, uma maneira de não “sair do foco”, por assim dizer. Além disso, as disciplinas Geografia Regional do Brasil I e II passaram a ser Geografia do Brasil I e II, uma mudança na escrita que possivelmente dizia respeito a uma contemplação mais geral do conteúdo sobre o país e seus aspectos geográficos. No que se refere ao segundo semestre de 1971, como já havíamos ressaltado, a composição curricular permanece a mesma, sem quaisquer alterações na disposição das disciplinas ou carga horária.

Seguindo para o ano de 1972, pontuamos que as disciplinas tiveram novamente algumas alterações, mas que repercutiram negativamente (diminuição) na contagem da carga horária total do curso nesse ano. Essa certa instabilidade na colocação das disciplinas ao longo dos anos revela um processo de adequação pelo qual o curso passava durante seu estabelecimento, bem como estaria se reajustando aos parâmetros colocados pelo momento histórico e vigor. Tendo isso em mente, é importante destacar a composição curricular do primeiro semestre do ano de 1972:

Quadro 8. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1972).

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS		
Licenciatura de 1º Grau		
Ingressos 1972 – 1º Semestre		
<i>CICLO BÁSICO</i>		

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Língua Portuguesa I	75	05
Língua Inglesa I	75	05
Sociologia	75	05
Metodologia das Ciências	75	05
Economia	45	03

Psicologia Geral	45	03
SUB-TOTAL	390	26

<i>CICLO PROSSIONAL</i>

Organização Social e Política do Brasil I	45	03
Organização Social e Política do Brasil II	45	03
Fundamentos de Estudos Sociais I	45	03
Fundamentos de Estudos Sociais II	45	03
Geografia Física I	60	04
Geografia Física II	60	04
Geografia Humana I	60	04
Geografia Humana II	60	04
Geografia Regional I	45	03
Geografia Regional II	45	03
Geografia do Brasil I	45	03
Geografia do Brasil II	45	03
Geografia Econômica	45	03
História Antiga I	60	04
História Antiga II	60	04
História do Brasil I	60	04
História do Brasil II	60	04
História Medieval I e II	45	03
História Moderna	45	03
História Contemporânea	60	04
Didática	45	03
Prática de Ensino de Geografia	75	05
Prática de Ensino de História	75	05
Estrutura de Ensino de 1º Grau	45	03
Psicologia Evolutiva	45	03
Psicologia Educacional	45	03
Estudos de Problemas Brasileiros	45	03
SUB-TOTAL	1.410	94

TOTAL	1.800	120
--------------	--------------	------------

Fonte: FAFIG, 1972.

Nessa composição de 1972, é possível perceber que as disciplinas continuam sendo realocadas ou retiradas/substituídas, ao que parece, esse processo de rotatividade era comum nesse período, visto que o vemos em praticamente todas as estruturas curriculares encontradas. De início, o denominado *Ciclo Básico* retoma a disciplina *Psicologia Geral* (antes retirada), assim como as disciplinas *Geografia Regional I e II*, *Prática de Ensino de Geografia* e *Prática de Ensino de História* que são incorporadas ao *Ciclo Profissional*. Aparentemente, essas últimas entram como uma espécie de substituição (temporária até) para a *Prática de ensino de Estudos Sociais*, uma vez que esta não aparece nesse momento.

Dito isso, temos as disciplinas que foram retiradas, como a *Psicologia Evolutiva II*, a *Psicologia Educacional II* e a *Educação Moral e Cívica*, duas de caráter pedagógico (área importante do ponto de vista da formação docente como um todo) e uma diretamente relacionada ao curso em questão (sendo ela uma das principais disciplinas para legitimação do governo na época), logo, isso é no mínimo estranho, uma vez que ambas eram importantes para uma formação mais completa do referido curso. Além disso, a disciplina de História Medieval que antes era dividida em duas (I e II), tornou-se apenas uma, concentrando não só o conteúdo, mas também a carga horária que as compunha (de 90 para 45 horas).

Nessa perspectiva, a carga horária apresentou uma queda significativa no número de horas no geral, em função principalmente da retirada de algumas disciplinas e da condensação de outras, logo, passou-se de 1.905 para 1.800 horas-aula no total. No que diz respeito ao segundo semestre, a composição curricular do mesmo não aparece dentre as outras, existem duas possibilidades para essa questão, a primeira é que não houve um segundo semestre nesse ano por diferentes motivos, ou ele existiu e o material foi perdido ao longo dos anos.

Passando adiante, para o ano de 1973, evidenciamos que mais uma vez ocorreram modificações na estrutura curricular, elevando um pouco mais a carga horária antes reduzida. Sendo assim algumas disciplinas voltaram para sua colocação anterior, outras foram retiradas, bem como se acrescentaram novas. Sendo assim, destaquemos a composição do primeiro semestre do ano de 1973:

Quadro 9. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1973).

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS		
Licenciatura de 1º Grau		
Ingressos 1973 – 1º Semestre		
<i>CICLO BÁSICO</i>		

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Língua Portuguesa I	75	05
Língua Inglesa I	75	05
Sociologia	75	05
Metodologia das Ciências	75	05
Economia	45	03
Psicologia Geral	45	03
SUB-TOTAL	390	26

<i>CICLO PROSSIONAL</i>		
-------------------------	--	--

Introdução à Geografia	45	03
Introdução à História	45	03
Organização Social e Política do Brasil I	45	03
Fundamentos de Estudos Sociais I	45	03
Fundamentos de Estudos Sociais II	45	03
Geografia Física Geral	60	04
Geografia Humana I	60	04
Geografia Humana II	60	04
Geografia Regional I	45	03
Geografia Regional II	45	03
Geografia do Brasil I	45	03
Geografia do Brasil II	60	04
Geografia Econômica	60	04
História Antiga I	60	04
História Antiga II	60	04
História do Brasil I	60	04
História do Brasil II	60	04

História Medieval I e II	45	03
História Moderna	45	03
História Contemporânea	60	04
Didática	45	03
Prática de Ensino de Geografia	75	05
Prática de Ensino de História	75	05
Estrutura de Ensino de 1º Grau	45	03
Psicologia Evolutiva	45	03
Psicologia Educacional	45	03
Estudos de Problemas Brasileiros I	45	03
SUB-TOTAL	1.425	95

TOTAL	1.815	121
--------------	--------------	------------

Fonte: FAFIG, 1973.

Nessa composição de 1973, percebemos que o currículo seguia sendo modificado. As disciplinas do *Ciclo Básico* seguem da mesma forma do ano anterior, enquanto que no *Ciclo Profissional* as disciplinas *Introdução à Geografia* e *Introdução à História* foram incorporadas ao currículo, supostamente numa tentativa de ampliar a discussão e o entendimento acerca das respectivas áreas do conhecimento. Já no lugar das disciplinas *Geografia Física I e II*, agora têm-se *Geografia Física Geral*, com uma diminuição na carga horária de 120 para 60 horas, o que representaria, mais uma vez uma sintetização das disciplinas. Além disso, outro ponto interessante a se destacar é que a disciplina Geografia do Brasil II passou de 45 para 60 horas, sinal que eram necessárias mais horas para contemplar o conteúdo das aulas, e provavelmente não compensava acrescentar mais uma disciplina para tal tarefa.

Já no segundo semestre desse ano, a composição traz de volta a disciplina de *Organização Social e Política do Brasil II*, *Geografia Física II*, *História Antiga III*, e *Prática de Ensino de Estudos Sociais* (este voltando ao que no primeiro semestre eram Prática de Ensino de Geografia e História), logo, é possível dizer que havia sim uma rotatividade na escolha das disciplinas em cada semestre e ano, provavelmente por motivos internos do colegiado que compunha o curso, ou até mesmo motivações externas que influenciariam determinadas decisões.

Diante disso, a carga horária de ambos os semestres se diferencia, enquanto que o primeiro apresenta um total de 1.815 horas, um quantitativo maior que o do ano

anterior, o segundo possui 1.890 horas, um número maior do que o semestre anterior. É possível que essa mudança de um semestre para outro tenha sido inspirada pela simples necessidade de trazer de volta ao currículo certas disciplinas e por consequência ocorreu o aumento na carga horária.

Dito isso, partimos para o ano de 1974, no qual as alterações continuaram acontecendo e as disciplinas se mantiveram em um processo de retirada e recolocação no currículo. Já a carga horária aumentou nos dois semestres desse ano, se comparada ao ano anterior. Algo a se enfatizar é que as disciplinas não mudaram de forma tão expressiva, muitas só tiveram reformulações na escrita, ou simplesmente tiveram que ser substituídas de um ano para outro (e até mesmo de um semestre para outro). Dessa forma, consideramos válido destacar a composição do primeiro semestre do ano de 1974:

Quadro 10. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1974).

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS		
Licenciatura de 1º Grau		
Ingressos 1974 – 1º Semestre		
<i>CICLO BÁSICO</i>		

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Língua Portuguesa I	75	05
Língua Inglesa I	75	05
Sociologia	75	05
Metodologia das Ciências	75	05
Economia	45	03
Psicologia Geral	45	03
SUB-TOTAL	390	26

<i>CICLO PROSSIONAL</i>		
-------------------------	--	--

Introdução à Geografia	45	03
Introdução à História	45	03
Organização Social e Política do Brasil I	45	03
Fundamentos de Estudos Sociais I	45	03

Fundamentos de Estudos Sociais II	60	04
Geografia Física Geral	60	04
Geografia Física	60	04
Geografia Humana I	60	04
Geografia Humana II	60	04
Geografia Regional I	45	03
Geografia Regional II	45	03
Geografia do Brasil I	45	03
Geografia do Brasil II	60	04
Geografia Econômica	45	03
História Antiga I	60	04
História Antiga II	60	04
História Antiga III	45	03
História do Brasil I	60	04
História do Brasil II	60	04
História Medieval I	45	03
História Medieval II	45	03
História Moderna	45	03
História Contemporânea	60	04
Didática	45	03
Prática de Ensino de Geografia	75	05
Prática de Ensino de História	75	05
Estrutura de Ensino de 1º Grau	45	03
Psicologia Evolutiva	45	03
Psicologia Educacional	45	03
Estudos de Problemas Brasileiros I	45	03
Estudos de Problemas Brasileiros II	30	02
SUB-TOTAL	1.605	107
TOTAL	1.995	133

Fonte: FAFIG, 1974.

Nessa composição de 1974 o currículo seguia apresentando pequenas modificações, exceto nas disciplinas que faziam parte do *Ciclo Básico*, que

continuavam as mesmas. Já as disciplinas do Ciclo Profissional tiveram algumas alterações se comparadas com o segundo semestre do ano de 1973, diferentemente da composição do primeiro semestre (do mesmo ano), que se assemelha bastante com o arranjo em questão. As disciplinas de *Introdução à Geografia e Introdução à História* novamente estão na composição do primeiro semestre, assim como as de *Prática de Ensino de Geografia e História*. Essas últimas não entram no segundo semestre do curso, situação intrigante, visto que ambas se encaixariam numa espécie de Estágio Supervisionado (questão de suma importância), e retirá-las de um semestre para outro seria algo contraditório diante de um processo de formação docente. Diferente do primeiro semestre do ano anterior (1973), essa estrutura retoma a disciplina *Geografia Física*, que agora acompanha a *Geografia Física Geral*, ambas com a mesma carga horária de 60 horas.

Lembrando que essa descrição sobre as disciplinas que entravam e saíam do currículo é uma forma de evidenciar quais disciplinas foram mais atingidas durante esse período de rotatividade anual ou semestral. Posto isso, no segundo semestre a composição traz de volta a disciplina de *Organização Social e Política do Brasil II*, *Prática de Ensino de Estudos Sociais*, e os *Estudos dos Problemas Brasileiros II* (esta com carga horária menor que a I - 30 horas). Tendo isso em mente, enfatizamos que mais uma vez a carga horária se diferencia entre os semestres do ano de 1974, enquanto que o primeiro apresenta um total de 1.995 horas, um quantitativo maior que o do ano anterior, o segundo possui 1965 horas, um número menor que o semestre anterior.

Seguimos agora para o ano de 1975 que também experimentou as alterações na colocação das disciplinas. A carga horária dessa vez aumenta significativamente se comparada com o primeiro semestre dos anos anteriores, exceto pela estrutura curricular do ano de 1970, que apresentou um total de 2.400 horas. Assim, destaquemos a composição do primeiro semestre do ano de 1975:

Quadro 11. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1975).

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS		
Licenciatura de 1º Grau		
Ingressos 1975 – 1º Semestre		
<i>CICLO BÁSICO</i>		
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS

Língua Portuguesa I	75	05
Língua Inglesa I	75	05
Sociologia	75	05
Metodologia das Ciências	75	05
Economia	45	03
Psicologia Geral	45	03
SUB-TOTAL	390	26

CICLO PROSSIONAL

Introdução à Geografia	45	03
Introdução à História	45	03
Organização Social e Política do Brasil I	45	03
Organização Social e Política do Brasil II	45	03
Fundamentos de Estudos Sociais I	45	03
Fundamentos de Estudos Sociais II	60	04
Geografia Física I	60	04
Geografia Física II	60	04
Geografia Humana I	60	04
Geografia Humana II	60	04
Geografia Regional I	60	04
Geografia Regional II	45	03
Geografia do Brasil I	45	03
Geografia do Brasil II	60	04
Geografia Econômica	60	04
História Antiga I	60	04
História Antiga II	60	04
História Antiga III	60	04
História do Brasil I	60	04
História do Brasil II	60	04
História Medieval I	45	03
História Medieval II	45	03
História Moderna	45	03

História Contemporânea	60	04
Didática	45	03
Prática de Ensino de Geografia	75	05
Prática de Ensino de História	75	05
Estrutura de Ensino de 1º Grau	45	03
Psicologia Evolutiva	45	03
Psicologia Educacional	45	03
Estudos de Problemas Brasileiros I	45	03
Estudos de Problemas Brasileiros II	30	02
Educação Física	30	02
Teoria Geral do Estado	45	03
Filosofia	45	03
SUB-TOTAL	1.815	121
TOTAL	2.205	147

Fonte: FAFIG, 1975.

Nessa composição de 1975 o currículo seguia, mais uma vez, com pequenas modificações, só que dessa vez houve a introdução de três novas disciplinas ao *Ciclo Profissional*, logo, as disciplinas desse conjunto são as que mais sofriam alterações. Nesse sentido, *Geografia Física I* volta a compor essa estrutura curricular (no lugar da Geografia Física Geral), assim como a disciplina *Geografia Regional I* teve um aumento de 15 horas (antes 45 e depois 60 horas) em sua composição. É possível perceber que esse tipo de acréscimo acontecia com bastante frequência ao longo dos anos e, geralmente, se mantinha na faixa das 15 horas.

Além disso, foram introduzidas três novas disciplinas – por determinação do MEC - que até o momento do estabelecimento dessa estrutura curricular de 1975 ainda não haviam aparecido, são elas: *Educação Física*, *Teoria Geral do Estado* e *Filosofia*. Em contrapartida, essas três disciplinas aparecem nas primeiras composições curriculares encontradas da FURNE, demonstrando que, embora os cursos fossem de Estudos Sociais, não necessariamente deveriam ter exatamente as mesmas disciplinas, isto é, cada instituição optava pelas disciplinas que mais se adequassem à construção do seu currículo, seguindo, claro, as determinações que fossem surgindo. Na estrutura do ano de 1975 não encontramos material correspondente ao segundo semestre, provavelmente com as mesmas possibilidades ressaltadas na análise do ano de 1972.

Diante disso, destacamos que novamente a carga horária teve uma alta considerável se comparada as anteriores, apresentando um total de 2.205 horas.

Partindo dessa perspectiva, seguimos agora para o ano de 1976, no qual as modificações também puderam ser observadas, mas especificamente o retorno de algumas disciplinas anteriormente retiradas ou aquelas que simplesmente tiveram uma diminuição no seu número de horas- aulas. Diante disso, destaquemos então a composição do primeiro semestre do ano de 1976:

Quadro 12. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1976).

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS		
Licenciatura de 1º Grau		
Ingressos 1976 – 1º Semestre		
<i>CICLO BÁSICO</i>		

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Língua Portuguesa I	75	05
Língua Inglesa I	75	05
Sociologia	75	05
Metodologia das Ciências	75	05
Economia	45	03
Psicologia Geral	45	03
SUB-TOTAL	390	26

<i>CICLO PROSSIONAL</i>		
-------------------------	--	--

Introdução à Geografia	45	03
Introdução à História	45	03
Organização Social e Política do Brasil I	45	03
Organização Social e Política do Brasil II	45	03
Fundamentos de Estudos Sociais I	45	03
Fundamentos de Estudos Sociais II	45	03
Geografia Física I	60	04
Geografia Física II	60	04
Geografia Física III	60	04

Geografia Humana I	60	04
Geografia Humana II	60	04
Geografia Regional I	45	03
Geografia Regional II	60	04
Geografia do Brasil I	45	03
Geografia do Brasil II	45	03
Geografia Econômica	60	04
História Antiga I	60	04
História Antiga II	60	04
História Antiga III	60	04
História do Brasil I	60	04
História do Brasil II	60	04
História Medieval I	45	03
História Medieval II	45	03
História Moderna	45	03
História Contemporânea	60	04
Didática	45	03
Prática de Ensino de Geografia	75	05
Prática de Ensino de História	75	05
Estrutura de Ensino de 1º Grau	45	03
Psicologia Educacional	45	03
Estudos de Problemas Brasileiros I	45	03
Estudos de Problemas Brasileiros II	45	03
Educação Física	30	02
Teoria Geral do Estado	45	03
Filosofia	45	03
SUB-TOTAL	1.815	121

TOTAL	2.205	147
--------------	--------------	------------

Fonte: FAFIG, 1976.

Nessa composição de 1976 as modificações são mínimas, visto que houve a reinserção de apenas uma disciplina e algumas pequenas alterações na carga horária de outras. Sendo assim, *Geografia Física III* retorna para a estrutura curricular do curso

após quatro anos sendo composta por duas disciplinas, porém, dessa vez não houve diminuição na carga horária, as três (Geografia Física I, II e III) apresentaram o quantitativo de 60 horas.

Na estrutura do ano de 1976 também não tivemos acesso ao material correspondente ao segundo semestre, logo, enfatizamos mais uma vez as possibilidades apresentadas na análise do currículo no ano de 1972. Dito isso, destacamos que a carga horária permaneceu a mesma do ano anterior, mesmo com as pequenas mudanças, apresentando um total de 2.205 horas. Além disso, observamos que no documento o total de horas não estava correto (provavelmente um erro de digitação, que ocorreu em mais de uma composição curricular), e por esse motivo apareceram com um número maior, o que já foi corrigido.

Diante disso, seguimos agora para o ano de 1977, no qual as modificações puderam ser observadas de maneira mais expressiva, mas especificamente no que diz respeito à distribuição, pois é nesse momento que visualizamos a divisão entre *Currículo Mínimo*, *Disciplinas Obrigatórias* e *Disciplinas Optativas*. É válido destacar que essa forma de organização é a que mais se assemelha aquela estabelecida pela FURNE no ano de 1980, ao que tudo indica essa configuração pode ter ocorrido nesse mesmo período (1977), mas como não tivemos acesso ao documento completo, não é possível saber com certeza. Sendo assim, evidenciamos a composição do primeiro semestre do ano de 1977:

Quadro 13. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º Semestre de 1977).

CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS		
Licenciatura de 1º Grau		
Estrutura Curricular		
Ingresso: 1977 - 1º Semestre		
<i>LICENCIATURA DE 1º GRAU</i>		

DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO	C/HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
História Antiga I	45	
História Medieval I	45	
História Moderna	45	
História Contemporânea	45	
História do Brasil I	45	

História do Brasil II	45	História do Brasil I
História do Brasil III	60	História do Brasil II
Geografia Física I	45	
Geografia Humana I	45	
Geografia do Brasil I	45	
Geografia do Brasil II	45	Geografia do Brasil I
Geografia do Brasil III	60	Geografia do Brasil II
Sociologia	45	
Antropologia Cultural	45	
Filosofia	45	
Teoria Geral do Estado	45	
Organização Social e Política do Brasil I	45	
Organização Social e Política do Brasil II	45	O.S.P.B. I
Estudo dos Problemas Brasileiros I	30	
Estudo dos Problemas Brasileiros II	30	E.P.B. I
Educação Física	30	
Psicologia da Educação	60	
Didática	60	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º/2º Graus	60	
Prática de Ensino de Estudos Sociais	60	Didática História do Brasil III Geografia do Brasil III
Prática de Ensino de Educação Moral e Cívica	60	Didática Filosofia
Prática de Ensino de Organização Social e Política do Brasil	60	Didática O.S.P.B. II

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	C/HORÁRIA
História da América	45
História da Paraíba	45
Geografia Regional I	45

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS	C/HORÁRIA
Português I	75
Inglês I	75
Economia	45
Metodologia das Ciências	75
Introdução a Geografia	45
Introdução a História	45
Fundamentos de Estudos Sociais I	45

RESUMO DO CURSO

Carga Horária Total	1.830 horas
Número de Créditos	a) Teóricos 110 = 1.650 horas b) Práticos 06 = 180 horas
Distribuição da Carga Horária	I - Currículo Mínimo 1.290 horas a) Conteúdo: 930 horas b) Formação Pedagógica: 360 horas II – Complementares Obrigatórias – 135 horas III – Complementares Optativas – 405 horas

Fonte: FAFIG, 1977.

Nessa composição de 1977, é possível perceber uma série de alterações interessantes do ponto de vista organizacional e na distribuição das disciplinas. Primeiramente, não havia mais as denominações Ciclo Básico e Profissional, mas sim o chamado *Currículo Mínimo* e as disciplinas *Complementares Obrigatórias* e *Optativas*, que nessa versão se tornaram uma opção simples e objetiva para o estabelecimento do currículo, bem como o seu entendimento por partes dos estudantes da época.

Nesse sentido, as disciplinas do Currículo Mínimo apresentaram uma maior diversidade, inclusive com a inserção de matérias totalmente novas se comparadas às estruturas curriculares de anos anteriores, como por exemplo, as disciplinas *Antropologia Cultural*, *Prática de Ensino de Educação Moral e Cívica* e *Prática de Ensino de Organização Social e Política do Brasil*. Ao que tudo indica, as duas últimas disciplinas surgem como uma forma de expansão da formação para o curso de Estudos

Sociais, principalmente no que se refere à prática, já que quando se fala em números, quanto mais, melhor.

No que diz respeito às disciplinas Complementares Obrigatórias, é interessante destacar que a disciplina Geografia Regional I aparece isolada, situação que não acontecia nos primeiros anos da implementação do curso de Estudos Sociais na FAFIG. As disciplinas *História da América* e *História da Paraíba* por sua vez, são novidades significativas, uma vez que estreitariam as discussões aproximando os estudantes de seu lugar de origem, lugar que conhecem e, por isso, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. Já no que se refere às disciplinas Complementares Optativas, identificamos que as mesmas contemplaram a composição do antes chamado Ciclo Básico, com matérias como *Português*, *Inglês* e *Economia*, que nesse momento fariam parte do leque (ainda que curto) de opções dos estudantes, mudando de algo que era básico do curso para apenas uma possibilidade de estudo.

Além disso, destacamos que essa estrutura apresentou um “Resumo do Curso”, mostrando a carga horária total e uma organização objetiva, com uma divisão mais explicativa acerca das horas de conteúdo e também da formação pedagógica, além de expor as horas que seriam direcionadas a parte teórica e a prática. Sendo assim, evidenciamos que a carga horária diminuiu substancialmente se comparada com a crescente dos anos anteriores, apresentando um total de 1.830 horas. Além disso, ressaltamos que a composição do segundo semestre desse ano permanece praticamente igual ao do primeiro, com exceção de três disciplinas que compunham as disciplinas optativas (*Introdução a Geografia*, *Introdução a História* e *Fundamentos de Estudos Sociais I*) que não aparecem mais nesse momento o que diminuiu a carga horária (de um semestre para outro) para o total de 1.695 horas.

É importante ressaltar que essa composição é a primeira no currículo da FAFIG (desde o começo das análises) que mais é semelhante àquela reproduzida pela FURNE, não só nos tipos de disciplina, mas também no formato de distribuição das mesmas. Ainda assim, as duas não coincidem tanto em relação ao ano de efetivação, como também apresentam uma redução no número da carga horária, isto é, enquanto a FURNE possui 15 horas a mais na maioria das disciplinas, a FAFIG diminui nas suas; e, além disso, é possível perceber a ausência de algumas disciplinas na estrutura de 1977 (FAFIG), que existiam na de 1980 (FURNE).

Nesse sentido, chegamos aos anos de 1978 a 1980 (1º e 2º semestres), os quais são representados por uma única estrutura, sinal de que essa versão permaneceu a

mesma durante esse espaço de tempo. Sendo assim, evidenciamos a composição do primeiro e segundo semestres dos anos de 1978 a 1980:

Quadro 14. Composição Curricular do Curso de Estudos Sociais da FAFIG (Licenciatura de 1º Grau - 1º e 2º Semestres de 1978 a 1980).

<p>CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS</p> <p>Licenciatura de 1º Grau</p> <p>Estrutura Curricular</p> <p>Ingresso: 1978 a 1980 - 1º e 2º Semestres</p> <p style="text-align: center;"><i>LICENCIATURA DE 1º GRAU</i></p>
--

DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO	C/HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
História Antiga I	45	
História Medieval I	45	
História Moderna	45	
História Contemporânea	45	
História do Brasil I	45	
História do Brasil II	45	História do Brasil I
História do Brasil III	60	História do Brasil II
Geografia Física I	45	
Geografia Humana I	45	
Geografia do Brasil I	45	
Geografia do Brasil II	45	Geografia do Brasil I
Geografia do Brasil III	60	Geografia do Brasil II
Sociologia	45	
Antropologia Cultural	45	
Filosofia	45	
Teoria Geral do Estado	45	
Organização Social e Política do Brasil I	45	
Organização Social e Política do Brasil II	45	O.S.P.B. I
Estudo dos Problemas Brasileiros I	30	
Estudo dos Problemas Brasileiros II	30	E.P.B. I
Educação Física	30	
Psicologia da Educação	60	

Didática	60	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º/2º Graus	60	
Prática de Ensino de Estudos Sociais	60	Didática História do Brasil III Geografia do Brasil III
Prática de Ensino de Educação Moral e Cívica	60	Didática Filosofia
Prática de Ensino de Organização Social e Política do Brasil	60	Didática O.S.P.B. II

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	C/HORÁRIA
História da América	45
História da Paraíba	45
Geografia Regional I	45
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS	C/HORÁRIA
Introdução a Geografia	45
Economia	45

RESUMO DO CURSO

Carga Horária Total	1.515 horas
Número de Créditos	a) Teóricos 89 = 1.335 horas b) Práticos 06 = 180 horas
Distribuição da Carga Horária	I - Currículo Mínimo 1.290 horas a) Conteúdo: 930 horas b) Formação Pedagógica: 360 horas II – Complementares Obrigatórias – 135 horas III – Complementares Optativas – 90 horas

Fonte: FAFIG, 1978/1980.

Nessa composição de 1978 a 1980, percebemos que a organização e distribuição das disciplinas permaneceram a mesma do ano de 1977, com apenas uma diferença

entre elas, que se restringe a retirada de cinco disciplinas da seleção de disciplinas optativas, são elas: *Português I, Inglês I, Metodologia das Ciências, Introdução a História e Fundamentos de Estudos Sociais I*. É provável que a remoção dessas disciplinas optativas tenham tido o intuito de diminuir a carga horária total do curso, pelo menos no que diz respeito às disciplinas que não correspondiam diretamente à temática do curso. Partindo desse pressuposto, enfatizamos que a carga horária mais uma vez diminuiu consideravelmente, não só se comparada com a crescente dos anos anteriores (de 1976 para trás), mas também em relação ao ano mais recente (1977), apresentando um total de 1.515 horas. Tendo isso em mente, consideramos importante destacar (como fizemos no tópico anterior) um breve resumo da carga horária total das estruturas curriculares com base na distribuição geral das disciplinas nos diferentes campos de estudo abarcados pelo curso de Estudos Sociais da FAFIG:

Tabela 6: Distribuição da carga horária por disciplinas do currículo de Estudos Sociais da FAFIG (1970-1980).

Currículo	Geografia	História	C. Sociais	Form. Pedag.
<i>1970</i>	435	570	-	510
<i>1971</i>	450	585	-	345
<i>1972</i>	465	480	-	330
<i>1973</i>	480	525	-	330
<i>1974</i>	525	570	-	330
<i>1975</i>	555	630	45	330
<i>1976</i>	600	630	45	285
<i>1977</i>	240	420	135	360
<i>1978/1980</i>	240	420	135	360

Currículo	Ed. Física	Est. Sociais e E.M.C *	Disc. Comp. **	Ciclo Básico	Eletivas	E.P.B e T. G. E ***
<i>1970</i>	-	165	-	390	330	-
<i>1971</i>	-	135	-	345	-	45
<i>1972</i>	-	90	-	390	-	45
<i>1973</i>	-	45	-	390	-	45
<i>1974</i>	-	105	-	390	-	75
<i>1975</i>	30	105	-	390	-	120
<i>1976</i>	30	90	-	390	-	135
<i>1977</i>	30	-	540	-	-	105
<i>1978/1980</i>	30	-	225	-	-	105

Fonte: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG).

Legenda: (*) Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica; (**) Disciplinas Complementares; (***) Estudo de Problemas Brasileiros e Teoria Geral do Estado.

Aqui, optamos por fazer a contagem das horas e a distribuição por campos de estudos de acordo com a organização que o próprio documento apresenta, isto é, de

1970 até 1976 a divisão em Ciclo Básico, Eletivas e as demais disciplinas; e de 1977 até 1980, a em Currículo Mínimo (geral) e disciplinas Complementares Obrigatórias e Optativas¹³. Dessa forma, como uma forma de simplificar o entendimento e a visualização da tabela, resolvemos organizar as disciplinas em tabelas específicas (da mesma forma que fizemos com o documento da FURNE) da seguinte maneira:

Tabela 7: A Geografia nos currículos de Estudos Sociais da FAFIG – licenciatura de 1º Grau (1970-1980).

<i>DISCIPLINAS</i>
Geografia Física I
Geografia Física II
Geografia Física III
Geografia Física Geral
Geografia Humana I
Geografia Humana II
Geografia Regional do Brasil I
Geografia Regional do Brasil II
Geografia Regional I
Geografia Regional II
Geografia do Brasil I
Geografia do Brasil II
Geografia do Brasil III
Geografia Econômica
Introdução à Geografia

Fonte: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG).

Tabela 8: A História nos currículos de Estudos Sociais da FAFIG – licenciatura de 1º Grau (1970-1980).

<i>DISCIPLINAS</i>
História Antiga I
História Antiga II
História Antiga III
Organização Social e Política do Brasil I
Organização Social e Política do Brasil II
História do Brasil I
História do Brasil II
História do Brasil III
História Medieval I
História Medieval II
História Moderna
História Contemporânea
Introdução à História

Fonte: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG).

¹³ Para exemplificar essa explicação e a divisão das disciplinas por campos de estudo, temos as disciplinas de Introdução à Geografia e Introdução à História, que até 1976 se encaixavam nos campos de estudos de suas respectivas áreas, mas depois de 1977 se encontravam apenas entre as disciplinas Complementares Optativas.

Tabela 9: As Ciências Sociais nos currículos de Estudos Sociais da FAFIG – licenciatura de 1º Grau (1970-1980).

<i>DISCIPLINAS</i>
Sociologia
Antropologia Cultural
Filosofia

Fonte: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG).

Tabela 10: Disciplinas de Formação Pedagógica nos currículos de Estudos Sociais da FAFIG – licenciatura de 1º Grau (1970-1980).

<i>DISCIPLINAS</i>
Didática I
Didática II
Prática de Ensino de Estudos Sociais I
Prática de Ensino de Estudos Sociais II
Prática de Ensino de Geografia
Prática de Ensino de História
Prática de Ensino de Educação Moral e Cívica
Prática de Ensino de Organização Social e Política do Brasil
Administração Escolar I
Administração Escolar II
Psicologia Evolutiva I
Psicologia Evolutiva II
Psicologia Educacional I
Psicologia Educacional II
Psicologia da Educação
Estrutura de ensino de 1º Grau
Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º Grau
Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus

Fonte: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG).

No currículo de Estudos Sociais da FAFIG, esses foram os principais campos de estudos identificados nas estruturas curriculares, mas além deles, destacamos também o campo dos **Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica**, que abarcavam as disciplinas Fundamentos de Estudos Sociais (I e II) e Educação Moral e Cívica (I e II); as **Disciplinas Complementares**: disciplinas Obrigatórias e Optativas; **Ciclo Básico, Eletivas, Educação Física, Estudos de Problemas Brasileiros e Teoria Geral do Estado**.

Sobre isso, destacamos que, mais uma vez, a carga horária das disciplinas de Geografia apresentaram um número menor de horas se comparado com as disciplinas de História, porém, nesse documento em questão, em alguns anos, o número das horas foi maior do que das disciplinas de formação pedagógica. O campo da História permaneceu com carga horária elevada nesse material, provavelmente pelo mesmo motivo que

evidenciado no tópico anterior. Nessa habilitação da licenciatura de 1º Grau oferecida pela FAFIG, é possível observar que a Geografia acabou ganhando um pouco mais de “destaque” no que diz respeito à carga horária, visto que na composição da FURNE pudemos observar um número consideravelmente menor em relação aos demais campos de estudo.

Contudo, ressaltamos que esse currículo abarcou uma variedade significativa de disciplinas, levando em consideração que o curso era relativamente recente na época e possuía uma formação em um curto espaço de tempo. Além disso, sabemos que a rotatividade das disciplinas ao longo dos anos (e semestres) se tornou algo recorrente, possivelmente numa tentativa de ir adequando-as ao currículo sempre que os professores considerassem necessário.

Diante disso, compreendemos que o currículo do curso de Estudos Sociais oferecido pela FAFIG, entre os anos de 1970 e 1980, foi bastante objetivo, principalmente do ponto de vista organizacional, exceto pelo fato de não determinar com nitidez a divisão das disciplinas em períodos. Destacamos também que as semelhanças e diferenças entre os currículos da FURNE e da FAFIG foram responsabilidade das respectivas instituições (departamento, colegiado, corpo docente, etc.), já que o curso trabalhava com um currículo mínimo determinado pelo Conselho Federal de Educação. Sendo assim, ambos os currículos existiram e se estabeleceram de acordo com o esperado - ainda que com uma série de modificações ao longo do tempo -, sendo marcados não só por questões ideológicas, mas também por uma ideia de melhoria na qualidade do ensino através de uma formação rápida, que acabou abarcando uma demanda, até então, de grande relevância para o sistema político do país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a educação se tornou uma importante ferramenta para o processo de legitimação de um governo autoritário e opressor em ascensão como foi o Regime Militar. Este que apresentou - dentre as inúmeras atrocidades e a retirada de direitos da população em geral – uma série de aspectos e ideias tidas como “inovações”, mas que na verdade só seguiam a lógica do desenvolvimento político e econômico do país a todo custo. No contexto educacional, essa percepção não só trouxe consigo a importância da educação na vida do estudante através de uma formação para o mundo do trabalho, como também (e de forma mais avassaladora) representou uma formação superficial e desigual para diversos indivíduos. Nesse processo, a implementação dos Estudos Sociais significou um novo momento para a educação, principalmente no que diz respeito à dinâmica da sala de aula em diferentes níveis de ensino, ao estabelecimento de questões nacionalistas através das disciplinas, e a tentativa contínua de controle comportamental dos estudantes.

Diante disso, entendemos que a formação docente, apesar de sua indispensabilidade para sistema educacional, também foi alvo das ações efetivadas pelo Regime Militar, já que as universidades (assim como as escolas) eram espaços significativos de discussão. Sendo assim, o espaço universitário era visto a partir de duas perspectivas, a primeira estava pautada na universidade enquanto espaço de produção e transmissão de conhecimento para o desenvolvimento do país (com seus aspectos positivos e negativos relacionados à formação do indivíduo), e a segunda dizia respeito a um projeto “modernizador”, mais especificamente um projeto político e econômico pensado por um regime autoritário.

Em meio a isso, percebemos que a formação docente passou por inúmeras transformações ao longo do tempo, principalmente em função de reformas que modificaram os currículos desde sua criação até as composições que vemos atualmente. Além disso, observamos que até o início da formação de professores de Geografia no Brasil, o processo foi de fato trabalhoso para professores e alunos. E isso pôde ser visto desde o ensino da disciplina nas escolas, que durante anos a fio apresentou um ensino enciclopédico e descritivo, até a necessidade do estabelecimento de cursos de formação específica na área, já que aqueles que ministravam as aulas não possuíam formação em Geografia, mas sim eram oriundos de outras profissões.

Nessa perspectiva, compreendemos que o currículo se tornou um importante aliado daqueles que o utilizaram como instrumento para o estabelecimento de ideologias e de um processo de dominação eminente. Isso porque além de orientador da prática pedagógica, o currículo também se configurou como uma poderosa ferramenta de poder. Tamanha expressividade se deu em função dos ambientes dos quais faz parte, como os espaços escolares e universitários, pontos de grande potencial social e intelectual.

Além disso, entendemos que as reformas curriculares são de grande utilidade para a efetivação de propostas nas mais diferentes vertentes, logo, não só estão ligadas ao currículo e suas potencialidades, perpassando as mudanças no processo de ensino-aprendizagem, como também se relacionam com questões externas de caráter político e econômico. Sobre isso, identificamos que a Lei 5.692/1971 (que previa a implementação dos Estudos Sociais nos currículos escolares) foi responsável por expressar de forma “implícita” os interesses do governo e dos grupos dominantes, assim como intensificou o nacionalismo como forma de alienação através de disciplinas como a própria Geografia.

Nesse sentido, compreendemos que o uso de fontes (livros didáticos, currículos, jornais, documentos oficiais, dentre outros) é extremamente importante do ponto de vista histórico e metodológico, já que por meio delas é possível obter uma diversidade de informações (em qualquer período histórico) nas mais diferentes áreas do conhecimento, assim como representam um ponto de apoio para os pesquisadores que se debruçam sobre a perspectiva histórica, que vêm no entendimento de estruturas, Leis e documentos do passado, uma forma de amenizar as incertezas do futuro.

Mais especificamente na análise dos documentos da FURNE e da FAFIG (currículos de Estudos Sociais), observamos que ambas as instituições mantiveram o material conservado – ainda que incompleto – no decorrer dos anos, o que não é uma realidade para alguns tipos de fontes, que acabam sendo descartadas por estarem desatualizadas. Sobre o currículo da FURNE, identificamos certa variedade nas páginas encontradas, isto é, dentre as composições curriculares estavam também resoluções e memorandos referentes às propostas de modificações que deveriam ser feitas ao longo do curso. Porém, essa “diversidade” revelou a escassez do documento no que se refere às estruturas curriculares de todos os anos de efetivação do curso, que mostrariam de forma mais completa o conjunto de disciplinas, os números da carga horária total e a

divisão do curso em períodos, o que contribuiria para uma análise mais detalhada do material em questão.

Já no currículo da FAFIG, identificamos que o documento era mais completo no que diz respeito às composições curriculares, apresentando dez anos seguidos de material. Porém, ao contrário da FURNE, não havia páginas referentes a resoluções ou memorando, o que também deixa a análise um pouco menos elaborada, pois não é possível saber o motivo da retirada, colocação ou substituição de certas disciplinas do currículo no decorrer dos anos.

Além das diferenças consideradas gerais entre os documentos, percebemos que a divisão das disciplinas nas duas versões também era diferente, pelo menos em determinados anos suas respectivas histórias, logo, a organização se tornou um dos principais pontos de comparação entre eles. Nesse sentido, enquanto que na FURNE a organização a qual nos referimos só aparece no ano de 1980 (Currículo Mínimo, disciplinas Obrigatórias e Optativas) em diante, na FAFIG isso pôde ser observado já nos primeiros anos de sua implementação, só que em um formato diferente (Ciclo Básico, Ciclo Profissional) até o ano de 1976, pois daquele momento em diante a configuração seria a mesma exposta pela FURNE.

Partindo dessa perspectiva, também observamos semelhanças importantes entre os dois documentos. Dentre elas destacamos que a carga horária total de todas as composições curriculares analisadas passou do quantitativo previamente determinado de 1.200 horas, demonstrando que a ampliação das horas de fato acontecia por opção das instituições. Outra questão que consideramos relevante ressaltar é a carga horária total das disciplinas ligadas à Geografia, que nos dois documentos é consideravelmente menor se comparada aos outros campos de estudo destacados, mais especificamente aos campos da História e das disciplinas de Formação Pedagógica.

Compreendemos que as semelhanças e diferenças fazem parte da construção histórica de qualquer documento, e com os currículos da FURNE e da FAFIG não seria diferente. Tais pontos puderam ser observados através das próprias instituições (departamento, colegiado, corpo docente, etc.), que foram responsáveis pelas diferentes modificações observadas no curso de Estudos Sociais ao longo suas trajetórias na Paraíba. Sendo assim, ambos os currículos existiram e se estabeleceram como o esperado, sendo marcados não só por um contexto histórico conturbado que lidava com questões ideológicas singulares, mas também por uma ideia de progresso na educação e

melhorias na qualidade do ensino através de uma formação rápida, que acabou abrangendo uma demanda considerada indispensável para o sistema político do país.

Pontuamos aqui que, a temática ainda apresenta uma vertente de estudo interessante, como a obtenção de falas de antigos estudantes que vivenciaram tais cursos, buscando identificar o que de fato era ensinado através dessas inúmeras disciplinas, bem como de que forma eram ensinados, para que então possamos visualizar com nitidez a influência do Regime Militar sobre o curso e o processo formativo dos professores.

Contudo, percebemos que esta pesquisa nos revela certo vislumbre acerca do que pode futuramente acontecer no Brasil, pois assim como foi com os Estudos Sociais e a gradativa condensação das Ciências Humanas no período militar, o novo Ensino Médio (que surge como uma inovação para educação no Brasil) já demonstra traços semelhantes ao não apresentar mais livros exclusivos por disciplinas, tornando-os um grande aglomerado de disciplinas. Essa situação pode sim trazer a tona uma “nova” demanda para a formação docente, uma em que apenas um professor seja capaz de lecionar sobre várias áreas do conhecimento através de um único curso. Logo, não se trata (assim como não se tratou) de uma reforma inofensiva, mas sim significa um retrocesso não só para o estudante e seu direito a plena educação de qualidade, mas também para os inúmeros professores (especificamente na área das humanidades) que, sem dúvidas, acabam perdendo espaço na construção do conhecimento de inúmeros indivíduos por todo o país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirree dos Reis (Org.). **Ditadura Militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013. 48 p.

AZEVEDO, Aroldo de; SILVEIRA, João Dias da. O ensino da geografia na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Boletim Paulista de Geografia (BPG)**, São Paulo, n. 3, p. 76-83, 1949. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/issue/view/148>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; CAMARGO, Carla Roseane Sales. A Educação na Ditadura Militar e as estratégias reformistas em favor do capital. In: XII Congresso Nacional de Educação, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: PUCPR, 2015. p.53 - 65. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=A+EDUCA%C3%87%C3%83+NA+DITADURA+MILITAR+E+AS+ESTRAT%C3%89GIAS+REFORMISTAS+EM+FAVOR+DO+CAPITAL&edicao=2015&autor=&area=>>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 62.937, de 2 de Julho de 1968**. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939**. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Seção 1. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 mai. 2020.

CACETE, Núria Hanglei. Evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. **Revista Geográfica de América Central: XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Costa Rica**, v. 2, n. 47, p. 1-33, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2659>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. O professor e a Geografia ensinada nos anos iniciais. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013. Cap. 11. p. 265-298.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; NETA, Olívia Moraes de Medeiros. A Educação no período da Ditadura Militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Revista Trabalho Necessário**, [s.l.], v. 16, n. 30, p.83-108, 12 jul. 2018. Anual. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/tn.16i30.p10088>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10088>. Acesso em: 27 mar. 2020.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Educação e Dominação Social: o ensino de História no Regime Militar brasileiro. **História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 6, n. 3, p.1-21, 2009. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/wp/vol-6-ano-vi-no-3/>. Acesso em: 27 mar. 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 51, p.57-74, 1976. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/issue/view/97>. Acesso em: 21 jun. 2020.

COSTA, Bianca Silva. **O Ensino Superior na Ditadura Militar brasileira: um olhar através da “Revista MEC”**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Estudos de Problemas Brasileiros na UFRJ: aproximações institucionais. **Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 194-216, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1665/1514>. Acesso em: 09 ago. 2021.

EAPES. Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Acordo MEC/USAID). Rio de Janeiro: MEC/DES, 1969.

FAFIG (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira). **Composição curricular do curso de Estudos Sociais: Licenciatura de 1º Grau. 1970-1980**.

FARIAS, Amanda Mendonça de. **História da Geografia escolar no Brasil: da sistematização do saber disciplinar à orientação moderna**. 2018. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. : das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 17-36, 2006. Anual. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7609/5423>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FERREIRA, Eunice Freitas. Licenciatura de Curta Duração: solução emergencial ou definitiva. **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 3, p. 155-163, 1983. Disponível em: <http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/edicoes/3.htm>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação.** 2012. 360 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FONTOURA, Yuna; ALFAIA, Lilian; FERNANDES, Alexandre. A pesquisa histórica em estudos organizacionais no Brasil: uma análise paradigmática e novas perspectivas. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Recife, v. 11, n. 1, p. 83-103, 2013. Anual. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21875>. Acesso em: 08 mar. 2021.

FRAGA, Manuel Dias da; SIANO, Lúcia Maria França. A idéia de universidade na reforma universitária de 1968. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 155-171, 1991. Anual. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/issue/view/892>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FURNE (Fundação Universidade Regional do Nordeste). **Composição curricular do curso de Estudos Sociais: Licenciatura de Curta Duração – 1º Grau.** 1974.

_____. **Composição curricular do curso de Estudos Sociais: Licenciatura de 1º Grau.** 1980.

_____. **Composição curricular do curso de Estudos Sociais: Licenciatura de 1º Grau.** 1986.

_____. **Conselho Estadual de Educação Da Paraíba, Resolução Nº 21/66.** 1966.

_____. **Memorando/090/74, de 12 de junho de 1974.** 1974.

_____. **Memorando/110/80, de 25 de março de 1980.** 1980.

_____. **Resolução Nº 007/80, de 01 de fevereiro de 1980.** Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). 1980.

_____. **Saiba mais sobre nossa história, missões e objetivos.** c2021. Disponível em: <<http://www.fundacaofurne.org.br/index.php/a-furne/sobre>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GATTI, Bernardete A; ANDRÉ, Marli. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, Brasília, p. 1-13, Mar. 2008.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação 1964-1985: um estudo sobre a política educacional.** 1990. 444 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

GOODSON, Ivor Frederick. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: Educa, 1997. 107 p.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p.241-252, 2007. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/revista-brasileira-educacao-anped-2007-n35-v12/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 13-38, 2004. Anual. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/i/2004.v24n48/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

IACCINO, Maria Cleucia Rodrigues. **A concepção de currículo dos profissionais da educação do Centro de Ensino Fundamental 301 do Recanto das Emas**: Um olhar sobre a prática. 2013. 48 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Centro de Formação Continuada de Professores, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

IVASHITA, Simone Burioli. **Fontes para a história da educação**: a importância dos arquivos. X AMPED Sul, Florianópolis, p. 1-18, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php. Acesso em: 18 abr. 2021.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas-SP: Papirus, 1988. 239 p.

LEME, Renata Bento; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). **Org & Demo**, Marília, v. 20, n. 1, p. 83-98, 2019. Anual. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/issue/view/545>. Acesso em: 09 abr. 2020.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da Educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985)**: um espaço de disputas. 2010. 359 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em História, Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. p.276-297.

MACHADO, Mônica Sampaio. A Implantação da Geografia Universitária no Rio de Janeiro. **Geographia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 123-140, 2000. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13378>. Acesso em: 06 jul. 2020.

MARTINS, Maria do Carmo. Da doutrina à regra: repensando o Conselho Federal de Educação e a definição do discurso sobre a Educação. **Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2000. Anual. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/566>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MENDONÇA, Maria de Fátima dos Santos; LIMA, Elizabeth Miranda de; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Homem versus Educação: os desfechos do período militar na educação brasileira (1964-1985). **Práxis Pedagógica**, Rondônia, v. 1, n. 4, p.146-162, 2018. Anual. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/3856>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 48 p.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2a ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Universidades, ditadura e cultura política. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 69-89, 2014. Anual. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/13460>. Acesso em: 29 abr. 2020.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Histedbr On-Line**, Campinas, v. 12, n. 45, p. 340-346, 2012a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/683>. Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. **Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na faculdade de formação de professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)**. 2012. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em História Social, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012b.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 03 mai. 2020.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2005. p. 17-62.

OLIVEIRA, Clarice Gonçalves Souza de. A Geografia como disciplina: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão. In: TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira (Org.). **Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007. p. 17-63.

OLIVEIRA, Rodrigo Mendes. **O projeto educacional brasileiro durante o Regime Militar e o ensino de História em Goiás (1964-1979)**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Geografia, Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Trajetoária da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil 1972-2000**. 2003. 257 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Geociências, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Dilemas da formação do professor de Geografia no Ensino Superior. In: Dalva E. Gonçalves Rosa et al. **Formação de professores: concepções e práticas em geografia**. Goiânia: E. V., 2006. Cap. 5. p. 91-109.

PINHEIRO, Claudio. **Educação e Ditadura Militar: relatos da história oficial e a memória de professores (1964-1985)**. 2006. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Letras, Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. Tradução de: Maria Cecília França.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, criado pelo Decreto nº 62.937/68. 3ª ed. Brasília, 1983.

RESENDE FILHO, Carlos Moura de. **Livro Didático de Estudos Sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970- 1980)**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pósgraduação em Educação, Centro de Educação (CE), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade (1964-1984)**. Londrina: Eduel, 2013.

REZENDE, Valéria Moreira; SILVA, Maria Vieira; LELIS, Úrsula Adelaide de. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1, p.991-1011, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7966>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/364>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 479-499, 2013. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SÁ, Tiago Tavares de; ALVES NETO, Francisco Raimundo. A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Tropos: comunicação, sociedade e cultura**, Acre, v. 5, n. 1, p. 1-14, 2016. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/issue/view/40>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1. p. 16-35.

SANTOS, Clarice dos. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. **Unoesc & Ciência**: ACHS, Joaçaba, v. 7, n. 1, p.111-120, 2016.

SANTOS, Juliana Silva dos. A Geografia e a implementação dos Estudos Sociais no currículo: uma análise a partir da Lei 5.692/71. **Pensar Geografia**, Mossoró, v. 3, n. 2, p.44-58, 2018a. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/PENSARGEIO/issue/view/226>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

_____. **Os Estudos Sociais e a Geografia**: uma análise dos guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau (currículo verdão). 2018. 71 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018b.

SANTOS, Juliana Silva dos; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. Currículos e Programas: em tela o Verdão e a Ditadura!. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira (org.). **História da Geografia Escolar**: fontes, professores, práticas e instituições. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 4. p. 101-122.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27, de 12 de Março de 1890**. In: Coleção da Legislação Paulista. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137755>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, n. 1, p.1-15, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. **Histedbr On-Line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/lancamentos/4909>. Acesso em: 20 abr. 2021

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413247820090001&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 08 mai. 2020.

SEABRA, Manoel F. G. Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1º e 2º graus. **Boletim Paulista de Geografia (BPG)**, São Paulo, n. 58, p. 121-133, 1981. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1039>. Acesso em: 09 abr. 2020.

SILVA, Gustavo Bianch. A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades?. **Cadernos de História**, Minas Gerais, v. 17, n. 27, p. 455-474, 2016. Anual. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.22378871.2016v17n27p455>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SILVEIRA, João Batista da. **A política de formação de professores de história no regime civil-militar**: a criação da licenciatura curta em estudos sociais. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413247820000002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 08 mai. 2020.

UEPB (Universidade Estadual da Paraíba). **Sobre a instituição**. C2021. Disponível em: <http://centros.uepb.edu.br/ch/sobre-a-instituicao/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Pesquisa em História da Educação: acervos, arquivos e a utilização de fontes. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, Anápolis-Goiás, v. 3, n. 3, p. 33-47, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/issue/view/107>. Acesso em: 20 abr. 2021.