



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

O ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA NA PARAÍBA (1952-1974):
aspectos acadêmicos e institucionais

FRANCISCO CHAVES BEZERRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: História e Cultura Histórica
LINHA DE PESQUISA: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA - PB
Março / 2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA**

**O ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA NA PARAÍBA
(1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais**

Francisco Chaves Bezerra

João Pessoa – PB
2007

FRANCISCO CHAVES BEZERRA

**O ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA NA PARAÍBA (1952-1974):
aspectos acadêmicos e institucionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em História.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Raimundo Barroso
Cordeiro Júnior

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: História e Cultura
Histórica

LINHA DE PESQUISA: Ensino de História e
Saberes Históricos

João Pessoa
Universidade Federal da Paraíba
2007

B574e Bezerra, Francisco Chaves.

O ensino superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais/Francisco Chaves Bezerra – João Pessoa, 2007. 138p.

Orientador: Raimundo Barros Cordeiro Júnior

Dissertação (mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Ensino superior – Profissional de História. 2.

Ensino de História – 1952-1974 – Paraíba. 3. Ensino de História – Instituições Educacionais.

UFPB/BC

CDU: 378 (043)

DEDICATÓRIA

A meus pais e meus irmãos por compartilharem a cada momento da minha caminhada na busca desse objetivo. Eles, mais do que ninguém, conhece o verdadeiro significado desse trabalho para mim,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma obra pode ser realizada individualmente. Toda sua existência é garantida por uma ação coletiva. Por isso agradeço aos meus próximos colaboradores, àqueles que contribuíram para que este trabalho pudesse nascer.

A Deus que sempre me fortalece nos momentos de solidão e angústia.

Aos meus pais Manoel Chaves Costa e Josefa Bezerra de Souza (*in memoriam*), por acreditarem que a educação transforma nossa vida para melhor.

Aos meus irmãos Antônio Carlos Chaves Bezerra, José Weliton Chaves Bezerra, Joseneide Chaves Bezerra e Pedro Chaves Bezerra que sempre estiveram me apoiando, dando-me força e coragem para lutar por esse objetivo.

Aos meus cunhados Pedro Bezerra Leite e Fabiana Delfino, por engrandecer a cada dia nossa família e, portanto, contribuindo para a realização desse sonho.

Aos meus sobrinhos André Vinícius, Elisa Carla e Emanuellem, por quebrarem o silêncio com seus sorrisos e traquinagem.

A todos que compõem a nossa família tios, tias, primos e primas por sempre vibrar com o nosso crescimento intelectual.

A todos os meus amigos, especialmente, a todos aqueles que fazem parte da tribo santanense responsáveis pela diversão, descontração e objetivos comuns, ou seja, procurar transformar nossa difícil realidade através da instrução e do fortalecimento da amizade.

Aos meus colegas de turma Augusto César Acioly Paz Silva, José Luciano de Queiroz Aires, Marcos Paulo Pedrosa Costa, Maria Ivonilde Mendonça Targino, Martinho Guedes dos Santos Neto, Nayara Ferraz Bandeira Alves, Nora de Cássia Gomes de Oliveira, Paulo Eduardo da Silva Costa, Robson Xavier da Costa, Rossana de Sousa Sorrentino Lianza, Sara Luna de Oliveira, Simone da Silva Costa, pelos momentos de convivência agradáveis que vivenciamos e troca de experiências ao longo desses dois anos.

A todos os professores que integram o Programa de Pós-graduação em História da UFPB, pela dedicação, responsabilidade e empenho com que se dedicaram cada instante a nós alunos. Todos eles foram grandes inspiradores deste trabalho.

Especialmente, ao meu orientador Prof. Dr. Raimundo Barroso Cordeiro Júnior, pela amizade que construímos ao longo de nossa convivência, desde a graduação, pelas considerações sempre pertinentes e sensatas que emitiu no desenvolvimento deste trabalho e por entender que parte desse trabalho é resultado de sua competência intelectual e pessoal.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo fazer um estudo sobre a formação do profissional de história em instituições de nível superior na Paraíba, de 1952 a 1974. O recorte temporal tem como justificativa a implantação do primeiro curso que se propôs formar professores de História para atuarem no mercado de trabalho, isso ocorreu com o funcionamento do curso de Geografia e História, em 1952, na Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI). O período se estende até 1974, ano em que se realizou a Reforma Cêntrica, quando a estrutura universitária da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) passou a ser organizada em Centros. Em primeiro lugar, abordamos a implantação do Ensino Superior na Paraíba, desde o Império, com as primeiras escolas de Ensino Superior, passando pela fundação das primeiras Universidades brasileiras, até o surgimento do Ensino Superior na Paraíba com as escolas e faculdades isoladas (fim da década de 1940, início da década de 1950), sua estadualização com a criação da Universidade da Paraíba (1955) e a federalização desta em 1960. Em um segundo momento, nosso enfoque esteve voltado para as Reformas no ensino superior brasileiro a partir da década de 1960, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e a Reforma Universitária de 1968, destacando suas implicações na UFPB e no ICFCH, onde passou a funcionar o curso de História após a reforma de 1968. Para melhor entendimento do momento histórico em que se processaram essas reformas, discutimos a crise do Estado populista, enfatizando o governo João Goulart e suas reformas, o movimento estudantil e suas reivindicações, o golpe militar e sua ação repressiva perante a sociedade. Por fim, detivemo-nos com a formação do profissional de História, em que avaliamos que tipo de profissional o curso de História formou no período abordado. Dessa forma, procuramos situar o debate que se estabelece entre historiadores e educadores da educação a respeito do *Ensino de História*, relação com a pesquisa e os reflexos dessa relação ou ausência dela na formação do profissional de nível superior no período de implantação e consolidação das instituições de Ensino Superior que deram origem ao curso de História da UFPB.

Palavras-chave: História, Cultura Histórica, Ensino de História, Instituições Escolares, Saberes.

ABSTRACT

That work has as objective to do a study about the formation from History's professional in institutions of superior level in the Paraíba, since 1952 to 1974. The temporary cutting has as justification the implantation of the first course that intended to form History's teachers to act in the job market, which happened with the operation of the course of Geography and History, in 1952, in the University of Philosophy from Paraíba (FAFI). The period extends until 1974, year in that realize the Centric Reform, when the academical structure of the Federal University from Paraíba (UFPB) it started to be organized in Centers. In first place, we approached the implantation of the Higher Education in the Paraíba, since the Empire, with the first schools of Higher Education, going by the foundation of firsts Brazilian Universities, until the appearance of the Higher Education in the Paraíba with the schools and isolated universities (end of the decade of 1940, beginning of the decade of 1950), its estadualization with the creation of the University from Paraíba (1955) and the federalization of this in 1960. In a second moment, our focus was gone back to the Reforms in the Brazilian higher education starting from the decade of 1960, especially the Law of Guidelines and Bases of the Education (LDB) of 1961 and the Academical Reform of 1968, detaching their implications in UFPB and in ICFCH, where it passed to the course of History to work after the reform of 1968. For better understanding of the historical moment in that those reforms were processed, we discussed the crisis of the populist State, emphasizing the João Goulart's government and their reforms, the student movement and their claims, the military blow and its repressive action before the society. Finally, we stopped with the professional's of History formation, in that we evaluated that professional type the course of History formed in the approached period. In that way, we tried to place the debate that settles down between historians and historians from the education regarding the Teaching of History, relationship with the research and the reflexes of that relationship or absence of it in the professional's of superior level formation in the implantation period and consolidation of the institutions of Higher education that created the course of History from UFPB.

Keywords: History, Historical Culture, Teaching of History, School Institutions, Knowledges.

Francisco Chaves Bezerra

**O ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA NA PARAÍBA (1952-1974):
aspectos acadêmicos e institucionais**

Aprovado em 30/03/2007

Banca Examinadora da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Prof. Dr. Raimundo Barroso Cordeiro Júnior
(Orientador)

Prof. Dr. Maria Inês Sucupira Sttamato
(UFRN/Examinador Externo)

Prof. Dr. Cláudia Engler Cury
(PPGH/CCHLA/UFPB/Examinador Interno)

Prof. Dr. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
(PPGH/CCHLA/UFPB/Suplente)

Universidade Federal da Paraíba
2007

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACEP	Academia de Comércio Epitácio Pessoa
AID	Agency for International Development
AMP	Associação Médica da Paraíba
APCD	Associação Paraibana dos Cirurgiões Dentistas
APL	Academia Paraibana de Letras
API	Associação Paraibana de Imprensa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CD	Conselho Departamental
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CEP	Clube de Engenharia da Paraíba
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
DA	Diretório Acadêmico
DH	Departamento de História
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAN	Escola de Agronomia do Nordeste
ESG	Escola Superior de Guerra
FACE	Faculdade de Educação
FAFI	Faculdade de Filosofia da Paraíba
FPN	Frente Parlamentar Nacionalista
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
ICFCH	Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas
ICL	Instituto Central de Letras
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IPMs	Inquéritos Policial-Militares
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MES	Ministério da Educação e Saúde
NDIHR	Núcleo de Documentação e Informação de História Regional
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileira
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RU	Reforma Universitária
SNI	Serviço Nacional de Inteligência
UDN	União Democrática Nacional
UEEP	União Estadual dos Estudantes da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UPES	União Pessoaense dos Estudantes Secundários
USP	Universidade de São Paulo
TJ	Tribunal de Justiça
TRE	Tribunal Regional Eleitoral

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO-----	13
2 ENSINO SUPERIOR NA PARAÍBA E A FACULDADE DE FILOSOFIA DA PARAÍBA-----	20
2.1 A implantação do Ensino Superior na Paraíba-----	20
2.2 A Faculdade de Filosofia da Paraíba (1952-1967)-----	46
3 REFORMA UNIVERSITÁRIA E O INSTITUTO CENTRAL DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS-----	61
3.1 Governo João Goulart, movimento estudantil e Golpe de 1964-----	61
3.2 Debate sobre a reforma do Ensino Superior brasileiro na década de 1960-----	77
3.3 A implantação da Reforma Universitária na Universidade Federal da Paraíba-----	88
4 CURSO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR NA PARAÍBA-----	98
4.1 Discutindo a formação do profissional de nível superior para o ensino no Brasil-----	98
4.2 A formação do professor de história: entre o pensado e o executado-----	104
4.3 O papel do currículo acadêmico na formação do profissional de história-----	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	131
FONTES E REFERÊNCIAS-----	135

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo fazer um estudo da história do Curso de História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através das instituições de Ensino Superior que lhe comportaram antes e depois da federalização, de 1952 a 1974. O recorte temporal tem como justificativa a implantação do primeiro curso que se propôs formar professores de História para atuarem no mercado de trabalho, isso ocorreu com o funcionamento do curso de Geografia e História, em 1952 (período anterior à sua federalização), na Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI). O período se estende até 1974, ano em que se realizou a Reforma Cêntrica, quando a estrutura universitária da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) passou a ser organizada em Centros. Nesse período, o Curso teve como prioridade atender à demanda de profissionais para lecionarem no ensino fundamental e médio (magistério).

Uma das preocupações preliminares do presente trabalho foi identificar acontecimentos considerados significativos para este estudo, e que possibilitaram traçar o perfil do ensino de história na Paraíba, através dessas instituições. Dentre esses episódios podemos destacar: a criação/implantação do curso de Geografia e História, ainda fazendo parte da Faculdade de Filosofia da Paraíba (1952); a criação da Universidade da Paraíba (1955), onde foram reunidos diversos cursos que faziam parte de faculdades e escolas isoladas, sob organização e financiamento do Estado; a federalização (1960), em que a Universidade da Paraíba foi transformada em Universidade Federal da Paraíba; a Reforma Universitária, que começou a ser discutida em 1967 e implantada em 1968, com o desmembramento da FAFI¹, no Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas (ICFCH), Instituto Central de Letras (ICL) e na Faculdade de Educação (FACE), sendo aquela concluída com a criação dos Centros em 1974 (o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), onde o curso de História está inserido até hoje).

Conhecer a trajetória institucional por que passou o Curso de História da UFPB, como também o contexto histórico no qual se encontrava inserida no período abordado, torna-se

¹ A FAFI não foi extinta com a federalização da Universidade da Paraíba em 1960, continuou existindo até 1967, quando foi desmembrada em dois Institutos.

indispensável para a própria reflexão dos professores/historiadores que atuam nos cursos de graduação e pós-graduação atualmente, assim como a todos aqueles profissionais da área de História que se debruçam sobre questões referentes ao *ofício do historiador* e à cultura histórica em geral.

A opção pelo tema é proveniente de algumas inquietações que surgiram ao longo da vivência acadêmica como aluno do Curso de História da UFPB (1996-2000), assim como das atividades desenvolvidas como pesquisador junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (1997-2000)², financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Essa experiência possibilitou a elaboração de alguns trabalhos sobre o surgimento do Ensino Superior na Paraíba, a Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI) (o que podemos qualificar de área de Humanas) e a Produção Científica do Departamento de História da UFPB.

Nessa mesma linha, elaboramos uma monografia apresentada como trabalho de conclusão do curso de Graduação em História, cujo título é: “O Departamento de História: um levantamento historiográfico (1979 – 1991)”. Nesse trabalho, procuramos fazer um levantamento da produção científica do Departamento de História (DH) do CCHLA/UFPB, Campus I João Pessoa; referente ao período compreendido entre 1979-1991 (CHAVES BEZERRA, 2000).

O exercício da docência, no ensino fundamental e médio, foi outro fator contribuinte para a opção por essa temática, pois a vivência em sala de aula trouxe algumas inquietações. Evidentemente, a necessidade de dar curso à preparação acadêmica foi fundamental, já que o distanciamento das discussões acadêmicas pelo profissional que atua no magistério é um dos maiores responsáveis (se não o maior) pelas deficiências que afetam o ensino regular. Percebe-se que há um distanciamento considerável entre as instituições formadoras

² A experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) permitiu que participássemos da execução de dois projetos de pesquisa. O primeiro com título, “O Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes: das origens à democratização (1960-1984)”, sob a orientação da profª. Dra. Maristela Oliveira de Andrade, no período de agosto de 1997 a julho de 1998. Deste resultou um trabalho publicado na revista **Iniciados**, João Pessoa, 1998, sobre a implantação do Ensino Superior na Paraíba e a Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI). O segundo projeto tinha como título “Memória da Produção Científica do Centro de Ciências humanas, Letras e Artes – 1974-1998”, com a mesma orientadora, no período de agosto de 1998 a julho de 2000. Como resultado, tivemos um texto publicado nos Anais do IX Encontro Estadual dos Professores de História, realizado pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) - PB, Patos, 2000, sobre a Produção Científica do Departamento de História da UFPB. Também elaboramos a monografia de final do curso sobre a Produção Científica do DH, em 2000 (os dados bibliográficos desses trabalhos estão nas referências bibliográficas).

(instituições de Ensino Superior) e os professores responsáveis pela instrução básica, causando uma profunda defasagem entre o que o aluno necessita para adquirir o conhecimento e o que os professores têm a oferecer dentro de suas limitações de conteúdo, pedagógicas e teórico-metodológicas.

O intento do presente trabalho, entretanto, está focado na trajetória histórica que parte desde a criação do curso à reforma cêntrica (1952-1974), por entender que esse período foi determinante para a definição de um modelo institucional que permitiu estabelecer um padrão de formação do profissional de história que, de certa maneira, permanece nos dias atuais no ensino básico da Paraíba. A implantação do Ensino Superior e a Reforma Universitária Brasileira representam dois momentos significativos para a definição do perfil do profissional que se pretendia formar, não só na Paraíba, mas em todo o país. No momento da implantação das instituições de Ensino Superior na Paraíba, a formação do profissional de história estava, prioritariamente, voltada para o magistério, predominando uma formação herdeira da tradição humanista, enquanto o modelo de reforma assegurado em lei defendia a incorporação da pesquisa e da extensão como requisitos necessários à formação profissional, voltando-se para um sistema mais tecnicista ou produtivista, procurando adequar a formação superior às regras do mercado.

Em síntese, tudo isso contribui para uma reflexão sobre a prática profissional em educação, a partir de um momento considerado essencial para a História do Brasil contemporâneo e para a ampliação do Ensino Superior. Evidentemente, hoje o profissional formado pela UFPB não apresenta as mesmas características daqueles formados pela FAFI e pelo ICFCH. Mudanças significativas ocorreram, embora seja possível identificar certas permanências. Nesse sentido, devemos destacar uma questão que preocupa e, ao mesmo tempo, desafia os profissionais, não só de história, mas da educação em geral: como articular dois campos do conhecimento, *a História e seus saberes e o ensino de História*? Como manter uma constante articulação entre a *produção e transmissão do conhecimento histórico* (teoria e metodologias)?

Essa disparidade fica evidente, segundo Ciampi (2002), se compararmos as teses produzidas pelos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado com o que ainda permanece no livro didático. É nesse ponto que se pode afirmar que existem permanências do modelo de formação do profissional do ensino adotado anteriormente (no momento da criação) no modelo atual (mesmo com algumas mudanças trazidas pela Reforma Universitária). Não se

pretende afirmar, entretanto, que a postura metodológica dos anos 1950 e 1960 é semelhante à dos dias atuais, nem, muito menos, cobrar que o seja, e sim procurar entendê-la dentro de sua historicidade.

Para Pereira (2002), as instituições de ensino superior não cumprem o seu papel de formação qualificada de professores, pois geralmente afastam-se de uma de suas funções básicas: a pesquisa. No Brasil, estas priorizam a pesquisa e a produção do conhecimento científico, enquanto o ensino e a formação de professores são relegados a um papel secundário. De acordo com o autor, os profissionais que se dedicam à produção na área de ensino, enfrentam alguns problemas no interior das instituições acadêmicas que podem “acarretar baixa reputação”. Portanto, o modelo universitário implantado no Brasil a partir de 1930 e na Paraíba a partir da década de 1950, “privilegia a pesquisa e a pós-graduação em detrimento dos cursos de graduação e, especialmente, as licenciaturas” (PEREIRA, 2002, p 39). Assim sendo, não podemos estranhar o distanciamento entre o ensino básico e as instituições responsáveis pela formação de professores destinados aos níveis fundamental e médio.

Além disso, o momento atual tem chamado a atenção para os rumos que vem tomando o Ensino Superior no país e, conseqüentemente, na Paraíba. Isso tem possibilitado o aprofundamento do debate sobre questões relacionadas ao Ensino, História da Educação, Instituições de Ensino etc. Castelo Branco (2005) afirma que, na Paraíba, os trabalhos de pesquisa relacionados às instituições de ensino ainda são pouco evidentes; no caso específico de instituições de ensino superior, a escassez é maior ainda. A presente proposta de fazer um estudo sobre algumas instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação do profissional em História, na Paraíba, visa a recuperar, de certa maneira, a história de instituições importantes que acomodaram o Curso de História da UFPB e o seu papel de formador de mão-de-obra qualificada, ao longo de mais de duas décadas. Interessante seria preencher parte dessa lacuna, contribuindo tanto para a historiografia institucional como na ampliação de novas possibilidades para outras pesquisas na área.

Diante do embate que se estabelece sobre o Ensino Superior na Paraíba, em que é visível a ampliação deste, tanto através da criação de novos *cursos*, *campi* e *universidades*, pelos governos estadual e federal, como também pela facilidade que se tem permitido à proliferação de instituições de Ensino Superior financiadas pelo capital privado, faz-se oportuno, cada vez mais, discutir o papel dessas instituições na formação de professores para

atuarem na sala de aula, seja qual for seu nível. É bastante atual pensar e discutir a formação de um profissional de ensino, sua qualificação para o exercício de instruir novas gerações de indivíduos, assim como o lugar das instituições de ensino superior nesse processo de formação, ao longo do período estudado.

Esta pesquisa teve por base utilização de fontes bibliográficas e documentais. No primeiro caso, analisaram-se obras que possibilitaram a construção do debate em torno do surgimento do Ensino Superior na Paraíba, nos anos de 1950, assim como a discussão que norteou a Reforma Universitária, nos anos de 1960. Nos dois momentos, procurou-se fazer a vinculação com o contexto nacional. No segundo caso, ou seja, através dos documentos, houve o empenho de se definir o perfil, em linhas genéricas, da formação do profissional de História nas instituições estudadas.

A documentação primária analisada é bastante vasta, destacando legislação (lei, decretos, regimentos etc.), atas, resoluções, pareceres, processos, relatórios, currículos, correspondências, dentre outros. Sob a coordenação da professora Lúcia de Fátima Guerra desde 1995, toda essa documentação se encontra no Arquivo do CCHLA, passando por etapas distintas de organização (identificação, seleção, higienização, classificação e acomodação dos documentos). Já as entrevistas podem ser encontradas no NDIHR.

É importante lembrar que o trabalho com a documentação requer certo cuidado do pesquisador, não só o documento escrito (de arquivo), mas “há que tomar a palavra documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem ou de qualquer outra maneira” (FÁVERO, 2000, p.103), uma vez que ela não é dotada de informações inquestionáveis, com verdades absolutas. Todo “*documento é monumento*”.

Por isso, diante de toda e qualquer documentação há de se ter a consciência de que

o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1996, p. 545).

No que se refere aos documentos que foram analisados, sabe-se que há uma intenção consciente de quem os produziu, uma vez que os profissionais formados eram submetidos a instituições de ensino com papel definido perante a sociedade. Embora nem sempre os documentos representem aquilo que foi intencionado ou que se desejava, pois há sempre interesses que determinam sua elaboração. É imprescindível, portanto, que se tenha consciência de que os documentos são o resultado dos interesses de cada época, e que passam, também, ao longo do tempo, por uma série de seleções e manipulações, que vão desde a maneira como são organizados nos arquivos. Os arquivos não guardam apenas desejos, aspirações e sonhos indizíveis, são também produtos da sociedade que os configurou através de suas relações de força, até escolhas feitas pelo pesquisador. Le Goff reforça sua afirmação ao destacar que

o documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (1996, p. 547).

É importante lembrar que os resultados da pesquisa nem sempre são convincentes, às vezes as respostas dadas aos questionamentos não são as esperadas. Nesse caso, é dever do historiador, no trato com o documento, questioná-lo, interrogá-lo, fazer a crítica consistente das suas fontes, buscando identificar, com maior aproximação possível, aquilo que se passou. Assim,

[...] o trabalho com as fontes documentais deve constituir para o pesquisador um diálogo, permeado de questões, dúvidas e cujo resultado pretendido nem sempre resulta de análises bem arrematadas. (FÁVERO, 2000, p.101).

Embora o conhecimento produzido seja sempre uma aproximação do real, podendo ser revisto e até modificado. Isto é, segundo Fávero (2000), a produção do conhecimento deriva da necessidade do homem de saber, explicar e entender os fatos e seu próprio mundo. Portanto, o trabalho do historiador não é uma produção neutra, é carregada de significados e interesses enfatizados por cada momento histórico.

Nesse sentido, no trabalho com as fontes não há verdade dada, pronta. O pesquisador não é apenas um mediador neutro que colhe informações da documentação, descrevendo-as em seu trabalho. Ele tem papel ativo, pois as seleciona e as interpreta, havendo, corriqueiramente, o encontro entre dois momentos históricos: o do historiador e o do documento. Para Le Goff (1996), a obra histórica é resultado de constante relação entre passado/presente. Ao escrever sobre o passado, o historiador analisa seu objeto de estudo em função de suas preocupações atuais, imbuídas de uma carga ideológica (interesses, opções, influências etc.) que aparecerá no conteúdo do trabalho histórico. O passado é sempre visto e reformulado, sendo, a cada momento, analisado de maneira diferente. Isso possibilita que um mesmo tema (objeto), referente a um mesmo período, seja estudado por historiadores em suas obras, obtendo-se resultados diferentes. Por isso, certos temas são abordados em determinados momentos e outros não, tudo depende dos interesses (políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos etc.) do presente.

Desta forma, a historiografia surge como seqüência de novas leituras do passado, plena de perdas e ressurreições, falhas de memória e revisões. Estas atualizações também podem afetar o vocabulário do historiador, introduzindo-lhe anacronismos conceituais e verbais que falseiam gravemente a qualidade do seu trabalho (LE GOFF, 1996, p. 28).

Por essa razão, faz-se necessário problematizar a construção e a reconstrução de determinados fatos, pois “o documento é o ponto de partida para se conhecer o fato histórico, é, também através dele que podemos revisitar o passado e reinterpretá-lo sob nova ótica.” (FÁVERO, 2000, p.103). O documento entendido como monumento requer do historiador papel principal, de crítica documental. De acordo com a autora, “os fatos e os documentos não falam por si, falam apenas quando o pesquisador os aborda e os interpreta, procurando compreender o pensamento que está por trás deles”. (FÁVERO, 2000, p.104)

O pesquisador decide quais os fatos e os documentos que vêm à cena e em que ordem ou contexto. Ou seja, a maneira que os fatos aparecem escritos no texto histórico não é a mesma que se encontra na documentação, ele é quem dá sentido e, um sentido próprio aos seus fatos. “Não é por estarem nos documentos que os fatos ocorreram exatamente daquela forma”. (FÁVERO, 2000, p.104). Em síntese, os documentos dizem apenas aquilo que o seu autor achou ou gostaria que tivesse acontecido ou que queria que os leitores acreditassem ter

acontecido. Eles são essenciais para o pesquisador, porém não são para a história, são filtrados pelo pesquisador e por ele inseridos numa realidade concreta.

No tratamento dado às fontes documentais, devem-se levar em consideração as afirmações trazidas pelos autores, lembrando sempre das especificidades da instituição, da documentação por ela produzida e daquela produzida por outrem, mas que a ela se refere. Em suma, procuraram-se entender as práticas que nortearam o Curso de História na FAFI e no ICFCH e, conseqüentemente, sua formação.

Assim, do ponto de vista institucional, pode-se afirmar que há dois momentos que devem ser evidenciados nessa abordagem: a Faculdade de Filosofia da Paraíba (1952-1967) e o Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas (1968-1974). A análise da FAFI foi feita a partir da implantação do Ensino Superior na Paraíba nas décadas de 1940/1950, e o ICFCH foi estudado como resultado das discussões implementadas pela Reforma Universitária de 1968.

O trabalho ora apresentado é fruto da elaboração de um estudo que discute *a trajetória histórica do Curso de História da UFPB/João Pessoa*, procurando identificar que tipo de profissional de história essa instituição de ensino propôs e conseguiu formar.

Este trabalho é composto da presente **Introdução**, que corresponde ao **primeiro capítulo**, de outros **três capítulos** descritos a seguir, e das **considerações finais**.

O **segundo capítulo**, intitulado **Ensino Superior na Paraíba e a Faculdade de Filosofia da Paraíba**, foi desenvolvido a partir de uma discussão historiográfica a respeito da implantação do Ensino Superior na Paraíba, desde o Império, com as primeiras escolas de Ensino Superior que comportavam os cursos de Medicina e Direito, passando pela fundação das primeiras universidades brasileiras, até o surgimento do Ensino Superior na Paraíba, com as escolas e faculdades isoladas (fim da década de 1940, início da década de 1950), sua estadualização, com a criação da Universidade da Paraíba (1955), e a federalização desta em 1960. A conclusão deste capítulo mostra a estrutura administrativa da FAFI e funcionamento do Curso de História.

No **terceiro capítulo**, intitulado **Reforma Universitária e o Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas**, foram enfocadas as reformas no Ensino Superior brasileiro a partir da década de 1960, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de

1961 e a Reforma Universitária de 1968, destacando suas implicações na UFPB e no ICFCH, onde passou a funcionar o Curso de História após a reforma de 1968. Para melhor entendimento do momento histórico em que se processaram essas reformas, discutiu-se, através de uma bibliografia que trata do período, a crise do Estado populista, enfatizando o governo João Goulart e suas reformas, o movimento estudantil e suas reivindicações, o golpe militar e sua ação repressiva perante a sociedade.

O quarto capítulo, intitulado **O Curso de História formando profissionais de nível superior na Paraíba**, dedica-se ao estudo da formação do profissional de História nas referidas instituições, entre 1952-1974, ou seja, os capítulos anteriores constam de uma pesquisa sobre o funcionamento das instituições às quais o Curso de História estava submetido, e no quarto capítulo é apresentado o perfil do profissional de história que se pretendia formar no período histórico abordado.

Inicialmente, procurou-se situar o debate que se estabelece entre historiadores e historiadores da educação a respeito do *Ensino de História*, sua relação com a pesquisa e os reflexos dessa relação, ou da ausência dela, na formação do profissional de nível superior, no período de implantação e consolidação das instituições de Ensino Superior que deram origem ao Curso de História da UFPB.

2 ENSINO SUPERIOR NA PARAÍBA E A FACULDADE DE FILOSOFIA DA PARAÍBA

2.1 A implantação do Ensino Superior na Paraíba

As primeiras instituições brasileiras de Ensino Superior foram criadas no início do século XIX. Com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808, o Príncipe Regente D. João VI criou a Faculdade de Medicina na Bahia (curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia) e a Escola de Cirurgia no Rio de Janeiro. Em 1827, já no reinado de D. Pedro I, foram criados dois cursos de Direito: um em Olinda e outro em São Paulo.

Chama a atenção o fato de serem instituições isoladas, ou seja, não foram criadas universidades como instituições que contemplassem diversos cursos de graduação, mas apenas Medicina e Direito, cursos de prestígio social e, portanto, de interesse da elite brasileira. Assim, “as primeiras faculdades brasileiras [...] eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista”. Era um modelo inspirado nas “Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa”, orientando sua organização didática na cátedra vitalícia: “o catedrático, ‘lente proprietário’, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida” (OLIVE, 2002, p. 32).

As primeiras tentativas de implantação do Ensino Superior na Paraíba datam do Império, quando, no âmbito das discussões da Assembléia Geral Constituinte de 1823³, o

³ Sobre esse debate no século XIX, Castelo Branco (2005), Rodrigues (1986), Espínola (1980); todos esses autores mostram que a justificativa de Carneiro da Cunha não está associada a um projeto que vise a atender às necessidades de formação superior da população paraibana, mas apenas por interesses pessoais do poder político local, sua argumentação está sempre associada ao fato de a cidade não dispor de opções de lazer que pudesse

deputado paraibano Joaquim Manoel Carneiro da Cunha defende que a implantação do Ensino Superior nessa Província era possível, porque a Paraíba oferecia muitas vantagens que não se encontravam em outras províncias, destacando

o clima ameno, abundância de víveres, todas as acomodações necessárias para a subsistência e nenhuma distração ou divertimento [...]. O povo da Paraíba é um povo simples, de costumes ainda mui singelos, onde não há teatro, nem dissipação de qualidade alguma (cf. CARNEIRO DA CUNHA apud RODRIGUES, 1986, p. 28).

O deputado paraibano argumentava, ainda, que havia estrutura física de qualidade como os conventos do Carmo, São Francisco e São Pedro. O fato de a província não dispor de recursos financeiros, não inviabilizaria o intento, pois as províncias mais favorecidas financeiramente poderiam contribuir com parte das despesas dos alunos que aqui viessem estudar. Por fim, apelava para a questão da integração territorial, afirmando que a Paraíba se encontrava mais próxima de províncias como Maranhão e Pará, contribuindo assim para a unidade do Império.

Por outro lado, em pesquisas mais recentes, Rodrigues (1986) afirma que não havia as mínimas condições estruturais de funcionamento de instituições de Ensino Superior na Paraíba, uma vez que a precariedade dos prédios públicos era visível. As escolas de ensino elementar (primário e médio) geralmente funcionavam na residência de professores. Além disso, faltavam cadeiras e mesas que eram emprestadas por particulares, e essas escolas estavam entregues a professores desprovidos das mínimas condições de exercício da profissão.

Rodrigues (1986) destaca ainda que o ensino se encontrava “desprovido da mínima de regularidade, sem qualquer organização”. Durante todo o século XIX, a instrução primária era precária (quantitativo e qualitativamente), estava “em perfeito estado de abandono, no pior estado possível” (1986, p. 28), sendo semelhante à situação do ensino médio, uma vez que o único estabelecimento que apresentava certa organização era o Liceu (com pequeno e oscilante contingente de alunos), criado em 1836, portanto, mais de uma década depois das

distrair ou desconcentrar os alunos. Os argumentos do Deputado estão invertidos, pois o funcionamento de uma instituição universitária requer boas condições para o desenvolvimento de suas atividades, não a ausência delas.

discussões de 1823. Segundo o autor, havia também, profunda indiferença da população em relação à educação formal, esta não fazendo parte, ainda, dos seus valores.

Nesse momento, ter curso superior é “sinônimo de prestígio político e poder local” (CASTELO BRANCO, 2005, p. 105). Então, a preocupação não é com instrução/escolarização da população paraibana, mas apenas de atender aos interesses da elite, que pretendia formar seus filhos sem que estes precisassem se deslocar da Paraíba para as províncias vizinhas, ou, até mesmo, Bahia e Rio de Janeiro, para adquirir seu diploma de “Doutor”.⁴ Além da comodidade das classes abastadas, havia também o interesse político da parte daqueles que eventualmente fossem responsáveis pela implantação dessas instituições, uma vez que isso seria contabilizado como prestígio e poder, rendendo aos interessados votos nas campanhas eleitorais e cargos junto ao serviço público.

Segundo Romanelli (1997), de acordo com a Constituição de 1891, cabia à União criar e controlar a instrução superior em todo o país, assim como os ensinos primário, secundário e profissionalizante (destaque para as escolas normais) ficavam sob a responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal (apenas o secundário). A autora denomina essa estrutura de “sistema dual de ensino”⁵, dualidade que expressava os interesses das camadas hegemônicas, definindo os ensinos secundário acadêmico e superior como destinados às elites dominantes, enquanto o primário e o profissional eram voltados para o povo. Segundo essa concepção, a segregação entre o ensino técnico e o ensino das humanidades seria absolutamente normal e justo.

Esse modelo de sistema educacional implantado pela Constituição de 1891, vigorou durante toda a Primeira República (1890-1930), sendo confirmado pela reforma educacional Francisco Campos (1931) que, de certa forma, reforçou a formação elitista já existente. Essa reforma dispõe sobre o ensino superior no Brasil, destacando-se pela criação de um sistema nacional de ensino abrangendo todo o país. Para Castelo Branco (2005), de acordo com a Reforma Francisco Campos, a Universidade teria como objetivo equipar as elites intelectuais do país e “proporcionar o ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura” (CASTELO BRANCO, 2005, p.139).

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre essa temática, veja CASTELO BRANCO, Uyguciar Veloso. **A Construção do Mito do ‘Meu Filho Doutor’**: fundamentos históricos do acesso ao Ensino Superior no Brasil-Paraíba. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

⁵ Podemos observar essa mesma questão em Cunha (1983), na obra **A Universidade Crítica**.

Nesse período, os grandes latifundiários formavam a camada econômica e política dominante, cujo poder se assentava no cultivo monocultor de produtos agrícolas para exportação e na importação de produtos manufaturados, enquanto se desenvolvia de maneira incipiente a produção têxtil, destacando-se como setor mais dinâmico da economia industrial brasileira. A estrutura econômica vigente nesse momento no país destacava-se pela forte intervenção do Estado que não concordava com o incentivo à industrialização, pois representava os interesses das oligarquias agrícolas. Sendo assim, Skidmore afirma que a intervenção estatal em benefício da indústria, contrastava com o setor agro-exportador que defendia “[...] a visão predominante do papel ‘natural’ do Brasil como economia dependente, trocando produtos primários por bens acabados”. (SKIDMORE, 2002, p. 65).

No que diz respeito à visão desse grupo sobre as políticas educacionais, verifica-se que há a preocupação e a defesa de um ensino superior voltado principalmente para atender às necessidades da agricultura, priorizando a formação de profissionais qualificados que pudessem atuar no campo, tais como agrônomos, zootecnistas, veterinários, entre outros. Os defensores das escolas agrícolas criticavam fortemente o bacharelismo (formação em bacharel de Direito) predominante no país, responsabilizando-o pela existência do preconceito ao trabalho manual e pela pouca formação científica dada aos profissionais nas faculdades de Direito. No entanto,

foi a crise econômica da década de 1920 que criou a demanda do especialista em ciências agrônomas. Inicialmente, o interesse era voltado para o desenvolvimento de mão-de-obra qualificada, entre as classes menos favorecidas, com a defesa apenas do ensino elementar. Entretanto, a idéia de modernização e progresso do país “*celeiro do mundo*” impulsionou o ensino científico da agricultura e da indústria, sob a influência das classes médias urbanas e da burguesia industrial ascendentes (CASTELO BRANCO, 2005, p. 125).

Para Castelo Branco, o federalismo implantado com a República foi um fator que contribuiu para o fortalecimento do poder político local, “em virtude da autonomia dada aos Estados”. Os *coronéis* exerciam o controle político do país através de “[...] atos de violência e repressão a qualquer oposição política e pelo poder de empreguismo no serviço público [...]” (CASTELO BRANCO, 2005, p. 112).

É preciso lembrar que nesse contexto, o nível de escolaridade tornou-se o critério básico de acesso ao mundo da política, uma vez que não era permitida a participação de analfabetos no processo eleitoral, nem como candidatos e muito menos como votantes. Com a República, foi instituído o voto aberto para brasileiros maiores de 21 anos, entretanto foram excluídos desse direito analfabetos, mendigos, padres, soldados, mulheres e menores de idade. Segundo Fausto (1975), assim como no Império, na Primeira República (1889-1930), os pobres eram excluídos do processo eleitoral. No Império a exclusão deu-se pela renda (voto censitário, em que só podia votar e ser votado quem comprovasse determinada renda)⁶, na República, pela alfabetização.

Esse modelo se completava com a ocupação de cargos públicos por pessoas ligadas, diretamente, às oligarquias (seja por parentesco, aproximação política ou troca de favores) e com formação em Medicina e, principalmente, em Direito (bacharelismo). Miceli (2001) mostra que, muitas vezes, o jovem abdicava do gosto pelas letras para optar pela burocracia estatal e, conseqüentemente, seguir uma carreira política. Isso contribuiu para o desenvolvimento do preconceito às profissões técnicas, filosóficas e literárias.

Apesar de a Primeira República ter sido um modelo de regime oligárquico e apresentando essas características elitistas e excludentes no plano da educação, ainda nesse período se inicia um processo de transição do ensino superior no Brasil com a substituição da escola superior (instituições que priorizavam/concentravam a formação em uma só profissão) para a instituição universitária (nesse caso, a proposta é formar profissionais em diversas carreiras e em várias as áreas do conhecimento).⁷ É um período transitório, pois não há ainda um projeto de criação de instituições universitárias para todo o país, mas apenas tentativas isoladas como as universidades em Manaus (1909), Paraná (1912) e Rio de Janeiro (1920).⁸

Ainda nesse período (1889-1930) houve a tentativa de implantação do Ensino Superior na Paraíba, com a criação da Universidade Popular. Para Rodrigues (1986, p.34), “essa tentativa não passou da realização de algumas conferências, irrealismo do governo do Estado,

⁶ Para votar, a pessoa precisa ter renda anual de, pelo menos, 100 mil-réis. Para ser candidato a deputado, a renda anual deveria ser de 400 mil-réis; para senador, 800 mil-réis. Assim, só os ricos podiam votar e ser votados.

⁷ Na Paraíba, essa transição ocorreu somente em meados da década de 1950, quando escolas e faculdades isoladas foram incorporadas e/ou agregadas à Universidade da Paraíba (1955), sob a responsabilidade do Estado. Posteriormente, a universidade foi federalizada, em 1960.

⁸ Olive (2002) destaca que a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920 pelo governo federal, deu-se devido à visita que o Rei da Bélgica fazia ao país, em virtude das comemorações ao Centenário da Independência do Brasil. Com isso, o governo brasileiro pretendia conceder-lhe o título *Doutor Honoris Causa*. Entretanto, o que o país realmente precisava era de uma instituição propriamente universitária.

exagero da imprensa oficial, euforia de uma pequena burguesia liberal etc., sendo visto como um grande e desastroso equívoco”. Essa ação foi vista como exagero de alguns segmentos e de idéias fora da realidade local, devido à falta de estrutura em todos os aspectos, pois “para quem carecia de instrução pública elementar, o Ensino Superior na Paraíba figurava mais como uma conquista política das elites e do poder local do que como necessidade surgida da demanda por instrução de mais alto nível”. (CASTELO BRANCO, 2005, p.11).

Na década de 1920, surgem novas reivindicações na sociedade que anseia por mudanças em setores como desenvolvimento industrial, formação de mão-de-obra, instrução de nível superior etc. De acordo com Fausto (1975), eram os setores urbanos (classe média⁹ e operariado) que lutavam por modernidade. Os operários procuravam melhorar as condições de vida, enquanto as classes médias urbanas procuravam fugir do trabalho nas fábricas assumindo funções no comércio, nos bancos e nas repartições públicas. Advocacia, medicina e engenharia eram profissões de prestígio que poderiam abrir as portas da alta sociedade. Daí a importância dos diplomas universitários dentre os quais o mais cobiçado era o fornecido pelas faculdades de Direito.

Nesse sentido, no Brasil diploma universitário sempre esteve associado à condição social dominante, assim como à competência para exercer cargos na esfera pública. Com a “Era Vargas”, surgem novas categorias de profissionais com formação de nível superior que passaram a atender às demandas da sociedade urbano-industrial. Com a decadência econômica da elite nordestina, o diploma universitário tornou-se instrumento de manutenção do *status* dessa elite.

Miceli (2001) identifica ainda, os intelectuais modernistas e os tenentes como categorias sociais defensoras desse projeto de modernidade que começava a ser implementado no país¹⁰. Inclusive, ambas apoiaram Getúlio Vargas no movimento de 1930, assumindo, posteriormente, posições destacadas no governo “revolucionário”. Os tenentes como interventores e os intelectuais modernistas no meio cultural.

Em 1929, o mundo foi abalado por uma grande crise do capitalismo. Sua principal motivação foi a superprodução da indústria norte-americana que superou a demanda do

⁹ Fausto se refere à classe média como o trabalhador que trabalha por conta própria ou que recebe salários por trabalho não-manual, abrangendo os pequenos empresários, comerciantes, funcionários públicos, empregados no comércio e profissionais liberais.

¹⁰ Devemos lembrar que esses grupos possuem interesses diversos, embora tivessem nesse projeto de modernidade um ponto de confluência.

mercado interno e externo. Sem poder vender, os Estados Unidos também deixaram de comprar. Isso afetou profundamente a economia dos países que dependiam de exportações para os norte-americanos. Foi o caso do Brasil, que deixou de vender milhões de sacas de café. Com isso, foi impossível conter a crise na cafeicultura, provocando assim, um desastre financeiro e abalando as estruturas econômicas e políticas da República Velha. Em suma, a crise de 1929 evidenciou o risco da dependência de apenas alguns produtos primários.

Apesar das mudanças que vinham ocorrendo no Brasil pós-30, a Paraíba ainda estava mergulhada na antiga estrutura onde imperava a política de favores e a força do coronelismo, em que as ações governamentais se limitavam à atuação da personalidade política, representando uma elite latifundiária que lhe garantia sucesso nas eleições, ou seja, não existia um projeto que contemplasse os anseios da população. É dentro dessa conjuntura que devemos entender o surgimento do Ensino Superior no Estado. Com isso, quem vai se destacar é um representante político de grande capacidade intelectual, o areense José Américo de Almeida, que, através de seu prestígio junto ao governo federal, assumia compromissos políticos no estado em troca de implantação de algumas escolas e faculdades. Não é de impressionar que a primeira delas, a Escola de Agronomia do Nordeste-EAN, tenha sido implantada, em 1934 na cidade de Areia, terra natal de José Américo e reduto de forte oligarquia política local.

Com isso, no início da década de 1930, após a perda do poder político nacional pelos cafeicultores paulistas e seus aliados, rompeu-se, em parte, a estrutura da política oligárquica, uma vez que a elite urbano-industrial nascente procurava maior espaço político e melhores condições para o desenvolvimento do setor secundário da economia do país. Assim, os investimentos destinados ao setor de exportação “[...] eram atraídos pelos lucros mais altos advindos da produção industrial” (SKIDMORE, 1982, p. 66).

Na Paraíba, segundo Amorim (1999), a situação econômica permaneceu praticamente inalterada, ou seja, o estado continuava produzindo açúcar para o mercado externo e algodão para a indústria têxtil do Sudeste. Durante a década de 1930, o setor industrial paraibano resumia-se ao reprocessamento de matérias-primas para pequenas fábricas de “panos grosseiros”, concentradas nas cidades de João Pessoa e Campina Grande.

No período imediatamente posterior à revolução de 1930, ocorreu no Brasil um processo significativo de urbanização, industrialização e surgimento de camadas médias

urbanas e assalariadas que passam a reivindicar certo grau de instrução educacional. Essas camadas médias e a elite intelectual começaram a fazer exigências no âmbito educacional, tendo como prioridade a ampliação do ensino superior, a formação de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de uma camada científica. Na Paraíba, esse cenário começou a se desenhar somente nas décadas de 1940-1950.

É no contexto da década de 1930 que são criadas as primeiras universidades do país,¹¹ tais como a Universidade de São Paulo-USP (São Paulo, 1934) e a Universidade do Brasil (Rio de Janeiro, 1935). Na Paraíba é criada a primeira instituição de Ensino Superior em 1934, a Escola de Agronomia do Nordeste, no município de Areia, mas somente em 1937 começa a funcionar, sob financiamento do governo do Estado, sendo federalizada em 1950. Em parte, isso mostra a força política das oligarquias, uma vez que na cidade de Areia, localizada na microrregião do Brejo paraibano, encontrava-se um forte reduto dos coronéis da política paraibana. Enquanto isso outros segmentos sociais, tais como os profissionais liberais, funcionários de órgãos públicos, comerciantes etc., demonstravam interesse pela criação de uma Faculdade de Direito ou de Medicina.

As escolas agrícolas passam a exercer um papel importante na formação de filhos de fazendeiros e seus aliados próximos, ou seja, passam a ser encaradas como um determinante de ascensão social. Portanto,

a Universidade tem sua origem na década de 30, com a criação da primeira escola de nível superior – Agronomia do Nordeste, em Areia – exatamente quando as tendências profissionais da comunidade ainda são fortemente acentuadas para Medicina, Advocacia ou Sacerdócio, carreiras já tradicionais entre famílias de classe dominante rurais e àquela altura aspirações dos setores da classe média da população. A procura se dá sobretudo na Área humanística, incluindo-se os seminários de formação religiosa; os cursos técnicos ainda rareiam e se restringem ao nível médio de formação profissional (cf. LIMEIRA e FORMIGA, 1986, p. 05).

¹¹ Martins Filho (1990) faz uma síntese do surgimento de Universidades no Brasil, destacando a criação da Universidade de Manaus (1909) e a Universidade do Paraná (1912), porém estas foram tentativas isoladas. Para o autor, “só podemos admitir a existência da Universidade no Brasil, durante a década de 1920, pelo fato de haver sido criada a do Rio de Janeiro, através de ato expedido pelo Governo da União” (1990, pp.14-15). Essa universidade era constituída pelas Faculdades de Direito e Medicina, incorporando posteriormente a Escola Politécnica.

Segundo Moreira e Targino (1997), o “Grupo da Várzea” (região da Zona da Mata paraibana) era detentor de maior poder econômico, uma vez que produziam açúcar para exportação, enquanto a produção brejeira voltava-se basicamente à fabricação de rapadura e aguardente para o mercado interno. Assim, a criação da Escola de Agronomia em Areia, se explica muito mais pela força política dos representantes da região, do que pelo poderio econômico.¹² Nesse sentido, os autores destacam que

o senhor de Engenho do Brejo não detinha o mesmo prestígio social e econômico do senhor de Engenho do Litoral. Isso não só pelo fato de ser proprietários de menores superfícies, como também pelo tipo de produto produzido, a rapadura e a aguardente, destinados exclusivamente ao mercado interno. Porém, localmente, eram eles que detinham o poder político (MOREIRA e TARGINO, 1997, p. 92).

Como já expressamos anteriormente, a crise econômica da década de 1920 afetou diretamente o setor agrícola do país, levando à perda da hegemonia política das oligarquias que se haviam mantido no poder através da riqueza gerada pela economia cafeeira. Isso permitiu que Getúlio Vargas e seus aliados chegassem ao poder com uma proposta agrícola que tinha como prioridade diversificar a produção para que não se permanecesse na dependência de um único produto, além de investir na modernização/mecanização do campo. Esta mudança de perspectiva pode sugerir que a criação de uma escola agrícola em Areia não se deve apenas ao fato de esta ser um reduto importante da oligarquia política paraibana, mas também porque o momento histórico do país contribui. Sobre essa questão, assim se expressa a autora:

a ideologia do progresso e da modernização também impregna a formação dos doutores da agricultura, que vêem na ciência a forma mais sofisticada para recuperação dos solos já cansados e a mecanização da lavoura, enfim, para uma agricultura mais racional e que visasse o desenvolvimento da policultura para a produção de gêneros alimentícios variados e melhor adaptados às condições naturais do país. Defendia-se, também, o industrialismo, ou seja, a integração entre a agricultura (produção de matérias-primas) e a indústria (implementos agrícolas, beneficiamento etc.) (CASTELO BRANCO, 2005, p. 125).

¹² Segundo Guimarães (2005), a Escola de Agronomia do Nordeste foi “instalada sob o prestígio do Ministro José Américo de Almeida (areense). A idéia daquela escola foi do Interventor Gratuliano de Brito, que a transmitiu ao Presidente Getúlio Vargas quando de sua visita à cidade de Areia e o Presidente prometeu atender ao seu pedido” (p. 05).

A criação da Escola de Agronomia do Nordeste, em Areia, marca a transição do ensino médio para a formação do Ensino Superior na Paraíba, sendo apontada por muitos, como marco de fundação da Universidade da Paraíba. Mas será apenas no final da década de 1940 que ocorrerá a formação de um ambiente propício ao debate sobre a introdução do ensino superior nesse estado, com a criação, em 1948, de

uma Comissão de Planejamento do Ensino Superior de pouca duração, formada pelos presidentes do Tribunal de Justiça, Tribunal Regional Eleitoral, Ordem dos Advogados (seção local), Instituto dos Advogados da Paraíba, Associação Paraibana de Cirurgiões Dentistas, Academia Paraibana de Letras, Associação Comercial e pelo diretor da Faculdade de Ciências Econômicas, além de um representante do governo do Estado. (RODRIGUES, 1986, p. 39).

O contexto histórico nacional das décadas de 1940-1950 caracterizou-se por uma política econômica nacionalista, constantemente associada ao desenvolvimento de uma indústria nacional forte e independente do capital estrangeiro. Skidmore afirma que essa política atraiu intelectuais e estudantes, classes médias urbanas, homens de negócios e trabalhadores. Para ele, “nenhuma dessas classes havia, por volta de 1950, alcançado um estágio de autoconsciência capaz de produzir uma política aguda de ‘orientação de classes’”. Ao contrário, a atmosfera política ‘conciliatória’ do Brasil patriarcal ainda era notavelmente dominante” (SKIDMORE, 1982, p. 111).

Na Paraíba, as décadas de 1940-1950 vivenciaram uma crise na produção de algodão que perduraria por longo período, devido ao aumento do cultivo desse artigo no Sudeste. Amorim (1999) destaca que esse declínio insere-se no contexto de articulação comercial Nordeste-Sudeste, caracterizado pela queda dos preços dos gêneros agrícolas paraibanos, aumento dos artigos elaborados, submissão da Paraíba ao capital do Sudeste e falta de opções no mercado internacional devido aos problemas enfrentados pela Europa com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Esse é um momento de forte dependência nas relações comerciais com o Sudeste, assim como de visível estagnação da economia paraibana que não crescerá até a década de 1960, entrando em declínio a partir dos anos 1970. Com isso, ocorreu uma redução da área de

plantio do algodão, ao mesmo tempo reforçando o cultivo da cana-de-açúcar através da ampliação da área plantada. Essa situação contribuiu para a expulsão de trabalhadores e pequenos proprietários do campo para as cidades, aumentando a pressão demográfica sobre os principais centros urbanos do Nordeste e do Sudeste brasileiros.

Para Cittadino (1998), do término do Estado Novo (1945) ao Golpe Militar (1964), o coronelismo como poder de mando dos grupos oligárquicos se esgota, dando lugar ao populismo nas novas relações de dominação. Com isso, os métodos de controle político e social baseados na violência e opressão, são “substituídos pela cooptação do eleitor e conquista dos votos” (p. 17). No Brasil, o Populismo¹³ está associado ao avanço da industrialização e do crescimento urbano,

no caso da Paraíba, a emergência de uma política populista só pode ser entendida a partir das transformações processadas na economia local com a penetração das relações capitalistas no campo, que destroem as relações tradicionais de caráter pré-capitalistas, levando à expropriação do homem do campo e, conseqüentemente, ao êxodo rural (CITTADINO, 1998, p. 18).

Assim, segundo Cittadino (1998), as classes políticas locais adotaram algumas práticas populistas, dando maior espaço para a atuação política das classes populares e o surgimento de movimentos sociais atuantes. Entretanto, quando as manifestações das massas passaram a ser encaradas como risco à ordem estabelecida, o Estado Populista foi substituído pelo Estado Autoritário.

De fato, esse cenário de transformações por que passava a sociedade é o mesmo em que ocorreu a proliferação de instituições de ensino superior na Paraíba (final da década de 1940), tendo como resultado a política educacional adotada pelo Estado Populista (1946-1964) em todo o país. Para Cunha (1983), com o fim do Estado Novo, as exigências para a

¹³ Segundo Weffort (1980), a característica básica do Populismo é a existência de um líder carismático, que se dirige diretamente à população, sem precisar da interferência ou intermediação de um partido. O Populismo procura apresentar-se como alternativa tanto aos partidos tradicionais, liberais ou oligarcas, quanto aos grupos de esquerda. Para isso implementa políticas favoráveis às camadas populares e produz discurso em que surge como defensor dos interesses nacionais e dos trabalhadores contra o imperialismo e as oligarquias dominantes. De certa forma, ele se torna um canal que permite a participação política das camadas populares. Entretanto, essa participação é limitada. Em sua essência, o Populismo é autoritário. Baseia-se na autoridade do chefe político, que deve ser obedecido incondicionalmente, pois é por definição o defensor e benfeitor da população. Ao mesmo tempo, reprime a ação de grupos independentes que queiram ampliar as conquistas sociais.

implantação de escolas superiores tornaram-se mais flexíveis do que antes.¹⁴ De acordo com a lei de 1931, eram necessários três institutos de ensino para se criar uma universidade (Educação, Ciências e Letras; Direito; Medicina e Engenharia – escolhiam-se três dos quatro), enquanto pelo novo critério adotado na Constituição de 1946, se necessitava apenas de uma Faculdade de Filosofia, com duas outras. Assim, “passava a ser possível instalar-se uma universidade a partir de uma faculdade de Filosofia (até mesmo com apenas uma seção), uma faculdade de Direito e a terceira de Economia ou Serviço Social” (CUNHA, 1983, p. 94).

Podemos dizer que, a partir dessas novas medidas implementadas pelo governo federal na legislação, é possível pensar em algo mais efetivo concernente à implantação de instituições de Ensino Superior no Brasil. Na Paraíba identificamos também algumas transformações nesse sentido, motivadas pela participação de diversos segmentos da sociedade em favor da criação de faculdades e escolas de nível superior, não apenas como ações isoladas, mas expressando o desejo e a necessidade dos paraibanos, notadamente nas cidades de João Pessoa e Campina Grande. Na verdade, entretanto, apesar do esforço desses segmentos, a expansão do ensino superior somente ocorreu, de fato, na década de 1950, quando registramos a criação de várias faculdades e escolas isoladas, dentre elas a Faculdade de Filosofia da Paraíba-FAFI. Nesse sentido,

a década de 50 registra a criação de quase todas as escolas isoladas que mais tarde delinearão o corpo da Universidade Estadual, iniciativas geralmente levadas a efeito por movimentos classistas¹⁵ e lideradas pelas entidades representativas desses movimentos (LIMEIRA e FORMIGA, 1986, pp. 07-08).

Rodrigues (1986) afirma que a instalação do Ensino Superior na Paraíba, através das faculdades e escolas isoladas, encontrou forte resistência do Centro-Sul do país, de estados vizinhos,¹⁶ de órgãos do governo federal e, até mesmo, a falta de confiança dentro do próprio

¹⁴Em 1931, foi criado o Ministério da Educação e Saúde e aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Nele a universidade poderia ser pública ou particular e, também, “incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras” (OLIVE, 2002, p. 34).

¹⁵ Segundo as autoras, movimentos classistas são entidades que se organizam a partir do interesse comum de determinada categoria profissional, dentre elas podemos destacar: a Ordem dos Advogados do Brasil-OAB (seção local), Associação Paraibana de Imprensa-API, Academia Paraibana de Letras-APL, Associação Médica da Paraíba-AMP, Clube de Engenharia, entre outros.

¹⁶ Não tivemos acesso a uma documentação que explique, de maneira detalhada, essa resistência à implantação do ensino superior na Paraíba nesse momento, tanto do centro-sul como de Pernambuco. Na verdade, nossas informações são provenientes da leitura das obras de Rodrigues (1986), Limeira e Formiga (1986), entre outros.

estado. Para representantes políticos e a imprensa do Sudeste, não havia a necessidade de um ensino tão elevado em um estado de pouca expressão econômica, como a Paraíba. O estado de Pernambuco tinha interesse em manter o monopólio de verbas destinadas à educação superior na região. Assim, a Diretoria de Ensino Superior (órgão ligado ao Ministério da Educação, no Rio de Janeiro) dificultou o reconhecimento das instituições, argumentando que a proximidade territorial com Recife (detentora de uma tradicional faculdade de Direito formadora da intelectualidade de boa parte da elite nacional) tornava dispensável a criação de instituições dessa natureza. Dessa forma, a precariedade das instalações físicas, os poucos recursos financeiros e a falta de qualificação dos profissionais, justificavam a não autorização do funcionamento das instituições de Ensino Superior na Paraíba. Essa situação não mudou quando da criação da Universidade da Paraíba, em 1955, pois

a mais importante publicação especializada então existente lhe dedicou não mais do que – literalmente - uma frase. Um escritor e jornalista conhecido nacionalmente se referia à novel instituição, em artigo publicado em jornal do Rio de Janeiro, como “Universidade da caixa Prego”. A incredulidade ocorria, também, dentro do próprio estado onde “vozes agoureiras” soltavam o mofino *não vai*, tão de gosto de espírito derrotista, em que a ausência de paraibanismo se revela nas menores coisas (cf. RODRIGUES, 1986, p. 41).

Por outro lado, não se pode afirmar que essa desconfiança fosse generalizada por todo o estado, uma vez que o apoio de diversos segmentos foi bastante considerável. Como exemplo podemos citar o Poder local¹⁷ e instituições representativas da sociedade civil organizada, dentre elas: Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba, Tribunal Regional Eleitoral, Ordem dos Advogados, Associação Médica da Paraíba, Associação Paraibana dos Cirurgiões-Dentistas, Clube de Engenharia da Paraíba, Associação dos Farmacêuticos, Associação Médica de Campina Grande, Seminário Arquidiocesano, Sociedades Cívis Mantenedoras, Imprensa oficial. A maioria das faculdades e escolas criadas nesse momento teve a participação desses segmentos.

¹⁷ A criação do Ensino Superior na Paraíba contou com a participação efetiva de José Américo de Almeida que, através do seu prestígio político e usando da troca de favores (corriqueiras nessa época) com representantes do governo federal, conseguiu o reconhecimento de vários cursos, faculdades e escolas. Obviamente que José Américo, apesar de ser um dos maiores romancistas do Modernismo regionalista brasileiro, lutava por essa causa interessado nos dividendos eleitorais que lhe proporcionaria no Estado. Para maiores esclarecimentos sobre tais acordos, ver: Castelo Branco (2005), Mello (1996), Rodrigues (1986), Limeira e Formiga (1986), Espínola (1980), Entrevista de José Américo de Almeida ao Núcleo de Documentação e Informação de História Regional-NDIHR (1979).

Mesmo com todo esse apoio interno, Rodrigues (1986) afirma que as dificuldades foram muitas para a instalação dos cursos, já que, em termos de infra-estrutura, as instalações eram péssimas, havia falta de verbas, desqualificação do corpo docente (não tinham formação nos cursos dos quais seriam professores, ou seja, formado em Direito, dando aula de História; formado em Medicina, dando aula de Antropologia, entre outros) etc.

Segundo Espínola (1980), não resta dúvida de que a iniciativa de implantação do Ensino Superior na Paraíba partiu do interesse privado, da audácia de particulares, de profissionais liberais (representados nas instituições acima citadas). Para ele, a contribuição do setor público deu-se basicamente através da doação de prédios públicos e reconhecimento, por lei, dos cursos, escolas e faculdades. Assim conclui:

aos poderes públicos coube mais apoiar e, cedendo às contingências, participar do evento, através do encaminhamento de providências solicitadas, da doação de próprios estaduais e encampar, por lei, a semente de parte do agregado que, no futuro, comporia a Universidade Estadual, que já era uma aspiração paraibana (ESPÍNOLA, 1980, p.33).

A partir de 1947 foram criadas algumas instituições de Ensino Superior na cidade de João Pessoa. Foram elas: Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia, Escola de Enfermagem, Escola de Engenharia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto Nossa Senhora de Lourdes, Escola de Enfermagem, Faculdade de Farmácia.

A Faculdade de Ciências Econômicas, criada em 30 de outubro de 1947 por um grupo de professores da Academia de Comércio Eptácio Pessoa-ACEP, de âmbito particular, contendo os cursos de Economia, Ciências Contábeis e Administração, é a mais antiga instituição de Ensino Superior de João Pessoa.

A Faculdade de Filosofia da Paraíba foi criada pelo governo do estado através do **Decreto 146, de 05 de março de 1949**, porém, começou a funcionar somente em 1952, composta pelos cursos de História e Geografia, Letras Neolatinas e Pedagogia, com sede na capital. A Faculdade de Direito foi fundada por iniciativa do Instituto dos Advogados da Paraíba, em 11 de agosto de 1949 e instalada em 1º de março de 1951, financiada por capital

privado, também com sede em João Pessoa. Ambas passam a ser consideradas como as principais instituições formadoras da cultura humanística do estado.¹⁸

Vale lembrar que a cultura humanística era intelectualista e livresca, objetivava fornecer uma formação de cultura geral. Sua principal finalidade era preparar um pequeno grupo de “pessoas cultas” ou de “intelectuais”, de “trabalhadores da elite”, de literatos, tornando as instituições absolutamente necessárias apenas para a ilustração de alguns espíritos. Não visava a dar nenhuma educação específica para ensinar a viver, ou a trabalhar, ou a produzir, mas, simplesmente, ministrar uma educação literária. Destinava-se a transmitir aos seus seguidores a cultura greco-romana (cultura clássica), porque esta era considerada a cultura formadora, ignorando as outras culturas. Dessa forma, desprezava as profissões técnicas.

As Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia foram fundadas por um grupo de médicos da Paraíba em 25 de março de 1950. Em 1951 começou a funcionar a Faculdade de Medicina, com recursos provenientes do setor privado. A Faculdade de Odontologia foi criada pelo governo do estado, através da Lei 646, de 05 de dezembro de 1951, por iniciativa da Associação Paraibana de Cirurgiões-Dentistas, iniciando suas aulas em 1953, com sede na capital. A Faculdade de Farmácia, todavia, foi criada em 25 de março de 1956, era de natureza jurídica privada, porém foi oficializada pelo Decreto Estadual nº. 1.907, de 1958. O curso de Farmácia só começou a funcionar em 28 de abril de 1960, pelo Decreto Federal nº. 48.147, seu atraso foi devido à falta de recursos. Ainda na área de saúde, a Escola de Enfermagem da Paraíba foi criada pela Lei estadual 875, de 24 de Janeiro de 1955. Os cursos de saúde sempre enfrentaram mais dificuldades devido aos altos custos de manutenção e a falta de verbas; por isso, mesmo aqueles de natureza privada, recebiam ajuda financeira dos Poderes Públicos (estadual e federal).

A Escola de Engenharia da Paraíba tem o General José de Oliveira Leite como o grande responsável pela sua fundação, em dezembro de 1952, e era financiada por particulares, sediando-se em João Pessoa.¹⁹

¹⁸ Guimarães (2005) faz um minucioso estudo sobre a implantação e instalação da Faculdade de Direito, destacando a luta de seus idealizadores e a experiência da primeira turma.

¹⁹ A Escola Politécnica da Paraíba foi outra instituição criada nessa área, em Campina Grande. Criada pela Lei 792, de 06 de outubro de 1952 e instalada em 02 de Janeiro de 1954, financiada pelo Estado.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto Nossa Senhora de Lourdes (Lourdinias) foi fundada pela Associação das Damas Hospitaleiras, em setembro de 1953, tendo os cursos de Filosofia, Letras, Geografia, História, Pedagogia, Jornalismo e Didática. De natureza privada e religiosa, não resistiu à concorrência da FAFI, que era estadual e após 1960 passa a ser federal, encerrando suas atividades em 1968, em João Pessoa. Ainda sob a influência de religiosos, criou-se a Escola de Serviço Social da Paraíba, fundada pela “Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado”, a 11 de julho de 1951, instituição particular, em João Pessoa.²⁰

Apesar de tantas dificuldades, em 02 de dezembro de 1955, sob a **Lei Estadual nº. 1366**, escolas e faculdades (total de onze instituições) passaram a fazer parte da Universidade da Paraíba, de caráter estadual. Com isso, a Universidade da Paraíba passou a ser integrada pelas seguintes unidades:

Incorporadas: Faculdade de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Escola Politécnica (Campina Grande), Escola de Enfermagem. Agregadas: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Engenharia, Escola de Serviço Social (RODRIGUES, 1986, p.40).

As instituições incorporadas pela Universidade da Paraíba, em 1955, eram públicas, enquanto as agregadas eram particulares. Espínola (1980) destaca que, com a federalização, em 1960, outras Faculdades foram incorporadas à Universidade Federal da Paraíba-UFPB, entre elas, a Faculdade de Farmácia (João Pessoa), a Faculdade de Ciências Econômicas (Campina Grande) e a Escola de Agronomia do Nordeste (Areia), já federalizada desde 1950. As instituições mantidas por entidades religiosas foram à falência, uma vez que não suportaram a concorrência dos cursos da UFPB.

Para Limeira e Formiga (1986), vários fatores contribuíram para que o Estado assumisse o Ensino Superior na Paraíba. Dentre eles, podem-se destacar: a expansão dos estabelecimentos de Ensino Superior (como pudemos identificar parte dessas instituições já era mantida pelo Estado, enquanto o restante era empreendimento privado); a falta de recursos para manutenção dos cursos isolados, levando o Estado a prestar ajuda financeira, inclusive às

²⁰ E também a Faculdade Católica de Filosofia de Campina Grande, fundada pela Diocese dessa cidade, a 24 de abril de 1954, e financiada por particulares.

escolas privadas; a maioria dos alunos não tinha como arcar com as pesadas mensalidades; algumas escolas já funcionavam com recursos provenientes do governo federal e/ou estadual; as instalações físicas de algumas escolas eram precárias, faltando biblioteca, material escolar, pagamento em dia dos professores etc. Dessa maneira,

o funcionamento efetivo das escolas superiores isoladas estaduais e particulares, o satisfatório contingente de alunos, abrindo margem para uma crescente procura de cursos, o andamento precário de algumas escolas por falta de infra-estrutura financeira, a formação a curto e médio prazo de mercados de trabalho nos diversos ramos profissionais, como Medicina, Odontologia, Magistério Secundarista Advocacia e Engenharia, seriam as condições propulsoras de criação da Universidade Estadual da Paraíba, em 1955 (LIMEIRA e FORMIGA, 1986, p. 16).

A estadualização foi importante para as exigências do mercado de trabalho, que demandava, cada vez mais, profissionais qualificados. Em tese, com a criação de uma universidade sob a responsabilidade do Estado, havia a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino, como também maior comodidade para a camada social dominante, uma vez que seus filhos não teriam que deixar a Paraíba para adquirir o diploma de curso superior. Para os menos favorecidos, era a oportunidade de fazer o curso “desejado”. Sendo que os cursos de Direito, Medicina e Engenharia eram sempre os cursos preferidos; caso não fosse possível o ingresso em tais cursos, buscavam-se aqueles considerados mais modestos.

Rodrigues (1986) enfatiza que as condições favoráveis ao surgimento do Ensino Superior na Paraíba estão relacionadas ao aumento da procura por matrícula, maior do que a média do crescimento demográfico do estado (mesmo porque o aumento da população se resumia basicamente a João Pessoa, por ser capital, concentrando um número considerável de cargos público-administrativos, e a Campina Grande, devido ao seu potencial comercial). Houve ainda o crescimento do número de pessoas com diploma secundário. No entanto, a expansão do Ensino Superior ocorreu em todo o país (a partir de 1948, havia escolas de Ensino Superior em todos os estados da federação), não é apenas um fenômeno da Paraíba, pois não ter universidades nas capitais era algo vexatório, fazendo com que os políticos locais se interessassem por esse assunto. Na tabela a seguir podemos identificar essa evolução, destacando o vínculo administrativo das instituições.

Tabela nº. 01: Universidades Brasileiras e sua dependência administrativa.

Ano	Federal	Estadual	Particular	Total
1950	08	1	3	12
1955	10	3	6	19
1960	19	2	10	31
1967	23	3	13	39
1974	30	7	20	57

Fonte: RODRIGUES, Cláudio José Lopes. **Sociedade e Universidade:** um Estudo de Caso. João Pessoa: SEC/PB, 1986.

Por outro lado, a necessidade de profissionais como médicos e engenheiros; o crescimento urbano, embora, segundo Rodrigues (1986), na Paraíba esse fosse bem menor do que no restante do país; processo de industrialização crescente; formação de um mercado interno de consumo; maior intercâmbio regional, devido ao desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação; deslocamento populacional do campo para a cidade; ampliação dos setores de prestação de serviços, indústria (embora a grande maioria das “unidades fabris” fosse constituída por pequenas empresas de “fundo de quintal”) e comércio, em relação à agricultura. Estes são fatores essenciais para explicar esse intenso movimento de criação do Ensino Superior na Paraíba.²¹

Ainda sobre essa questão, Rodrigues (1986) afirma que as coisas aconteciam sem qualquer planejamento, mas apenas

para satisfazer às pressões latentes ou manifestas, os governos estaduais criavam como podiam uma universidade em seus domínios. Após instalada a universidade, premida pelos gastos que a iniciativa implicava o governo estadual se empenhava por sua federalização, contando para tanto com o concurso dos agentes político-partidários. O ensino superior ia-se desenvolvendo espontaneamente e o poder público federal assumia *a posteriori* o encargo de mantê-lo ou complementá-lo (RODRIGUES, 1986, p. 101).

²¹ Vale lembrar que, na Paraíba, essas condições começam a se estruturar na década de 1950, enquanto no Brasil, esse fenômeno ocorre a partir dos anos de 1930.

Diante das dificuldades por que passavam as instituições de ensino, o governo estadual encampou alguns cursos devido às dificuldades materiais de funcionamento dos mesmos. Dentre eles, Odontologia e Farmácia, fundados pela iniciativa particular de um grupo de médicos do estado, mas que não conseguiam arcar com as vultosas despesas que decorriam do empreendimento. Os cursos da área de saúde, de maneira geral, sofriam mais com a sua instalação e manutenção, pois a aquisição de seus equipamentos demandava uma quantidade de recursos financeiros mais elevados do que em outras áreas. Antes da estadualização,

as escolas particulares eram mantidas por grupos associados – associações de classe, fundações, empresas privadas, e recebiam mensalidades dos alunos, reforçadas por pequenas verbas federais e estaduais... Determinadas escolas adquirem montantes mais significativos de recursos, dado ao aparato tecnológico, visivelmente ocorrendo o caso com a Faculdade de Medicina (LIMEIRA e FORMIGA, 1986, pp. 16-17).

Geralmente a disponibilidade das verbas federais contava com certa influência de políticos paraibanos, porque o Ministério da Educação e Saúde liberava suas verbas mediante convênios, e não como recursos aprovados pelo Legislativo e determinados no orçamento de cada ano. Ou seja, os recursos liberados pelo governo federal não eram provenientes de uma política de absorção de recursos orçamentários específica para o Ensino Superior.

Como se pode observar, havia uma conjuntura favorável a mudanças, pois

apesar das críticas, construtivas ou destrutivas, apesar da falta de recursos para as escolas em geral e do caráter seletivo dessas Escolas, a clientela estudantil pressiona numericamente, exigindo ampliações de instalações, sem que, no entanto as condições financeiras existam, o que gera certos impasses, somente solucionáveis através de medidas mais abrangentes e duradouras (LIMEIRA e FORMIGA, 1986, p. 17).

Nesse sentido, fica evidente que a falta de recursos materiais, a necessidade de deslocamento a outros centros com o intuito de obter o diploma de curso superior, a possibilidade de ascensão econômica e social das classes intermediárias e a pressão causada pela necessidade de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho foram fatores que

contribuíram para que providências fossem tomadas, justificando a criação da Universidade da Paraíba.

Em meados da década de 1950, Juscelino Kubitschek de Oliveira adotou, em seu governo, uma política que visava ao desenvolvimento industrial do país. Isso só seria possível se houvesse uma expansão do ensino. Nesse momento (1956-1960), ocorreu um grande surto de criação e federalização de universidades no país, no qual se incluiu a Universidade da Paraíba, em 1960. Federalizar era a saída mais viável para o Ensino Superior do estado, uma vez que poderia melhorar as condições de salários de funcionários, professores e alunos, assim como facilitaria o acesso, até mesmo das camadas desfavorecidas da sociedade paraibana, à Universidade. Portanto,

com a federalização da Universidade e o conseqüente ensino gratuito, os benefícios seriam, segundo os paladinos da idéia, estendidos a segmentos mais amplos da sociedade, os “filhos de famílias vivendo com salários de fome” e que assim chegariam a ser “engenheiros, bacharéis, economistas, médicos, dentistas, etc.”. A indissociável dimensão de prestígio pessoal conferida por um curso superior era um fato concorrente (cf. RODRIGUES, 1986, p. 60).

É importante ressaltar que esse processo de federalização foi resultado de uma política do governo federal, que objetivava a expansão quantitativa do Ensino Superior em todo o país. Por isso, a proposta de federalização não foi aceita unanimemente, enfrentando certa resistência no interior da instituição, principalmente porque nem todas as categorias de profissionais seriam incorporadas à esfera federal. A esse respeito, podemos destacar a situação dos professores, considerando que, segundo Rodrigues (1986), somente os catedráticos seriam efetivados no quadro docente da UFPB. Nesses termos, um terço do corpo docente da FAFI seria excluído, pois, num contingente de aproximadamente trinta professores, dez eram contratados.

Para Castelo Branco (2005), o modelo nacional-desenvolvimentista adotado por Juscelino Kubitschek era fortemente articulado ao populismo. Período em que o governo federal procurava aliar uma política nacionalista (muito mais de afirmação do Estado nacional do que de investimentos para o desenvolvimento da economia) a investimentos de capital estrangeiro em setores industriais como o de automobilismo, o de eletrodomésticos etc. Segundo Cunha (1983), nesse período muda-se a concepção de burocracia estatal. Se, antes, o

profissional mais reconhecido ou a prioridade era o bacharel, agora são os técnicos que representam as expectativas do Estado desenvolvimentista. As empresas privadas também precisam profissionalizar o seu corpo de funcionários, ou seja, com o desenvolvimento e, conseqüentemente, o aumento da competitividade no mercado produtivo nacional, os empresários sentiam a necessidade de profissionais com maior capacitação. Assim, a instrução pública se tornou fundamental para o setor industrial.

Entretanto, o modelo implantado pelo governo Kubitschek, apesar da criação de novos cursos e universidades, e da federalização de outras instituições de Ensino Superior (caso da Universidade da Paraíba), tanto estaduais como particulares, no que diz respeito à aplicação de maiores investimentos, não deu prioridade à educação, pois

dentre os cinco setores básicos, mencionados no Plano de Metas para receber investimentos maciços do governo e de setores privados, os setores de **energia, transporte e indústria de base** ganharam a maior fatia, correspondendo a um total de 93% dos recursos alocados, em detrimento dos setores de **alimentação e educação**, que não mereceram o mesmo incentivo dado aos três primeiros (CASTELO BRANCO, 2005, p. 181).

Há certa contradição entre os poucos recursos destinados à educação no Plano de Metas (o único item que se refere à educação restringia-se à formação de pessoal técnico) do governo Kubitschek e à federalização de algumas instituições de Ensino Superior, dentre elas a Universidade da Paraíba (1960). No entanto, essas condições foram superadas mediante a interferência de representantes políticos dos estados interessados, ou seja, foram iniciativas isoladas do governo federal, contemplando seus aliados com favores dessa natureza.²²

Para Rodrigues (1986), a política do governo federal, pós-1960, direcionava-se no sentido de industrializar o país, precisava-se de mão-de-obra qualificada. Para que tais propósitos fossem alcançados, o poder público adotou medidas com o objetivo de facilitar o acesso ao Ensino Superior. Nesse sentido, os cursos profissionalizantes foram sendo equiparados ao secundário, de modo a permitir o ingresso dos seus alunos no ensino de nível

²²Rodrigues (1986) descreve que em um momento de euforia do presidente Juscelino com a execução de suas metas, este perguntara a Abelardo Jurema (líder do seu governo na câmara federal) que pedido ele gostaria de fazer para a Paraíba. Jurema respondeu dizendo que seria a federalização da Universidade da Paraíba, e assim foi autorizada. Em telegrama ao governador da Paraíba João Fernandes de Lima, Abelardo Jurema afirma que a federalização da Universidade da Paraíba abriu caminho para as Universidades de Goiás, Santa Catarina, Rio Grande do Norte e Juiz de Fora.

superior. Também foram criados novos cursos superiores e foram ampliadas as vagas dos já existentes.

No caso da Paraíba, a federalização representava a saída mais viável do ponto de vista financeiro para o estado caótico em que se encontrava a universidade, assim como a retirada de um enorme peso que esta representava ao orçamento do Estado. A Universidade da Paraíba foi federalizada pela **Lei 3835, de 13 de dezembro de 1960**. Consequentemente proporcionou melhoria para o Ensino Superior da Paraíba. Melhores salários para professores e funcionários que passaram a se dedicar mais a suas atividades acadêmicas, sem ter que se desdobrar em outros trabalhos para o complemento da renda familiar. Para os alunos, representava a melhoria do Ensino Superior e melhores possibilidades de acesso.

Tabela nº. 02: Organização cronológica da criação, estadualização e federalização do Ensino Superior da Paraíba.

Ano de criação	Denominação	Localização	Natureza
1934	Escola de Agronomia do Nordeste	Areia	Estadual
1947	Faculdade de Ciências Econômicas	João Pessoa	Privado
1949	Faculdade de Filosofia da Paraíba	João Pessoa	Estadual
1949	Faculdade de Direito da Paraíba	João pessoa	Privada
1951	Faculdade de Medicina	João pessoa	Privada
1951	Faculdade de Odontologia	João Pessoa	Privada
1951	Escola de Serviço Social	João Pessoa	Privada
1952	Escola de Engenharia	João pessoa	Privada
1952	Escola Politécnica da Paraíba	Campina Grande	Estadual
1953	Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (Lourdinas)	João Pessoa	Privada
1954	Faculdade Católica de Filosofia	Campina Grande	Privada
1955	Escola de Enfermagem	João Pessoa	Estadual
1955	Universidade da Paraíba	João Pessoa e Campina Grande	Estadual
1956	Faculdade de Farmácia	João Pessoa	Privada
1960	Universidade Federal da Paraíba	Paraíba	Federal

Fonte: BEZERRA, Francisco Chaves. “O CCHLA das origens à democratização”, 1998.

Assim como houve resistência à implantação do Ensino Superior na Paraíba, ocorreu de maneira semelhante com a federalização da Universidade da Paraíba. Segundo Rodrigues

(1986), representantes políticos, órgãos da imprensa, especialistas em educação e burocratas da Diretoria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura,²³ afirmavam que seria inconveniente à União arcar com tamanhas despesas, uma vez que o estado da Paraíba era pouco expressivo do ponto de vista econômico e não proporcionaria o retorno necessário para tamanho investimento. Nesse sentido,

no caso particular da Universidade paraibana [...] combatia principalmente o número de escolas, para ele excessivo em relação às dimensões do Estado (ressaltava que ali seriam federalizadas duas Escolas de Engenharia, uma na capital e outra em Campina Grande; o mesmo acontecia com as duas de Economia, sediadas nas mesmas cidades) e a transformação de professores em “catedráticos” sem submissão a nenhum concurso, “para dar três aulas por semana” e grande parte dos mesmos requer aposentadoria de imediato (RODRIGUES, 1986, 102).

Internamente, “a federalização da Universidade da Paraíba foi recebida com entusiasmos nos círculos universitários paraibanos” (RODRIGUES, 1986), contou ainda com o apoio de alguns representantes políticos,²⁴ profissionais da imprensa (o colunista do jornal *A União*, Carlos Romero, enaltece a luta dos paraibanos nesse intento), intelectuais, sociedade civil organizada, camadas médias e da população em geral.

Devemos ressaltar que a participação de uma classe média como setor social reivindicador, tanto da implantação do Ensino Superior na Paraíba, como de sua federalização, é contestada por Rodrigues (1986), que afirma:

estudo realizado a partir de 1955 afirma, que até há bem pouco tempo podiam-se facilmente delinear as duas principais classes sociais do Nordeste: “a aristocracia de

²³ Entre as forças opositoras à federalização, podemos destacar o senador gaúcho Mem de Sá que assumiu publicamente seu posicionamento contrário; o jornal **O Estado de São Paulo**, trazendo matérias que criticavam a ação do governo nesse sentido, assim como o jornalista do Rio de Janeiro, Austragéliso Athaíde, chamando-a de “Universidade da Caixa Prego”; a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, com destaque para o artigo de Anísio Teixeira, “a Expansão do Ensino Superior no Brasil”, onde afirma que todo estado tem direito à sua Universidade, mas só poderia ser possível se sua riqueza permitisse; a Diretoria de Ensino Superior, através de seu diretor Jurandir Lodi que afirma que “José Américo de Almeida deve estar doido! Pensar em fundar uma Universidade na Paraíba” (RODRIGUES, 1986, p. 41).

²⁴ Politicamente, a Paraíba encontrava-se bem representada para a campanha em favor da federalização, tendo Abelardo Jurema como líder do governo JK e João Agripino como líder da UDN. O apoio interno foi consensual dos poderes Executivo e Legislativo, da imprensa, de estudantes e demais camadas sociais.

proprietários e a grande massa de trabalhadores em plantações de cana, engenhos de açúcar e pastoreio de gado”. Nas cidades, havia um pequeno grupo cujo estilo de vida permitia classificá-lo entre a elite e a massa trabalhadora, sem que, todavia, pudesse ser classificada legitimamente como classe média, tanto do ponto de vista sócio-econômico, como do ponto de vista sócio-cultural. Este quadro, entretanto, estava em rápida transformação em meados dos anos 50 (RODRIGUES, 1986, p. 57).

Para o autor, o que se tem de fato são duas camadas sociais bem definidas: a elite dominante, que controlava o poder político-econômico, e os trabalhadores, ambas com interesses antagônicos, mas que são favoráveis à criação da Universidade Federal da Paraíba nesse momento. A camada economicamente dominante é favorável à federalização da Universidade da Paraíba, pois seus filhos não mais seriam levados a deixar o estado em busca da conquista de um diploma de curso superior em outro estado da federação, muito embora desconfiassem da qualidade dos cursos ofertados pela nova universidade (são várias as razões que levam a essa desconfiança, mas a principal é a falta de qualificação profissional dos professores). Enquanto isso os trabalhadores viam em um curso superior, a possibilidade de ascensão social através da qualificação profissional para o mercado de trabalho.

Fica evidente que Rodrigues leva em consideração apenas duas classes sociais antagônicas, desconsiderando a existência de outras categorias sociais. Contudo, é significativo discutir a existência de uma classe média nesse momento. Segundo Urry (1996, p. 97), “há muito existe uma série de controvérsias sobre o lugar da classe média no sistema geral de classes das sociedades [...]”. Saber se existe uma classe média ou várias, se ocupa um lugar intermediário ou vem mudando ao longo do tempo através do processo de proletarianização, se sua consciência política tem se alinhado com a classe operária, com a burguesia ou se mantém numa relativa independência em relação a ambas, são questionamentos que têm possibilitado intensos debates, com diferentes conclusões.

Diante desses problemas de definição “conceitual, composição e limites dessa classe”, Saes (1986) procurou contornar essa questão utilizando a nomenclatura no plural, ou seja, “classes médias”. Para o autor, a classe média seria a classe formada pelos trabalhadores improdutivos, isto é, de todo aquele cujo trabalho não contribui de modo direto para a produção de mercadorias. Seus componentes se ocupam das mais variadas tarefas e setores produtivos, tais como: serviços urbanos (bancos, comércio, propaganda, transporte, comunicação), administradores de empresas industriais, funcionários públicos como

burocratas de Estado, militares e profissionais liberais. Portanto, é “média, porque distinta dos proprietários do capital e da classe operária” (SAES, 1986, p. 451).

Não há unidade econômica ou ideológica das classes médias, pois são movidas por interesses diversos, “a classe média pode tanto se aliar politicamente à burguesia [...], quanto pode se aliar politicamente ao proletariado em lutas que não ultrapassem um certo limite” (SAES, 1986, p. 452). Porém, o mais provável é que assuma uma diversidade de posições políticas.

Diante da amplitude dos conceitos elaborados para definir a natureza social, política e econômica da classe média atribuído a autores como Saes (1986) e Pinheiro (2004), podemos dizer que, na Paraíba das décadas de 1940 e 1950, é possível identificar um pequeno grupo que poderia ser classificado como classe intermediária: são aqueles indivíduos que exerciam cargos na burocracia estatal. Nesse caso, esse grupo social também era favorável à implantação e federalização do Ensino Superior na Paraíba, uma vez que facilitaria a formação superior dos seus familiares.

2.2 A Faculdade de Filosofia da Paraíba (1952-1967)

Como já mencionamos anteriormente, a Reforma Francisco Campos, de 1931, foi a primeira legislação de abrangência nacional que trata do Ensino Superior no Brasil. Até 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a reforma de 1931 praticamente não foi alterada. Então, a Faculdade de Filosofia da Paraíba, criada em 1949, segue as determinações dessa lei.

De acordo com o art. 1º do Estatuto das Universidades Brasileiras, da Reforma Francisco Campos (1931),

o ensino universitário tem como finalidade: **eleva o nível da cultura geral**; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos de professores e estudantes e pelo aproveitamento de

todas as atividades universitárias para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da humanidade (apud ROMANELLI, 1997, p. 133, grifo nosso).

Há uma visível distorção entre o que está determinado na lei e o que era executado pelas instituições de ensino. Apesar de sua amplitude no texto escrito, Romanelli afirma que, na prática, a atuação das instituições resumia-se à formação de profissionais, com raríssimas exceções de atividades voltadas para a pesquisa, embora a educação moderna esteja pautada na investigação científica e na formação para o exercício profissional, como atividades que se complementam mutuamente. De acordo com esse raciocínio, todas as nossas leis são omissas quanto à pesquisa, “salvo algumas referências nos títulos reservados às finalidades ou à atividade do professor catedrático, nada mais de efetivamente objetivo, tem constatado do corpo das leis, que regulamenta o trabalho de pesquisa” (ROMANELLI, 1997, p. 133).

A Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI)²⁵ foi a primeira instituição de ensino a manter um curso de História. Portanto, conhecê-la é indispensável para compreendermos como se constitui a formação de uma cultura histórica na Paraíba. Para isso, devemos analisar as condições de funcionamento, atuação do corpo docente, formas de relacionamento estabelecidas entre funcionários, professores e alunos, participação estudantil nas questões institucionais, caráter de profissionalização dos docentes, ou seja, como se deu a formação dos profissionais de história de nível superior na Paraíba, entre 1952-1974.

WERLE (2004) discute a instituição de ensino como “instituições escolares [...] no caso brasileiro, estabelecimento de ensino pré-escolar, fundamental médio, de educação profissional e superior” (p. 19). A autora ressalta ainda que a história das instituições escolares se apresenta como a construção de um sentido, da articulação em um enredo de ações representadas. Seus conteúdos decorrem ou resultam de uma “operação de descoberta”, como também de um “processo de invenção”. A descoberta advém das pesquisas em fontes de arquivos (é o caso específico desse trabalho) e a invenção resulta da ação interpretativa do pesquisador sobre as fontes, criando sua própria narrativa.

²⁵ É importante destacar que a FAFI aparece descrita de duas maneiras na documentação oficial, entre 1952 a 1967. No seu Regimento Interno, de 1953, é denominada de Faculdade de Filosofia da Paraíba. Já no Regimento de 1966, é descrita como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Isso nos leva a afirmar que, possivelmente, após a federalização da Universidade da Paraíba, em 1960, alterou-se também o nome oficial dessa Faculdade.

Assim, história das instituições escolares “é discurso que aciona construções”, composições e figuras que são as mesmas da escrita narrativa, portanto da ficção, mas é um discurso que, ao mesmo tempo, produz um corpo de enunciados científicos (CHARTIER apud WERLE, 2004 p. 111).

A elaboração da história de uma instituição escolar deve ter como prioridade a demarcação dos seus diferentes momentos nos diferentes espaços da sua existência, em determinado momento ou em épocas distintas. Essa história, entretanto, não representa a própria vivência humana, mas o resultado das diversas abordagens que utilizamos para organizar, a partir das nossas interpretações, que se dão em decorrência da nossa consciência histórica,

portanto, a história das instituições escolares não é um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações, releituras que se apresentam na dimensão de representação, de uma versão da história institucional (WERLE, 2004, p. 15).

Para Castelo Branco (2005), ao estudarmos as instituições de Ensino Superior, devemos ter consciência de que estas são vistas como sobre-humanas, inatingíveis ou inexplicáveis. De certa forma, elas passam a decidir o destino dos indivíduos, construindo a idéia de “*mitificação ou mitologização*”.

Assim sendo, minimiza-se a perspectiva de que as instituições funcionam a partir de relações que se estabelecem entre sujeitos individuais e coletivos, num dado momento histórico, e de que não há como se escapar do processo de luta, em qualquer campo institucional, entre os desejos, as intenções e as aspirações dos indivíduos, de acordo com o lugar que ocupam dentro desse campo de luta (CASTELO BRANCO, 2005 p. 30).

A criação da Faculdade de Filosofia da Paraíba estava prevista no Artº. 16 da Constituição do Estado da Paraíba, de 11 de junho de 1947. Foi criada uma comissão encarregada de planejá-la, composta por Dr. José Flóscolo da Nóbrega, Dr. Clóvis dos Santos

Lima, Dr. Higino da Costa Brito, Dr. Aníbal Victor de Lima e Moura, Cônego Francisco Lima e o Prof. José Batista de Melo.²⁶ Então,

a constituição estadual de 1947 previa a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Paraíba, no ato das disposições constitucionais, Art.16: “O estado promoverá a criação de uma Faculdade de Filosofia e Letras, com sede nesta Capital”. Este dispositivo serviria de apoio legal mais tarde, à ação inicial dos que encamparam o movimento pela criação da FAFI (LIMEIRA e FORMIGA, 1986, p. 08).

Fica evidente que o governo do estado não tinha um projeto consistente para a implantação do Ensino Superior. O que ocorria, era o estabelecimento, na lei, da criação das instituições, porém seu funcionamento dependia do esforço de segmentos da sociedade. Esse raciocínio está de acordo com a argumentação de Castelo Branco ao afirmar que a implantação e ampliação do Ensino Superior na Paraíba (nas décadas de 1940, 1950 e 1960), não foram para atender aos anseios da população e, muito menos, devido ao desenvolvimento econômico do estado, mas porque a educação passou a ser vista como instrumento de ascensão social. Ou seja, para a elite econômica não há o interesse imediato nesse empreendimento, pois

na Paraíba, marcada pelo desenvolvimento da economia agrícola, com pouca demanda tecnológica, o ensino, longe de ser uma prioridade, se constituía num enorme óbice às prementes necessidades de mão-de-obra produtiva e “obediente”. Ter formação profissional poderia significar criatividade e exigência por melhores condições de trabalho e remuneração, o que passaria a dificultar o crescimento econômico e a exploração das elites proprietárias de terra (CASTELO BRANCO, 2005, p. 173).

Apesar das dificuldades, a aprovação da FAFI pelos órgãos superiores (governo do Estado e Ministério da Educação e Cultura - MEC) foi considerada tranqüila, uma vez que não havia, no estado, conflitos partidários sobre o assunto que pudessem impedir que isso se configurasse. Os cursos da área de Ciências Humanas eram considerados de baixo custo

²⁶ Com exceção do Cônego Francisco Lima e do professor José Batista de Melo, todos os outros membros dessa comissão tinham formação em Direito pela Faculdade de Direito de Recife, assim como uma considerável parcela de professores que fizeram parte do corpo docente da FAFI. Ver em Espínola, 1980, p. 71-99.

financeiro para o estado, ao contrário das Escolas da área de saúde, que enfrentavam esse problema.

A Faculdade de Filosofia da Paraíba foi criada oficialmente somente em março de 1949, sendo organizada em quatro seções regulares e uma especial: a seção de filosofia, constituída do curso ordinário de filosofia; a seção de ciências, compreendendo os cursos ordinários de matemática, física, química, história natural, geografia e história e ciências sociais; a seção de letras, compreendendo os cursos de letras clássicas, letras neo-latinas e letras anglo-germânicas; a seção de pedagogia, com o curso ordinário de pedagogia e a seção especial de didática, com o curso ordinário de didática.²⁷

Nessa Faculdade, podiam funcionar cursos ordinários e extraordinários. Os cursos ordinários eram aqueles constituídos por um conjunto de disciplinas obrigatórias para a aquisição do diploma²⁸, enquanto os cursos extraordinários eram compostos por duas modalidades: de *aperfeiçoamento*, que consistia em cursar parte de uma disciplina ou uma disciplina dos cursos ordinários, e de *avulso*, ou seja, cursar uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários.²⁹

Os cursos de Geografia e História, Letras Neo-Latinas e Pedagogia foram os primeiros a serem autorizados para funcionamento, através do **Decreto Federal nº 30.909, de maio de 1952**, reconhecidos pelo Governo Federal através do Decreto nº. 38. 146, de 25 de outubro de 1955. Posteriormente, foram autorizados os cursos de Filosofia (1954), Didática (1955) e Letras Anglo-Germânicas (1957), mas somente reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1960. Segundo Limeira e Formiga (1986), a implantação desses cursos foi considerada rápida devido à necessidade da população local, bem como da disponibilidade de professores para formar o corpo docente, exceto no caso das línguas estrangeiras (muitos vinham de outras regiões do país e, até mesmo, do estrangeiro) e as disciplinas que exigiam uma qualificação mais específica dos seus professores.

²⁷ Estas informações podem ser encontradas no Regimento Interno da Faculdade de Filosofia da Paraíba-FAFI, Arquivo do CCHLA, 1953, p. 03-04.

²⁸ Para se obter o diploma em História, o aluno deveria cursar as disciplinas do currículo regular do Curso de História, durante três anos.

²⁹ Para maior aprofundamento, veja Regimento Interno da FAFI, 1953, p. 13.

A administração da FAFI, em 1952,³⁰ era composta por um Diretor, pelo Conselho Técnico-Administrativo-CTA e pela Congregação. A diretoria administrativa era um órgão executivo, podendo ser exercida por um diretor, cuja nomeação era de responsabilidade do governador do Estado, que o escolhia em uma lista tríplice, sugerida pela Congregação. Somente professores catedráticos poderiam concorrer à direção, e, quando necessário, esse diretor poderia ser substituído pelo membro mais antigo do CTA - órgão deliberativo - composto por cinco professores catedráticos (categoria de professores efetivos, responsável pela cátedra, o titular da cadeira), eleitos por dois anos, com direito à reeleição e escolhidos pela Congregação. A Congregação era constituída por todos os docentes da Faculdade e por um representante do corpo de docente livre, eleito pelos seus pares, anualmente.

Já em 1954, ou seja, ao fim do primeiro mandato de Emmanuel de Miranda Henriques como diretor da faculdade, ocorreram as primeiras mudanças na administração da Faculdade de Filosofia da Paraíba. O diretor passou a exercer seu mandato por um período indeterminado, renovável a cada três anos; o Conselho Técnico-Administrativo passou a ser constituído por todos os professores catedráticos dos cursos que compunham a faculdade, sendo um terço dos seus membros renovado anualmente.

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional³¹, trazendo algumas alterações para a administração universitária. Entre elas, a criação do Conselho Departamental (presidido pelo diretor da faculdade, constituído pelos chefes de departamentos e um representante discente) e a extinção do Conselho Técnico-Administrativo. Com isso, os cursos da FAFI foram organizados em departamentos³² (somando um total de dez). Assim, os departamentos ganharam maior autonomia, pois cada curso discutia seus problemas específicos e os encaminhava para a sua execução. Até então, todos os problemas envolvendo os diversos cursos da FAFI eram resolvidos nas reuniões da congregação, sempre seguidas de enormes tumultos, devido à variedade de interesses que envolviam os cursos.

³⁰ Sobre a administração, veja Regimento Interno da FAFI, 1953, p. 22-27.

³¹ A década de 1960 foi marcada por intensas transformações nos mais variados setores da sociedade brasileira. Na educação superior, tais transformações começam a ser delineadas a partir de 1961, com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, apontando para a Reforma Universitária, principalmente através dos **Decretos Leis 53/66 e 252/67 e a Lei 5.540/68**, que foi imposta pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC às universidades federais de todo o país. Estas questões serão aprofundadas no capítulo seguinte desse trabalho.

³² Foram instituídos os seguintes Departamentos: Filosofia, Letras, Ciências Sociais, Educação, História, História Natural, Geografia, Matemática, Química e Física.

Mesmo com a nova LDB (1961), as alterações na estrutura de funcionamento da Faculdade interferiram muito pouco no cotidiano acadêmico e administrativo da instituição. Talvez a mais expressiva mudança tenha sido a criação do Conselho Departamental. A partir de 1966, começavam a se estabelecer mudanças mais profundas nessa instituição, inclusive com a elaboração de um novo Regimento Interno que definia os seguintes departamentos: Filosofia, Geografia, História, Letras e Pedagogia.

A carreira docente ³³ da Faculdade de Filosofia da Paraíba, em 1952, era composta pelas categorias de professor catedrático, docente livre, assistente e por professores contratados.

Cada cadeira ficava sob a responsabilidade de um professor catedrático, sendo auxiliado por um assistente. Suas atividades eram, principalmente, elaborar e cumprir o programa aprovado pela Congregação, realizar aulas práticas e acompanhar os alunos em excursões e visitas a outras instituições, apresentar ao diretor relatório de suas atividades de ensino, propor medidas disciplinares e atender aos alunos para orientar individualmente os seus estudos.

O ingresso de professores catedráticos na Faculdade de Filosofia da Paraíba era definido a partir de “concurso de títulos e provas”, com o objetivo de “apreciar o mérito científico, a capacidade didática e os predicados morais do candidato”. O concurso constava das seguintes etapas: prova escrita, prova prática (quando necessário), prova didática e defesa de tese. O candidato deveria dispor de diploma expedido por uma instituição de Ensino Superior equivalente à cátedra que iria assumir. Na documentação deveria constar que o mesmo havia concluído o Curso Superior pelo menos cinco anos antes, tinha diploma de doutor³⁴ ou de docente livre, comprovar experiência de atuação profissional na cadeira em concurso. A banca examinadora era composta pelo Conselho Técnico-Administrativo, mais dois professores indicados pela Congregação. A correção das provas ocorria secretamente: a prova não poderia ser assinada pelo candidato, que seria identificado através de um código numérico, o resultado era entregue ao presidente do Conselho. O candidato com a melhor classificação tinha seu nome enviado ao governador para, em seguida, ser nomeado.

³³ Sobre os professores da Faculdade de Filosofia da Paraíba, ver o seu Regimento Interno, 1953, p. 27-36.

³⁴ Nesse caso, o título de doutor era obtido através da apresentação de um trabalho escrito pelo postulante à cátedra, sendo esse trabalho avaliado pela banca examinadora do concurso.

Sabemos que esta era a proposta de ingresso dos professores que constava no Regimento Interno da FAFI (1953). Entretanto, prevaleceu a análise do Curriculum Vitae dos candidatos. Isso pode ser observado no Relatório de Atividades Escolares da Faculdade de Filosofia da Paraíba, do primeiro período do ano letivo de 1952 (devemos esclarecer que o relatório foi entregue à Diretoria da FAFI em 1953, porém se refere às atividades de 1952), onde consta:

o corpo docente desta Faculdade foi escolhido após detido exame de condições particulares de cada professor, através de seu “curriculum vitae”, obedecendo não somente ao critério da seleção pelo valor cultural, mas conciliando, principalmente esse valor com as qualidades morais e o tirocínio profissional do mestre. Dai, que se nota nas aulas ministradas nesta Escola, algumas delas sob a responsabilidade de professores contratados no estrangeiro e outros no sul do país [...] (cf. 1953, f. 02).

De acordo com *Milton Ferreira Paiva*, era sempre assim que se dava o ingresso dos professores na instituição: seleção de curriculum vitae, embora priorizasse a qualidade do profissional, tanto local como de fora. Acrescenta:

não me consta que tenha havido concurso para o ingresso no magistério. Recrutavam-se os melhores profissionais e os mais competentes da comunidade. Para integrar o corpo docente da FAFI foram convidados, [...], alguns professores europeus (PAIVA, s/d, p. 01) ³⁵.

O cargo de docente livre era concedido pelo Conselho Técnico-Administrativo a professores de outras faculdades, sendo de suas atribuições realizar cursos extraordinários, conferências de extensão universitária, substituir o professor catedrático, ministrar o ensino de turmas suplementares, apresentar relatório de suas atividades, fazer parte das mesas examinadoras quando fosse designado e participar das reuniões da Congregação, quando eleito pelos seus pares. O docente livre não fazia parte do quadro efetivo de professores, sendo contratado em caráter especial; era o caso de professores estrangeiros. Diante disso, o Regimento Interno determinava que

³⁵ Provavelmente a entrevista com Milton Paiva foi realizada no final da década de 1970 e início da década de 1980, mesmo período da entrevista de José Pedro Nicodemos.

a Congregação, de cinco em cinco anos, fará revisão do quadro dos docentes livres, a fim de excluir aqueles que não hajam exercido atividades eficientes no ensino ou não tenham publicado qualquer trabalho doutrinário de valor, que os recomende à permanência nas funções de docente (REGIMENTO INTERNO DA FAFI, 1953, p. 35).

O professor assistente era nomeado pelo diretor, por indicação de um professor catedrático, devendo dispor de diploma de curso superior relacionado à matéria que iria lecionar, devidamente registrado na Diretoria de Ensino Superior. Sua nomeação era feita para o prazo de um ano letivo. Essa categoria docente atuava basicamente sob a orientação dos professores catedráticos, pois

os assistentes são auxiliares dos professores catedráticos, nos trabalhos de seminário, nas visitas a instituições e estabelecimentos que interessem ao ensino da cadeira, de acordo com instruções expedidas pelo professor catedrático (REGIMENTO INTERNO DA FAFI, 1953, p. 36).

O professor contratado era solicitado pela direção, na ausência do professor titular da cadeira, quando nenhum candidato se apresentasse ao concurso em aberto para professor catedrático ou quando nenhum candidato fosse indicado pela comissão examinadora. Exercia suas funções por tempo determinado, podendo assumir a regência de disciplinas, cursos de aperfeiçoamento e de especialização, prática e orientação de pesquisas científicas. O professor contratado não dispunha de vínculo empregatício definitivo com a instituição, uma vez que era dispensado ao final das atividades para que houvesse sido solicitado.

Isso era o previsto na legislação. Na prática, identificamos na documentação consultada que apenas as categorias de catedrático e contratado assumiam as atividades de ensino. Frequentemente o contratado se tornava catedrático após certo período de exercício na docência da faculdade. Em 1958, existiam trinta professores na FAFI, vinte e três catedráticos e sete contratados (RELATÓRIO DE ATIVIDADES ESCOLARES DA FAFI, 1958).

A partir de 1966, a carreira docente da faculdade passou a ser constituída pelas seguintes categorias: Instrutor, Assistente, Adjunto, Catedrático, Docente Livre e Contratado.

Para ingressar na FAFI o professor deveria ser graduado em curso superior, indicado pelo Departamento interessado e aprovado pelo Conselho Departamental da faculdade. A Congregação poderia propor à Reitoria um contrato por tempo determinado (de professores nacionais ou estrangeiros). Estes poderiam realizar as mais variadas funções, como “[...] cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Pós-Graduação, cooperar no curso de Professor Catedrático, a pedido deste” (REGIMENTO INTERNO DA FAFI, 1966, p. 41). Era de interesse renovar o contrato do pessoal docente, de acordo com as diretrizes gerais da Universidade, assim como o aperfeiçoamento, especialização e adoção de tempo integral para todas as categorias docentes. Enquanto não fosse adotado o regime de tempo integral, as atividades dos professores seriam exercidas conforme o horário de trabalho, geralmente, os professores eram submetidos a um regime de 12 ou 24 horas de trabalho.

O assistente e o adjunto seriam nomeados pelo reitor, mediante a indicação dos Departamentos e aprovação do Conselho Departamental, através da análise de currículo. De fato, o acesso à faculdade ocorria desta maneira, obedecendo à seguinte ascensão: contratado, assistente, adjunto, catedrático. O professor catedrático ³⁶ era nomeado por decreto do Presidente da República, mediante o concurso de título (o que prevalecia) e provas (defesa de tese de autoria do candidato e prova didática), por acesso a partir da categoria de professor adjunto.

O corpo discente³⁷ da Faculdade de Filosofia da Paraíba era constituído por alunos regularmente matriculados e alunos ouvintes. De acordo com Limeira e Formiga (1986, p. 17) sua composição era de 85% de mulheres, na grande maioria, de classes intermediárias. Segundo as normas regimentais, os alunos tinham, como principais obrigações, a plena dedicação às atividades de ensino e cumprimento das regras institucionais. Nesse sentido, deveriam “abster-se de quaisquer atos que possam importar em perturbação da ordem, ofensa aos bons costumes, desrespeito aos professores e às autoridades da Faculdade” (REGIMENTO INTERNO DA FAFI, 1953, pp. 36-37).

Castelo Branco (2005) mostra que o ingresso no Ensino Superior ocorria através do **exame de admissão**, que foi regulamentado no Brasil pelo **Decreto Federal nº. 8.659, de 5**

³⁶ “Os cargos de Professores Catedráticos serão distribuídos pelos Departamentos da seguinte forma: [...] Departamento de História: História Antiga e Medieval, História Moderna e Contemporânea, História da América, História do Brasil, Introdução ao Estudo da História [...]” (REGIMENTO INTERNO DA FAFI, 1966, p. 48). Estas são consideradas cadeiras, enquanto as matérias de ensino, integrante do currículo, constituíam a categoria de disciplinas.

³⁷ Sobre corpo discente, ver Regimento Interno da FAFI, 1953, p. 36-38.

de abril de 1911, posteriormente substituído pela denominação **exame vestibular**, através do **Decreto Federal nº. 11.530, de 18 de março de 1915**. Inicialmente o exame era tido como um requisito da passagem do ensino médio para o ingresso no Ensino Superior. Somente a partir de 1925, passa a ter um caráter seletivo. Assim, os alunos ingressavam nos cursos da FAFI através de exames de habilitação já denominados de vestibular. Em 1952, foram selecionados 27 alunos, distribuídos entre os cursos de História e Geografia, Letras Neo-Latinas e Pedagogia. Em 1953, já era um total de 45 alunos. Infelizmente, não foi possível fazer o levantamento do total de alunos que ingressaram na FAFI ao longo de seu funcionamento, porém conseguimos identificar o número de concluintes (bacharéis e licenciados) das dez primeiras turmas (1955-1964).

Tabela nº. 03: Total de alunos concluintes, dos cursos de História, Geografia, Filosofia, Letras e Pedagogia, da Faculdade de Filosofia da Paraíba, nos dez primeiros anos de formação de profissionais de nível superior.

Ano	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
Bacharel	26	05	12	25	28	38	22	30	17	00
licenciado	00	17	05	11	20	22	21	16	29	25
Total de concluintes	26	22	17	35	48	60	43	46	46	25

Fonte: Relatório de Dados Escolares Faculdade de Filosofia da Paraíba, 1964.

Nesta tabela é possível destacar, em linhas gerais, a ausência de regularidade no número de alunos concluintes a cada ano, notadamente, a discrepância entre a quantidade de licenciados e bacharéis (a exceção encontrada é apenas 1961, que apresenta resultados bastante aproximados). Cabe lembrar que em 1955 não houve nenhuma conclusão de licenciados porque a primeira turma iniciou suas atividades letivas somente no decorrer de 1952, neste caso, os alunos que ingressaram em 1952 ainda não haviam concluído suas licenciaturas. Podemos identificar também que uma quantidade considerável de bacharéis

cursava o quarto ano, pois deste modo estavam aptos a exercer as funções de professor no ensino regular.

Os alunos dispunham dos seguintes direitos: comparecer à reunião do Conselho Técnico-Administrativo, quando fosse julgado algum recurso de seu interesse particular; a criação de associações, desde que fossem “[...] destinadas a criar e desenvolver o espírito universitário, a defender os interesses gerais dos estudantes e a tornar agradável e educativo o convívio entre alunos da Faculdade” (REGIMENTO INTERNO, 1953, p. 37). Mesmo assim, o estatuto de associações deveria ser submetido à avaliação do CTA, que poderia impor qualquer modificação.

A LDB de 1961 procurou maior espaço de atuação política dos alunos, permitindo a participação direta nas reuniões colegiadas, embora apenas o presidente de diretórios acadêmicos tivesse direito a voto. O voto era obrigatório para a escolha dos representantes de diretórios, uma vez que o aluno que não votasse, ficaria privado de qualquer atividade escolar, inclusive matrícula.

Nicodemos afirma que

a clientela estudantil da Faculdade de Filosofia provinha predominantemente da classe média e tinha seus interesses voltados para o magistério secundário e para a cultura humanística. O último, objetivo ficava evidenciado através da procura dos cursos por parte de alguns profissionais de nível superior, tais como padres e bacharéis, num percentual relativamente expressivo. Havia, pode-se afirmar, uma preocupação elitista dos intelectuais, que começava por um vestibular ainda não massificado (NICODEMOS, 1980, p. 02).

É possível identificar na documentação da FAFI (Relatórios de Atividades Escolares da FAFI, Atas do Conselho Técnico-Administrativo-CTA e da Congregação) que os alunos se manifestavam à Direção, em forma de protesto, quando seus interesses eram contrariados, denunciando a metodologia utilizada por determinados professores em sala de aula, o não cumprimento do programa das disciplinas, a maneira intransigente como certos docentes se relacionavam com os alunos.

Essas reivindicações poderiam se transformar em ato público e “ganhar as ruas”, porém, sempre acompanhadas de perto pela força policial. Sobre essas ações, Espínola faz a seguinte afirmação:

da estudantada realizando trotes violentos – muito comuns à época – um dos quais chegou a causar um início de depredação da Escola. Vistoriados pessoalmente pelo delegado Temporal, à guisa de impedir a saída as ruas de cartazes irreverentes. Promovendo manifestações, justas ou mesmo injustas, contra mestre, espalhando um modelo acanhado de manifestações, em comparação com a agressividade dos nossos dias (cf. ESPÍNOLA, 1980, p. 39).

O caso mais evidente desse estado de espírito se deu em relação ao professor Hécio Andrade Martins, em que o Diretório Acadêmico dos Estudantes e membros de outros cursos da Faculdade pediram o seu afastamento, alegando incompatibilidade de relacionamento com os alunos do curso de Letras Neo-latinas, especificamente, da disciplina de Língua e Literatura Espanhola. Teriam contribuído para o seu afastamento, a acusação de ter “agido de maneira descabida” na correção de provas, além da falta de método adequado na exposição do conteúdo de sua disciplina.³⁸ No entanto, esse fato não nos credencia a afirmar que a metodologia do referido professor era retrógrada ou atrasada, pois o descontentamento dos alunos poderia estar relacionado ao fato de o mesmo ter adotado uma metodologia diferente do usual e, assim, levado os alunos a não aceitá-lo. Devemos lembrar que esse foi o único caso, pelo menos que aparece na documentação, em que o confronto entre alunos e professores chegou ao pedido de afastamento do docente, durante o funcionamento da FAFI (1952-1967).

Os alunos poderiam ser punidos em caso de desrespeito ao diretor e a qualquer professor, ofensa ou agressão a outro aluno da Faculdade, perturbação da ordem no recinto da faculdade, danificação do patrimônio, injúria a funcionários administrativos e improbidade na execução dos atos ou trabalhos escolares.

Aos poucos ocorreu a ampliação da faculdade através da incorporação de novos cursos, e o aumento do número de aulas proporcionou o aumento do corpo docente. Após a

³⁸ Sobre esse debate, consultar o Relatório de Atividades Escolares da Faculdade de Filosofia da Paraíba, 1953, f. 02-05, Arquivo do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes-CCHLA.

federalização (1960), foram contratados professores de outros estados e até mesmo de outros países, para suprirem a carência de profissionais, uma vez que, na Paraíba, a falta de professores em determinadas áreas e a qualificação inadequada às necessidades e as demandas da faculdade, exigiam a contratação de profissionais de outras regiões.

A incorporação de profissionais de fora da Paraíba, no entanto, trouxe sérios problemas para a administração da FAFI. Tanto no interior da instituição como fora dela, surgiu certa reação xenófoba contra todo e qualquer professor que não fosse paraibano. “O Estado”, jornal de grande circulação em João Pessoa, publicou um artigo insultando os professores que vinham de outras regiões do país, e até mesmo de outros países, chamando-os de sugadores dos cofres do estado. De fato, desde o início a xenofobia foi um sentimento bastante cultivado por parte dos paraibanos, contra a vinda de intelectuais que pretendiam ocupar o cargo de professores no Ensino Superior do estado. Segundo Rodrigues (1986), esse quadro se intensificou a partir dos anos de 1980, com a abertura política e a implantação da pós-graduação, pois grande parte dos profissionais com mestrado e doutorado vinha de fora do estado.

Este clima iria provocar, necessariamente, a cisão dos docentes em dois blocos, caricaturados nos “tradicionalistas” (representados, principalmente, por um grupo de professores veteranos da terra) e os de “fora” (adventícios, contando com a simpatia de parcela dos da terra, principalmente os mais jovens). Em pouco tempo, as posições foram se polarizando e a animosidade entre os dois blocos se avultou (RODRIGUES, 1986, p. 168).

Durante um período de dez anos de funcionamento, a faculdade passou por transformações significativas, tais como sua incorporação à Universidade da Paraíba, financiada pelo Estado, e a federalização, em 1960. A estadualização, em 1955, não proporcionou grandes mudanças na instituição, uma vez que esta já se encontrava sob a responsabilidade do governo do Estado. Entretanto, com a federalização, as mudanças foram mais visíveis, não pelo fato de a FAFI ser incorporada à então criada Universidade Federal da Paraíba, mas devido à transferência do seu patrimônio para uma instituição do Governo Federal. Determinados grupos internos da FAFI não concordavam, pois não confiavam no sucesso da federalização. A transferência de professores da esfera estadual para a esfera federal foi outro problema, pois o Governo Federal não estava disposto a incorporar todas as

categorias, mas apenas os catedráticos, deixando as outras categorias de professores excluídas.

O professor Emmanuel de Miranda Henriques, diretor, o Cônego Francisco Lima, vice-diretor, dirigiram a FAFI em por período de dez anos (1952-1962). Após esse longo período na direção, renunciaram a seus respectivos cargos. Professores e alunos reivindicavam uma nova administração com maior dinamismo e inovação. No entanto, os diretores argumentavam que o Regimento Interno da instituição não permitia mudanças. De fato, com a federalização, os diretores das escolas e faculdades perderam o caráter de representantes autônomos das instituições por eles administradas. É nesse sentido que se deve entender a renúncia de ambos. O novo diretor eleito foi o professor Milton Ferreira de Paiva. Referindo-se a essa questão, o próprio Paiva admite: “a lei de Diretrizes e Bases, que data de fins de 1961, exigia várias transformações, e que não parecia suficientemente sensível à Diretoria da Faculdade. Esse fato provocou certas tensões no corpo docente, o que parece ter levado o titular da Diretoria a demitir-se” (PAIVA, s/d, p. 02).

Algumas questões eram frequentes durante esse período, destacando-se: a luta dos professores por melhores salários; a aprovação do orçamento para o exercício financeiro seguinte; os debates sobre a contratação e/ou efetivação de professores, permitindo assim a ampliação do quadro docente; mudanças no currículo, com a inserção ou supressão de disciplinas; organização de atividades extracurriculares, tais como palestras, seminários, congressos, debates; as estratégias do diretor da faculdade para resolver problemas financeiros e administrativos; a visita de personalidades “ilustres” da comunidade científica que, geralmente, doavam volumes de suas obras à biblioteca da faculdade; a participação dos alunos, em reuniões do CTA, nas discussões sobre os problemas da instituição. Esses temas demonstram, basicamente, como era tratado e quais eram as prioridades do cotidiano administrativo da Faculdade de Filosofia da Paraíba durante toda a sua existência (1952-1967).

Durante seu funcionamento (1952-1967), a Faculdade de Filosofia da Paraíba – FAFI manteve intensas atividades acadêmicas. A criação da Revista da Faculdade foi muito importante, permitindo que os professores publicassem seus trabalhos, bem como que se

divulgassem os eventos realizados no âmbito da FAFI, fazendo com que as atividades realizadas no seu interior circulassem no âmbito da comunidade acadêmica.³⁹

Tabela nº. 04: Distribuição da Produção Científica da Faculdade de Filosofia da Paraíba (1952-1967), por áreas de concentração.

Áreas de Concentração	Quantidade de Obras
História	63
Geografia	05
Filosofia	19
Letras	18
Pedagogia/Didática	05

Fonte: TEODORO, Joseane Marques. Relatório Técnico-Científico, 2002.

Como podemos averiguar na tabela anterior, o levantamento feito da produção científica da FAFI demonstra uma superioridade quantitativa na área de concentração de história. No geral, a produção pode ser considerada bastante modesta, uma vez que em quinze anos, foram pouco mais de cem trabalhos, em cinco áreas de concentração diferentes.

A FAFI funcionou de 1952 a 1967, tendo como função básica a formação de profissionais voltados ao magistério. Por isso, talvez, seu corpo discente fosse formado basicamente por mulheres. Este período da Faculdade de Filosofia da Paraíba é um momento de agitações na história do nosso país, com destaque ao golpe militar de 1964, sendo esta faculdade organizadora de vários movimentos anti-ditadura no centro de João Pessoa, segundo a prof. Marinalva Freire da Silva (1999), em entrevista.⁴⁰

Assim, em 1967, a Faculdade de Filosofia da Paraíba foi substituída pelos institutos. Esse desmembramento fazia parte de uma reforma mais ampla, que seria implantada

³⁹A produção em revistas, encontra-se na Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, contendo três números.

⁴⁰ Entrevista concedida à equipe responsável pela organização do Arquivo do CCHLA, coordenada pela Profª. Dr. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira e supervisionada pela Profª. Ms. Maria Vitória Barbosa, 1999.

definitivamente em 1974, com a criação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA, através da Reforma Cêntrica. A Reforma Universitária foi planejada pelo Governo Federal no início da década de 1960. Porém, foi sendo posta em prática paulatinamente, de acordo com as condições específicas (estruturais) de cada universidade. Não podemos esquecer que essa reforma foi imposta pelo Ministério de Educação e Cultura, sem o planejamento necessário exigido internamente em cada universidade, e, de modo geral, não contemplou as necessidades próprias dessas instituições.

Em síntese, é importante observar que o surgimento, implantação e consolidação do Ensino Superior na Paraíba sempre estiveram bastante atrelados ao contexto político-econômico do país. Vale lembrar, ainda, que nunca houve a elaboração de um projeto que atendesse às necessidades/demandas da população paraibana, mas apenas procurou-se atender aos interesses políticos locais, sendo, portanto, um projeto dos setores dominantes e que não atendeu aos interesses sociais de maneira ampliada.

3 REFORMA UNIVERSITÁRIA E O INSTITUTO CENTRAL DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

3.1 Governo João Goulart, movimento estudantil e o Golpe de 1964

João Goulart (1961-1964), Jango⁴¹, assumiu o governo em meio a uma tempestade, com a renúncia do então presidente Jânio Quadros. Verificava-se, nesse momento, o descontentamento de vários setores da sociedade, destacando lutas no campo, encabeçadas pelas Ligas Camponesas⁴² que reivindicavam reforma agrária urgente. O crescimento da massa de operários reivindicando melhores salários e ampliação de sua participação nas instituições democráticas do país. Havia insatisfação dos fazendeiros produtores de café devido à política nacionalista que vinha sendo adotada, dificultando, assim, as relações comerciais e, conseqüentemente, as exportações para os Estados Unidos. As empresas estrangeiras sentiam dificuldades em executar seus projetos após o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960). Por fim, os militares não concordavam com a aproximação de Goulart com o comunismo internacional, mobilizando os setores conservadores da sociedade contra o “*perigo vermelho*”.

A historiografia mais recente costuma afirmar que esse perigo vermelho não passava de uma “invenção do conservadorismo oposicionista” liderado por Carlos Lacerda, com o

⁴¹ Bandeira (1977, p. 25) afirma que João Goulart era “também chamado de Jango por amigos e adversários” e assim passou a ser tratado pelos historiadores que se debruçam sobre a história do Brasil contemporâneo. Dessa maneira, adotaremos em alguns momentos desse trabalho essa nomenclatura.

⁴² Esse movimento se destacou no Nordeste, notadamente em Pernambuco e Paraíba. Azevedo (1982) estuda a origem das Ligas Camponesas em Pernambuco, mostrando sua relação com o Partido Comunista Brasileiro-PCB, o Populismo e os governos de Miguel Araes (1962-1964) no estado, João Goulart em nível nacional. De acordo com o autor, a organização dos camponeses veio se processando desde a tomada do Engenho Galiléia (1945) em Pernambuco, expandindo-se a partir dos anos de 1950 para outros estados da federação. Na Paraíba, segundo Benevides (1985), os camponeses se organizaram de maneira mais sistemática para contestar a opressão imposta pelos latifundiários do “Grupo da Várzea”, assim como a miséria a que estavam submetidos. Para Benevides, o ano de 1958 pode ser considerado o marco dessa luta, quando foi fundada a mais célebre das Ligas Camponesas da Paraíba, em Sapé, tendo a frente o camponês João Pedro Teixeira, que foi assassinado brutalmente em 1962. Esse foi um período de lutas e conflitos, com muitos mortos, principalmente do lado dos camponeses.

apoio dos Estados Unidos. Segundo Nadai e Neves (1991), a guinada de Goulart para a esquerda nesse momento, tinha como objetivo atrair as forças populares que pressionavam o Estado por melhores condições sociais, como também os comunistas defensores de uma “revolução democrático-burguesa”. Para as autoras, Jango desejava apenas manter esses grupos sob o seu controle, pois era grande latifundiário e não pretendia, de maneira nenhuma, implantar no país um regime que tinha como prioridade estatizar os meios de produção.

Nesse contexto é possível identificar, segundo Gorender (1987), a incompatibilidade do populismo com a industrialização. Essa contradição poderia ser percebida na ampliação da massa operária, aumento das reivindicações do trabalhador e perda de controle social pelo modelo populista. No Brasil, industrialização e populismo caminhavam juntos desde 1930, porém suas contradições começaram a aparecer somente 30 anos depois, embora tenham sido aprofundadas a partir da Constituição liberal de 1946, que estabeleceu um regime democrático com certo fortalecimento dos partidos políticos.

Para melhor esclarecer essa contradição entre industrialização e populismo na década de 1960, é importante recuperar a discussão feita por Gorender (1987), a partir do conceito de populismo por ele adotado. Para o autor,

no sentido aqui empregado, o conceito de populismo não se reduz a demagogia e manipulação, [...]. O populismo inaugurado por Getúlio Vargas se definiu pela associação íntima entre trabalhismo e o projeto de industrialização. O trabalhismo como promessa de proteção dos trabalhadores por um Estado paternalista no terreno litigioso entre patrões e empregados. O projeto de industrialização como interesse comum entre burgueses e operários. (1987, p. 16).

Em suma, o autor destaca ainda que essa aliança se constituiu da seguinte forma: em 1930, a burguesia liberal se apoiava no Estado comandado por Getúlio Vargas, que garantiu desenvolvimento industrial e também beneficiamento da agricultura produtora de alimentos e exportadora de matérias-primas; na década de 1940, com a economia controlada pela máquina estatal associada ao desenvolvimento da indústria de base, destacando-se a criação de empresas estatais importantes, tais como Vale do Rio Doce e Companhia Siderúrgica Nacional; os anos de 1950 tiveram como característica a ampliação do mercado interno previamente criado pelo capital nacional. O desenvolvimento da indústria com investimentos do Estado e do capital estrangeiro, alavancavam o governo de Juscelino Kubitschek (JK). O

modelo nacional-desenvolvimentista supostamente benéfico a todos os setores (nacional, estrangeiro, operários etc.), segundo Gorender (1987), camuflava elementos de profunda crise econômica e social que se evidenciaria no momento seguinte.

Nesse sentido, no início da década de 1960, o país passava por transformações significativas e os interesses que envolviam os agentes históricos se alteraram. Em primeiro lugar, os trabalhadores, como categoria social, cresceram consideravelmente, passando a reivindicar a ampliação de seus direitos, visando a superar os entraves que o populismo representava nesse momento. Por outro lado, o populismo não interessava mais à burguesia, porque esse havia perdido sua eficácia no controle social.

Nesse período, as relações capitalistas chegaram ao campo, gerando uma situação de tensão no convívio entre proprietários de terras e camponeses (trabalhadores do campo em geral), trazendo assim novas e maiores dificuldades para o trabalhador (aumento da instabilidade, despejo sumário, marginalização etc.). A reforma agrária se torna uma questão a ser resolvida urgentemente. Com isso, aumentavam as manifestações comandadas pelas Ligas Camponesas, avolumando-se os choques entre fazendeiros e posseiros, colonos, parceiros, entre outros.

Com o fim do governo de Juscelino Kubtschek, assumiu o poder Jânio Quadros (1961), eleito pela UDN. Segundo Skidmore (1988), Jânio foi escolhido pelos udenistas porque tinha um invejado currículo político (foi prefeito, deputado e governador do estado de São Paulo), um excepcional carisma político e era considerado um fenômeno eleitoral, embora não se mostrasse adepto à fidelidade partidária, uma vez que tomava suas decisões políticas de acordo com as conveniências do momento. Na verdade,

a UDN queria Jânio porque ele professava muitas das posições udenistas, como a intransigência com a corrupção, a suspeita em relação a obras faraônicas, a preferência pela livre empresa e a ênfase nos valores do lar e da família. Jânio também prometia erradicar a inflação e racionalizar o papel do Estado na economia (SKIDMORE, 1988, p. 28).

As ações de Jânio no governo, segundo Bandeira (1977, p. 21), se mostraram contraditórias, pois, ao mesmo tempo, “[...] favorecia aos negócios do grande capital, adulou a

esquerda com a chamada política externa independente”. Por outro lado, sua política de combate à inflação consistia na “[...] compressão de salários, contenção do crédito e outras medidas, que sacrificariam os trabalhadores, as classes médias e outros setores mais débeis da burguesia”.

O curto período do governo de Jânio Quadros foi suficiente para que se evidenciassem diversos problemas políticos e administrativos, como inflação ascendente (contrariando o que ele havia prometido durante a campanha eleitoral), dívida externa a pagar, o déficit da balança comercial e redução na oferta de bens essenciais, além do péssimo ambiente político que se estruturou nesse momento. Diante da falta de apoio de partidos, parlamentares e da população, Quadros renunciou à presidência da República antes de um ano de exercício do mandato. Bandeira (1977, p. 21-22) afirma que, sem sustentação política, o objetivo de Jânio com a renúncia era “comover as massas” e ser reconduzido ao cargo pelos militares como ditador. Porém a reação popular a seu favor não ocorreu e “o Congresso aceitou tranqüilamente seu gesto”.

Imediatamente, as forças conservadoras da União Democrática Nacional (UDN) e os militares se posicionaram contrários à posse de João Goulart, alegando sua associação ao comunismo internacional, assim como se aproveitando de sua ausência no país em virtude da viagem diplomática que Jango realizara à China no momento da renúncia de Jânio Quadros. No entanto, as forças contrárias ao veto se articularam (movimento nacionalista e movimento operário, trabalhistas e comunistas), exigindo que Jango tomasse posse.

O governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, com o apoio do III Exército, este sob a responsabilidade de seu comandante, Machado Lopes, organizaram a resistência *legalista*, apelando para o apoio popular e exigindo que a Constituição fosse respeitada. Com o aumento das manifestações populares sob a liderança da esquerda trabalhista, as forças conservadoras (setores do Congresso Nacional, defensores do capital estrangeiro e representantes da elite latifundiária), comandadas por setores do exército, recuaram, possibilitando, de certa maneira, como alternativa política, a implantação do parlamentarismo no Brasil. Para Skidmore, nesse momento,

a solução encontrada foi que Goulart assumiria a presidência, mas com poderes reduzidos. Uma emenda constitucional aprovada apressadamente transformou o

Brasil em república parlamentar. Goulart aceitou com relutância este compromisso, mas imediatamente começou a planejar a reconquista dos plenos poderes presidenciais. Conseguiu em janeiro de 1963, quando um plebiscito nacional lhe devolveu o sistema presidencial (1988, p. 31).

A emenda parlamentarista foi aceita pelos ministros militares e por Jango como “[...] uma saída conciliatória que evitasse a ameaça de resolução do impasse por um choque armado e, no final das contas, pela guerra civil” (GORENDER, 1987, p. 19). Nesse caso, temendo o aprofundamento do ambiente de convulsão social que se formava em torno dos movimentos populares, a criação do parlamentarismo foi a saída encontrada para que Jango não assumisse a Presidência da República com os poderes assegurados pela Constituição brasileira.

O parlamentarismo se mostrou ineficaz do ponto de vista administrativo, gerando crises institucionais e políticas, dificultando as discussões econômicas e sociais que o país demandava. No *regime parlamentarista* instituído, o presidente era o chefe de Estado, com funções protocolares, sem poder de governar de fato. Ele poderia indicar o primeiro-ministro – chefe do governo – que deveria ser aprovado pelo Legislativo. No *regime presidencialista*, o presidente é chefe de Estado e chefe do governo, exercendo o Poder Executivo de modo independente em relação ao Legislativo. Como a emenda constitucional que estabeleceu o parlamentarismo previa que esse sistema de governo deveria ser referendado por um *plebiscito*, já em seu discurso de posse João Goulart prometeu realizar, o mais breve possível, o plebiscito; uma vez que acreditava que a maioria dos eleitores brasileiros recusaria o parlamentarismo e restabeleceria o sistema presidencialista.

As forças conservadoras (classes dominantes e parcelas da classe média, apoiadas por empresas multinacionais, representantes dos Estados Unidos, setores do Exército e a ala conservadora da Igreja Católica) consideravam Jango o responsável pela participação popular nos destinos do Brasil (era o responsável pelo ‘caos’, pela subversão e pela infiltração de comunistas). Como já afirmamos anteriormente, Jango não era revolucionário como esses grupos o definiam, porém, apenas “percebia que era chegado o momento de reformar o capitalismo brasileiro para que este absorvesse aquelas camadas marginalizadas, resolvendo o conflito e impasse que o choque de interesses antagônicos provocava naquele momento” (LIMA, 2002, p. 133).

Nesse sentido, o plebiscito realizado em 1963 restabeleceu o presidencialismo, contando com o apoio de vários segmentos democráticos da sociedade (burguesia nacionalista, esquerda trabalhista, Movimento estudantil sob a liderança da União Nacional dos Estudantes (UNE), III Comando do Exército, setores progressistas da Igreja Católica, trabalhadores incorporados ao Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e trabalhadores do campo) e permitindo que Jango governasse o país.

Ao assumir a presidência da República com os poderes que lhe conferia a Constituição, Goulart adotou uma política ambígua, tentando convencer a esquerda e, ao mesmo tempo, procurando agradar a direita, sem, na prática, satisfazer a ninguém.

Para a economia, Goulart criou o *Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico-social (1963-1965)*, elaborado pelo Ministro do Planejamento, Celso Furtado, e pelo Ministro da Fazenda, San Tiago Dantas. Em tese, com esse plano,

[...] ia se tentar combater a galopante inflação ao mesmo tempo em que se colocaria em prática uma política de desenvolvimento. Tentar vencer a inflação sem comprometer o desenvolvimento do país era um avanço, reconhecia a esquerda da época, sempre contrária às teses ortodoxas defendidas por muitos no mesmo período (LIMA, 2002, p. 134).

As medidas adotadas pelo governo Goulart, apelavam para a compreensão e o sacrifício de empresários e trabalhadores: os primeiros controlando a excessiva busca por lucros, os segundos recuando na organização de greves e reivindicações salariais. Dessa forma, segundo Lima (2002), em menos de seis meses de sua implantação, o plano fracassou, colocando os antigos aliados (entidades como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), a UNE, parte do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), etc.) em oposição ao governo. Assim, perdeu-se o apoio dos trabalhadores e dos empresários.

Maiores controvérsias viriam quando foram anunciadas as *reformas de base*, no célebre “Comício de 13 de março de 1964”, que reuniu diversos setores sociais: agrário, urbano, eleitoral e educacional, aproximadamente 300 mil pessoas em frente à Estação de Ferro Central do Brasil, no Rio de Janeiro. O discurso era o mesmo: promover o desenvolvimento do capitalismo industrial brasileiro. Para os aliados e simpatizantes do

governo, o anúncio das reformas representava o começo de uma verdadeira democracia social no país. Para a oposição elas representavam o estopim da “revolução comunista”. Diziam que Goulart queria fazer do Brasil um país socialista, como Fidel Castro em Cuba.

A reforma agrária, segundo Lima (2002), era o tema que mais causava transtornos ao governo, recebendo fortes resistências de proprietários rurais, seus aliados políticos e de setores da Igreja Católica. Esse contexto aproximava o Partido Social Democrático (PSD) da União Democrática Nacional (UDN) e, ao mesmo tempo, recebia críticas do nacionalismo de esquerda. Jango começava a ficar isolado, sendo rotulado pelos adversários de incompetente, agitador e indeciso. A favor do governo, os setores populares faziam greve política em apoio às reformas de base. Contra o governo, as oposições organizavam protestos, como exemplo da “Macha da Família, com deus pela liberdade”, em São Paulo.

Embora ainda não tivesse aliado diretamente às correntes de esquerda, a direita acusou Goulart de tramar um golpe de Estado, com vista a uma esquerdização do país, radicalizando suas ações contra o presidente e seus adversários ideológicos. Sentindo-se isolado, Goulart voltou-se para a esquerda definitivamente. Enquanto a esquerda comemorava o início de um governo nacionalista e popular, a direita iniciava sua reação golpista. No dia 31 de março de 1964, explodiu a rebelião das Forças Armadas contra o governo.

O movimento militar teve início em Minas Gerais, com a mobilização das tropas comandadas pelo general Olímpio Mourão Filho, apoiado pelo governador mineiro Magalhães Pinto, de São Paulo Ademar de Barros, pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Igreja Católica, ruralistas e políticos da UDN. Rapidamente, o movimento golpista passou a comandar as Forças Armadas com a adesão de outras unidades militares de São Paulo, Rio Grande do Sul e antigo estado da Guanabara.

Nesse momento o mundo estava dividido em duas áreas de influência, uma capitalista, liderada pelos Estados Unidos da América (EUA), outra de orientação comunista, liderada pela União das Repúblicas Socialista Soviética (URSS). As forças que arquitetaram o golpe, sob a liderança da Escola Superior de Guerra (ESG), cujo expoente era o general Golbery do Couto e Silva, alinharam-se ao bloco ocidental, procurando atrair a população, disseminando a idéia da existência de um inimigo interno, ou seja, o comunismo assessorado pelos soviéticos, fomentando internamente o medo do *perigo vermelho*. Por esse motivo,

o golpe de 64, além da “restauração da ordem interna” e da preservação dos “princípios constitucionais” que estavam supostamente sendo abalados, visou à instalação em definitivo do modelo econômico caracterizado pela dependência estrutural do Brasil com relação aos centros hegemônicos capitalistas (CITTADINO, 1998, pp. 152-153).

Abandonando o nacionalismo reformista do governo Goulart, o regime militar adotou um “modelo de desenvolvimento econômico com segurança nacional”, baseado na aliança: burocracia estatal/técnica (militar e civil), capitalismo internacional e burguesia empresarial nacional. Esse modelo caracterizou-se pela modernização da economia, pela concentração de renda nas classes altas e médias e pela marginalização das classes populares. O modelo econômico dos militares, entretanto, apresentava-se como alternativa conservadora e excludente às propostas reformistas e nacionalistas do governo deposto. Nesse sentido, o

desenvolvimento econômico não está voltado para as necessidades fundamentais, e a política de desenvolvimento não se preocupa muito com o estabelecimento de prioridades para a rápida melhoria dos padrões de vida da maioria da população. Os programas de educação, segundo a ESG, devem ocupar-se sobretudo com o treinamento de técnicos que participarão do processo de crescimento econômico e industrialização. Outros programas voltados para necessidades básicas, como habitação de baixo custo, saúde pública e educação primária, são considerados menos prioritários. Em última instância, o modelo econômico destina-se a aumentar o potencial do Brasil como potência mundial. Para tais metas primordiais e relevantíssimas, segundo enfatiza o manual da ESG, pode ser necessário o sacrifício de sucessivas gerações (ALVES apud LIMA, 2002, p. 149).

Grande parte da sociedade civil via o golpe como uma intervenção dos militares nas atividades do governo e não como uma tomada da máquina estatal. Para Deifruess (1981, p. 143) “a intervenção militar assumia sua função ideológica de arbitragem numa sociedade apresentada como ‘infestada’ pelo ‘caos da corrupção’, de fato escondendo seu duplo significado”: de um lado a contenção das forças populares e do outro, controle das forças sócio-econômicas populistas.

Para Cunha (1988), as práticas ditatoriais dos militares na administração pública estão fundamentadas em dois pontos: em primeiro lugar, “a herança positivista da *ordem* foi substituindo o conceito de *progresso* por outro mais moderno, *desenvolvimento*”; associando-

o ao sentimento de patriotismo e de honestidade dos militares brasileiros. Em segundo lugar, efetivou-se a aliança entre os militares e os empresários capitalistas (nacional e estrangeiro), em que os militares assumiam o papel de comandar a realização das reformas econômicas associadas aos interesses do capital internacional, contrário ao modelo autonomista do governo deposto.

Com isso, algumas medidas foram tomadas com o intuito de aumentar o lucro das empresas nacionais. Dentre elas, Cunha (1988) destaca: aprovação da lei de greve que dificultava as paralisações dos operários, os líderes grevistas eram demitidos por justa causa acusados de comandarem greves ilegais; “arrocho salarial”, em virtude do reajuste anual; fim da estabilidade no emprego para o trabalhador que possuísse mais de dez anos de atividade na mesma empresa; fim do congelamento dos aluguéis; aumento do custo de vida, com retirada dos subsídios governamentais de produtos importados derivados do trigo, petróleo e papel. Por outro lado, os grupos econômicos multinacionais foram beneficiados com a mudança na regulamentação da lei de remessas de lucros, criando taxas bem mais leves e com a restrição de créditos, contribuindo assim para a falência de empresas de pequeno porte.

Diante do contexto de instabilidade que se apresentava no Brasil nesse momento, a UNE abandonou a luta exclusiva que havia assumido pela Reforma Universitária, passando a apoiar as grandes questões que envolviam o período: luta pelo presidencialismo, apoio a todas as iniciativas do CGT (pressionando o governo contra essas novas medidas que beneficiavam os empresários e prejudicavam os trabalhadores de maneira geral), aliança aos camponeses no Nordeste, apoio a Jango na pressão pela realização das reformas de base, embora esse apoio estivesse condicionado apenas às questões de interesse mútuo.

Assim, a classe média logo passou a reforçar o movimento estudantil em todo país, apesar de ter apoiado o Golpe. Isso foi possível, segundo Cunha (1988), porque elementos como democracia e desenvolvimento econômico não se efetivaram com o regime ditatorial, além do agravamento da crise social com a queda real do valor dos salários, aumento do desemprego etc. Somava-se a isso, perseguição ao funcionalismo público, agressão a estudantes em sala de aula e espionagem e delação de lideranças políticas.

Devemos esclarecer que as demandas do setor educacional eram identificadas na falta de verbas, na acomodação dos professores “protegidos” pela cátedra vitalícia e na insuficiência de vagas, contribuindo assim para a revolta dos alunos. Era comum o

movimento estudantil atuar de maneira radical contra as estruturas de poder dominante, isso possibilitou à UNE lograr êxito quando assumiu a luta contra os problemas da universidade brasileira, conseguindo sensibilizar os estudantes.

Lima (2002) afirma que com a instalação do regime autoritário, o complexo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES)/Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) tentou infiltrar agentes de direita no movimento estudantil, porém a tentativa de cooptação das lideranças estudantis não foi bem sucedida, uma vez que os estudantes recrutados não se identificavam com o ideário que a ESG e a burguesia transnacional procuravam propagar. Nesse caso, a saída foi impor a força repressiva sobre o movimento estudantil, pois este continuava inclinado à esquerda trabalhista. Com isso, a sede da UNE foi incendiada no dia 1º de abril de 1964, ocorrendo intervenção em quase todos os órgãos estudantis do país. Meses depois a UNE seria extinta através da *Lei Suplicy*.⁴³

Na Paraíba também havia aproximação do movimento estudantil com o governador do estado Pedro Gondim, solidário a Jango, principalmente no tocante às reformas de base. Na verdade, de acordo com Cittadino (1998), essa aproximação visava ao atendimento das reivindicações sociais daquele momento, pois a Paraíba estava sendo palco de intensas manifestações dos estudantes que davam consistente apoio à luta dos camponeses.

De acordo com Lima (2002), o movimento estudantil brasileiro estava sempre dividido entre “o radicalismo verbal e as práticas reformistas”. Na Paraíba, a União Estadual dos Estudantes da Paraíba (UEEP), de retórica mais radical, sob a liderança de Amilton Gomes, defendia as reformas dentro dos princípios nacionalistas. O marco decisivo dessa luta na Paraíba ocorreu durante as reivindicações dos estudantes contra o aumento dos preços das passagens de ônibus.

Tudo começou em 1960, quando os estudantes exigiram um desconto de 50% nas passagens de transporte coletivo de João Pessoa. Os proprietários de veículos condutores de passageiros urbanos afirmavam a necessidade do aumento da tarifa, proposta que não foi aceita pelo prefeito Robson Espínola. Com isso, foi organizada uma greve dos transportes. Diante da situação, os estudantes assumiram a liderança das manifestações de revolta da

⁴³ Essa é a Lei nº. 4.464, de 09 de novembro de 1964, que criava os órgãos estudantis, passando assim uma noção de que era permitida a atuação discente. Na verdade, essa lei vedava qualquer atividade dos órgãos estudantis, colocando-os sob a tutela do Conselho Federal de Educação (CFE) e do Diretório Nacional dos Estudantes (DNE).

população mais humilde. Esses episódios representaram a luta dos grupos mais necessitados da população por justiça social, contra a ganância dos empresários que procuravam ampliar os seus lucros.

Esse acontecimento, de acordo com Cittadino (1998), se transformou num conflito de maiores proporções, tendo como conseqüências imediatas o rompimento de Gondim com as forças de esquerda do estado, mostrando a fragilidade da aliança entre o governo populista e as esquerdas. Ao perceber a impossibilidade de se manter num esquema político próprio, o governador rompeu com as forças de esquerda que lhe deram sustentação, submetendo-se aos proprietários de terras ligados à UDN. Mostra disso foi a ação repressiva imposta aos camponeses com o objetivo de conter os conflitos que se intensificavam no campo.

Para desmobilizar a organização dessas manifestações, o governo procurou desqualificar o movimento estudantil, insinuando que havia a infiltração de comunistas, responsáveis pela baderna. A UEEP desmente a versão do governo de que havia a infiltração de agitadores no movimento, confirmando assim o rompimento de Gondim com os estudantes. A visita de Carlos Lacerda à Paraíba contribuiu para o acirramento dos ânimos, pois o fato foi acompanhado de protestos e invasão da Faculdade de Direito.

A operação limpeza, adotada pelos militares, varreu a sociedade em todo o país demitindo, prendendo, cassando e torturando as pessoas vinculadas aos movimentos populares e ao governo anterior, num movimento de “caça às bruxas” muito bem expresso nos célebres *Inquéritos Policial-militares*. Por essa razão,

Inquéritos Policial-Militares e Comissões Especiais de Inquéritos foram criados, obedecendo ao que determinava o AI-1, para promover a investigação em todas as esferas da administração pública, no âmbito municipal, estadual e federal, promovendo uma verdadeira devassa, expurgando todos os indesejáveis e levando o medo, através de punições ‘exemplares’, a toda a sociedade, medo que seria fundamental para o funcionamento do modelo sócio-político-econômico que seria imposto (CITTADINO, 1998, p. 174).

As entidades estudantis foram transformadas em apêndices do Ministério da Educação, mediante a dependência de verbas e de orientação ideológica. Com a intensificação

da repressão, mesmo os estudantes favoráveis ao golpe, passaram à oposição quando do fechamento da UNE, das UEEs e do atrelamento do movimento estudantil ao Estado.

Na Paraíba, um grupo de estudantes que apoiou a ação golpista, notadamente da Faculdade de Direito, se mostrou favorável à posição de Pedro Gondim em defesa da ditadura. A decisão de Gondim foi tomada após a consulta de seus assessores mais próximos, assim como mediante a pressão das Forças Armadas. Embora Lima (2002) afirme que o governador tenha ficado preocupado com as proporções que a ação dos militares pudesse alcançar, apelando para que o movimento “revolucionário” evitasse os excessos.

Para Cittadino, o governador acreditava que o movimento golpista iria executar as “reformas essenciais” de que carecia a sociedade brasileira, além do seu aguçado senso de sobrevivência e pragmatismo, pois não era possível conciliar apoio ao Golpe e aos movimentos populares. Por isso,

a posição tomada pelo Governador Pedro Gondim, após a noite de vigília, garantiu-lhe não apenas a sua permanência à frente do Governo do Estado, como a preservação da sua liberdade haja vista que, segundo depoimentos de testemunhas da época, caso a sua posição tivesse sido outra, ele teria sido deposto e, em seguida, preso, conforme aconteceu com Miguel Arraes (CITTADINO, 1988, p. 151).

A Associação Paraibana de Imprensa (API), que apoiava os movimentos populares, sofreu intervenção, foi invadida e seus principais representantes foram presos e levados para o I Agrupamento de Engenharia. A entidade passou a ser dirigida por forças conservadoras. A Campanha de Educação Popular (CEPLAR) foi invadida, tendo seus documentos queimados por ser considerada uma instituição “altamente subversiva”, devido a sua atuação na educação popular.

Com o estabelecimento do Estado Autoritário, os militares procuraram criar mecanismos que garantissem o controle quase que total da sociedade. Assim, foi instituído o *Estado de Segurança Nacional*. De acordo com a filosofia deste, o inimigo poderia estar em qualquer lugar e tudo justificaria sua eliminação, inclusive a violação dos direitos humanos. Tudo isso associado ao discurso ideológico do desenvolvimento econômico, utilizado como instrumento legitimador do novo regime. Nesse contexto torna-se constante a cassação de mandatos parlamentares, líderes estudantis presos e torturados, camponeses presos e

desaparecidos, enquanto “as Universidades sofreram intervenção, professores e estudantes foram presos” (CITTADINO, 1993, p. 05).

A Universidade Federal da Paraíba foi afetada diretamente, pois o Reitor Mário Moacyr Porto, foi afastado e substituído pelo capitão e médico Guilhardo Martins Alves (1964-1971). Cittadino (1993) afirma que seu reitorado foi caracterizado por “perseguições e triagens ideológicas” (p. 14). Essas ações se estenderam para as unidades de ensino, com a exoneração do Coordenador do Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas (ICFCH), professor Paulo Pires Braga, tendo sido designado para o seu lugar a professora Vilma Cardoso Monteiro dos Santos. Professores alinhados ao regime tiveram a renovação de seus contratos de trabalho facilitadas, enquanto os professores que questionavam as novas determinações impostas tiveram seus salários cancelados.

Criaram-se inquéritos para combater o “comunismo militante”; intensificaram-se as demissões, transferências, perseguições, delações e suspensões de matrícula. Assim, é visível o retrocesso do movimento estudantil com a chegada do Golpe, como também de todos os movimentos sociais. Na Paraíba, segundo Lima (2002), as faculdades de Filosofia, Direito, Medicina e Farmácia, eram consideradas centros de agitação e propagandas subversivas.

O discurso do movimento estudantil conservador que assume o comando das entidades estudantis após 1964, entendia que a política era algo nocivo aos estudantes, por isso deveria evitar rixas políticas que prejudicavam o andamento do ano letivo. Lima (2002) afirma que a luta pela meia passagem continuava, demonstrando que certas reivindicações dos estudantes eram legítimas, independente do regime político adotado. Dessa forma,

isso demonstra que, para além da esquerda e da direita, do populismo e do golpe que o liquidou, as reivindicações da classe média e a idéia de que estas reivindicações eram legítimas continuavam presentes. O que seria verificado pela rearticulação do ME em todo o Brasil a partir de 1966 e pela grande efervescência estudantil de 1967 e 1968, quando a luta passou a contemplar, além das questões específicas dos estudantes, a defesa da democracia, então totalmente suprimida (LIMA, 2002, p. 164).

Nesse momento, o corpo estudantil não deixou de ser afetado por essas medidas. O Diretório Acadêmico dos Estudantes foi dissolvido, os alunos que contestaram as novas

práticas tiveram as matrículas canceladas, alguns foram indiciados à polícia como perturbadores da ordem universitária, baderneiros etc. De acordo com o novo estatuto da UFPB (Decreto Federal nº. 55.464, de 21 de outubro de 1969, baseado no Ato Institucional nº. 16, de 14 de outubro de 1969), a comunidade universitária deveria se orientar para uma convivência harmônica entre os corpos docente, discente e funcionários; preservar a segurança da vida escolar; promover reuniões de caráter cívico, social, cultural, científico, técnico, artístico e desportivo; assistência a estudantes carentes etc. Segundo Cittadino (1993), no entanto, isso tudo não impede manifestações e resistência ao regime, intensificando as perseguições e as punições.

Para finalizar, Lima (2002) afirma que o movimento estudantil na Paraíba não era revolucionário e esquerdista como costuma reforçar parte da literatura que aborda a temática. Esse “mito” passou a ser divulgado durante a ditadura militar quando o movimento estudantil tornou-se o principal veículo contestador do regime autoritário. Segundo a autora, o que movia esse movimento e dava respaldo aos seus representantes era lutar por reivindicações que incorporavam valores da classe média. Estas “reivindicações da classe média” se desdobravam no desejo de ascender socialmente, vendo essa possibilidade na educação e na defesa da democracia (legalidade, respeito às leis, direito ao voto etc.).

No ICFCH, o Diretório Acadêmico, que era o órgão que representava os estudantes, estava sob rígido controle da direção do Instituto. Para exercer a diretoria do Diretório Acadêmico (DA), só era possível se o aluno candidato fosse indicado pelo Conselho Departamental. Todo o processo eleitoral era controlado, inclusive a comissão eleitoral, que era presidida por um professor designado pelo Conselho. Os estudantes do Instituto defendiam maior participação estudantil no colegiado, modificação nos currículos, maior autonomia didática, mais liberdade de expressão etc. Alguns professores afirmavam a necessidade de o corpo docente apoiar a causa estudantil (ATA da 2ª sessão ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 17/10/1968).

Com relação ao movimento estudantil na UFPB (seus institutos, Faculdades e escolas), Nicodemos se manifesta da seguinte maneira:

a respeito da participação estudantil e comunitária, a coisa passou de um extremo a outro. Da contestação radical, que chegou a ser responsável pela tomada da escola

(FAFI) por vários dias, para a apatia quase completa dos representantes estudantis junto aos órgãos colegiados (NICODEMOS, 1980, p. 04).

A discussão sobre as reformas do setor educacional se fundamenta na falta de verbas, na acomodação dos professores “protegidos” pela cátedra vitalícia e na insuficiência de vagas; contribuindo para a revolta dos alunos, às vezes de maneira radical, contra as estruturas de poder dominante, ou seja, a UNE alcançava êxito quando conseguia sensibilizar os estudantes na luta contra os problemas da Universidade brasileira.

3.2 Debate sobre a reforma do Ensino Superior brasileiro na década de 1960

Para compreender com mais clareza a extinção da Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI) e a implantação dos Institutos na UFPB (1968), é necessário recuperar o debate em torno das transformações por que passou o país nesse período e, conseqüentemente, suas implicações para o Ensino Superior no Brasil, a partir da década de 1960. De acordo com Fenelon (1989, p. 35),

o ensino universitário, nos primeiros anos desta década, poderia ser caracterizado pela grande expansão de matrículas, pelas tentativas de introduzir a reforma universitária e, diria sem o menor constrangimento, pela falta de preparo, por parte das instituições, em realizar expansão e reforma concomitantemente.

É imprescindível entender de que modo as disposições normativas como a **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**, que efetivou a Reforma Universitária em todo o país, deram uma nova configuração ao Ensino Superior no Brasil.

A Reforma Universitária brasileira de 1968 e a criação do Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas na UFPB, não são apenas resultado da política educacional adotada pelo regime militar e impulsionada pelos interesses da USAID, mas o fruto de um longo caminho que possibilitou o acúmulo de muitas medidas e mudanças que vinham sendo

implantadas desde a década de 1940, aprofundadas a partir do governo de João Goulart e efetivadas, com suas especificidades, somente em 1968. Faz-se importante considerar que “uma reforma é fruto da ação conjunta dos sujeitos envolvidos em pensá-la e concretizá-la. Nesta perspectiva, uma reforma deve ser entendida na sua historicidade e analisada num esforço de revisão crítica” (CIAMPI, 2000, p. 27).

Nesse sentido, Romanelli afirma que, ao longo desse período, foram formuladas diversas propostas de reforma, com intensos debates e variadas opiniões; porém, a Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1961, não alterou em quase nada a estrutura do Ensino Superior no país: “Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo” (ROMANELLI, 1997, p.181).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi criado o Conselho Nacional de Educação, dotado de amplos poderes para implantar os acordos MEC-USAID.⁴⁴ Alguns já vinham sendo negociados e, a partir de 1964, foram assinados diversos desses acordos de cooperação entre o governo brasileiro e a AID (Agency for International Development). Dentre eles (conhecidos como MEC-USAID), destaca-se o direcionamento do modelo de reforma universitária, implantado no Brasil a partir de 1966.

Ainda segundo Romanelli (1997), a AID não gerenciava ou executava os programas educacionais, mas atuava como órgão financiador, doutrinador e de treinamento, tanto de pessoas como de instituições. Sua prioridade era a implantação de um sistema escolar produtivo, com melhoramento de métodos e técnicas e de conteúdos, maior eficácia das instituições escolares e, principalmente, reforço do Ensino Superior, visando ao desenvolvimento escolar, tomando por base a racionalidade utilizada nas empresas. Para a autora, além de dependente, esse modelo universitário era conservador, uma vez que procurava desenvolver um espírito pacífico (aceitação das determinações sem questioná-las) na comunidade acadêmica, abandonando o caráter crítico de que deveria dispor uma instituição universitária.

⁴⁴ Romanelli (1997) faz uma descrição detalhada de doze acordos assinados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) com a United States Agency for International Development (USAID), num período compreendido entre 26 de junho de 1967 a 17 de janeiro de 1968 (p. 212-213).

Princípios da proposta de organização da Universidade, contida na Reforma Universitária brasileira, segundo o acordo MEC-USAID:

1. Inovação, quanto à “flexibilidade estrutural e diversificação docente, dentro de um **critério de máxima integração e economia**”;
2. novas atitudes acadêmicas e científicas;
3. satisfação, com os produtos da universidade, das reais necessidades da sociedade;
4. melhora da qualidade e **ampliação da quantidade**;
5. **criação de cursos básicos de estudos fundamentais gerais**;
6. **criação dos Departamentos e eliminação da cátedra**;
7. **implantação de tempo integral dos professores**;
8. **ampliação e diversificação dos cursos profissionais**;
9. Criação de unidades de estudos básicos, chamadas Centros Universitários de Estudos Gerais (como opção deferente dos Institutos Centrais, aos quais o autor se opunha);
10. **criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, manipulador de mecanismos de controle interno das Universidades e independentes do Poder Executivo, conselho esse que seria “o lugar mais lógico para empreender, no nível mais alto, e a longo prazo, pesquisas metapedagógicas e o planejamento integral do ensino superior, em todo referente à sua administração, estrutura e seu conteúdo acadêmico-científico” (ROMANELLI, 1997, p. 212. grifos nosso).

O regime político implantado pelos militares no Brasil (1964) adotou como prioridade para a educação a captação de recursos de empresas privadas⁴⁵ para o setor; determinou mudanças na organização da Universidade, dando ênfase à racionalização de recursos na execução das atividades de ensino e pesquisa⁴⁶, concentrando-as em unidades básicas comuns a toda a universidade; deu continuidade a essa reestruturação do Ensino Superior,

⁴⁵ Atrvés da Lei nº. 4.440, de 27 de outubro de 1964, criou-se uma fonte de recursos para a educação de nível primário, proveniente da contribuição de empresas.

⁴⁶ O Decreto-Lei nº. 53, de 18 de novembro de 1966, determinou mudanças na organização da Universidade, tendo como prioridade evitar o desperdício de recursos, preocupando-se em manter certa produtividade, contribuindo para a construção de uma mentalidade empresarial nas instituições de ensino superior.

estabelecendo que cada unidade universitária deveria ser estruturada em departamentos⁴⁷, reunindo disciplinas afins, podendo uma só disciplina poderia ser oferecida a diversos cursos; tomou algumas medidas no sentido de tornar o sistema educacional superior mais produtivo, extinguindo o sistema de cátedra, já que

de fato, a velha estrutura universitária, ainda vigente, permitia a multiplicação de órgãos, disciplinas e instrumentos de trabalho didático, com o mesmo fim, na mesma instituição. A existência da cátedra havia criado um sistema de pulverização de recursos, já que estavam ligados diretamente ao professor catedrático material e recursos humanos (auxiliares, assistentes), o que acabou gerando um sistema de “feudos” do saber e do ensino em torno de pessoas que geralmente disputavam entre si prestígio, status, “dignidades”. Graças a esse sistema, os recursos financeiros eram, às vezes, aplicados na satisfação exclusiva da vaidade desses “feudatários”. Era muito comum, portanto, existirem, na mesma instituição, várias bibliotecas, assim como vários laboratórios, usados para fins idênticos, embora pertencentes a secções ou a escolas diferentes da mesma Universidade. Até na mesma escola ocorria a duplicação de meios por causa da competição e da vaidade existente entre os professores (ROMANELLI, 1997, p. 216-217).

De acordo com Germano (1994), a política educacional dos governos militares, notadamente entre 1964-1974, se caracteriza não somente como uma época de consolidação e apogeu do autoritarismo, mas também de realização de reformas institucionais (inclusive no campo da educação), a expansão do Ensino Superior e a implantação da racionalização das instituições formadoras dos profissionais de nível superior. Sua estratégia visava:

[...] à reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formação dos intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da “concepção de mundo” dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); [...], além dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional (GERMANO, 1994, p.101).

O contexto histórico desse período, segundo autores como Cittadino (1993), Germano (1994) e Gomes (2002), foi caracterizado por repressão, manifestações, perseguição, má qualidade do ensino, violação dos direitos humanos, cerceamento das liberdades individuais,

⁴⁷ O Decreto-lei nº. 252, de 28 de fevereiro de 1967, deu continuidade à reestruturação do ensino superior, determinando que a Universidade fosse estruturada em unidades menores (departamentos), reunindo disciplinas afins.

fechamento de instituições representativas como a UNE, expulsão dos intelectuais estrangeiros e alguns nacionais que se exilaram do país, acentuadamente entre 1968-1974. É evidente que a Reforma Universitária procurou garantir esse modelo, criando mecanismos de controle social na formação universitária.

A Reforma Universitária de 1968 não contou com a participação da sociedade civil, ou seja, o MEC não levou em consideração as possíveis reivindicações da sociedade consolidando apenas o que era de interesse do governo ditatorial, além de servir para desmobilizar as manifestações de professores e estudantes. O discurso de expansão do ensino no país contrasta com a falta de verbas para a educação pública, apontando no sentido da privatização. Para isso o governo trabalhou no sentido de colocar em prática a ideologia de repressão e controle social defendida pelo regime, pois

a partir de 1964, acordos foram feitos entre o MEC e a Usaid – uma agência do governo americano – abrangendo todos os níveis de ensino. Outros assessores norte-americanos, a serviço do MEC, como Rudolph Atcon, se envolveram também na definição da reforma universitária (GERMANO, 1994, p. 117).

A prioridade política era “disciplinar a vida acadêmica”, racionalizar a universidade e expandir o Ensino Superior, inclusive com a abertura para a iniciativa privada. Mas, para Germano (1994), a Reforma Universitária não pode ser atribuída, exclusivamente, aos interesses norte-americanos (USAID). O governo brasileiro atuou criando seus próprios mecanismos que pudessem viabilizar esse intento, destacando a criação do GTRU (Grupo de Trabalho da Reforma Universitária) e a Comissão Meira Matos, para discutir e encaminhar o seu projeto de reforma. Por outro lado, foram apropriadas idéias discutidas no movimento estudantil (UNE) e experiências já adotadas por instituições federais (Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e Universidade de Brasília (UNB)).⁴⁸ No entanto,

⁴⁸ Segundo Cunha (1983), o modelo adotado pelo ITA na década de 1950, tinha as seguintes características: os professores não ocupavam cátedra vitalícia, e se mantinham no cargo pelo seu desempenho. A carreira docente se estruturava da seguinte maneira: auxiliar de ensino, assistentes, associados e plenos; organização departamental, tempo integral para professores e alunos, com dedicação exclusiva ao ensino e à pesquisa; currículo flexível; ciclo fundamental e profissionalizante e estímulo à pesquisa.

todas essas iniciativas apontavam, de algum modo, na direção dos seguintes pontos: a necessidade de extinção do sistema de cátedra; a introdução da organização departamental; a divisão do currículo escolar em dois ciclos, um básico e outro profissionalizante; integração das atividades de ensino e pesquisa e a ênfase na pós-graduação (GERMANO, 1994, p. 118-119).

Em 1967, o governo Costa e Silva criou a Comissão Meira Matos em resposta às manifestações dos estudantes que se intensificavam a cada dia. Seu principal intuito era avaliar a crise e sugerir mudanças para o sistema universitário. Assim, entre outras questões, a Reforma Universitária era entendida como uma das condições necessárias para a desmobilização estudantil, pois criava mecanismos de controle do movimento estudantil e, ao mesmo tempo, a reforma transmitia à sociedade uma imagem de eficiência e inovação (com a racionalização) do ensino superior, fazendo com que o movimento perdesse apoio popular.

O Relatório dessa comissão manteve a idéia de racionalização do Ensino Superior, que já vinha sendo discutida nas propostas acordadas entre o MEC e a USAID. Outras medidas foram sendo incorporadas, tais como a adoção do ciclo básico, ciclo profissional, matrícula por semestre, alteração no regime de trabalho dos professores; além de conceder “[...] particular atenção aos itens referentes à ordem e à disciplina” (GERMANO, 1994, p.127). Para isso, o Presidente da República passaria a centralizar as decisões administrativas das universidades em suas mãos, criando mecanismos e instrumentos de controle das manifestações no interior das instituições.

Como resultado de sua avaliação, a Comissão afirma a necessidade de expandir o ensino, ao mesmo tempo em que reforça a idéia de contenção de despesas; sugere a cobrança de anuidades do Ensino Superior como forma de obter maior justiça social; para alguns cursos são criadas as carreiras curtas (reduzindo currículo, diminuindo a duração dos cursos) ao lado dos cursos de longa duração. Sugere, ainda, a introdução do sistema de créditos e matrículas por disciplinas; vestibular unificado, aproveitando todas as vagas oferecidas; criação do ciclo básico comum para todas as áreas (um primeiro ciclo especializado para carreiras de curta duração como a formação de professores para o ensino médio e um segundo ciclo para carreiras longas como Direito, Medicina e Engenharia); a criação de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Com a criação do GTRU, o governo atuou em outra frente, embora com o mesmo propósito, defendendo como prioridade a necessidade de ajustar o currículo às condições

locais de cada universidade, além de concentrar as vagas em carreiras prioritárias para o desenvolvimento. Os membros do GTRU identificavam como sendo mais importantes as seguintes carreiras: professores de nível médio, medicina, engenharia e técnicos intermediários. Isso deixa claro que a prioridade era pensar a educação dentro de uma mentalidade mercadológica, priorizando a demanda do mercado de trabalho.

A proposta de ensino pago (quem tem renda paga para quem não tem) gerava a sensação de justiça social, embora, na prática, tenha contribuído para a proliferação de instituições particulares, a má qualidade do ensino (de maneira geral) e o aprofundamento da injustiça ou desigualdade social, uma vez que o resultado foi o inverso: quem tem renda faz curso na universidade pública de melhor qualidade, enquanto as camadas sociais de baixa renda têm que se submeter aos cursos privados, já que não possuem condições de concorrer às vagas do ensino público superior.

A Comissão afirmava ainda a importância de uma extensão universitária voltada para o envolvimento dos alunos em atividades que proporcionassem o desenvolvimento da sociedade brasileira, embora a instituição universitária permanecesse alienada dos problemas externos às suas fronteiras físicas. Assim,

em 1966 começam a surgir as primeiras experiências de extensão universitária. O projeto extencionista surgia sob o signo do assistencialismo aos “carentes”, do controle político e ideológico dos estudantes e sob a égide da Ideologia de Segurança Nacional: desenvolvimento e segurança, eis o lema a seguir (GERMANO, 1994, p. 126).

Para o referido autor, a criação da UNB, em 1961, apresentava como inovação a organização em Institutos Centrais e “nos institutos Centrais, seriam desenvolvidos os cursos de introdução, preparação intelectual e científica básica, antecedendo aos cursos profissionais; cursos de graduação em Ciências, Letras e Artes; programas de mestrado e doutorado” (GERMANO, 1994, p. 119). Nesse sentido, alguns pontos da reforma já estavam “presentes na experiência da UNB”, ou seja, a questão dos institutos, o vestibular classificatório, o sistema de departamentos, a criação da pós-graduação nas universidades federais (essa questão vai aparecer em todos os debates em torno da reforma) etc.

De acordo com o GTRU, a carreira docente estava prevista nos seguintes níveis: Professor Assistente, Professor Associado e Professor Titular, com regimes de trabalho nas seguintes modalidades: total, meia jornada e dedicação parcial. Além disso, havia considerável “preocupação com a capacitação do corpo docente em nível de pós-graduação” (GERMANO, 1994, p. 121).

O movimento estudantil representado pela UNE, sempre lutou pela Reforma Universitária brasileira, e essa luta se intensificou quando ela foi incluída entre as reformas de base no início da década de 1960, na crise do Estado Populista. Nessa direção, a UNE realizou dois “Seminários Nacionais de Reforma Universitária”, um na cidade de Salvador (1961) e outro em Curitiba (1962). Os estudantes reivindicavam principalmente a autonomia universitária. Por isso, na carta da Bahia, foram traçadas as seguintes diretrizes:

Quebra das barreiras entre as faculdades; **criação de institutos; organização do regime departamental e do trabalho docente e discente em tempo integral, extinção da cátedra vitalícia**; estruturação da carreira do magistério a partir de cursos de pós-graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; remuneração justa para os professores e assistência ao estudante [...]; **incentivo à pesquisa científica**, à pesquisa artística e à meditação filosófica (GERMANO, 1994, pp. 121-122 grifo nosso).

No ano seguinte, a UNE elaborou a carta do Paraná e acrescentou à carta do ano anterior a criação de cidades universitárias, colégios universitários e matrícula por matéria, em substituição ao regime seriado.

Como podemos observar, a Reforma Universitária de 1968 assimilou algumas experiências já existentes na UNB e, alguns pontos das propostas apresentadas pela UNE, mas não significa que isso foi o que se consolidou como o projeto de reforma implantado pelo governo. Nesse sentido,

a Reforma Universitária do Regime Militar representa, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores, acrescidas das **recomendações privatistas de Acton, dos assessores da Usaid e de outras comissões – como a de Meira Matos** – criadas para analisar e propor modificações do ensino superior brasileiro (GERMANO, 1994, p. 123 grifo nosso).

Em síntese, podemos afirmar que a reforma assimilou certas demandas do movimento estudantil, com as propostas da UNE, do movimento docente e algumas experiências consideradas inovadoras como as já adotadas na UNB. Mas tudo foi devidamente coordenado pelo Estado, que implantou aquilo que era conveniente ao regime, dando ênfase aos estudos realizados pela Comissão Meira Matos e pelo GTRU. Como resultado,

ela introduziu a estrutura departamental e extinguiu a cátedra; adotou o sistema de créditos por disciplinas e periodicidade semestral; dividiu o curso de graduação em duas partes, um ciclo básico e um profissional; modificou o regime de trabalho dos professores com a introdução da dedicação exclusiva; estabeleceu que as instituições de ensino superior deveriam se organizar preferencialmente sob a forma de universidade; definiu as funções de ensino e pesquisa como indissolúveis no ensino superior (GERMANO, 1994, p. 145).

Por fim, o mesmo autor afirma ainda que as mudanças asseguradas com a Reforma Universitária foram: o ensino superior deveria ser organizado em Universidades e não em instituições isoladas; administração central sob o comando do Reitor, coordenando o ensino e a pesquisa; no âmbito das unidades, instituiu-se a Diretoria, o Conselho Departamental e a Congregação; havendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão; o curso de graduação conteria o ciclo básico, comum a todas as áreas afins e o vestibular seria unificado.

A implantação da Reforma Universitária foi lenta e desordenada, pois ficou definido que ela seria ajustada às diversas realidades do país. Na Paraíba, essa reforma começou a ser discutida em meados da década de 1960, mas, somente foi concluída em 1974, com a criação dos Centros.

De acordo com as considerações de Romanelli (1997), a Reforma Universitária brasileira não foi implantada em consequência das pressões de professores e estudantes, mas porque o governo percebeu que ela não alteraria o *status quo* da estrutura política do país. Deve-se considerar, entretanto, que o papel desempenhado por professores e estudantes teve sua importância, mesmo que a reforma não tenha se consolidado dentro do que eles desejavam. Para a autora, a reforma assumiu um caráter meramente técnico-administrativo, não contribuindo para o desenvolvimento do ensino, não atendendo às necessidades da

sociedade brasileira. Dessa forma, a reforma universitária aprovada durante o regime militar, no final da década de 1960,

[...] ao contrário do que se verificou no período populista, por ocasião da tramitação do Projeto de Lei “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, a sociedade organizada não se manifestou e nem tampouco ocorreu um autêntico debate no Parlamento. Desse modo, entre julho e novembro de 1968, o projeto foi elaborado pelo GTRU, aprovado e transformado em Lei pelo Congresso e sancionado pelo Presidente da República, general Costa e Silva, em 28-11-68, quinze dias antes da decretação do AI-5 (GERMANO, 1994, p. 133).

Para Romanelli (1997), as normas da estrutura universitária continuaram mais ou menos rígidas. Com a instituição dos currículos mínimos prefixados e das cargas horárias não havia para o aluno opções de escolha de disciplinas, nem a possibilidade de ampliação de horas-aulas. A avaliação dos cursos não proporcionou a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que priorizava os aspectos quantitativos, exigindo e acompanhando o cumprimento da carga horária, em detrimento dos indicadores qualitativos, ou seja, o aprimoramento dos conteúdos e dos professores.

Esse modelo adotado, segundo Albuquerque (1979), era extremamente questionável, pois colocava o primeiro ciclo em uma moldura, “como se ele existisse por si mesmo”. Ou seja, cada ciclo isolava-se executando seus currículos sem permitir uma relação no decorrer da formação do aluno. Por isso, na segunda metade da década de 1970

a rigor, com tal característica ele não é mais praticado em nenhuma parte do Brasil. A experiência levou as universidades a aberturas sucessivas no estagnismo do ciclo, em benefício da própria modalidade da execução curricular e da formação profissional dos alunos (ALBUQUERQUE, 1979, p. 23).

A relação entre ensino e pesquisa não se estabelece de maneira efetiva, pois

a exigência, indiscutivelmente necessária, de que o ensino esteja aliado à pesquisa não conta, todavia, com uma estrutura real de recursos, nem sequer com mecanismos de ordem administrativa capazes de possibilitá-lo. A implantação gradual de tempo integral e de dedicação exclusiva, com o objetivo formal de

garantir esse propósito, não está sendo feita segundo critérios racionais, nem conta ainda, por parte da maioria dos professores, com devida “abertura” para empregar o tempo remunerado em trabalho de pesquisa séria. Para boa parte dos docentes, o regime especial de trabalho continua sendo mais uma oportunidade de exibir uma situação privilegiada dentro da unidade escolar, do que uma forma de assumir maiores responsabilidades em relação ao ensino e à pesquisa (ROMANELLI, 1997, p. 230).

Por outro lado, Albuquerque afirma que a extensão surgiu como alternativa em função da diversidade regional e suas especificidades, pois a crítica ao elitismo e ao distanciamento da sociedade conduziu a universidade a um desempenho mais global, “abrindo uma nova frente de ação: a prestação de serviços à comunidade” (1979, p. 56). Para o autor, no entanto, a extensão tornou-se uma função universitária com experiências discutíveis, na medida em que esta estava “[...] paralela ao ensino e à pesquisa, descomprometida com a atividade didático-científica da universidade” (1979, p. 56).

A matrícula por disciplinas é destacada, pela autora, como um dos fatores que contribuíram para desarticular os estudantes dentro da universidade, pois proporcionou a desestruturação dos “grupos de estudantes, que antigamente caminhavam juntos na sua vida acadêmica” (ROMANELLI, 1997, p. 232) ao longo dos cursos, em cada turma.

As universidades perderam autonomia, submetendo a sua administração à burocracia do MEC. Havia a interferência na contratação de pessoal, os diretores foram transformados em executores de tarefas determinadas pelas esferas superiores etc. “Dessa forma, a modernização acabou criando uma complexidade administrativa e uma intrincada teia de mecanismos de controle dentro e fora da Universidade, que a tornou mais conservadora na sua estrutura geral do que a do antigo modelo” (ROMANELLI, 1997, p. 233).

Germano (1994) explica que a repressão se abateu de maneira mais incisiva nos Centros de Ciências Humanas. Isso poderia ser explicado a partir do nível de politização dos estudantes (engajamento partidário, militância sindical, envolvimento em movimentos culturais etc.) desses centros, onde a contestação e a crítica contra o regime tenham surgido com mais ênfase e vigor.

Até 1968, “[...] a massa dos docentes escassamente qualificada e o ensino de pós-graduação era praticamente inexistente no país. Isso começaria a mudar com a Reforma Universitária deste ano” (GERMANO, 1994, p. 146). A pesquisa tecnológica, no entanto, não

coube às universidades, mas ficou sob a responsabilidade de instituições de pesquisa não-universitárias. Em termos legais, com muita ou pouca intensidade, mediante a reforma de 1968, a pesquisa passa a ser uma realidade. Embora haja uma disjunção entre os cursos de graduação e os programas de pós-graduação, ensino e pesquisa:

esse fato se agravou a partir do Decreto n. 86.487/80 que desvinculou, no tocante às universidades federais, a progressão na carreira docente da obtenção de titulação acadêmica. Assim, muito embora tenha havido um aumento significativo no número de cursos de mestrado e de doutorado entre 1974 [...] e 1985 [...], a titulação média do professorado de nível superior permanece em nível insatisfatório (GERMANO, 1994, p. 155).

Como foi possível observar, os autores que discutem as transformações no Ensino Superior brasileiro ao longo dos anos de 1960, enfatizam que as reformas foram resultado de projetos e interesses diversos (Instituições de ensino e pesquisa superior, movimento estudantil, organismos internacionais e o próprio Ministério da Educação e Cultura), embora com propostas convergentes. Contudo, a Reforma que se consolidou, foi resultado da apropriação do que interessava em cada um desses projetos pelo MEC, excluindo o que não interessava ao regime vigente.

Nesse sentido, procuramos compreender como as determinações da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Reforma Universitária de 1968 foram adequadas à realidade da UFPB e, conseqüentemente, até que medida interferiu na formação do profissional de história dessa universidade.

3.3 A implantação da Reforma Universitária na Universidade Federal da Paraíba

A LDB não alterou de maneira significativa a estrutura funcional da FAFI. A criação do Conselho Departamental (em virtude da organização dos cursos em Departamentos) foi a medida mais significativa adotada de imediato. Essa Faculdade continuou funcionando sob as determinações do Regimento de 1953. Por volta de 1966 foi implantado um novo Regimento Interno, que apontava para algumas mudanças superficiais.

Em primeiro lugar, podemos falar de uma transição do regime seriado para o sistema de créditos, em que as cadeiras do currículo do curso eram cursadas de acordo com a estrutura anterior (seriado), enquanto as disciplinas complementares da área de educação recebiam matrículas individuais, ou seja, havia certa coexistência dos dois regimes.

Na carreira docente, as mudanças que se vislumbravam estabeleciam, principalmente, a possibilidade de ascensão profissional dos professores, obedecendo à seqüência hierárquica de assistente, adjunto e catedrático. Porém, na prática, a forma de ingresso de professores na FAFI continuou sendo realizada a partir dos critérios da contratação, com indicação do nome pelo Departamento, mediante a análise de currículo.

Assim, em termos efetivos, a LDB (1961) não proporcionou as mudanças que, principalmente estudantes e especialistas em educação, pretendiam. Por isso, Romanelli (1997) afirma que essa lei não trouxe mudanças para o Ensino Superior, embora tenha sido “[...] a oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar o seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal [...]” (ROMANELLI, 1997, p. 183), passando praticamente despercebida pela crítica dos setores envolvidos na educação nacional.

Por outro lado, na Paraíba, os debates sobre a Reforma Universitária de 1968 foram bastante acalorados, uma vez que a administração da UFPB no reitorado de Guilhardo Martins Alves era uma das mais comprometidas com o governo militar. Em consequência desse quadro, a comissão de professores da UFPB designada para participar do simpósio nacional que discutia a implantação da Reforma em todo o país, teve participação significativa:

Dentre essas contribuições, três foram destacadas: a idéia da estrutura curricular do Primeiro Ciclo Geral de Estudos dividida em duas etapas, a *indiferenciada* e a *diferenciada* (nomenclatura que passou a ser adotada nacionalmente); a introdução da disciplina “Metodologia das Ciências”, na fase indiferenciada, comum a todos os cursos; e a conceituação de “crédito”, correspondente a quinze horas-aulas por semestre (RODRIGUES, 1986, p. 122).

De acordo com o mencionado pelo autor, é possível explicar por que a Universidade Federal da Paraíba foi uma das pioneiras na implantação da Reforma, inclusive, criando a Sub-Reitoria para Assuntos Didáticos com o exclusivo intuito de acelerar sua execução. Na

Faculdade de Filosofia da Paraíba⁴⁹, a proposta de Reforma Universitária do MEC, apresentada em um anteprojeto, começou a ser discutida na segunda metade da década de 1960. Ela previa, entre outras medidas, a distribuição dos cursos por áreas de conhecimento, organizadas em Centros. Porém, a maioria dos professores da FAFI via com desconfiança possíveis mudanças nesse sentido.

Prova dessa resistência pode ser constatada nas discussões da reunião da Congregação⁵⁰, quando o professor Manuel Viana Correia apresentou uma proposta com o intuito de modificar o anteprojeto de Reforma Universitária de autoria do MEC. Sua proposta previa, em vez de Centros, Institutos, possibilitando assim a separação da área de Filosofia e Ciências Humanas da área de Letras. Essa proposta, portanto, resultou na criação do Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas (ICFCH) e do Instituto Central de Letras (ICL).

A favor da proposta do professor Correia, o professor Lafayette Bezerra argumentou na defesa da criação de Institutos, afirmando que esse posicionamento seguia o modelo de Reforma implantado em Minas Gerais. Enquanto isso, o professor Milton Ferreira Paiva⁵¹ posicionou-se de maneira contrária à fragmentação excessiva das áreas, lançando a idéia de consolidar as propostas apresentadas em uma única, a criação de um Centro de Ciências Humanas, compreendendo Filosofia, Letras e Artes.

Após intensas discussões, venceu a proposta defendida pela maioria, ou seja, foram criados o Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas (ICFCH), incorporando os cursos de Filosofia, História, Geografia e Ciências Sociais e Políticas (posteriormente foram criados os cursos de Serviço Social e Biblioteconomia) e o Instituto Central de Letras (ICL), contendo os cursos de Letras Clássicas e Vernáculas e as Línguas Estrangeiras. É importante enfatizar que o modelo de reforma universitária aprovado na Paraíba foi superficial, pois não se concretizou com a criação dos centros nesse momento, na verdade foi se estabelecendo aos poucos, de maneira “lenta e gradual”. Basta observar que a proposta de Milton Ferreira Paiva era semelhante ao modelo adotado em 1974, com a Reforma Cêntrica, em que os cursos foram agrupados em áreas afins.

⁴⁹ Todo debate que se desenrolou na FAFI sobre a Reforma Universitária encontra-se nas Atas da Congregação dessa Faculdade, referentes ao ano de 1967. Arquivo do CCHLA.

⁵⁰ Reunião Extraordinária da Congregação da Faculdade de Filosofia da Paraíba, de 4 de agosto de 1967, em que a proposta de Reforma Universitária começa a ser discutida pelos professores da FAFI.

⁵¹ Foi Diretor *pro tempore* do CCHLA e Reitor, em 1980.

Diante dessa nova organização, Milton Ferreira Paiva,⁵² alega que a Reforma implantada na Paraíba não lhe causava maior entusiasmo por ter ficado num plano muito material (estrutura física da instituição). O aspecto fundamental da reforma foi relegado à posição secundária. Para o referido professor, o ideal da Reforma deveria atender a exigências espontâneas e naturais da própria Universidade Federal da Paraíba. Paiva considera ainda em seu depoimento que a Reforma, por si só, foi bastante limitativa, pois a comissão encarregada de discuti-la, de certo modo, foi impedida de atuar devido às restrições da legislação. Entretanto, conclui que é melhor fazer algum tipo de reforma do que não fazer nada. Assim, os termos propostos para a mesma puderam ser um ponto de partida para uma verdadeira e autêntica reforma universitária. Dessa forma, em 1967, a Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI) foi transformada em Institutos, prevalecendo assim até 1974, quando foi criado o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Por volta de 1969, a fase propriamente instrumental da Reforma se encontrava consolidada, com a implantação dos ciclos de estudos e do sistema de créditos. Devido a seu caráter generalizado, no entanto, sua implantação foi sendo adaptada aos poucos, de acordo com as condições locais de cada região do país. Nesse sentido, Rodrigues afirma que a Reforma estava

materializada na **departamentalização**, no **ciclo básico**, no **regime de créditos**, entre outras inovações; afrouxaram-se os critérios para a autorização e reconhecimento das escolas superiores particulares; **unificaram-se os exames vestibulares** (...); estabeleceu-se o vestibular classificatório (Decreto 68.908/71) com o aproveitamento de todos os candidatos até o limite de vagas pré-fixado, independentemente de nota mínima (desde que diferente de zero); adotaram-se os testes de múltipla escolha nos exames vestibulares (RODRIGUES, 1986, p. 109 grifo nosso).

Todo o propósito da Reforma Universitária era atender aos interesses das camadas médias urbanas da sociedade, que haviam dado apoio ao golpe militar de 1964, ampliando, assim, o acesso ao Ensino Superior, porém, o aumento do número de vagas nas universidades brasileiras não foi acompanhado pela devida qualidade do ensino ofertado. Por isso,

⁵² Ata da Sessão Ordinária da Congregação da FAFI, 09 de agosto de 1967.

a reforma cumpriu a missão de atender aos segmentos sociais médios, que apoiaram o Golpe de 64 e cobravam recompensa pela via da ascensão social, através de uma “ampliação” do acesso ao Ensino Superior. Para tal, foi instituída a departamentalização e o sistema de créditos que tiveram, como consequência, o agrupamento de disciplinas afins e a fragmentação dos cursos de graduação, de forma que uma mesma disciplina passava a ser ofertadas para vários cursos num mesmo espaço físico, com menor custo e mesmo número de professores. Tal sistema praticamente anulou o poder de formação de comunidades ou “turmas” de universitários, uma vez que os grupos de alunos se desfazem ao término de cada semestre (CASTELO BRANCO, 2005, p. 207-208).

No que tange às mudanças operadas no sentido de qualidade, Nicodemos (1980) afirma que a reforma se posicionou em relação ao *ensino* de maneira inadequada, pois, entre outras coisas, estabeleceu um vestibular não seletivo, em que o baixo nível do ensino médio não favorecia a esse modelo de seleção, concentrou esforços numa expansão desmedida do número de vagas, além das péssimas condições de remuneração dos professores. Tudo isso contribuiu para um ensino de má qualidade nas universidades brasileiras.

Para Guilardo Martins Alves, reitor da Universidade Federal da Paraíba, no período de 1964 a 1971, e Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, esse modelo de reforma universitária representou “uma das mais urgentes medidas para acelerar o progresso do Ensino Superior no Brasil” (CASTELO BRANCO, 2005, p. 209).

Foram realizados debates, no Rio de Janeiro e em Juiz de Fora, onde se discutiram os problemas básicos da reforma a ser implantada em todo o país. Nesses debates, a participação paraibana foi destacada, uma vez que o reitor da UFPB e a comissão de professores que representava essa universidade estiveram bastante empenhados. A comissão foi a responsável pela elaboração de pontos importantes da Reforma. Portanto,

é importante salientar que a UFPB, além de ter sido uma das primeiras Universidades do país a implantar as diretrizes da Reforma Acadêmica, antecipando-se a outras universidades brasileiras, muito contribuiu para a sua efetivação a nível nacional, fornecendo sugestões tais como: **um Primeiro Ciclo Geral de Estudos (dividido nas fases diferenciada e indiferenciada), a introdução da disciplina Metodologia das Ciências (a ser oferecida em todos os cursos) e a conceituação de crédito (correspondente a 15 horas-aulas por semestre)**, acatadas nacionalmente (RODRIGUES, 1986, P. 122).

As Unidades de Ensino e Pesquisa foram distribuídas em áreas de conhecimento (Tecnológico, Biocientífico e Humanístico), ficando assim estruturadas:

I) Centro Tecnológico

Setor Básico: Bioquímica, Química Orgânica e Inorgânica, Matemática e Estatística Física Fundamental.

Setor Profissional: Expressão Gráfica, Vias de Comunicações e Transportes, Eletrotécnica e Mecânica, Estruturas e Construções, Hidráulica e Saneamento, Química Analítica, Informática, Física Experimental e Física Teórica.

II) Centro Biocientífico

Setor Básico: Morfologia Humana, Fisiologia e Genética e Evolução Patologia Ecologia e Botânica

Setor Profissional: Clínica e Cirurgia Odontológica, Patologia e Odontologia Social, Tecnologia, Medicina Interna, Cirurgia, Medicina da Criança, Obstetrícia e Ginecologia, Neurologia e Psiquiatria, Promoção da Saúde, Enfermagem, Análise Clínica, Ind. Farmacêutica, Farmacologia e Bromatologia, Farmacêutico.

III) Centro Humanístico

Setor Básico: Economia, Finanças e Administração Ciências Sociais, Filosofia, Vernáculo, Orientação Educativa.

Setor Profissional: Estudos Básicos, Direito Privado, Direito Público, Direito Penal, Judiciário, Contabilidade, Biblioteconomia, Geografia, História, Serviço Social, Psicologia, Neo-Latinas, Anglo-Germânicas, Básico da Educação, Metodologia Pedagógica, Administração Escolar (A REFORMA UNIVERSITÁRIA NA UFPB. SUBREITORIA PARA ASSUNTOS DIDÁTICOS/UFPB, 1971, pp. 45-47).

Vimos que a participação do reitor da UFPB e da comissão de professores que representava essa instituição foi expressiva, contribuindo de maneira ativa para a elaboração de alguns itens do projeto da reforma. Isso significa que os representantes da UFPB estavam muito bem sintonizados com o modelo de educação definido pelo governo militar. Segundo Rodrigues (1986), esse posicionamento ajuda a explicar a expansão do ensino superior no estado, durante as décadas de 1960/1970, através do aumento de vagas dos cursos já existentes, da criação de novos cursos, da construção do campus universitário em João Pessoa e a interiorização da Universidade paraibana. Assim como o pioneirismo que as unidades de ensino (Institutos, Faculdades e Escolas) assumiram na implantação do novo modelo universitário definido pela Reforma Universitária.

Era comum a repreensão de alunos que não obedeciam às determinações disciplinares, destacando falta de respeito com os professores, quebra da ordem no instituto, discordância do método de trabalho adotado pelos professores etc. Os professores do ICFCH, no entanto, destacam que um dos maiores problemas enfrentados pela instituição universitária paraibana está relacionado à baixa qualidade de que dispunham os alunos que chegavam ao Instituto.

O problema da entrada de alunos sem condições no ciclo profissional é de responsabilidade não só do Concurso de Vestibular, mas, sobretudo do I Ciclo Geral de Estudos, nêsse sentido seria urgente haver uma política comum das diversas disciplinas que constituem o I Ciclo Geral de Estudos (cf. ATA da 52ª sessão ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 20/11/1971).

A transferência de alunos de outras instituições para o Instituto era vista como algo negativo que aguçava esse problema:

O Conselheiro João Batista Correia Lins Filho disse da dificuldade em aceitar alunos transferidos com aproveitamento de programa, quando o CONSEPE acha que o aluno deve fazer uma prova para suprir a deficiência (ATA da 72ª sessão ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 27/02/1973).

Portanto, a qualidade do alunado era bastante questionável, tanto dos alunos que ingressavam nos cursos do Instituto vindos de outras instituições, através de transferência, como os que eram selecionados pelo vestibular. Esse fato aponta para a má qualidade do ensino nos níveis anteriores, na Paraíba. Verifica-se que o problema persiste ainda hoje dentro da Universidade, uma vez que a insatisfação dos professores do ciclo profissional continua em relação aos alunos provenientes do ciclo básico. Nesse sentido, a falta de um bom rendimento escolar era evidente.

Essa questão constituía uma preocupação frequentemente ressaltada entre os conselheiros do ICFCH, que defendiam a aplicação de testes psicológicos nos pré-vestibulandos, com o objetivo de evitar a escolha de um curso que não fosse da vocação do candidato. Os testes vocacionais deveriam ser feitos pelo Laboratório de Psicologia (ATA da 7ª sessão ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 25/07/1969).

Sabemos que esse era um período bastante conturbado da História Brasileira, principalmente, de coerção nas instituições de ensino, de maneira generalizada. Professores e estudantes enfrentavam a forte repressão imposta pelo Regime Militar, embora sejam poucas as informações sobre essa perseguição. É bom lembrar que a ditadura não oficializou a repressão, portanto, todos os documentos com esse conteúdo eram sigilosos e estavam sob a guarda do serviço reservado do exército (Serviço Nacional de Inteligência-SNI). Quanto aos documentos do DH e do ICFCH, isso era normal, pois vigorava o silêncio.

Apenas três casos, contudo, foram mencionados nas Atas do ICFCH: a prisão de estudantes da UFPB que haviam participado do XXX Congresso da UNE em São Paulo; a indignação do chefe do Departamento de Geografia com a vistoria policial a um ônibus que conduzia alunos do referido curso em viagem de estudos ao interior do estado, sendo esse professor intimado a prestar depoimento na delegacia da cidade; e o interrogatório do representante do DA, que fora chamado a prestar esclarecimentos à polícia federal (ATA da 2º sessão extraordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 07/10/1968).

Havia setores que não reconheciam qualquer excesso por parte dos órgãos repressivos. Em um debate sobre a relação entre professores e estudantes, a Diretora do ICFCH, prof^a. Vilma Monteiro, disse desconhecer qualquer restrição ou intervenção nos órgãos colegiados da UFPB (ATA da 7º sessão extraordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 01/03/1969). Todavia Cittadino (1993) afirma que a atuação do governo militar na UFPB foi extremamente repressiva, perseguindo professores, alunos e funcionários, notadamente no reitorado de Guilhardo Martins (1964-1972). Segundo essa autora, a perda de autonomia das instituições estudantis foi generalizada, tendo sido adotadas ações como perseguição, espionagem, expulsão etc.

Em agosto de 1973, a Reforma Cêntrica (aprovada pelos órgãos colegiados da UFPB, pelo Conselho Federal de Educação e pelo governo federal) foi anunciada em toda a universidade, com sua implantação prevista para o primeiro período de 1974, sendo essa evidenciada como “um dos trabalhos de maior destaque [...], já aprovada pelo Governo federal e que será implantada durante o ano de 1974, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba” (RELATÓRIO GERAL DE ATIVIDADES DA UFPB, 1973, p. 24).

De acordo com a nova organização administrativa, a UFPB passou a ser composta por centros (seis no total): Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Centro de

Ciências da Saúde (CCS), Centro Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro de Tecnologia (CT). Vejamos como ficou definida a nova estrutura da UFPB:

por centro, ficou entendido o órgão de administração intermediário que congrega Departamentos e coordena suas atividades. Eles se constituirão de Departamentos, agrupados separadamente os de ensino e pesquisas básicas e os de formação profissional e de pesquisa aplicada. Os Centros e Departamentos serão secundados por órgãos suplementares, ficando extintos os Institutos Centrais, as Faculdades e Escolas (RELATÓRIO GERAL DE ATIVIDADES DA UFPB, 1973, pp. 24-25).

Os Centros foram compostos por Departamentos, através da reunião de disciplinas afins, com vistas a objetivos comuns de ensino e pesquisa. Com isso, os Departamentos passaram a constituir, para efeito de organização didático-científica da Universidade, sua menor fração. O centro foi assim estruturado administrativamente: Conselho Departamental, um Diretor indicado numa lista sêxtuplo pelo Presidente da República, com mandato de quatro anos, com direito a uma recomendação por igual período.

O Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes foi instalado em **09 de março de 1974**, como resultado da chamada Reforma Cêntrica que, de fato, finaliza a Reforma Universitária (iniciada e defendida por alguns segmentos da FAFI) de 1968. Com ela, é montada a seguinte estrutura: **Cinco Departamentos:** *Departamento de Filosofia e História*, com o curso de Licenciatura em História, licenciatura e Bacharelado em Filosofia; *Departamento de Psicologia*, com o curso de Licenciatura e formação em Psicologia; *Departamento de Ciências Sociais*, com os cursos de Sociologia e Serviço Social; *Departamento de Letras Clássica e Vernáculas*, com o curso de Letras (Língua Portuguesa); *Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas*, curso de Letras estrangeiras (Língua Inglesa e Francesa). **Cinco Coordenações de Graduação:** História, Filosofia, Serviço Social, Psicologia e Letras. **Uma Coordenação de Pós-Graduação:** Mestrado em Letras.

A pouca expressão da pesquisa em um curso como o de História, mesmo com a Reforma Universitária, pode ser explicada a partir das considerações de Albuquerque (1979), ao afirmar que a função do ensino na universidade brasileira sempre esteve associada à formação e titulação de profissionais, notadamente profissionais liberais. A pesquisa nasceu como prioridade em institutos especializados. Ensino e pesquisa coexistiam paralelamente; o

ensino (formação generalizada) nas universidades e a pesquisa (atividade específica) nos institutos.

Segundo Albuquerque (1979), a Reforma Universitária atentou para essa distorção, impondo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Mas, por outro lado, engendrou outra divisão, quando ensino e pesquisa básicos foram implantados nos institutos centrais e o sistema de unidades de profissional e pesquisa aplicada, nas faculdades e escolas. Em suma, para o autor, o problema persistiu mesmo com a Reforma, principalmente, nos cursos que tinham como função a formação de professores.

4 CURSO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR NA PARAÍBA

4.1 Discutindo a formação do profissional de nível superior para o ensino no Brasil

Ao analisar o percurso da instalação do Curso de História da UFPB em instituições de ensino superior na Paraíba, será discutida, via legislação e currículos adotados, a formação do profissional de história, a partir do que foi constituído como espaço acadêmico-institucional. Após a construção da trajetória histórica da Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI) (1952-1967)⁵³ e, posteriormente, do Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas (ICFCH) (1968-1974), entende-se que é possível identificar alguns traços da formação profissional, intelectual e acadêmica do graduado em história nessas instituições.

A implantação do ensino superior na Paraíba e a Reforma Universitária de 1968 tornam-se basilares para esse estudo. Para isso, houve, inicialmente, a preocupação de conhecer com maior detalhamento a Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI), assim como o Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas (ICFCH).

A existência dessas duas instituições está relacionada a momentos históricos importantes do ensino superior na Paraíba. O primeiro refere-se à implantação do próprio ensino superior no Estado, estando associado, diretamente, à criação da FAFI no início da década de 1950 e, portanto, é impossível dissociá-lo (instituição e seu contexto histórico); enquanto o segundo momento destacado foi a Reforma Universitária, foi discutida e efetivada na década de 1960, sendo responsável pela extinção da FAFI e, conseqüentemente, pela criação do ICFCH (1968).

Para se discutir a formação do profissional de história de nível superior, optou-se por identificar os fundamentos pedagógicos, técnicos e ideológicos escolhidos pelas instituições

⁵³ No período de 1952 a 1958, os profissionais de história eram formados no curso de Geografia e História.

educacionais. Na bibliografia especializada no assunto, a História da Educação, encontrou-se certa variedade e disparidade de opiniões entre os autores que tratam dessa temática, considerando alguns conceitos, tais como formação de alta cultura, classes culturais, intelectuais etc.

Autores como Neves (2000), Carvalho (2000) e Saviani (2005), reconhecem que a História da Educação e a formação de profissionais para o ensino são temas trabalhados, majoritariamente, por pedagogos. Nesse caso, a abordagem recebe várias denominações, tais como: formação docente, formação de professores. De acordo com Neves (2000), a falta de trabalhos de historiadores que tratem da formação do profissional de história tem dificultado o próprio desenvolvimento das discussões da categoria profissional no âmbito acadêmico.

Para Carvalho (2000), a História da Educação no Brasil nasceu para ser útil, não para explicar e interpretar, mas para justificar o presente. Esse tipo de abordagem foi denominado pela autora de “*presentismo pragmatismo*”. Por esse motivo não foi instituída como especialização da História, mas como ciência da educação ou como ciência auxiliar da educação. A autora afirma ainda que esses constrangimentos teóricos e institucionais são determinantes para a História da Educação como campo de pesquisa. Assim, sua aproximação das disciplinas de formação de professores dificultou sua constituição como área de investigação historiográfica.

Para justificar essa vinculação da História da Educação, como também da própria formação de profissionais para o ensino, à área da Pedagogia, Carvalho (2000) procura identificar na obra, *Cultura Brasileira* de Fernando Azevedo, dois pontos determinantes: o pragmatismo presentista e a consagração da memória dos renovadores⁵⁴ erigida à condição de conhecimento histórico. De acordo com essa abordagem, os renovadores da historiografia da educação, com maior destaque para Azevedo, criaram representações das instituições e da própria história da educação, “mostrando como o passado que ele constrói se reproduz nessa produção, nas periodizações, nos conceitos e nas categorias que utiliza, assim como nos ‘fatos’ que seleciona” (CARVALHO, 2000, p. 331).

⁵⁴ Fernando Azevedo foi um dos principais representantes do movimento renovador, afirmava que a finalidade da educação se define de acordo com cada época. A nova educação deve ser uma “reação contrária, intencional e sistemática” contra a velha estrutura educacional, “artificial e verbalista”. Evidenciava o debate do momento histórico entre o capitalismo industrial do novo regime político implantado em 1930 e a economia agrícola exportadora que representava a velha estrutura oligárquica da Primeira República (1889-1930). Esses intelectuais da educação, conhecidos como reformadores, entendem que o desenvolvimento econômico deve estar diretamente associado ao desenvolvimento cultural.

Nesse sentido, a recorrência freqüente de pesquisadores de história da educação à obra *Cultura Brasileira*, contribuiu para transformá-la em um lugar onde a “memória dos renovadores é erigida em conhecimento histórico” (CARVALHO, 2000, p. 331). A partir dela, se constrói o sentido das intrigas no texto que vão sendo elaborados. A autora ressalta que não se deve esquecer a origem da obra de Azevedo, encomendada pelo Estado Novo com a função de legitimar a política ditatorial implantada no país por Getúlio Vargas, a partir de 1937.

Segundo Saviani (2005), ao tratar de maneira mais específica da formação e do preparo de professores no Brasil, foi no período imperial que se verificou a primeira manifestação referente à instrução popular. A lei das escolas das primeiras letras é de 1827. A partir de 1834, com o *Ato Adicional*,⁵⁵ as províncias ganharam maior autonomia, ficando o ensino elementar e o preparo de professores sob sua responsabilidade. Assim, as províncias criaram as escolas normais que passaram a ser as instituições responsáveis pela formação, permanecendo com essa prerrogativa durante toda a Primeira República (1889-1930).

Na década de 1920, impulsionada pelo movimento renovador, ocorreu a organização do campo educacional que implicava também na “[...] profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral e dos professores, em particular” (SAVIANI, 2005, p. 04). Anísio Teixeira, afirma Saviani (2005), disse que o problema da escola normal é que ela queria ser, ao mesmo tempo, escola de cultura geral e de cultura profissional, falhando nos dois propósitos. Ainda mais, “se a ‘escola normal’ for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes permitirá a profissão do magistério” (VIDAL apud SAVIANI, 2005, p. 05).

Como se pode perceber, o movimento renovador apresentava fortes críticas às escolas normais, sugerindo um novo modelo educacional que corrigisse as “insuficiências e distorções” apontadas na formação do professor. Esse modelo deveria caracterizar-se pela “ênfase no treinamento prático em detrimento das bases teóricas”. Nesse sentido, as reformas do início da década de 1930⁵⁶ “[...] terão como pedra de toque as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas” (SAVIANI, 2005, p. 05).

⁵⁵ Durante o Período Regencial brasileiro (1831-1840) a Assembléia Geral Constituinte do país promoveu uma reforma da Constituição de 1824 (a primeira Constituição do país), conhecida como Ato Adicional (1834) porque adicionou e alterou artigos dessa constituição.

⁵⁶ Distrito Federal, em 1932 e São Paulo, em 1933.

Com a criação da Universidade de São Paulo-USP (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935), a formação de professores ficou sob a responsabilidade da Escola de Educação das respectivas universidades,

e é sobre essa base que, em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de Ensino Superior do país, equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais. Aos cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar professores das Escolas Normais (SAVIANI, 2005, p. 06).

Ou seja, nesse modelo, segundo Nagle (1987), as Licenciaturas apresentam-se para a formação de professores adotando um mecanismo que justapõe dois universos do conhecimento: de um lado as disciplinas de conteúdo, do outro as matérias pedagógicas. Há uma outra experiência, em que se faz o bacharelado (nesse caso não se atribui à pedagogia) e, posteriormente, se quiser ser professor, complementa com a licenciatura (funcionava dessa forma na FAFI). Para o autor, existe ainda uma terceira possibilidade: o curso de bacharelado separado da licenciatura. Nesse caso, as licenciaturas, desde o começo, se preocupam com o ensino, enquanto o bacharelado com a pesquisa. Para Nagle (1987, p. 162), “isso não é positivo, porque separa duas categorias de profissionais”, levando a maioria a pensar que a licenciatura é mais fácil.

A lei 5.540/68 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) reformou o Ensino Superior. Enquanto a lei 5.692/71 modificou os ensinos primário e médio, passando a ser denominado de 1º e 2º graus. Essa lei exigia níveis distintos de formação de professores: “Para as quatro ultimas séries do ensino de 1º e para o ensino de 2º, a lei nº. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração)” (SAVIANI, 2005, p. 09).

As licenciaturas curtas, segundo Fonseca (1993), representam o entendimento da educação como investimento, tendo como prioridade a mão-de-obra para o mercado de trabalho, formando professores com menores custos. Com esse modelo de formação acelerada começa a ser formada uma geração de professores polivalentes. Em suma, a estratégia do

poder político autoritário pós-1964 tinha como objetivo, de acordo com Fonseca, formar professores desqualificados, evitando, com isso, uma resistência crítica, colocando na sala de aula uma geração de “submissos alienados”.

De acordo com a historiografia sobre o ensino de história mais recente, ensinar é produzir conhecimento, com isso a formação e atuação do profissional devem seguir princípios mais abrangentes, sendo indispensável a justaposição ensino-pesquisa para a formação de professores produtores de conhecimento. Desta forma,

no estágio atual das condições e concepções predominantes no ensino de história, pelo menos no plano dos debates acadêmicos, não se questiona mais o fato de o ensino ser entendido como produção de conhecimento. Coloca-se, dessa forma, como fundamental, a questão da relação ensino-pesquisa, quando se pretende equacionar os aspectos metodológicos compatíveis com essa produção (NEVES, 2000, pp. 115-116).

Porém, essa é uma questão que está para ser resolvida entre os profissionais de história, havendo certo distanciamento entre o debate acadêmico e a prática docente, notadamente na incorporação e realização da pesquisa no ensino regular, pois

[...] apesar de todas as convicções, clara e veementemente, externadas sobre esse ponto, há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à compreensão e concretização de um processo de ensino-aprendizagem que contemple a efetiva realização de sua relação com a pesquisa (NEVES, 2000, p. 116).

Para a autora, a responsabilidade de formar profissionais com tais características é das instituições de ensino superior, uma vez que “no ensino superior: aprender/ensinar história é produzir conhecimento histórico. Você não pode ser professor sem ser pesquisador” (NEVES, 2000, p. 135).

Silveira (2004) afirma que a nomenclatura *Profissional de História* “[...] denota princípios de uma visão abrangente de nosso ofício” (p. 01), criticando estudiosos que teimam em tratar a formação do profissional de história de maneira dicotômica dos saberes. Seguindo a mesma linha teórica de Neves (2000), Silveira (2004) reafirma que não devemos fazer a separação entre pesquisador de História e professor de História, dando tratamento à função do

professor de maneira simplista, quase sempre o colocando na “Educação Básica, como mero transmissor/reprodutor de conhecimentos” (p. 01). Para essa visão de interpretação mais “teimosa”, a pesquisa é algo mais nobre do que o magistério porque produz conhecimento e, somente, nas universidades.

Silveira (2004) define o profissional de história como historiador/educador, destacando a formação adequada para o ensino, mas também preparado para garantir a capacitação das mentes humanas para o exercício da temporalidade, assegurando o direito ao passado. Assim sendo, o historiador assume a função de mediador entre o passado e o presente.

Assim, a menos que seja um diletante, que faça do Conhecimento Histórico um bem apenas para a própria fruição individual, ser historiador é ser também educador, o que não dispensa gostar do que se faz. Pois dele se espera – e é parte do seu ofício - a instrução, o cultivo (fertilização) e a capacitação das mentes humanas para o exercício da temporalidade, assegurando o direito aos passados (SILVEIRA, 2004, p. 06).

Com base no que já foi discutido sobre formação humanística, seu caráter generalista, conteudista e reprodutivista, pode-se afirmar que essa proposta de ensino calcada nos princípios da educação tradicional distancia-se bastante das considerações formuladas por Neves e Silveira anteriormente. Pois, segundo o entendimento de Silveira,

o entendimento da educação em uma ótica reprodutivista tem conduzido à mera simplificação narrativa, reiterando a velha equivalência naturalizadora do fato histórico como um dado, expressa, por exemplo, no conteudismo didático, carregando subjacente uma noção de pretensa transmissão em linha direta de um detentor de conhecimentos para os seus alunos receptores. A relação ensino-aprendizagem é esvaziada e reificada, em absurda postura anti-histórica, tomando por suposto que os educandos não seriam produtores de narrativas históricas, só reprodutores de interpretações elaboradas por Outros, o que significa dizer que estas interpretações também apareceriam no ensino como meros dados (SILVEIRA, 2004, p. 07).

De acordo com esta linha de interpretação, portanto, a formação do profissional de história e o ensino de maneira geral, não devem ser dissociados da pesquisa, ou seja, a produção e transmissão do conhecimento não podem estar desvinculadas.

4.2 A formação do professor de história: entre o pensado e o executado

Apresentam-se aqui algumas características do profissional de História nesse período, procurando identificar relações e discrepâncias entre o que foi determinado pela legislação e o que foi executado/consolidado na prática acadêmica. Para Fávero (1980), aquilo que está determinado na legislação e nos relatórios nem sempre é o resultado do que se converteu em prática. Nesse sentido, segundo a autora, a atuação do pesquisador é fundamental para fazer a avaliação e identificar o distanciamento e as aproximações entre o pensado e o executado.

Toda legislação educacional, atesta Weber (2000), explicita os interesses políticos, assim como as vertentes do debate acadêmico. Por isso, em décadas diferentes, a historiografia da educação tem demonstrado que há vínculos entre a “legislação ou prioridades educacionais e projetos político-sociais hegemônicos” (WEBER, 2000, p. 02). De acordo com sua interpretação, pode-se afirmar que o mesmo aconteceu com as leis/reformas que aqui serão discutidas em seguida, tais como: a Reforma Francisco Campos de 1931, a LDB de 1961, a Reforma Universitária de 1968 e a LDB de 1971.

Para Baldin (1989, p.52), a Reforma Francisco Campos define que as Faculdades de Filosofia (a FAFI foi criada a partir de determinações dessa reforma) tinham como função “atender as necessidades da escola secundária, era também usada à produção do alto saber intelectualizado”, ou seja, essas instituições tinham como atribuições formar professores para o ensino básico, porém com participação em atividades de pesquisa. Em corroboração com a autora, conclui-se aqui que a proposta para o ensino de história apontada nessa mesma legislação, compreende a História numa perspectiva universalizante, fundamentada na corrente filosófica do positivismo que, por sua vez, apresentava algumas ramificações: idealismo, liberalismos e pragmatismo.

Para aprofundar o debate sobre a formação do profissional de história na Faculdade de Filosofia da Paraíba é necessário construir-se um sentido para a história dessa faculdade, adentrando em sua documentação (legislação, atas, programas de disciplinas, documentação pessoal dos professores etc.) para nos conscientizarmos do momento histórico de sua criação e as razões a que esta se propunha como instituição formadora de educadores, intelectuais, cientistas e técnicos. É importante destacar que a confrontação da documentação possibilita

identificar os objetivos institucionais da FAFI, através do seu Regimento Interno e o que foi executado, analisando os Relatórios de Atividades Escolares por ela produzidos. Muitas vezes, há uma discrepância significativa entre o regimento e sua execução. Dessa forma, identificou-se no art. 1º do referido regimento que

a Faculdade de Filosofia da Paraíba, criada pelo **Decreto Estadual nº. 146, de 5 de março de 1949**, tem por finalidade: a) - preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais 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 o objetivo do seu ensino (REGIMENTO INTERNO DA FAFI, 1953, p. 03) (grifos nosso).

A faculdade, conforme propõe seu regimento, além de cumprir com a tarefa de formar trabalhadores para o magistério (professores para o ensino primário, secundário e normal), sugeria ter a função de formar a alta cultura paraibana e realizar pesquisas em vários domínios desse âmbito. Ou seja, a proposta de formação intelectual é bastante ampla, se comparada com as propostas de outras Faculdades (Escola de Agronomia do Nordeste-Areia e a Faculdade de Ciências Econômicas - João Pessoa). Embora as faculdades de filosofia tenham sido criadas para formar professores para o magistério, formar pesquisadores e realizar pesquisas científicas, só conseguiram realizar o primeiro propósito. As investigações realizadas no presente estudo indicam que, na FAFI a prioridade era mesmo a formação de professores para o magistério. Segundo Milton Paiva (ex-professor e ex-diretor da FAFI),

O motivo principal da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi a preocupação com formação dos professores para o ensino secundário, como se chamava na época, além evidentemente, da intenção de proporcionar a formação em nível superior de áreas de saber que cultivavam, apenas, nas escolas de grau médio (PAIVA, s/d, p. 02).

De acordo com o entendimento de Cunha (1983), com exceção das faculdades de filosofia da Universidade do Brasil e da Universidade de São Paulo, suas congêneres no restante do país não apresentaram condições institucionais de formar pesquisadores, pois os professores eram improvisados, ou seja, desprovidos da mínima qualificação e interesse para a pesquisa. Devemos salientar que quando nos referimos à qualificação nesse momento, estamos afirmando que os professores da maioria das faculdades de filosofia do país no

tinham, sequer, graduação na área em que ministravam suas cadeiras (os professores do curso de Geografia e História da FAFI geralmente eram formados em Direito, ou em seminários religiosos). Deve-se lembrar que a pós-graduação só começou a ser criada no Brasil no início da década de 1970.

A preocupação com uma formação humanística fica evidente, tanto pelos cursos da Faculdade, como pelo quadro de professores composto por bacharéis (curso de Direito da Universidade de Recife) e padres (religiosos do Seminário Arquidiocesano). “Egresso de seminários católicos de Recife o corpo docente da FAFI se caracterizará, mais tarde, como sendo um dos mais conservadores da Universidade” (LIMEIRA e FORMIGA, 1986, p. 09). Para as autoras, essa característica contribuiu para que a FAFI não adotasse inovações significativas na estrutura de funcionamento, ao longo de sua primeira década de existência.

Contrariamente, Cunha (1983) atesta que em outros estados do país, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras atuavam como instituições formadoras de ideologias, responsáveis pela “conscientização das camadas subalternas da população”, continuando, afirma, “[...] nas universidades oficiais, principalmente nas faculdades de filosofia, professores de diversas matérias procuravam colocar o ensino numa perspectiva crítica” (CUNHA, 1983, p. 259).

A falta de qualificação adequada dos professores sempre foi um fator preocupante, não só da FAFI, mas também de outras instituições de ensino superior da Paraíba. Isso é uma constante entre os autores que se dispuseram a estudar essa temática. Dentre eles, Rodrigues (1986) é quem expõe de maneira mais detalhada esse problema, enfatizando que as faculdades e escolas tiveram que organizar o seu corpo docente basicamente com o que dispunham na comunidade. Essa circunstância levou ao surgimento do professor que ministrava aulas de mais de uma matéria, inclusive de áreas bastante diversas, mesmo desprovido de formação mínima para isso. O autor cita alguns exemplos:

Um mesmo professor dava aulas de Complementos de Matemática e Valor e formação de Preços (Faculdade de Ciências Econômicas) e Teoria Geral do Estado (Direito); outro ensinava Psicologia e Lógica (Filosofia) e Introdução à Ciência do Direito (Direito); um outro Física (Escola de Engenharia) e Antropologia e Etnografia (Filosofia); o mesmo professor que ensina Histologia e Embriologia Geral na Faculdade de Medicina ensina Antologia e Etnografia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Instituto Nossa Senhora de Lourdes (Particular). Há

cursos em que mesmo professor cobria todo um campo do saber: ensinava História do Brasil numa Escola (Filosofia) e – reunidas numa só cadeira – História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea em outra (Filosofia do Instituto N. S. de Lourdes). Outro professor ensinava Geografia Humana, Filosofia, Geografia Econômica (Ciências Econômicas) e Direito Industrial e do Trabalho (Direito). Mas, o melhor exemplo talvez seja o do professor que ensinava História e Filosofia da Educação (Filosofia), Moeda e Crédito e Política Financeira (Ciências Econômicas), Direito Romano (Direito) e Pesquisa Social (Escola de Serviço Social) (RODRIGUES, 1986, p. 43).

A falta de qualificação adequada dos professores não é o único problema existente na FAFI, há também a carência de condições materiais, pois o ensino nos cursos dessa instituição “do ponto de vista financeiro, eram ruins. Até mesmo depois da federalização, ninguém podia viver só de uma nomeação. Tinha de trabalhar em outras escolas secundárias ou superiores, ou acumular com atividades liberais” (NICODEMOS, 1980, p.02).

Trinta anos depois da Reforma Francisco Campos, o governo federal apresentou a Lei de diretrizes e Bases de 1961-LDB. Essa lei define que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (DAVIES, 2004, p. 70).

A LDB de 1961 permitiu a equivalência aos níveis secundário, normal e profissionalizante, permitindo aos seus alunos o acesso ao Ensino Superior. Segundo Cunha (1983), essa medida contribuiu para a queda no nível de qualidade do aluno que ingressava nos cursos superiores, uma vez que o ensino profissionalizante possuía um direcionamento técnico voltado para o mercado de trabalho.

Os estudantes tinham o direito de participar da administração das instituições de ensino superior, participando de seus conselhos universitários, congregação e conselhos departamentais. Essa conquista, contudo, não foi fácil, mas resultado de muita luta dos estudantes. Como já foi destacado em capítulos anteriores, o início da década de 1960 foi marcado por intensas manifestações estudantis, lideradas pela União Nacional dos Estudantes – UNE – em defesa de uma universidade pública de qualidade, de maior autonomia universitária e de maior participação estudantil na administração universitária. “Essa questão veio a ser objeto de intensa movimentação estudantil, culminando numa greve nacional de vários meses de duração” (CUNHA, 1983, p. 136). Essas manifestações estudantis aconteciam, enquanto, segundo Cunha (1983), a burguesia se unia em torno de um projeto único para a nova LDB (1961): uma reforma do ensino superior orientada para a criação dos

Institutos de Pesquisa e Estudos Sociais-IPES, colocando a Universidade a serviço do desenvolvimento capitalista (universidade-empresa) e com o ensino pago. Defendia o fim da cátedra vitalícia como modernização do ensino. Em súmula,

O ensino superior deveria ser posto “a serviço do meio”, razão por que a integração universidade-empresa deveria ser a base da reforma universitária. As posições dos grupos privatistas, na contenda da LDB, foram assumidas no tocante ao combate da “hipertrofia da escola pública”, em todos os graus, assim como na defesa do pagamento do ensino destas escolas, principalmente no grau superior. O fim do ensino gratuito nas universidades públicas era visto como uma imposição de justiça social, pois a renda dos diplomados ficaria aumentada por efeito do ensino recebido, daí a necessidade de eles retribuírem esse benefício, em proveito de outros (CUNHA, 1983, p. 148).

Estudantes e pensadores da educação eram favoráveis à extinção do sistema de cátedra, porém os próprios catedráticos defendiam a manutenção dos seus privilégios, justificando que o sistema político brasileiro era bastante instável e a cátedra vitalícia seria a única alternativa para evitar perseguições dos governantes. Baseadas nesse princípio, “as medidas concretas de reforma e democratização do ensino superior esbarravam constantemente em obstáculos, tais como a cátedra vitalícia, os exames vestibulares, a estrutura de decisão dos problemas universitários, e tantos outros [...]” (CUNHA, 1983 p. 143). O que resultou, de fato, foi uma conciliação de interesses, estabelecendo como inovação a criação de departamentos e mantendo-se o sistema de cátedra vitalícia, sendo esta abolida somente em 1968, com a Reforma Universitária.

As principais características da LDB de 1961 foram: maior autonomia das instituições de ensino superior, diminuir a centralização do poder do MEC e regulamentar a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação; garantir o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação; permitir o financiamento de instituições particulares com o dinheiro público; exigir formação de nível superior para os professores de ensino médio etc.

Segundo Fonseca (1993), a LDB de 1961 “apresentou uma vitória dos empresários da educação e dos representantes religiosos da Igreja Católica” (p.20), pois estes setores passaram a dominar os conselhos de Educação, consultores e escutadores das diretrizes educacionais.

Para Gusmão (2004), professor que exercia o magistério baseado na metodologia expositiva, começava a ser questionado ainda nos anos de 1950. Assim, “o bom professor, que se fazia reconhecer pela clareza da fala e pelo mero discurso, foi alvo de severos reparos no contexto das reformas educacionais dos anos 60 [...]. As reformas educacionais dos governos militares e a emergência de novos ideais políticos e sociais marcam uma ruptura na cultura e na identidade do professorado” (GUSMÃO, 2004, p.88). A formação universitária acabou com o missionarismo do magistério, dando lugar à profissionalização.

De acordo com Gusmão (2004), a lei da Reforma do Ensino Superior de 1968 tem, no papel, os mesmos objetivos da LDB para o Ensino Superior, ou seja, repete, em 1968, o mesmo texto da lei de 1961.

Fávero (1980) afirma que, para entender o verdadeiro significado de uma reforma, não basta conhecer sua legislação, os relatórios etc., mas a pesquisa em educação só faz sentido quando capta o significado de certos eventos, como parte de uma realidade concreta. Os documentos não falam por si, mas apenas quando os historiadores os abordam, interpelando-os, procurando identificar o que está por trás deles.

Nenhum projeto de Universidade, segundo a autora, poderá ser colocado em prática se não for dentro de uma realidade concreta, orientada por uma política coerente. A Universidade não pode ser pensada de maneira unívoca, “pois cada uma possui características próprias decorrentes de sua posição, de sua procedência, das condições de ensino e pesquisa oferecidas, do saber que elas produzem” (FÁVERO, 1980, p. 09). No caso brasileiro, o que se conhece por Universidade é um conglomerado de escolas, faculdades e institutos isolados. Desde as mais modestas, às constituídas por dezenas de unidades. Na prática, no entanto, as condições de trabalho são bastante semelhantes.

A idéia de universidade é mais complexa do que à primeira vista poderia parecer. A universidade é uma idéia histórica. Somente a partir de sua criação e da identificação dos rumos que ela tomou, como parte de uma realidade concreta, historicamente condicionada e em íntima relação com os valores e demais instituições da sociedade podemos chegar a apreender sua essência (FÁVERO, 2000, pp. 09-10).

A Reforma Universitária destaca a indissociabilidade entre o ensino superior e a pesquisa; afirma ainda que as universidades terão autonomia didática, científica, disciplinar,

administrativa e financeira; enfatiza a racionalização em todos os aspectos (materiais e humanos); permite a organização dos cursos de curta duração; cria os ciclos básicos e profissionais de estudos; estabelece a extinção da cátedra vitalícia, substituição do regime seriado por sistema de créditos; criação de cursos de pós-graduação, avaliados e conceituados pelo Conselho Federal de Educação; por fim, evidencia a formação de professores para o secundário de um modo geral (art. 30).

Com relação às atividades do magistério superior (corpo docente), podemos enumerar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, para fins de transmissão e ampliação do saber; com a extinção da cátedra vitalícia, se estabelece uma carreira docente que utilizará como critérios de promoção/ascensão os títulos universitários e a produção de trabalhos científicos; ocorrerá a implantação progressiva do regime de dedicação exclusiva para os docentes; estabelecimento pelas universidades de programas de aperfeiçoamento de pessoal docente financiados pelo CFE, CAPES, CNPq.

O corpo estudantil terá como representação máxima o Diretório Acadêmico. Para a escolha de seus representantes serão adotados como critérios: rendimento escolar e limite de um quinto no colegiado e nas comissões. O estudante passa a ter como papel prioritário a cooperação com a administração, professores e os demais alunos.

As atividades de extensão proporcionarão ao corpo discente: a oportunidade de participar de programas que melhorem as condições de vida da comunidade através da realização de programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos. As atividades cívicas são “indispensáveis à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional” (DAVIES, 2004, p. 104-105). As funções de monitor serão remuneradas, e consideradas título para posterior ingresso em carreira do magistério superior.

Como o objetivo deste capítulo é compreender aspectos acadêmicos e institucionais da formação de profissionais de História, seu interesse está voltado particularmente para o ICFCH, que teve um período curto de existência, se comparado à FAFI. Na verdade, esse momento deve ser entendido como transição de um modelo universitário em funcionamento desde a criação da Universidade Federal da Paraíba (1960) para o que estava sendo proposto pela reforma, ou seja, a acomodação de uma nova estrutura acadêmica.

Esse é um momento em que a formação dos discentes é comprometida devido às medidas que foram sendo implementadas de maneira improvisada, sem um planejamento adequado, estruturado e definido previamente. Isso significa que não se sabia ao certo como as coisas iriam ser ajustadas, é tanto que, sequer, foi elaborado um regimento para esse Instituto, sendo as novas medidas colocadas em prática mediante a publicação de resoluções⁵⁷. A respeito de tais medidas, o reitor da UFPB mandou publicar uma Portaria que afirmava no seu Artigo 1º:

Até que sejam aprovados, pelo Conselho Federal de Educação, o Regimento Geral e os Regimentos das unidades, em decorrência do novo Estatuto da Universidade, a Reitoria tomará como base, para efeito de contratação de professores, os currículos pleno constantes dos Regimentos adaptados à Lei nº. 4.024/61 (cf. PORTARIA nº. 02/68, f. 02).

A extinção da FAFI e a conseqüente criação do ICFCH ocorreram em virtude da Reforma Universitária implantada a partir de 1968. Ela trouxe mudanças importantes para a Universidade brasileira e, conseqüentemente para a sua formação acadêmica de maneira geral. Compreende-se, assim, que a extinção do sistema de cátedra, a substituição do regime seriado pelo sistema de créditos e o parcelamento do curso em dois ciclos (Básico e Profissional) foram os itens mais significativos da Reforma, no que se refere à formação de profissionais.

Nesse sentido, podemos destacar a participação efetiva do Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas (ICFCH), que foi uma das primeiras unidades de ensino da UFPB e uma das primeiras do país a adotar o I Ciclo Geral de Estudos, em 1969. Esse Instituto recebeu elogios de órgãos superiores (MEC, Reitoria, Sub-reitoria para Assuntos Didáticos etc.) e o pedido de colaboração de outras instituições que estavam tentando se adaptar ao novo sistema. Diante dessa necessidade, era freqüente a visita de representantes de outros estados e, até mesmo, de unidades de ensino da própria UFPB, ao ICFCH. Como também o convite à sua Diretora, Vilma dos Santos Cardoso Monteiro, para a realização de

⁵⁷ Algumas Resoluções que foram publicadas nesse momento merecem especial destaque: nº. 09/68 do Conselho Universitário-CONSUNI/UFPB (20/04/1968), que autoriza o funcionamento, a partir do corrente ano letivo, do Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas-ICFCH, em virtude do desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1967; nº. 13/71 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONSEPE, que reconhece o sistema de créditos em funcionamento em toda universidade desde 1970; nº. 22/72 do CONSEPE, que estabelece o novo currículo para o Curso de História; nº. 02/73 que estabelece normas de prova didática para concurso docente etc.

curiosos, palestras e, no geral, orientação para o funcionamento dos cursos no sistema de ciclos de estudos.

Os ciclos de estudos eram uma das prioridades da Reforma, é possível identificá-los nas diversas propostas de reforma universitária discutidas anteriormente. De acordo com esse modelo, a estrutura curricular dos cursos seria dividida em dois ciclos: o básico e o profissional. Segundo Albuquerque (1979), o Ciclo Básico ou Primeiro Ciclo foi estruturado em duas etapas: a *indiferenciada* e a *diferenciada*. Para todas as áreas do conhecimento (os cursos foram agrupados em três grandes áreas: Humanidades, Biocientífica e Tecnológica); a fase indiferenciada contou com “Metodologia das Ciências”, com o objetivo de proporcionar aos alunos oriundos do ensino médio, “maturação cultural, rigor lógico e disciplina intelectual” (p. 21), ou seja, uma adaptação para enfrentarem os estudos superiores. Essa adaptação era complementada com as disciplinas de língua vernácula, e língua estrangeira moderna.

Dessa forma, o Primeiro Ciclo ficou assim organizado: três semestres para as áreas tecnológica e biomédica e dois semestres para a área humanística. Ele era considerado pré-requisito para o Ciclo Profissional. No vestibular o aluno fazia a opção por uma área e somente no final deste ciclo poderia ser classificado e optar por um determinado curso (sistema chamado de pós-opção) dentro da área já definida anteriormente. Essa escolha final era orientada pelo Centro de Orientação Psicológica, com o objetivo de ajudar o aluno em sua escolha. A diferenciada do Primeiro Ciclo exigia uma disciplina *comum a cada área* de conhecimento, sendo Matemática (Tecnologia), Biologia (Biomédica) e Sociologia (Humanística). No Ciclo Profissional, o currículo continha apenas disciplinas de sua formação específica.

A seriedade com que foi encarada a implantação dos ciclos de estudos por esse Instituto pode ser confirmada na procura de outras instituições que pediam orientações nesse sentido. Destaque para a solicitação da Coordenação da Área de Humanidades da Universidade Federal de Sergipe, pedindo ao ICFCH a realização de um curso intensivo para seus professores, com o intuito de instruí-los para a implantação do primeiro ciclo geral de estudos, em especial, a disciplina de Metodologia Científica, pois “como a Universidade da Paraíba conseguiu com êxito organizar uma equipe de professores sobre essa disciplina e executar um dos cursos mais sérios do país, procuramos nos valer dessa experiência” (OFÍCIO, 18/11/1970, f. 01).

O Departamento de História foi um dos responsáveis pela realização do Curso Intensivo que priorizava o aperfeiçoamento dos professores para a implantação do I Ciclo Geral de Estudos, com autorização do MEC. O referido curso foi ministrado pelos professores José Pedro Nicodemos, Roberto Navarro e Vilma Monteiro.

Para José Pedro Nicodemos, professor do DH, as coisas não foram tão fáceis assim, uma vez que o Ciclo Básico de Estudos estava sendo implantado com improvisações, pois não existia a estrutura mínima de funcionamento. O Instituto sequer tinha conseguido executar com eficiência sua programação corriqueira, diante da falta de recursos. A Universidade, apesar de sua aparente capacidade técnica, não conseguia atender às reais necessidades de suas unidades escolares (ATA da 1ª sessão extraordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 17/09/1978).

Não se pode negar, no entanto, que os órgãos administrativos da Universidade procuraram incentivar financeiramente os profissionais responsáveis pela execução do Ciclo Básico, inclusive, causando certo desconforto aos docentes do Ciclo Profissional. Nesse sentido, o professor Manuel Cavalcanti de Sousa Filho, do Departamento de Sociologia, disse que os professores contratados para esse Ciclo de Estudos, com vencimentos melhores, comprometiam a situação funcional dos professores do Ciclo Profissional, que reclamavam melhores condições salariais e atenção semelhante (ATA da 17ª sessão ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 20/02/1970).

Em certo sentido, havia uma desarmonia entre o Ciclo Básico de Estudos e a seleção do vestibular. Nesse caso, trata-se da insatisfação com os alunos. Nicodemos argumentou ser lastimável que na Universidade existissem universitários capazes de criar situações incompatíveis com o meio, afirmando ser isto, em parte, advindo do vestibular, que deixava selecionar estudantes psicologicamente incapazes. Salientou, ainda, a necessidade de uma reação no sentido de evitar a seleção de tais discentes. A profª. Andréia Maria Altino Campos Loparic, do Departamento de Psicologia, sugeria que, além da seleção existente no vestibular, deveria ser processada uma outra no próprio I Ciclo Geral de Estudos que, mesmo reprovando até em 40% em determinadas áreas, deixava escapar alunos incapazes para o Ciclo Profissional. O I Ciclo Geral de Estudos foi implantado a partir de 1969 no ICFCH e, em toda a UFPB, durante o ano de 1970, apesar das inquietações de alguns, dos questionamentos de outros e da visível falta de estrutura para sua acomodação.

O sistema de créditos, assim como a organização curricular em ciclos de estudos, foram os pontos prioritários da reforma de 1968. O sistema de créditos foi reconhecido através da Resolução nº. 13/71 (CONSEPE), implantado desde 1969 no ICFCH e em funcionamento em toda a universidade a partir de 1970. Essa resolução reconhece o sistema de créditos e extingue o regime seriado.⁵⁸

No regime seriado, o curso era organizado em séries (o Curso de História, assim como os demais, era composto por quatro séries), cada série tinha duração de um ano. O aluno que fosse reprovado em mais de uma disciplina, não poderia se matricular na série subsequente, ou seja, atrasaria o curso em um ano. No sistema de créditos, as disciplinas são organizadas em créditos e os alunos se matriculam individualmente em cada disciplina, alunos de uma mesma turma poderão cursar disciplinas diferentes, uma mesma disciplina poderá ser oferecida em vários Departamentos⁵⁹.

O chefe do DH, José Pedro Nicodemos, assim se manifesta sobre a implantação da Reforma Universitária e do sistema de créditos nesse Departamento: “o sistema de créditos ora em estudo nessa faculdade, o qual trará sensível aumento de trabalho administrativo e burocrático para as secretarias departamentais” (OFÍCIO DH/04/68, de 11/01/1968, f. 02). O mesmo professor também se manifestou dessa mesma maneira em relação aos ciclos de estudos, preocupado com o aumento dos serviços que a implantação desse sistema traria para as unidades departamentais, notadamente pelo fato do DH dispor de apenas uma secretária para executar as demandas burocráticas desse setor.

Já expusemos que os alunos com mais de uma reprovação na mesma série, no regime seriado, não tinham permissão para matricular-se na série seguinte. Para esses casos baixou-se a Resolução 06/71, que fixou as normas para o regime especial nessa transição. Ela foi necessária para atender aos alunos que haviam sido reprovados em mais de uma disciplina. Os alunos nessa situação poderiam se matricular no sistema de créditos de acordo com as suas necessidades curriculares. Se a disciplina não existisse mais dentro do sistema de créditos, instituía-se o regime especial de dependência. Nessas condições, as obrigações do aluno resumiam-se à entrega de quatro trabalhos com base na bibliografia do programa da disciplina; cada aluno recebia orientação do professor responsável pela disciplina, na

⁵⁸ Foi possível o acesso às informações dessa resolução através da Ata da 47ª sessão ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, junho de 1971. Arquivo do CCHLA.

⁵⁹ Para alguns autores como Rodrigues (1986), Germano (1994), Romanelli (1997) e Castelo Branco (2005), esse sistema teve duas funções: racionalização do ensino e desarticulação do movimento estudantil.

elaboração dos trabalhos; por fim, era feita a apresentação oral dos trabalhos ao referido professor (ATA da 40ª sessão ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 12/05/1971).

Portanto, mesmo com todos os problemas enfrentados pelas unidades de ensino, a partir de 1972, todos os departamentos da universidade haviam implantado o sistema de créditos definitivamente, os cursos haviam reestruturado seus currículos dentro da nova organização.

Com o fim da FAFI, prevaleceu a estrutura departamental que havia sido organizada desde o início da década de 1960 (resultante das mudanças proporcionadas pela LDB de 1961), porém foi mantido o sistema de cátedra. Todavia a Reforma Universitária de 1968 estabeleceu a extinção da cátedra vitalícia que, conforme visto anteriormente em Romanelli (1997), Germano (1994) e Rodrigues (1986), representava uma concentração demasiada das ações acadêmicas nas mãos dos professores catedráticos, contribuindo para o conservadorismo na formação acadêmica, rigidez na administração das unidades universitárias e “clientelismo” dos serviços oferecidos pelos cursos aos estudantes.

De acordo com o Regimento Interno da FAFI (1966), o corpo docente era formado pelas categorias de Instrutor de ensino, Assistente, Adjunto, Catedrático e Docente Livre, embora possamos resumir o quadro de professores dessa faculdade em duas categorias: contratado e catedrático. Geralmente, o procedimento de ingresso de professores baseava-se na contratação do docente, através da consulta de currículo, que assumia a disciplina e, posteriormente (depois de dois ou três anos), era efetivado no cargo de catedrático.

Com a Reforma Universitária, que determinou a extinção do sistema de cátedras, o cargo de Professor Titular tornou-se a função mais elevada da carreira docente. A ascensão funcional na docência universitária passou a ser valorizada dentro de uma nova estrutura, levando os professores a buscarem qualificação mediante cursos de especialização, mestrado e doutorado, possibilitando, assim, a alcançar a condição de adjunto ou titular.

Algumas alterações nesse sentido foram definidas pela Resolução nº. 05/70, de 08/04/1970, determinando a abertura de vagas quando uma disciplina tivesse suas atividades desempenhadas por auxiliares de ensino ou assistente. De acordo com essa nova legislação, a vaga de professor assistente poderia ser postulada por qualquer profissional com formação na área de estudo correspondente à disciplina necessitada, sendo submetido a prova e avaliação

de títulos. O acesso ao cargo de professor adjunto só era possível de ser pleiteado por professor assistente com, pelo menos, dois anos no Ensino Superior da UFPB ou candidatos com o título de doutor; em ambos os casos, a seleção se dava mediante a análise de títulos.

Em tese, nesse momento evidencia-se uma maior valorização da atuação profissional do docente que tem os títulos apresentados como uma referência importante na disputa por vagas na docência superior. As atividades profissionais, a produção científica e a carreira docente de nível superior (ensino e pesquisa) são os títulos mais relevantes, de acordo com a resolução supracitada.

O capítulo anterior traz que o Regimento Interno da FAFI, desde 1953, estabeleceu o concurso público como a forma de ingresso para a composição do seu corpo de professores, contudo, constatou-se que prevaleceu a análise de currículo dos postulantes que eram contratados temporariamente e, posteriormente, tinham sua função elevada à categoria de catedrático. De 1952 a 1973 (da FAFI ao ICFCH), todos os professores do Curso de História foram indicados por alguém dessas instituições, em seguida, tiveram seus currículos avaliados pela Congregação (até 1961) e pelo Conselho Departamental (de 1961 em diante). Foram contratados para executar as atividades da disciplina necessitada (num período de um ano, com renovação por tempo indeterminado). Por fim, eram conduzidos ao posto de catedráticos. Em resumo, nenhum professor de História foi submetido a concurso público (de provas e títulos, como determinava o Regimento)⁶⁰.

Na consulta às Atas do Departamento de História (1968-1974), fica bastante evidente que os professores do curso que ingressaram nesse período, Iveraldo Lucena, Martha Pimentel e Simone Queiroga, concluíram a graduação e, logo em seguida, foram admitidos como auxiliares de ensino; posteriormente, requereram junto ao Conselho Departamental a mudança para o cargo de adjunto, sendo, assim, efetivados definitivamente como professores da instituição.

⁶⁰ Essa constatação foi possível mediante a consulta de Atas da Congregação da FAFI (1952-1960) e do Conselho Departamental da FAFI e do ICFCH (1961-1974), onde foi possível verificar o pedido de contratação e de mudança de nível de professores, não somente do curso de História como de todos os cursos. No entanto, procurou-se fazer o detalhamento das informações referente aos docentes do Curso de História. Foi possível também o acesso a uma relação que contém o nome, a data da posse e a forma de admissão de professores que compunham o quadro docente do Departamento de História durante o ICFCH. São eles: Elza Regis de Oliveira, Francisco Hugo de Lima e Moura, Iveraldo Lucena da Costa, José Pedro Nicodemos, Maria Martha Pimentel de Mello Torres, Otávio de Sá Leitão Filho, Simone Queiroga de Castro Gomes e Vilma dos Santos Cardoso Monteiro. Essa documentação encontra-se em fase de organização no Arquivo do CCHLA-UFPB.

É importante ressaltar que, nos casos supracitados, todos os professores foram monitores quando alunos, sendo indicados para o cargo de auxiliar de ensino pelos seus orientadores nos projetos de monitoria.⁶¹ Isso pode sugerir um vínculo muito forte que se criava entre orientando e orientador, mas expõe também a importância da monitoria como uma atividade de grande significado para a formação do profissional de História, nesse momento.

Para confirmar o destacado papel desempenhado pela monitoria na formação acadêmica, nesse período, considere-se o posicionamento do professor Nicodemos ao afirmar que para o ingresso como professor assistente, o Instituto deveria levar em consideração os artigos 2º e 4º da Resolução, que autorizava a abertura de concurso para professor assistente e professor adjunto e determinava o aproveitamento a partir da monitoria, escalando, gradativamente, os cargos de magistério.

Continuando a discussão sobre essa questão, o professor Abelci Daniel de Assis, do Departamento de Geografia, disse que, nesse caso, apenas o Departamento de Geografia atendia a essas exigências, pois três auxiliares de ensino possuem mais de cinco anos de exercício na docência. Nesse sentido, concluiu que a Universidade podia fazer cursos de aperfeiçoamento e de especialização (ATA da 21ª sessão ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 15/04/1970).

As atividades de Pesquisa e Extensão eram quase inexistentes no Instituto. Quando se fala em pesquisa, como se é compreendido na estrutura universitária atual, geralmente, faz-se referência às áreas Biocientífica ou Tecnológica. Nas Humanidades, identifica-se as atividades desenvolvidas pelo laboratório de Psicologia que se apresentam com esse significado, enquanto em História, quando se refere à pesquisa, fala-se do trabalho executado pelos monitores, ou seja, não havia distinção entre essas atividades. As atividades de extensão do DH podem ser resumidas em alguns cursos ministrados pelos seus professores à rede estadual de ensino da Paraíba e do município de João Pessoa.

Nesse sentido, o programa que se destinava à monitoria estudantil, assumiu um papel significativo na formação acadêmica, no referido momento. O principal objetivo desse programa era “despertar no aluno, que apresenta rendimento escolar geral comprovadamente

⁶¹ Iveraldo Lucena e Martha Pimentel foram monitores de Vilma Monteiro na área de Antiga e Medieval, enquanto que Simone Queiroga foi monitora de José Pedro Nicodemos, em História do Brasil (Relatórios de Atividades do DH, 1969).

satisfatório, o gosto pela carreira docente e pela pesquisa”, assim como “assegurar cooperação do discente ao corpo docente, nas atividades do ensino e da pesquisa” (RESOLUÇÃO nº. 02/73/MEC, f.01).

Como ora se descrever, esse programa tinha como parâmetro principal qualificar melhor o alunado. A resolução (já mencionada anteriormente) estabelecia que a quantidade de monitores por Departamento fosse definida pelo número de alunos matriculados, pelas áreas prioritárias do governo federal (biocientífica e tecnologia), pelo número de professores em regime especial de trabalho. Assim, não havia número de vagas previamente definido por Departamento, sendo estas determinadas de acordo com os parâmetros acima expostos e a disponibilidade financeira da universidade.

A seleção de monitores procurava aliar a qualidade acadêmica do interessado às condições de trabalho a serem desenvolvidas. A disponibilidade de trabalho do monitor deveria se adequar ao regime de trabalho do professor. Alunos reprovados em qualquer disciplina não eram permitidos no programa. Todo processo de seleção era de responsabilidade dos Departamentos, o monitor poderia continuar exercendo suas atividades no programa após o término do primeiro ano, bastando cumpri-las com responsabilidade e competência. Cada monitor era orientado por um professor designado pelo Departamento (levando em consideração a opinião do aluno), sendo obrigatória uma disponibilidade de tempo de doze horas semanais para o exercício de suas atividades. Vale ressaltar que a seleção de monitores é semelhante a que vigora nos dias atuais.

Mesmo reconhecendo a importância da monitoria para a formação superior, pode-se afirmar que não havia um incentivo adequado, do ponto de vista dos recursos financeiros para atividades de natureza extra-classe, pois, em sessão do Conselho Departamental do ICFCH, os conselheiros procuravam estudar a possibilidade de se obter estágio remunerado para os alunos de História e Geografia. Os referidos conselheiros diziam ser conscientes da existência de pesquisas nos cursos desse Instituto, mas estranhavam a não remuneração do estágio para os graduandos (desses cursos) (ATA da 74ª sessão ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 02/04/1973).

Posteriormente, esse mesmo conselho volta a se manifestar em favor do incentivo à pesquisa, em contraponto de uma política voltada para esse fim. Através de seu Presidente, Aécio Vilar de Aquino, enfatiza o alto valor da pesquisa, destacando que somente elevaria o

nome da universidade e não acarretaria nenhum prejuízo. Então, o professor do Departamento de História, Iveraldo Lucena, sugeriu que essa questão fosse levada ao conhecimento do CNPq (ATA da 82ª sessão ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 10/10/1973).

A carência de funcionários existia e não foi resolvida de imediato, pois, em 1972, a Sub-Reitoria para Assuntos Estudantis encaminhou a Circular nº 15/20 determinando que, em 1973, os monitores deveriam exercer atividades diversas, não compreendidas nas suas atribuições, de preferência nas atividades em que houvesse deficiência de funcionários. O horário de expediente dos monitores foi alterado de doze para vinte horas semanais. Dessa forma, com o argumento de que os alunos deveriam auxiliar nas atividades administrativas da instituição, os discentes, em última instância, acabavam exercendo funções próprias do quadro de funcionários administrativos, evidenciando assim o distanciamento, cada vez maior, do objetivo de formar pesquisadores nos cursos do ICFCH da UFPB, transformando a atividade num cumprimento de funções de caráter técnico-burocrático.

Alie-se a essa questão o fato de os monitores já exercerem outras atividades fora da Universidade. É comum a chefia do Departamento de História comunicar, em reuniões departamentais, que o monitor do curso é professor da rede pública de ensino do Estado, destacando sua dificuldade em cumprir suas atividades como monitor (ATAS DO DH, 1968-1974).

Os professores eram bastante sobrecarregados. Em determinados semestres letivos (entre 1968-1974) o Curso de História funcionou com apenas quatro professores, que se responsabilizavam por ministrar aulas de todas as disciplinas do curso, orientar os monitores em suas atividades, prestar acompanhamento aos alunos em caso de dificuldade na compreensão do conteúdo dos textos indicados para leitura, ou na elaboração de trabalhos e preparação de seminários a serem apresentados em sala de aula. Isso ocorria em virtude do afastamento de docentes para a realização de cursos de pós-graduação (Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Portugal etc.).⁶² Havia, também, a ocupação de cargos administrativos, tanto na UFPB como em órgãos do estado e dos municípios. Mesmo assim, a diretora do ICFCH, professora Vilma dos Santos Cardoso Monteiro, disse que o reitor havia mostrado preocupação com o alto número de professores contratados e o excessivo número de pedidos

⁶² Nas reuniões que antecedem os semestres letivos do ICFCH foi possível identificar o pedido de afastamento e prorrogação de prazos para a realização de cursos de pós-graduação. Entre 1968-1974, podem-se destacar os casos das professoras Elza Régis de Oliveira e Martha Maria Pimentel, do Departamento de História.

de tempo integral nesse Instituto (ATA da 9ª sessão extraordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 23/06/1969).

Apesar das atividades excessivas e do reduzido número de professores (não só no DH, mas também nos outros Departamentos pertencentes ao ICFCH), somente em dezembro de 1973 foi publicada a Resolução nº. 01/73, que estabelecia diretrizes e critérios para a apreciação dos pedidos de concessão de regimes especiais de trabalho. Seu texto determinava, entre outras medidas, que

1. Os regimes especiais de trabalho (24 horas, 40 horas e dedicação exclusiva) destinam-se a ampliar a capacidade docente, melhorar o ensino e a incentivar a atividade de pesquisa nas Universidades Federais e nos Estabelecimentos Federais Isolados.
2. Os regimes especiais serão aplicados de preferência aos docentes vinculados às áreas de conhecimento consideradas prioritárias no Plano de Desenvolvimento: Saúde, Tecnologia, Formação de Professores de Nível Médio e Ciências Agrárias (RESOLUÇÃO 01/73, f. 01).

Afirma, ainda, o ato normativo que os docentes com Mestrado e Doutorado reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação e pelo Conselho Nacional de Pesquisa-CNPq e os designados para chefes de Departamento, tinham a prioridade desse benefício. O Departamento requerente deveria apresentar seu plano de pesquisa, contendo o número de docentes nele lotados e seus respectivos regimes de trabalho; relação de disciplinas registradas em cada período; os projetos de pesquisa individuais ou a participação de docentes em outros projetos. Nenhum docente deveria estar desvinculado do ensino de graduação, a não ser em caso de aprovação da COPERTIDE.

Segundo os conselheiros do ICFCH, tempo integral e dedicação exclusiva para os professores era um assunto que dividia opiniões na UFPB. Existia um grupo a favor, caso dos professores desse Instituto. Por outro lado, os professores da Faculdade de Medicina se posicionavam contrariamente, uma vez que necessitavam de tempo para atuarem em suas clínicas. O professor Augusto de Souza Peres, do Departamento de Filosofia, afirma que esse Instituto tem prioridade por se tratar de um órgão responsável pela formação de professores, por isso deveria assumir essa luta em favor desse benefício, que representava a valorização do ensino superior (ATA da 19ª sessão ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 11/03/1970).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a qualificação docente passava a ser algo essencial para a ascensão na carreira acadêmica dos professores, inclusive, o professor com diploma de pós-graduação que se apresentasse para ocupar o cargo de auxiliar de ensino (caso houvesse a vaga), era dispensado da seleção, sendo contratado automaticamente. Isso mostra, também, um número reduzido de professores com certo nível de qualificação. Por outro lado, sabemos que o número de professores era bastante reduzido para atender à demanda dos cursos, levando-os a recusar convites das universidades que disponibilizavam bolsas de estudo para os professores do ICFCH que quisessem fazer mestrado⁶³.

Não bastasse o excesso de atividades em virtude do número reduzido de professores, conforme em 1971, o Conselho Federal de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB resolve aumentar o número de vagas dos cursos para o ciclo profissional (RESOLUÇÃO nº. 33/71). Isso fez com que

O prof. Berilo Ramos Borba⁶⁴ se pronuncia contrário ao aumento de vagas dentro das normas didáticas e pedagógicas de atendimento de turmas com mais de 40 alunos e que o número ideal seria este, aumentar seria diminuir o rendimento (ATA da 79ª sessão ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 08/08/1973).

A lei de Reforma do ensino de 1º e 2º graus tem como prioridade a preocupação com a formação do professor desses níveis de ensino, destacando que levará em consideração as especificidades culturais de cada região. Até a 8ª série, os professores terão formação de grau superior em cursos de curta duração, enquanto para ensinar no 2º grau requer habilitação em Licenciatura Plena.

Com relação ao preparo do professor para o exercício do magistério, o legislador da reforma parte da suposição de que há o domínio do saber e que é executado no processo de ensino–aprendizagem de maneira satisfatória, considerando que o profissional está investido da autoridade institucional. Com a criação das licenciaturas curtas, em 1969 (Decreto-lei nº. 547,18/04/69), o Estado admite que não é necessária uma formação longa e adequada para o

⁶³ Na consulta às Atas do Conselho Departamental do ICFCH (1968-1974), é freqüente o convite a professores desse Instituto, destacando a Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Paraná, Universidade do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Pernambuco etc.

⁶⁴ Borba foi reitor da UFPB, entre 1980-1984 e professor do ICFCH.

professor. O argumento era atender à falta/carência de professores qualificados no mercado de trabalho.

Para Weber (2000), há uma vinculação entre a LDB de 1971 e a Lei que determinou a Reforma Universitária, “[...] na medida em que a docência pode ser incluída entre os cursos profissionais”, fixando ainda “[...] as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, com vistas ao atendimento das necessidades do mundo do trabalho” (WEBER 2000, p. 04). Nesse sentido, criam-se as Licenciaturas de curta duração, visando a atender às necessidades do mercado. Essas habilitações intermediárias de grau superior, oferecidas geralmente por institutos de Ensino Superior isolados, embora tenham contribuído para o crescimento de matrículas na educação superior, provocaram repercussões negativas em relação à qualidade do ensino de segundo grau.

Em suma, deve-se salientar que a exposição da legislação e, conseqüentemente, o que ela definia como modelo para a formação do profissional de ensino de nível superior no Brasil de maneira geral, é imprescindível para que se entenda como as instituições, os cursos e a formação do profissional de história foram pensados e determinados pelas instâncias superiores. É importante destacar ainda, a forma com que a lei foi interpretada, adequando-se à realidade local. Tudo isso, seguindo-se as considerações de estudiosos da educação e do ensino que fizeram suas ponderações a respeito dessa lei e do que ela poderia representar ou influenciar, na prática, o professor que seria formado para atuar no mercado de trabalho.

4.3 O papel do currículo acadêmico na formação do profissional de história

Para definir que tipo de profissional de história foi formado no Curso de História nas instituições abordadas ao longo deste período, é indispensável fazer a análise do currículo acadêmico do curso. Essa fonte documental permite apresentar uma base daquilo que era transmitido para os alunos de história através de disciplinas. Por outro lado, não interessa conhecer apenas quais as disciplinas, sua distribuição por série etc., mas identificar as alterações (mudanças) e a conservação (permanências) de determinadas disciplinas que influenciaram na formação dos profissionais, uma vez que, durante vinte e cinco anos de

existência do curso, ocorreram quatro modificações no currículo. Por essa razão, procurou-se relacionar cada estrutura curricular às transformações por que passou o Curso de História, assim como às tendências que predominaram e influenciaram o ensino de história nesse momento.

Vale lembrar que no contexto nacional, segundo Baldin (1989), da década de 1950 à década de 1970, pode-se identificar uma transição do ensino de história tradicional de caráter positivista, para um ensino de vertente considerada mais crítica (marxismo) e analítica (a Nova História francesa, herdeira da tradição dos *Annales*).

Nesse trabalho, o currículo é entendido

como uma corporificação de um conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais que têm, histórica e tradicionalmente, realizado uma tarefa de homogeneização social e cultural. Currículo como um mecanismo essencial de construção de identidades, individuais e sociais, imbricadas nas relações de poder. Currículo como elemento histórico, relacionando à formas específicas de organização social e educacional (CIAMPI, 2000, p. 28).

Baseando-se nas idéias de Ciampi (2000), procuravam-se discutir sob quais condições foram sendo incorporadas modificações no formato do currículo do Curso de História, da FAFI (1952) ao ICFCH (1974). Durante esse período, a estrutura curricular em que era formado o profissional de história sofreu alterações por diversas vezes. Com base na documentação, portanto, puderam-se identificar quatro currículos distintos: de 1953, quando o curso era Geografia e História; de 1958, com o desmembramento, quando ocorreu a separação entre Geografia e História; de 1965, ainda sob os efeitos da LDB de 1961 e, de 1972, após a implantação do sistema de créditos.

**Tabela nº. 05: Distribuição das disciplinas do curso de Geografia e História,
Letra Neo-Latinas e Pedagogia em 1953.**

Curso	séries			
	1º.	2º.	3º.	4º.
Geografia e História	Geografia Física, Geografia Humana, Antropologia, História da Antigüidade e Idade Média	Geografia Física, Geografia Humana, História Moderna, História do Brasil, Etnografia	Geografia do Brasil, História Contemporânea, História do Brasil, História da América, Etnografia do Brasil	Didática Geral, Didática Especial, Didática Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da educação

Fonte: REGIMENTO INTERNO DA FAFI, 1953.

Conforme se observa na tabela acima, o currículo procura contemplar disciplinas de ambas as áreas (geografia e história) a partir da organização que se estabelece na maioria dos livros didáticos adotados no ensino básico brasileiro, acrescentando apenas as disciplinas de Antropologia e Etnografia do Brasil. Nesse sentido, devemos destacar o caráter universalizante dessa estrutura curricular, com a visível ausência de disciplinas de cunho mais teórico, tanto de história como de geografia. As disciplinas de Didática eram cursadas no quarto ano dos respectivos cursos, para obtenção do grau de Licenciatura. Caso o aluno não cumprisse as disciplinas pedagógicas, não poderia lecionar no magistério, ficando apenas com a titulação de bacharel.

Tabela nº. 06: Distribuição das disciplinas do curso de História, a partir da separação do curso de Geografia e História em 1958.

Séries	1º.	2º.	3º.	4º.
Disciplinas	Introdução aos Estudos Históricos, Antropologia Física, Geografia Humana, História Antiga.	História Medieval, História Moderna, Antropologia Cultural, História do Brasil.	História Contemporânea, História do Brasil, História da América, Etnografia Brasileira e Noções de Língua Tupi.	Didática Geral, Didática Especial, Didática Educacional, Administração Escolar, Fundamentos da Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos

Fonte: Revista da Faculdade de Filosofia da Paraíba, v. 1, nº. 3, 1956-1958.

Com o desmembramento do curso de Geografia e História, em 1958 (através do Parecer nº. 55, de março de 1958),⁶⁵ a formação de profissionais de História passou a ser mais aprofundada a partir das disciplinas específicas, pois com a organização de novos currículos, foram excluídas as disciplinas da área de geografia (permanecendo apenas Geografia Humana na primeira série, sendo eliminadas as disciplinas de Geografia Física e Geografia do Brasil).

Enquanto isso, ocorreu a incorporação da disciplina de Introdução aos Estudos Históricos, permitindo (em tese) maior reflexão sobre o conhecimento histórico e, assim, sobre a própria formação do profissional; a disciplina de História da Antiguidade e Idade Média, cursada na primeira série, foi dividida em duas: História Antiga na primeira série e História Medieval na segunda série; observou-se maior interesse em ampliar os estudos sobre as questões etno-culturais devido à presença de disciplinas dessa área nas três séries

⁶⁵ Cronologicamente, a trajetória de criação e implantação da Faculdade de Filosofia da Paraíba e seus respectivos cursos, pode ser organizada da seguinte maneira: 1947, a Constituição estadual previa a criação da FAFI, no seu artigo 16; 1949, a FAFI foi criada através do Decreto Estadual nº. 146; 1952, foi autorizado o funcionamento dos primeiros cursos (entre eles, o curso de Geografia e História), pelo Decreto Federal nº. 30.909; 1954, foi autorizado o funcionamento do curso de Filosofia; 1955, os cursos do FAFI foram reconhecidos pelo Governo Federal através do Decreto nº. 38.146, foi autorizado o funcionamento do curso de Didática, nesse mesmo ano a FAFI foi incorporada à Universidade da Paraíba; 1957, foi autorizado o funcionamento do curso de Letras Anglo-Germânicas; 1958, desmembramento do curso de Geografia e História (passaram a ser cursos distintos) através do Parecer nº. 55.

(Antropologia Física, na primeira série, Antropologia Cultural, na segunda série, Etnografia Brasileira e Noções de Língua Tupi, na terceira série).

Vale salientar que até o início da década de 1960, momento em que os dois currículos estão inseridos, prevalecia o entendimento de que o professor deveria ser mero transmissor de conhecimento, devendo preocupar-se apenas com a formação geral humanística do profissional. Nesse contexto, o ensino de história caracteriza-se pela valorização da exposição dos fatos, busca do herói individual, evidenciamento das grandes narrativas e relato dos acontecimentos. É provável que tais características refletissem na formação do profissional de história e, conseqüentemente, na sua atuação como professor nas escolas de ensino primário e secundário.

A partir da década de 1960, segundo Baldin (1989), já sob os efeitos da LDB (1961), começam a surgir no ensino universitário brasileiro algumas discussões que defendem um ensino de história baseado na história crítica, em que os homens passam a ser evidenciados em detrimento do indivíduo, procura-se alcançar uma totalidade histórica que dê conta da coletividade. Em vista desse “novo posicionamento” surgem os primeiros estudos na área de “História do Brasil”, em que os trabalhos deixam de ser mera exposição de fatos, introduzindo aspectos de análise crítica, com uma orientação de fundamentos que valorizam aspectos teóricos. Assim,

esses encaminhamentos levaram a uma revisão dos conteúdos de História até então transmitidos no ensino superior. Revisaram-se os métodos de trabalho, a bibliografia utilizada, os fundamentos teóricos que embasavam os conteúdos transmitidos e, ao mesmo tempo, a clientela mostrou-se ávida para assimilar o novo saber (BALDIN, 1989, p.54).

Tabela nº. 07: Distribuição das disciplinas do curso de História após a LDB de 1961.

Séries	1º	2º	3º	4º
Disciplinas	Sociologia, História Antiga, História Medieval, Introdução ao Estudo da História, Introdução à Filosofia.	Antropologia Cultural, Etnografia do Brasil, Sociologia da Educação, História da Filosofia.	História do Brasil, História da Filosofia, Antropologia Cultural, História Moderna, História da América, Psicologia da Educação.	Didática, História do Brasil, História da América, História Contemporânea, Administração Escolar, Psicologia, Prática Docente de História.

Fonte: Histórico Escolar do Curso de História, 1965.

O currículo do Curso de História foi alterado, mais uma vez, na década de 1960, devido às mudanças estabelecidas pela LDB (1961), mas somente implantadas (lentamente) a partir da elaboração do novo Regimento Interno da FAFI (1966). De acordo com as novas determinações, para se obter a licenciatura o aluno deveria cursar as disciplinas da área de História e as da área de Pedagogia (Psicologia da Educação, Didática, Administração Escolar e Prática de Ensino). É importante ressaltar que, desde 1952, “o curso de didática era um complemento do Curso de História, que era obrigatório para se licenciar” (GALLIZA, 2001, p. 3).⁶⁶

Um aspecto que se deve destacar é a condição da disciplina de História do Brasil nos currículos do Curso de História. Para Baldin (1989), durante muito tempo essa disciplina esteve relegada a uma condição secundária nos currículos acadêmicos, pois geralmente privilegiava-se o ensino de História Universal, notadamente aquela que se referia ao mundo clássico e seus heróis. Isso ocorria, principalmente, porque a História do Brasil não era considerada necessária para o nível secundário. Esse cenário começou a ser alterado com as novas mudanças proporcionadas pela LDB (1961), especialmente a que permite maior flexibilização na elaboração dos currículos acadêmicos.

Na Paraíba/UFPB, no entanto, na segunda metade da década de 1960, surge uma discussão que sugere a ampliação da História do Brasil e a inclusão da disciplina de História

⁶⁶ Entrevista concedida à equipe do Projeto de Pesquisa: O Ensino Superior e a formação dos Intelectuais Paraibanos, sob a coordenação da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira.

da Paraíba no currículo do Curso de História. O Departamento de História encaminhou um ofício à diretoria do ICFCH, pedindo

[...] o desdobramento do curso de História do Brasil em quatro anos, nele inserindo a disciplina de História da Paraíba. Esta tem sido, aliás, uma reivindicação constante das turmas que têm passado por esta casa. E o professor da referida cadeira sempre se mostrou favorável a tal inserção, contanto que viesse a ter auxiliar preparado para a ministração da disciplina em foco, que demanda estudo especializado e pesquisas em bibliotecas de órgãos culturais desta cidade (cf. OFÍCIO DH/01/68, f. 01).

Até 1968, os profissionais eram habilitados para lecionar História, Geografia etc., sendo portadores de licenciaturas de 4 anos (regime seriado). Para Baldin (1989), quando entraram em cena os efeitos da Reforma Universitária foram implantadas as licenciaturas curtas, permitindo o exercício dos professores no 1º grau, enquanto os professores com licenciaturas plenas poderiam ensinar no 2º grau, enfraquecendo bastante a qualidade do ensino dessas disciplinas da área de humanas, tanto no nível de formação profissional superior como para os alunos que recebiam suas aulas.

As licenciaturas curtas representam o entendimento da educação como investimento, tendo como prioridade a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo era “formar professores por menores custos: rápido, barato e com pouco investimento”. Com elas começa a ser formada uma geração de professores polivalentes. Baldin (1989) afirma que a estratégia do poder político autoritário era a desqualificação do professor de história, evitando a resistência crítica, tendo como resultado uma geração de professores submissos e alienados.

De acordo com a reforma de 1968, o Ensino Superior deveria assumir os princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade”, ocorrendo o preterimento das ciências humanas. As licenciaturas curtas foram criadas com o objetivo de formar professores, e não pesquisadores, motivando, assim, a queda vertiginosa na produção historiográfica brasileira. Em síntese, a proposta fundamentava-se na minimização do ensino em todos os níveis, “basta que saibam apenas transmitir conteúdos”. (BALDIN, 1989, p.55).

Falando especificamente, segundo Nicodemos, “o currículo do curso de História não implementou alterações substanciais” entre 1968-1972, em decorrência da aplicação da

Reforma Universitária, devendo ser destacado apenas a implantação do ciclo básico de estudos, assim como o sistema de créditos.

Tabela nº. 08: Distribuição das disciplinas do curso de História após a implantação do sistema de créditos em 1973.

Ciclo de Estudos	Disciplinas
Básico	Introdução à Sociologia, Introdução à Psicologia, Cultura Brasileira, História da Filosofia I.
Profissional	<u>Obrigatórias:</u> História Antiga I, História Antiga II, História Medieval I, História Medieval II, História Moderna I, História Moderna II, História Contemporânea I, História Contemporânea II, História do Brasil I, História do Brasil II, História do Brasil III, História do Brasil IV, História da América I, História da América II, História da América III, Antropologia I (Cultural), Sociologia II. <u>Complementares Obrigatórias:</u> Introdução aos Estudos Históricos, História dos Sistemas Filosóficos I, História dos Sistemas Filosóficos II. <u>Complementares Optativas:</u> História Econômica Geral e Formação Econômica do Brasil I e II, História da Arte I e II, Civilização Ibérica, Geohistória, Paleografia, Estética, Filosofia da Arte I e II, Filosofia Social e Política, Evolução do Pensamento Filosófico e Científico I e II, Introdução aos Estudos Históricos e Sociais, Cartografia I, II e III, Introdução à Geografia, Metodologia e Técnica de Pesquisa I e II, Filosofia no Brasil.

Fonte: Ata da 101ª Sessão Ordinária do Conselho Departamental do ICFCH, 22/06/1973 (Resolução 22/CONSEPE/72).

No novo currículo, como a implantação do sistema de créditos, assim como a organização em ciclo de estudos, entende-se que a opção por créditos possibilitou uma maior flexibilização do curso, uma vez que o aluno tem nas disciplinas optativas um leque de escolhas para complementar sua formação, além da matrícula por disciplinas.

Com base no currículo implantado em 1973, observou-se que as reivindicações de alunos e professores não foram atendidas plenamente, pois ainda não foi dessa vez que deu-se a incorporação da disciplina de História da Paraíba. História do Brasil realmente foi desdobrada em quatro disciplinas, todas obrigatórias.

Para Baldin (1989) o impasse na formação dos estudantes dos cursos de História é que os currículos não oferecem campo para a pesquisa, nem possibilitam o aprendizado da

historiografia. Na prática, estes ficam sem saber pesquisar e ensinar. Recebem informações superficiais das duas principais vertentes historiográficas do período (materialismo histórico e escola dos Annales). Prevalece uma “visão positivista e anacrônica” da história. A “formação teórica do professor” consiste em dois itens: “a formação em conteúdos da ciência e em metodologia pedagógica” (BALDIN, 1989, p.61).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a formação do profissional de história nas instituições aqui estudadas, pode-se afirmar que o ensino na FAFI (1952-1967) assemelha-se bastante à formação no ICFCH (1968-1974). Obviamente, ao longo desse período é possível identificar algumas alterações/ inovações na estrutura administrativa, na estrutura curricular, na carreira docente etc., tudo isso é perceptível no regime interno e nas determinações provenientes da Reforma Universitária (1968) que foram aqui abordadas, principalmente através das resoluções. vale afirmar, entretanto, que as mudanças não foram tão significativas nesse período, mesmo com a ocorrência das reformas dos anos de 1960.

Para Albuquerque (1979), a Universidade e as instituições de Ensino Superior de maneira geral, têm como uma de suas prioridades básicas, a preparação de profissionais para o sistema de ensino fundamental e médio (atividades docentes e técnicas), elevando assim o grau de importância do profissional de educação, seja proveniente dos cursos de pedagogia ou das licenciaturas em geral. Nesse sentido, segundo o autor, a formação do professor não se pode abster, simultaneamente, de atividades de ensino, pesquisa e extensão, destacando que

a formação de professor para as escolas de 1º e 2º graus atendida unicamente pela função-ensino desfigura a universidade. A função-pesquisa, no caso, é da mais alta valia e indispensável, não só na atualização do conteúdo do saber pedagógico que se transmite ao alunado das licenciaturas, como também na elaboração de diagnósticos da vasta problemática do ensino de 1º e 2º graus (ALBUQUERQUE, 1979, p. 58).

Formar profissionais para atuarem no magistério era o verdadeiro propósito do curso de História, notadamente na FAFI, apesar de a legislação que se refere ao assunto afirmar que o objetivo era formar professores com o ensino e a pesquisa.

Até meados da década de 1960, as Licenciaturas seguem a “fórmula 3+1” como afirma Pereira (2000), em que são destinados três anos para as disciplinas de conteúdos específicos

justapostas às chamadas disciplinas pedagógicas, estas com duração de um ano. O modelo, que perdurou durante alguns anos, é considerado deficiente porque não havia a mínima articulação entre esses dois universos.

A separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas constitui-se em um *dilema* que, somado a outros dois – a dicotomia existente entre Bacharelado e Licenciatura e desarticulação entre formação acadêmica e realidade rápida – contribui para a fragmentação dos cursos de formação de professores (PEREIRA, 2000, p. 59).

A existência dentro do mesmo curso, como era o caso do Curso de História estudado, das modalidades de Licenciatura e Bacharelado, assume a duplicidade de formar professores e pesquisadores quando, na verdade, o que deveria acontecer era a formação de um profissional contendo as duas habilidades conjuntamente. Nesses termos, Pereira afirma que as Licenciaturas foram relegadas a segundo plano. Diria-se que esses fatores contribuíram para aguçar o problema que tanto se discutiu nesse trabalho: a desvinculação entre ensino e pesquisa, na formação do profissional de história.

Nesse caso, tem-se um problema duplo: um profissional que, por um lado, não recebe na sua formação a contribuição da pesquisa de maneira vinculada ao ensino e, por outro, o aspecto do comprometimento do ensino pela discrepância entre as disciplinas de conteúdos e as disciplinas pedagógicas.

Fica evidente a carência da pesquisa no Curso de História. Na FAFI, apesar de alguns relatórios mencionarem o termo “pesquisa”, de acordo com a interpretação do presente estudo, isso não passava de atividades de monitoria, uma vez que cada professor catedrático dispunha de dois monitores que o auxiliavam em algumas tarefas acadêmicas (substituí-lo em sua ausência, correção de provas, aplicação de exercícios em sala de aula, enfim, assessorá-lo nas mais variadas atividades docentes).

Somente após a Reforma Universitária (1968), identificou-se nos relatórios departamentais a existência de um projeto de pesquisa executado pelo professor José Pedro Nicodemos, que fazia *um levantamento bibliográfico geral para os estudos da História do Brasil e História da Paraíba*. Em sua justificativa, o professor Nicodemos argumenta que a realização desse trabalho ocorre mediante “a carência de fontes bibliográficas e estudo de

História do Brasil, na biblioteca departamental e à urgência de adquiri-lo” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DEPARTAMENTAL, 1969, f. 01).

Em 1973, a professora Vilma Cardoso dos Santos Monteiro afirma que está desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre a *História Colonial da Paraíba*, tendo como objetivo “contribuir para a informação e aperfeiçoamento dos professores e alunos do 1º. e 2º. Graus, dotando-os de um manual sobre história colonial da Paraíba” (ATA da 103ª sessão ordinária do Departamento de História, 24/02/1974).

É marcante também a associação de pesquisa à falta de livros para os alunos do curso de História. Mais uma vez o chefe do Departamento de História aponta a deficiência de fontes, argumentando que as pesquisas de história local, a elaboração de monografias e o “ensino especializado de História do Brasil”, vêm sendo comprometidos diante das dificuldades “[...] dada a ausência de grande número de obras indispensáveis à formação de professores e pesquisadores” (OFÍCIO DH/67/69, 30/10/1969). Apesar da freqüente menção à História da Paraíba, vale ressaltar que não havia essa disciplina no currículo do Curso de História.

Nicodemos destaca ainda que vem enfrentando dificuldades porque, geralmente, os estudantes que se envolvem nas atividades de pesquisa não exercem a função de professor no ensino primário estadual ou municipal, trazendo assim dificuldades à visita aos arquivos e, conseqüentemente, prejudicando a pesquisa documental.

Veja que as dificuldades são evidentes para a realização de atividades de pesquisa, o que induz a afirmar que, ao longo de aproximadamente vinte e cinco anos, ou seja, desde sua criação em 1952 até a criação dos centros em 1974, o curso de História da UFPB cumpriu a função de formar professores para o ensino fundamental e médio/1º. e 2º. Graus, mediante enormes dificuldades, tais como: falta de bibliografia qualificada; não havia uma verba específica para a aquisição de livros; quadro de professores deficiente por falta de qualificação adequada (inclusive enfrentando o problema da polivalência); número insuficiente de professores, comprometendo o desenvolvimento acadêmico de professores e alunos, entre outros.

Autores como Baldin (1989) e Gusmão (2004) afirmam que até os anos 1960, os professores se limitavam a expor fatos históricos de maneira descritiva, cronológica, linear,

com uma história povoada de grandes heróis. O que interessava era uma boa oratória e uma formação de caráter humanista, ou seja, que procura apreender o conhecimento de maneira mais abrangente possível, notadamente a *História Universal Clássica*. Por outro lado, os “jovens” professores de formação universitária que passaram a atuar nos cursos de história na segunda metade da década de 1960, destacavam-se pela utilização de novos recursos didáticos, “visão abrangente da disciplina, rigor na cobrança e pela capacidade de descrever um mundo inusitado” (Gusmão, 2004 p.33).

O professor da década de 1960, segundo essa linha de raciocínio, destacava-se pelo “espírito de grupo”, pela sua capacidade crítica e por adotar métodos de cunho analítico. Esse modelo de profissional que se desenvolvia na segunda metade dos anos de 1960, foi interrompido com as reformas educacionais que priorizaram a formação de profissionais voltados exclusivamente para o mercado de trabalho, priorizando características como racionalidade, eficiência e passividade.

Não se discute se aqui a formação do profissional de história na Paraíba entre 1952-1974 era melhor ou pior do que se tem atualmente, mas é possível afirmar com bastante certeza que era muito diferente. Também é possível afirmar que a escola desse período, oferecia um ensino elitista e trabalhava conteúdos prontos de forma expositiva, pois seu objetivo maior era formar professores para transmitir os conteúdos do livro didático para os seus alunos do ensino básico.

Fontes e Referências

Fontes:

ATOS Normativos (Resoluções e Portarias), 1968-1974

BRASIL: Lei federal (A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL: Lei federal (A Lei da Reforma do Ensino Superior) nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968.

BRASIL: Lei Federal (A Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus) nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

CORRESPONDÊNCIAS (ofício, memorando, circular etc.) do Instituto Central de Filosofia e Ciências, 1968-1974.

CURRÍCULO do Curso de História (1952, 1958, 1968, 1972).

CURRÍCULO Vitae de Professores do Departamento de História, 1973.

ENTREVISTA: Diana Soares de Galliza, NDIHR, 2001.

ENTREVISTA: José Pedro Nicodemos, NDIHR, 1980.

ENTREVISTA: Marinalva Freire da Silva, NDIHR, 1999.

ENTREVISTA: Milton Ferreira de Paiva, NDIHR, s/d.

FACULDADE DE FILOSOFIA DA PARAÍBA. **Regimento Interno.** João Pessoa: Imprensa Oficial, 1953.

FAULDADE de Filosofia, Ciências e Letras da Paraíba. **Regimento Interno.** João Pessoa, 1966.

LIVRO de Ata da Congregação da Faculdade de Filosofia da Paraíba, 1952-1967.

LIVRO de Ata do Conselho Técnico Administrativo da Faculdade de Filosofia da Paraíba, 1952-1960.

LIVRO de Ata do Conselho Departamental do ICFCH, 1968-1974.

LIVRO de Ata do Departamento de História, 1968-1974.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **O Ensino Superior e a formação dos Intelectuais Paraibanos**. (Projeto de Pesquisa) João Pessoa: digitado, 2000.

PARECER da Faculdade de Filosofia da Paraíba. n°. 55, de março de 1958.

RELATÓRIO de Atividades Escolares da Faculdade de Filosofia da Paraíba, 1952-1958.

RELATÓRIOS de Atividades Escolares do Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas, 1968-1969.

RELATÓRIOS de Atividades do Departamento de História, 1967, 1969, 1973.

RELATÓRIOS Individuais dos Professores do Departamento de História, 1968, 1969, 1973, 1974.

RELATÓRIO Geral de Atividades da Universidade Federal da Paraíba (ano: 1993). João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, Sub-reitoria para Assuntos Didáticos. **A Reforma Universitária na UFPB**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1971.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Estatuto e Regimento**. João Pessoa: UFPB/SODS, 1993.

Referências:

ALBUQUERQUE, Lynaldo Cavalcanti de. **Universidade e Realidade Brasileira**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1979.

AMORIM, Laura Helena Baracuhy. A economia Paraibana na etapa da articulação comercial (1930-1970). IN: **Atividades Produtivas na Paraíba**. FERNANDES, Irene Rodrigues et. al. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999. (Coleção História Temática da Paraíba, v. 2).

AZEVEDO, Fernando Antonio. **As Ligas Camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Estudos sobre o Nordeste, v. 14).

BALDIN, Nelma. **A história dentro e fora da escola**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.

BANDEIRA, Moniz. **O Governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil (1961-1964)**. 2º. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. (Coleção Retratos do Brasil, v. 110).

BENEVIDES, Cezar. **Camponeses em marcha**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CHAVES BEZERRA, Francisco. O CCHLA: das origens à democratização. IN: **Revista Iniciados**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1998.

_____. **Departamento de História: uma análise historiográfica – 1974-1998**. IN: **Anais**. IX Encontro Estadual de Professores de História, João Pessoa: Ed. Sal da Terra, 2000. pp. 279-293.

_____. **O Departamento de História: um levantamento historiográfico (1979-1991)**. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: mimeo, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. IN: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Velôso. **A Construção do Mito do “Meu Filho Doutor”**: fundamentos históricos do acesso ao Ensino Superior no Brasil-Paraíba. João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 2005.

CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas**. São Paulo: EDUC, 2002.

CITTADINO, Monique. **A UFPB e o Golpe de 64**. João Pessoa: ADUFPB/SSIND, 1993.

_____. **Populismo e Golpe de Estado na Paraíba (1945-1964)**. João Pessoa: Ed. Universitária/Idéia, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.

ESPÍNOLA, Robson Dutra. **Ensino Superior na Paraíba**. Um depoimento. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1980.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930**. São Paulo: Brasiliense, 1975.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e Poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. (Série Universidade, 8).

_____. Pesquisa, Memória e Documentação: Desafios de Novas Tecnologias. IN: FARIA FILHHO, Luciano Mendes (org.). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias:** questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados: Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. pp. 101-116. (Coleção memória da educação).

FENELON, Dea. Pesquisas em História: perspectivas e abordagens. IN: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Maria José Teixeira Lopes. **Ditadura na Universidade Federal da Paraíba (1964-1971):** memória de professores. João Pessoa: CEFET, 2002.

GORENDER, Jacob. **Combates nas Trevas. A esquerda brasileira:** das ilusões perdidas à luta armada. 3º. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GOMES, Maria José Teixeira Lopes. **Ditadura na Universidade Federal da Paraíba (1964-1971):** memória de professores. João Pessoa: CEFET/PB, 2002.

GUIMARÃES, Luiz Hugo. **A Primeira turma de Bacharéis da Faculdade de Direito da Paraíba.** João Pessoa: Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba/IHGP, 2005.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina história:** cultura e identidade docente. São Paulo: UNESP, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** (trad.) Bernardo Leitão (et al). 4º ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

LIMA, Francisco. O Decênio da Faculdade – 1952 – 1962. **Revista da Faculdade de Filosofia.** João Pessoa, v. 2, n. 4, 1964.

LIMA, Michelle Dayse Marques de. **Movimento Estudantil na Paraíba (1959-1964).** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife: mimeo, 2002.

LIMEIRA, Maria das Dores e FORMIGA, Zeluiza. **UFPB: Implicações Políticas e Sociais da sua História.** Textos UFPB/NDIHR, João Pessoa, 1986.

MARTINS FILHO, Antonio. **UFC e BNB:** educação para o desenvolvimento. Fortaleza: Casa de José de Alencar, 1990.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do Ensino na Paraíba.** 3ª ed. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1996.

MELO, Zélia Cavalcante. **A UFPB e o Processo de Federalização**. João Pessoa, Mimeo. s/d.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOREIRA, Emília e TARGINO, Ivan. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997.

NADAI, Elza e NEVES, Joana. **História do Brasil**: da colônia à república. São Paulo: Saraiva, 1991.

_____. **Ideologia do Progresso e Ensino Superior (São Paulo 1891-1934)**. São Paulo: Loyola, 1987. (Coleção Educar-6).

NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas Licenciaturas: educadores x pesquisadores. IN: CATANI, Denise Bárbara. MIRANDA, Hercílio Tavares de. MENEZES, Luís Carlos. FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Universidade, Escola e Formação de Professores**. 2º. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NEVES, Joana. Educação no Brasil: o que há de novo?. IN: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.). NEVES, Joana. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. FERNANDES, Manoel. **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: Sal e Terra/ANPUH-PB, 2000.

_____. Professor cidadão, educando cidadão. IN: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.). NEVES, Joana. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. FERNANDES, Manoel. **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: Sal e Terra/ANPUH-PB, 2000.

_____. Perspectiva do ensino de história: desafios políticos educacionais e historiográficos. IN: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.). NEVES, Joana. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. FERNANDES, Manoel. **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: Sal e Terra/ANPUH-PB, 2000.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. IN: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, 2002.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.). NEVES, Joana. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. FERNANDES, Manoel. **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: Sal e Terra/ANPUH-PB, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisa representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Trajetória, 4).

PINHEIRO, Paulo Sérgio. As classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política. IN: FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo 3: O Brasil Republicano, v. 1: Sociedade e Instituições (1889-1930). São Paulo: DIFEL, 2004.

REVISTA da Faculdade de Filosofia da Paraíba, v. 1, nº. 2, 1955.

REVISTA da Faculdade de Filosofia da Paraíba, v. 1, nº. 3, 1956-1958.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º. e 2º. Graus.** 4º. Ed. Campinas: Autores Associados, 1995. (Coleção educação contemporânea).

RODRIGUES, Cláudio José Lopes. **Sociedade e Universidade:** um Estudo de Caso. João Pessoa: SEC/PB, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 19º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SAES, Décio. A classe média e política no Brasil (1930-1964). IN: FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira.** Tomo 3: O Brasil Republicano, v. 3: Sociedade e Política (1930-1964). São Paulo: DIFEL, 1986.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. IN: **Revista Educação.** v. 30, nº. 02. 2005.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil:** de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964). (Trad.) Ismênia Tunes Dantas. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Brasil:** de Castelo a Tancredo, 1964-1985. (Trad.) Mario Salviano Silva. 3º. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **A formação do Profissional de História para o século XXI.** Conferência apresentada no XI ENCONTRO ESTADUAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA/NÚCLEO REGIONAL DA PARAÍBA), Campina Grande, 2004.

SILVA, Itan Pereira da. **Da Universidade:** trópicos da trajetória da Universidade Brasileira. Campina Grande: Imprensa Oficial, 1994.

URRY, John. Classe Média. IN: OUTHWAITE, William e BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do século XX.** (trad.) Álvaro Cabral e Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Revista Educação e Sociedade.** v. 21. nº. 70. Campinas, abr. 2000.

WEFFORT, Francisco. **O Populismo na política brasileira.** 3º. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: de que se fala? IN: **Fontes, história e historiografia da Educação.** LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). Campinas, SP: Autores Associados. HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. (Coleção Memória da Educação).