

Sob os olhos de Clio: as Histórias Ensinadas no Curso de História do Ceres (Caicó, 1974/1988)

Olívia Moraes de Medeiros Neta
Bacharela e Licenciada em História – CERES/UFRN
olivianeta@katatudo.com.br

Resumo

Esta é uma pesquisa que analisa as Histórias Ensinadas a partir dos saberes históricos produzidos e difundidos no Curso de História, sendo o Centro de Ensino Superior do Seridó, Campus de Caicó, o espaço pesquisado, pois neste Campus é implantado em 1974, junto a sua inauguração, o curso recortado para o estudo. A questão principal que nos motivou para a escolha desta temática diz respeito ao interesse de investigar os saberes ensinados e como foram elaboradas as concepções destes para o ensino. Uma outra indagação inicial foi como e o que era pensado para o ensino de algumas disciplinas como História do Brasil e Introdução ao Estudo da História.

Palavras-chave

Histórias ensinadas, Campus de Caicó, Curso de História

DETALHES, OLHARES...

Está é uma pesquisa que analisa as Histórias Ensinadas no Curso de História do Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES –, Campus de Caicó, o espaço pesquisado, pois este é implantado em 1974, junto inauguração do núcleo de estudos superiores em Caicó. A questão principal que nos motivou para a escolha desta temática – Histórias Ensinadas – diz respeito ao interesse de investigar os saberes e como foram elaboradas as concepções destes para o ensino. Uma outra indagação inicial foi como e o que era pensado para o ensino de algumas disciplinas oferecidas no Curso de História. Onde, então, buscar as Histórias Ensinadas e os saberes nestas pautados? É a partir desta inquietude que selecionamos no Arquivo Geral do CERES Diários de Classe e Planos de Curso como espaço e fontes de pesquisa, compreendendo serem tais fontes canais de divulgação das propostas de História, noticiadoras de posturas e orientações.

Metodologicamente, faremos uma análise dos discursos que vieram à margem, que sobressaíram dentre muitos nos referidos recortes espaciais e temporais. Para tanto, nos apropriamos de leituras que nos possibilitavam pensar o objeto de investigação – as Histórias Ensinadas. Rosa Fischer, ao indicar passos para a análise do discurso, forneceu importante contribuição. Michel de Foucault, teórico por nós trabalhado, possui significativa cooperação e participação neste trabalho monográfico, dele tomamos por empréstimo noções como as de discurso e formação discursiva,¹ por compreendermos que são necessárias na compreensão de nosso objeto. O objeto, portanto, é entendido como uma formação, uma construção que não é dada, mas existe sob

as condições de um feixe complexo de relações, relacionando-se com instituições, contexto, sujeitos e distintos lugares.

As Histórias Ensinadas não preexistem antes de sua construção. Assim entendemos que os saberes que a compõem são a existência de uma série de enunciados dispersos e dispares que vêm à superfície e a cada instante de leitura se (re)constróem, se transformam, sendo o objeto uma peça tecida por fios do poder que se cruzam, se amarram, se afrouxam, mas produzem intenções e concepções.

Dentre os fios conceituais que constroem este trabalho, tais como poder, saber, tática, estratégia, uso e consumo, chamamos a atenção para as categorias de poder e saber como afirma Michel Foucault, o poder participa dos atos de produção do saber. Assumindo esta postura teórico-metodológica acerca do discurso, do saber e de sua construção, que analisaremos as fontes de pesquisa selecionadas. Esta análise assenta-se no lugar de produção² e suas amarras sociais, intelectuais e institucionais, visto que entendemos que o fazer história “se apóia num poder político que criou um lugar limpo (cidade, nação, etc.) onde um querer pode e deve escrever (construir) um sistema (uma razão que articula práticas)” (CERTEAU, 2002, p. 18). A inserção do conceito de saber é uma tentativa de entender os meios pelas quais as Histórias Ensinadas foram tomando corpo e escriturando nos Planos de Curso e Diários de Classe conhecimentos, temas para estudo. Nossa busca é examinar as propostas curriculares e perceber como cada disciplina apresenta suas histórias, ou seja, é uma análise que investiga os saberes destacados nas disciplinas Introdução ao Estudo da História, Estudo dos problemas brasileiros I e II e História do Brasil I e II.

Em nossa operação historiográfica de mapear os documentos⁴ pretendemos não reafirmar ou demarcar o lugar das Histórias Ensinadas, mas os seus não lugares, problematizando não a existência de um modelo para o ensino, mas os motivos que levaram a produção e apresentação de histórias ao longo do Curso de História. É a partir desta conjuntura que procuramos entender como foram construídos, por textos e intertextos, os saberes para e nas Histórias Ensinadas.

Muitas são as vozes que ditam as Histórias Ensinadas, mas são nas regularidades discursivas que encontramos a definição para as propostas de História no CERES de 1974 a 1988, arrançados pelos fios textuais e particularizadas pelas leituras singulares de cada sujeito.

Nosso objetivo é visibilizar as Histórias Ensinadas no CERES nas disciplinas já mencionadas outrora. Este é um trabalho de análise discursiva que, distante de enxergar as Histórias Ensinadas como vozes unívocas, como uma unidade fixa, estudaremos estas como uma descontinuidade, uma textura produzida por distintas relações de poder/ saber, por isso a relevância de discutirmos a noção de discurso.

É assim pensando as Histórias Ensinadas como um conjunto de interesses, orientações, uma construção agarrada às concepções de saberes pautados e difundidos que convidamos o leitor para incursionar pelas múltiplas vozes e faces da peça (pesquisa) que é tecida a muitas mãos, dado

as subjetividades prescritas em nossas fontes e nossas leituras. Para tanto, dividimos este trabalho em três capítulos que tomam base a partir do título: “SOB OS OLHOS DE CLIQ”, ou seja, a musa da História que em nossa pesquisa veste-se com os saberes transmitidos no cotidiano escolar.

Mas “SOB OS OLHOS DE CLIQ” – nossa proposta de pesquisa – não pára por aqui. Após nossa apresentação convidamos você e suas histórias, suas subjetividades e inquietudes para uma operação: ler e fazer história a partir de nossos fios discursivos.

“SÃO AS ÁGUAS DE MARÇO FECHANDO O VERÃO”: CAICÓ EM ÁGUAS UNIVERSITÁRIAS

Será dia 9, a aula inaugural do Núcleo Avançado da Universidade Federal em Caicó. Estará presente o Reitor Genário Alves Fonseca. (Diário de Natal, 2 de março de 1974)

Os ânimos exaltavam-se, as esperanças tremulavam e a cidade de Caicó, em 1974, inaugurava um núcleo avançado de estudos superiores, o Núcleo Avançado de Caicó - NAC. Era o espaço sonhado, planejado e desejado por caicoenses, por seridoenses. Com a Resolução n.º 83/74 de 04 de outubro de 1973, do Conselho Universitário, criam-se condições legais para o funcionamento do Núcleo Avançado de Caicó (Núcleo Avançado de Caicó. Histórico e Funcionamento de 1974 a 1978).

Caicó preparava-se para acolher o núcleo de estudos superiores, uma extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Como fortificante a esta espera, guarda os discursos que não

simplesmente o manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo; e porque – e isso a história desde sempre o ensinou – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo que pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos (FOUCAULT, 2000, p.2).

Como espaço, objeto de luta e poder, o discurso caicoense seguia demarcando a cidade. Caicó mostrava-se como a cidade “[...] caracterizada como núcleo polarizador das atitudes econômicas e sócio-culturais do Seridó. Sendo a terceira (3ª) cidade mais populosa do Rio Grande do Norte, e de reconhecida importância para a economia e o desenvolvimento do Estado pelas suas atividades produtivas [...]” (Núcleo Avançado de Caicó. Histórico e Funcionamento de 1974 a 1978. p. 4).

O NAC era um depositário de esperanças à região, que dava condições “[...] de desenvolver um processo global de ensino, integrado às atividades econômico-sociais existentes”. Objetivava-se “preencher a lacuna educacional [...] já que dezenas de estudantes que aqui concluíam

o seu curso Pedagógico, de Contabilidade ou Científico viam-se obrigados a deslocar-se, todas as noites até a cidade de Patos na Paraíba, a fim de freqüentarem um curso superior, isto sem falar nos que precisavam ir residir na Capital, sem condições financeiras para estudar e com um campo de trabalho restrito, sem maiores oportunidades empregatórias para todos. Assim é criado o NAC com os seguintes objetivos: a) oferecer na própria região, as Disciplinas de 1º Ciclo de Área Humanística; b) instalar e fazer funcionar cursos para licenciatura de Curta Duração; c) oferecer sob a coordenação do CRUTAC, cursos de Extensão Universitária em Economia, Agropecuária, Administração, Engenharia, Contabilidade, Enfermagem, Odontologia, Medicina e outros” (Núcleo Avançado de Caicó. Histórico e Funcionamento de 1974 a 1978. p. 4.)

Instalado nas dependências da Diocese de Caicó – prédio do Seminário Santo Cura d’Ars, o NAC tem em seu primeiro concurso vestibular o oferecimento de cem vagas, dez para cada curso. Os cursos oferecidos ao primeiro concurso vestibular eram Administração, Assessor Secretário Executivo, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Serviço Social. Caicó seria o palco das inscrições, provas e resultados do primeiro concurso vestibular do NAC que, em 09 de março de 1974 teria sua aula inaugural com o Reitor Genário Alves da Fonseca; marcando os passos caicoenses enquanto o registro de um “marco indelével da história educacional do povo do Seridó” que prescindia uma “incrível realidade, setembro de 73 a Emissora Rural noticiava o primeiro vestibular para janeiro de 74”³⁷ e em “31 de outubro, inscritos 306 [...] concorrendo a cem vagas [...]”, sendo de seis a nove de janeiro de 1974 a realização das provas do vestibular; a divulgação do resultado vindo a ocorrer em onze de janeiro do mesmo ano (HISTORIOGRAFOS 78: Nossas Saudades, dez.1978).

O NAC significa a possibilidade “de, a curto prazo, atender uma reclamação de Caicó, dos municípios vizinhos e do Estado, da preparação do pessoal citado para assumir a responsabilidade de reforma de 1º e 2º graus que tanto afligiu a Nação” (DIÁRIO DE NATAL, 23 de janeiro de 1975. p.5); neste momento, o NAC acolhia os cursos de Licenciatura Plena em Ciências Econômicas, Administração e Ciências Contábeis e de Licenciatura Curta nas áreas de Comunicação e Expressão, Estudo Sociais e Pedagogia.

Das instalações às perspectivas no limiar do primeiro quadriênio, o NAC projeta o funcionamento do Centro Regional de Ensino Superior; a construção do Campus Universitário; o fortalecimento dos cursos existentes; criação de novos cursos; ampliação do acervo bibliográfico; criação de um restaurante universitário; programas sócio-culturais voltados à comunidade; diagnóstico das necessidades do alunado; associação de estudos científicos e realidade, desenvolvimento gradativo de pesquisa; assistência a estabelecimentos de ensino e ao Museu do Seridó – Caicó/RN (Núcleo Avançado de Caicó. Histórico e Funcionamento de 1974 a 1978. p. 5).

Caicó como uma cidade de destaque e necessitada do ensino superior, nas palavras do senador Dinarte Mariz, tonifica a universidade como “a grande promotora do progresso, e, como tal, a grande desmistificadora de tabus e preconceitos, por trás dos quais se escondem as forças

retrógradas do totalitarismo e da reação” (MARIZ, 1979, p.21). Discorrendo na solenidade das primeiras turmas concluintes do Núcleo Avançado de Caicó, Dinarte Mariz compõe o cenário de estruturação do ensino superior no Seridó:

Este Campus Avançado de Caicó também teve sua origem no Ministério Jarbas Passarinho, nesta luta sem repouso, que tenho planejado em favor da educação em nossa gente. Para compor os quadros dirigentes e o corpo docente da Universidade escolhi e nomeei os professores, convocando-os dentre os mais capazes, os mais cultos e os mais eficientes profissionais da nossa comunidade, os reputados melhores em suas especialidades e que aceitavam a missão, pois sempre acreditei na verdade da sentença que diz: 'Nada se faz de grande com homens pequenos' [...] tenho a certeza de que aqui se encontram os mais capazes, os mais cultos e os mais vocacionados para o Magistério (MARIZ, 1979, p.18).

O NAC como o marco da interiorização da UFRN é integrado à proposta de alargamento, de expansão do ensino superior no Estado que pela resolução n.º 59/77 do Conselho Universitário são criados os Centros Regionais de Ensino Superior, do Seridó e de Macau; os discursos proliferados no texto da resolução voltam-se a considerações quanto à expansão do Ensino Superior associado às exigências de mercado de trabalho oficiais; participação da Universidade na pesquisa, nos serviços comunitários e habilitação técnico-profissional; reforça, ainda, a estratégia de expansão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte firmada na Implantação de Núcleos Universitários que, segundo a Resolução de 21 de dezembro de 1977 seriam “sediados nos principais pólos de desenvolvimento do Estado, oferecendo cursos de características pragmáticas e de aplicabilidade imediata, em termos de mercado de trabalho e realidade regionais” com tais considerações o Centro Regional de Ensino Superior do Seridó é implantado constituído pelos Campi de Caicó e Currais Novos-RN.

Das perspectivas de desenvolvimento iniciais às condições de 1978, o discurso administrativo do NAC pauta-se nas transformações sócio-culturais, fortalecimento dos cursos, necessidade de diagnosticar anseios do alunado e como eixo à estruturação do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó, associando os Campi de Caicó e Currais Novos numa caminhada, porém com distância do ponto de vista acadêmico-administrativo, sendo a grande espera por um prédio, próprio, para o Campus de Caicó.³

O espaço ditando tipografia, geografias sentimentais dos sujeitos que entre saber, poder e disciplina permearia a partir de 1979⁴ um novo espaço arquitetônico que, sob estudos antropológicos, sociológicos, dos problemas brasileiros e histórias específicas formava professores em turmas, de no máximo, vinte alunos dispostos em turnos matutino e noturno, tendo uma diversidade de naturalidades por atender a acolher alunos de cidades diversas do Seridó.⁵

É UM PASSO, É UMA PONTE...

O NAC surgiu com os seguintes objetivos: [...] Oferecer, na própria região, as Disciplinas do 1º Ciclo Básico na Área Humanística: [...] Instalar e fazer funcionar cursos para

licenciatura de Curta duração [...] (Relatório de Atividades do CERES).

De uma projeção às disciplinas do 1º Ciclo Básico na Área Humanística, o cenário universitário composto em Caicó – RN traz cursos como o de História, uma licenciatura que tinha o espaço de e para formar, habilitar profissionais. Era a necessidade de dar especialização ao profissional de educação seridoense que assegurava a importância das metas, iniciais, à implantação do Núcleo Avançado de Caicó.

O Curso de História vem confirmar a necessidade do professor especializado; o 10º NURE⁵⁰ em sua jurisdição não apresentava nenhum docente com habilitação em História em 1974; de 1975 a 1985 cerca de 105 alunos obtiveram grau de Licenciados em História. Destes 102 achavam-se vinculados à educação na temporalidade de 1978 a 1985.

Muitos docentes envolvem-se em cursos de especialização, atualização em docência e promovem cursos de extensão voltados à Pré-História, Museologia, Comunicação Social, Antropologia e diversas semanas de estudo. A extensão marcada por olhares ao Ensino de História no Seridó, Complexos culturais e históricos do Seridó, Movimento republicano seridoense, confirma a força da região, do espaço seridoense nas produções acadêmicas de História – CERES, UFRN.

A produção de espaços e discursos à formação do profissional de História, passa por visibilidades quanto a episteme, o papel do espaço/tempo, permeando o ser docente na formação do discente, enquanto futuro historiador; assim consideramos como objeto de estudo não o licenciado em História pelo Campus de Caicó atuando nas redes de ensino público ou privado, mas o *locus* de sua formação, os sujeitos e discursos proferidos no cotidiano acadêmico. Depois de explorações e manipulações dos discursos que deram visibilidade ao Curso de História do CERES, seus espaços e seus sujeitos, consideramos o *corpus* discursivo de produção, construção estratégica que partindo do lugar de produção lhe dá materialidade e funcionalidade. Assim acontece com a construção de discursos tecidos “ao redor” da cidade de Caicó, tida como centro econômico-social e irradiadora de cultura no Seridó, fazendo justificar-se a implantação do ensino superior na região via Núcleo Avançado de Caicó. Práticas discursivas emaranham-se dando funcionalidade e concretude à idéia do ser acadêmico de meados dos anos 70 e 80 que, pela rede de poder/saber (Resoluções, Relatórios, Encontros, estatutos, Currículos), produz textos e discursos que tornam o visível dizível.

O profissional formado pelo Curso de História é considerado ser socialmente construído, no jogo de relações que os envolvem. Dessa forma, tempo/espaço/sujeito acham-se envolvidos neste jogo de relações distintas. O Campus de Caicó e o Curso de História teceram em dadas temporalidades sujeitos múltiplos, permeados por distintos dispositivos de poder reguladores que têm seus corpos iluminados por holofotes e descobertos pelas cortinas da História.

Nos caminhos da leitura de um curso, encontramos leis e outros escritos como códigos de uma produção controlada e selecionada, organizada e redistribuída às universidades brasileiras. O currículo como uma construção, instrumento significativo de intervenção do Estado no Ensino, na

formação intelectual da clientela que freqüenta os bancos escolares para a prática da Cidadania no sentido que interessa aos que se encontram representados no poder (BITTENCOURT, 1998, p.28); têm seus autores, existem sujeitos por detrás deles que vão além da expressão “generalizante” e “homogeneizadora” de Estado.

Parafrazeando Ivor Goodson (1999), a luta para definição de um currículo envolve prioridades sócio-políticas e discurso de ordem intelectual; no discurso que se constrói formam-se modelos de professores, de alunos, de sociedade, de disciplinas, de condutas, de posturas. Neste sentido, o currículo produz identidades e subjetividades determinadas.

Nas falas curriculares, a partir da noção de discurso, escutaremos as leituras do curso de História implantado com uma estrutura curricular composta por 2.130 horas para disciplinas obrigatórias e 180 horas para disciplinas complementares, sendo 34 disciplinas obrigatórias dispostas com seus créditos e ementas em uma média de oito períodos letivos.⁶ Para Kátia Abud, através de programas curriculares divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina e o discurso de poder se pronuncia e define sentido, forma, finalidade, conteúdo, estabelecendo sobre cada disciplina o controle da formação a ser transmitida e pretendida.

O discurso pretendido no currículo não é informação apenas, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, maneiras de percepção de “si” e dos “outros”, formas particulares de agir, sentir, operar sobre “si” e o “mundo”, de prescrever posturas. Entretanto, o entendimento de que há diferenças, conflitos e clivagens entre a prática idealizada; currículo pré-ativo, normativo e escrito pelos representantes do poder educacional instituído e o currículo como prática em sala de aula, currículo interativo. Na interface do dizer e do fazer, o texto curricular é enunciado, pois o que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, o planejado não é necessariamente o acontecido; devemos procurar a construção social do currículo, tanto em seu nível de prescrição como em nível de interação (GOODSON, 1999).

É um passo, é uma ponte, é uma apresentação às marcas de um fazer com seus lugares sociais, institucionais, com seus indicativos teórico-metodológicos e faces de uma história tecida no cenário do ensinável. Estes nos convidam a uma caminhada histórica pelas laudas dos Planos de Curso de disciplinas, por Diários de Classe, por propostas curriculares que guardam os fios discursivos das Histórias Ensinadas, enrolados às balizas do tempo e emudecidos por um toque de silêncios historiográficos. Os saberes apresentados, objetivados e subjetivados como Histórias Ensinadas conosco dialogaram com os fios discursivos, costurando empiria a teoria, inspiração a narração. Mas esta leitura é apenas um passo, uma ponte. As águas de [09 de] março continuarão a rolar nos próximos tópicos.

A HISTÓRIA COMO ESPETÁCULO

Lugares de produção e não-ditos são recorrentes em Histórias Ensinadas que, com seus signos e símbolos possibilitam leituras de mundo.

Histórias Ensinadas enredam-se no saber histórico permeado de práticas culturais que envolvem avaliações, metodologias, procedimentos, recursos de ensino. Análises historiográficas, relevância de estrutura curricular, arcabouço teórico-metodológico são elementos que isoladamente poderiam constituir-se como objetos de estudo passíveis a problematização; não é este conjunto ou uma de suas partes que representa nossa “paisagem de pesquisa”. Esta se constrói a cada diálogo proferido com a historiografia, com as fontes (planos de curso, diários de classe, portarias, resoluções e outros) e seus discursos, diversas vozes que dialogam e constroem muitas possibilidades para distintos olhares. .

Nos roteiros da história, os lugares são os “atos presentes desta produção e a situação que hoje o torna, possível, determinando-o; o objeto as condições nas quais tal os qual sociedade deu a si mesma um sentido através de um trabalho que é também ele, determinado” (CERTEAU, 2002, p.23). A História como espetáculo é roteirizada por sua estrutura curricular, por ementas, disciplinas, Planos de Ensino e pelos Diários de Classe.

No CERES, as Histórias encenadas são falas que constroem posturas, maneiras de ser, fazer, dizer. Nas disciplinas História do Brasil I e II, Estudo dos Problemas Brasileiros I e II e Introdução ao Estudo da História buscaremos adentrar o mundo dos espetáculos históricos, abriremos as cortinas da História, recomporemos roteiros, olharemos cenários, distribuiremos posições.

Partilhando da concepção de História como construção discursiva constituidora de objetos de investigação, de dados históricos, as Histórias Ensinadas no Curso de História do CERES são nossas falas, são dizeres do currículo e sua estrutura que no recorte das disciplinas de História do Brasil I e II, Estudo dos Problemas Brasileiros I e II, Introdução ao Estudo da História⁷ instauram maneiras de ser, conhecer e interpretar, bem como escrevem o saber histórico como uma paisagem no tecido da História. As ementas das disciplinas, as bibliografias escolhidas, os objetivos, as metodologias constituem-se enquanto filigranas ao olhar às Histórias Ensinadas, estas protegidas por um passado pronto à visitação e disposto ao diálogo com vistas a fazer brotar muitas histórias do ensinado, com seus roteiros e componentes de uma grande sinopse do que fora ensinado nas muitas aulas, gradeadas pelo currículo do Curso, pelas orientações e interesse de discentes e docentes, do Estado, da Instituição.

As disciplinas já mencionadas serão nossos *scripts*; os recortes do currículo são as falas eleitas à nossa conversação quanto as Histórias Ensinadas no período de 1974 a 1988. Nas veredas dessas disciplinas, suas abordagens são destacadas e por nós buscadas, não em sua finitude, mas em suas enunciações, suas regularidades e suas pluralidades discursivas. Narrativas a partir de estruturações quanto à eleição de conteúdos e bibliografias compõem nuances das ilustrações do

saber histórico, envolvendo a produção de visões de mundo, as concepções de História e arrumações nos saberes pautados no e para o ensino.

Pensar as Histórias Ensinadas nas fontes recortadas, que nos emprestam suas vozes para que juntos entoemos as falas de um currículo amarrado a ações de orientações docentes, é um exercício que envolve táticas e estratégias, usos e consumo inseridos numa cadeia de construção que, a partir de Introdução ao Estudo da História, recepciona o ensinável em História, compondo paisagens para vê-la e senti-la. Com os passos no caminho do Curso de História, o Brasil enquanto corpo escrito, projeção e sistematização de história para uma nação é visibilizado nos espaços das disciplinas História do Brasil I e II.

Como apêndice às Histórias do Brasil, uma outra face é visibilizada portando histórias de um Brasil visto a partir dos problemas: é a disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros I e II, que não é peculiar apenas do Currículo de História, sendo mais uma regularidade aos níveis de ensino diversos. Mesmo não tendo e não sendo uma disciplina específica da História, esta porta muitas vozes que pensam um Brasil pelos problemas, pelas vias do Estado e estas vozes são históricas, proliferaram as Histórias Ensinadas no CERES, portanto, são passíveis de análise, suas vozes clamam por novos tons.

Costurando Introdução ao Estudo da História como mestre de cerimônia ao saber histórico, História do Brasil I e II como as falas de um Brasil ensinável, Estudos dos Problemas Brasileiros I e II como a face das preocupações com a nação e seu espaço, formam um tecido de categorias pensadas para “formar” nos discentes a “consciência histórica”, introjetando nestes sujeitos, discussões acerca das filosofias da História, das pluralidades de suas visões, dos problemas que cercam o corpo nacional.

HISTÓRIAS ENSINADAS, HISTÓRIAS ENCENADAS

Nos espetáculos da História, no recorte curricular, nas veredas da historiografia buscamos os roteiros de histórias, priorizando direções de cenas de Introdução ao Estudo da História, História do Brasil I e II, Estudo dos Problemas Brasileiros I e II.

Introdução ao Estudo da História recepciona os sujeitos ao campo histórico, estruturando-se conforme olhares da Historiografia, tais como os conceitos de História, a Heurística, a Crítica e a Síntese Histórica e Ciências Auxiliares da História⁸ e a partir daí o projeto de ensino volta-se às análises das fontes historiográficas, as valorizações dos conhecimentos básicos da História como ciência e contribuições de outras ciências à História.⁹

Avançando pelas falas históricas, a História do Brasil I e II dá corpo à nação partindo da expansão marítima portuguesa, os descobrimentos e estudos evolutivos dos acontecimentos

políticos e sociais do Brasil Colônia.¹⁰ O Brasil tinha sua História recomposta com estudos do Brasil independente e seus aspectos sociais, políticos e culturais culminando com o Brasil Contemporâneo.¹¹ Política, cultural e socialmente pensava-se um Brasil ensinado, um Brasil lido nos recortes de Celso Furtado, Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, Hélio Vianna, Sérgio Buarque de Holanda.¹²

A História do Brasil também era estudada pela face dos problemas, conforme é visto na disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros. Dividida em I e II, tal componente curricular estudava os problemas brasileiros, privilegiando a “abordagem sócio-estrutural da realidade brasileira. Estudos específicos sobre a economia, política, sociedade e segurança nacional”,¹³ objetivando estabelecer uma análise comparativa entre a política social e econômica, nacional e internacional, evidenciando a importância da segurança e manutenção nacionais e sua relação com o desempenho político.¹⁴ Docilizar, normatizar, conhecer o Brasil num quadro político-econômico de desenvolvimento; conhecer seu homem e sua formação eram eixos à moldura do Estado e da Nação que ancoravam as leituras e as posturas recorrentes para o estudo dos problemas brasileiros.

Nos detalhes de um cenário, na História com espetáculo e nas falas de um roteiro – as Histórias Encenadas – tece-se o Curso de História como palco, a História como recorte de um roteiro de muitas falas, uma sinopse reveladora de orientações, de proposições ao ser e estar no campo histórico e suas operações, seus saberes e redes de poder que atuam no conhecimento histórico o que vem compor o Ensino de História como novela de saberes enrolados por muitas mãos e muitos jeitos e pre-jeitos na produção e difusão do saber histórico em que História, ciência e arte, profissão e prazer encontram-se nas trilhas do escrito, do roteirizado nos atos do ensinar firmando à História o espetáculo com os **holofotes do saber e as cortinas do poder**.

Nas águas do ensinável, a História toma formas roteirizadas, em suas disciplinas pauta diretrizes, limites aos saberes via ementas que parecem construir com os tijolos dos objetivos propostos os passos da História, das muitas Histórias que se põe ao ensino, à degustação dos saberes nos fios de tempo e espaço,

O que é afinal História Ensinada? É uma inquietação, uma problemática de múltiplas faces dada suas muitas Histórias e, por escreverem-se no humano e pelo humano agarra-se ao subjetivo. Do seio do homem, do tempo e do espaço as Histórias Ensinadas são construídas e encenadas por docentes e discentes, firmam-se como visões e produções de sujeitos agarrados a epistemes e rodeados por espetáculos, roteiros, encenações e muitas vozes.

PASSEANDO POR CONSTRUÇÕES

As Histórias Ensinadas como falas brotam de espaços de construção como os currículos e a historiografia. Estes tonificam as vozes da História ditando composições de personagens, de atos e muitas cenas.

Assim, ao analisar os currículos escolares, devemos ser sabedores que os mesmos nos revelam um contexto social, econômico, cultural e político determinados, “despojando-o do caráter neutro ligado a uma visão, que o percebia como um mero veículo de transmissão desinteressada do conhecimento social” (NIKITIUK, 1999, p.79). Esse conhecimento, portanto, não pode apenas ser analisado como algo estático e naturalizado como um conjunto de informações e materiais para ser absorvido por professores e alunos de maneira passiva. Dessa maneira, uma análise do currículo não pode cair aos encantos de enxergar o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como tão somente um “inocente” processo epistemológico em que intelectuais, acadêmicos, cientistas e educadores “desinteressados” e “imparciais” ditam, por ato de dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ser ensinado em escolas e universidades.

Precisamos pensar que o currículo de História ou de qualquer outra disciplina tem seus autores; existem sujeitos que vão além da expressão “generalizante” e “homogenizadora” de Estado. Seria muito simples desenvolver uma análise usando a idéia de um poder central e único que determinasse as maneiras de agir e pensar dos indivíduos. Depois das proposições lançadas por Michel Foucault, tal estratégia de análise não se sustenta com tanta firmeza (Foucault, 1979).

O processo de criação do currículo não é um processo lógico, e sim um processo social, na qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, etnia, gênero – conceitos construídos historicamente. Como afirmou Michel de Certeau, toda elaboração de uma pesquisa (e mesmo os currículos) “se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural” (CERTEAU, 2002, p.66).

Além disso, necessitamos reconhecer que o processo de construção social tampouco é internamente consistente, estático e lógico, consiste antes num amálgama de conhecimentos ditos “científicos”, de crenças, de expectativas e de visões sociais. Da mesma maneira, não se pode enxergar o currículo somente como resultado - síntese – de uma construção no qual os diversos grupos se enfrentam num “campo de batalha” para fazer valer seus pontos de vista sobre qual é o conhecimento “correto” a ser oferecido às futuras gerações. Levando-se em consideração que a educação institucionalizada, de certa forma, representa uma espécie de condensação do social em cima da qual diferentes grupos refletem e projetam suas concepções de mundo e expectativas, o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a maneira como certas questões são definidas como problemas sociais.¹⁵

No interior do texto curricular, podemos identificar vários discursos presentes e ausentes, citados ou implícitos, que o constituem. Várias vozes, teorias, concepções, interesses, vontades constroem esse discurso curricular. Podemos também buscar nesse texto as pistas que nos permitam encontrar os conhecimentos que foram deslocados ou rejeitados em favor de outros com mais

prestígio, mais força e mais viabilidade social. Devemos ter em mente que “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 1999, p.28).

Nesse discurso que se constrói, formam-se modelos de professores, de alunos, de escola, de sociedade, de política, de disciplinas, de condutas. Produz-se sujeitos dotados de identidades que lhes são atribuídas (classe, gênero, etnia, nacionalidade). Nessa perspectiva, o currículo produz identidades e subjetividades determinadas. Ele não apenas representa, ele cria, constrói sujeitos que irão atuar nas escolas de primeiro e segundo grau (hoje Fundamental e Médio) de Caicó e de cidades circunvizinhas. As propostas de modificações de um currículo têm conexões muito estreitas com o tipo de sociedade que se pretende formar. Inclusões e exclusões no seu texto implica, na maioria das vezes, inclusões e exclusões na sociedade. Falar da formação de um corpo nacional através das elites políticas, é também dar visibilidade ao Seridó e as suas personalidades; dar voz aos problemas brasileiros, é também falar da crise do algodão mocó, das secas que atingem o semi-árido, da pecuária em decadência. Dar sentido a uma história linear, permite-nos pensar o regional através das continuidades e homogeneidades, não mediante as rupturas temporais.

Nesse sentido, efetivamos um movimento de “dessacralização” do currículo, reconhecendo sua historicidade com suas implicações políticas, sociais e culturais e a presença de seus autores - aqueles que determinam o “melhor” a ser transmitido por professores aos alunos. Esses autores constroem discursos que estão vinculados aos lugares de produção e política cultural de onde esses falam.

No currículo são revelados e questionados elementos que anteriormente eram vistos como “naturais” e “sagrados”, como, por exemplo, a sua estrutura disciplinar e seus conteúdos “oficiais”. O Brasil é apresentado como um corpo manipulado pelas mãos portuguesas.

Campo produzido e campo de produção, o Currículo guarda muitos discursos, o de História com as composições das disciplinas, das ementas e do pensamento historiográfico que reforçará visões de uma História naturalizada, objetivada como real, escrita e prescrita para formar um profissional conformado aos discursos estabelecidos nacionalmente. Ser aluno de História no CERES nesse período era ser modelizado por uma história cronológica, factual, sem conflitos e pautada sob a ótica do vencedor. Clío aparecia como uma musa que não questionava, silenciada pela Ditadura Militar.

A Historiografia Brasileira pode assumir as vezes de uma partitura aos pensares da História, visto que estes são leituras de seus compassos, pois é a Historiografia que suporta os saberes discutidos e apresentados, lidos e ensinados. Segundo Margareth Rago, a explosão de uma expressiva produção historiográfica brasileira ocorre, ainda, num momento em que se tornam visíveis os sinais de esgotamento do marxismo enquanto modelo privilegiado de interpretação do passado. Das primeiras análises marxistas que procuravam definir, inicialmente de maneira bastante mecanicista, posteriormente de modo mais sofisticado, as estruturas sócio-econômicas e os modos

de produção existentes no país passou-se, nos anos setenta, a discutir o universo mental e as ideologias presentes nas análises históricas da “realidade brasileira”.

De maneira geral, essa produção acadêmica que se desenvolveu no final dos anos 70 e 80 procurou acompanhar e atualizar-se com os desenvolvimentos teóricos, metodológicos e temáticos que se produziam para além de nossas fronteiras, em especial, na França, Inglaterra, Itália e nos Estados Unidos, *locus* de onde vêm nossas principais referências teóricas, metodológicas e temáticas. Entretanto, podemos identificar em tal produção historiográfica brasileira a preocupação, como nos lembrou Rago em seu texto “A Nova Historiografia Brasileira”, em trabalharem-se as especificidades locais das experiências históricas tal qual se constituem no país, nos diferentes estados, cidades e municípios e outras regiões, diferindo radicalmente daquelas vivenciadas em outros contextos históricos.

Quanto à produção historiográfica brasileira durante a Ditadura Militar pós-1964, podemos encontrar uma análise elaborada por José Roberto do Amaral Lapa, em 1985. Para o referido autor, a produção científica dos historiadores brasileiros desse período não poderia ser deslocada das repercussões e influências do movimento político-militar de 1964. Embora não rejeitasse as repercussões negativas das perseguições aos intelectuais realizadas pelo governo militar, Lapa (1985) ainda observou que a produção ideológica do regime militar não conseguiu marcar o conhecimento histórico. Essa produção ideológica, de forma preferencial, orientou-se para os caminhos do ensino de Primeiro e Segundo grau, com alguma interferência no ensino superior, inclusive criando para tanto novas disciplinas: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudo dos Problemas Brasileiros.

Em análise sobre as linhas gerais desse discurso, Amaral Lapa afirmou que “o entendimento e a dissecação do processo histórico brasileiro são realizados – em suas estratégias e projeções – através de antigas e superadas utilizações de teses como a do caráter nacional brasileiro, do homem cordial e quejandos” (LAPA, 1981, p.26). Ao criar tais dispositivos de difusão ideológica, não parecia necessário ao regime militar interferir diretamente na produção do conhecimento histórico nas universidades a não ser em casos de intelectuais e estudantes que se opusessem declaradamente ao governo estabelecido. Nesse sentido, o autor evidenciou que a violência sobre a universidade, com as cassações, aposentadorias compulsórias e perseguições, afetaram sobremaneira a produção em torno de alguns temas políticos e sociais mais diretamente visados pela repressão.¹⁶ Contudo, de acordo com Amaral Lapa, houve uma produção historiográfica significativa no período, principalmente nos anos 1970, e a tradução de diversas obras de que passavam despercebidas pela censura. Data desse momento a entrada e difusão no Brasil de historiadores ingleses como Eric Jay Hobsbawm, E. P. Thompson, Christopher Hill, e/ou dos historiadores franceses da chamada Nova História, integrantes da terceira geração dos Annales.¹⁷

Margareth Rago, em sua análise sobre a historiografia brasileira nos anos 1980, enfatizou a importância das contribuições teóricas das obras de Walter Benjamin, E. P. Thompson,

Cornelius Castoriadis e Michel Foucault. A autora também destacou a renovação apresentada pela redescoberta dos Annales, obscurecida pela produção marxista desde o final dos anos 1960, e da Nova História, que encanta com seus novos temas, problemas e abordagens, sobretudo nos anos 1980 (RAGO & GIMENES, 2000). Com certeza, a leitura desses autores pode-nos oferecer significativas informações sobre o embasamento teórico e metodológico referente à produção do conhecimento histórico que influenciou a construção de novos currículos para a disciplina a partir de então. Por outro lado, devemos ressaltar, a importância dos trabalhos historiográficos produzidos por autores brasileiros, influenciados por essas leituras e pelos acontecimentos internos, que trouxeram novas perspectivas para a História, tanto na academia quanto no ensino de Primeiro e Segundo graus. Muitos desses autores (Circe Bittencourt, Kátia Abud, Margareth Rago, José Carlos Reis, Marcos Freitas, dentre outros) fizeram parte de equipes envolvidas com a elaboração e aplicação de novos currículos para a disciplina História nos níveis médios e na estruturação dos cursos de graduação e pós-graduação em História, e na formação de linhas e centro de pesquisa historiográfica no Brasil, especialmente no eixo Rio-São Paulo, nos anos 1980 e 1990.

Este curto passeio pelas veredas do Currículo e da Historiografia Brasileira nos leva a roteiros de Histórias Ensinadas que dizem o ensino, como veremos a seguir.

AS FALAS, AS CONVERSAS...

[...] a linguagem, as narrativas, os textos, os documentos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade [...] (Marisa Vorraber).

Nas marcas do descrever, do falar, institui-se, inventa-se identidades, demarca-se lugares e se dita falas; nestes fios da linguagem, das narrativas, dos discursos, as Histórias Ensinadas como saberes eleitos, talhados e dispostos ao ensino são destacados no campo de construção. Nossas falas e nossas conversas decorreram a partir da análise dos Planos de Curso por nos referenciados, mas, destacaremos ao longo de nossa narrativa alguns trechos, das muitas e possíveis falas construídas acerca da História no CERES.¹⁸

Mas o que é fazer história? Esta é uma indagação que envolve o próprio ofício do historiador enquanto construção, vida do corpo que articula práticas. O fazer história é, então, uma atuação do historiador que é o técnico de uma operação, a escriturária, elaborada a partir das leituras de uns lugares sociais, institucionais, subjetivo (CERTEAU, 2002). Cada professor de História do CERES é um corpo marcado pelas impressões dos lugares. Nessas impressões, o ser docente pode subjetivar o discurso militarista ou burlar as normas estabelecidas.

Entre os lugares de falas, de fazeres históricos, como pensar uma introdução ao estudo da História no CERES? Que estudo é este e que História é esta que demarcava o corpo discente? No bojo dessas inquietudes nos voltamos aos saberes privilegiados e destacados em Introdução ao

Estudo da História, uma disciplina curricular composta por sessenta horas/aula e recepcionista dos saberes históricos do Curso de História, visto que no primeiro período era (e é) oferecida enquanto componente curricular de caráter obrigatório.

A História apresentada como ciência, como teoria, como guardião dos fatos e acontecimentos tinha em Introdução ao Estudo da História um mestre de cerimônia ditando, em seu cerimonial, as falas de um saber histórico, destacando sujeitos, procedimentos que construía as bases para o pensar, olhar e fazer história.

Pensada a partir de disposições voltadas à “Historiografia. Conceito da História. Heurística. Crítica Histórica. Síntese Histórica. Ciências auxiliares da História”,¹⁹ a disciplina Introdução ao Estudo da História objetivava “analisar as fontes historiográficas, valorizar os conhecimentos básicos da História como ciência. Conhecer as contribuições das ciências auxiliares na História”.²⁰

Analisar e valorizar constituía-se balizas à disciplina que se voltava às fontes historiográficas e, como nos objetivos, aos conhecimentos básicos da História, inserindo estes aos valores às ciências auxiliares. Os saberes históricos apresentavam-se, conforme os objetivos e ementa da disciplina, em três unidades com objetivos específicos.

As fontes historiográficas eram visibilizadas a partir de buscas à caracterização, conceituação dos objetivos e conteúdos da História, a justificação e o caráter científico desta, bem como a filosofia da História e seus fundamentos. De acordo com objetivos propostos no plano de curso, os conteúdos contemplam a historiografia, os conceitos de História, objetos e conteúdos e fundamentos da filosofia da História. Objetivos e conteúdos tomavam forma com os procedimentos de ensino e de avaliação que encenavam histórias a partir de exposições dialogadas, estudos de textos, dinâmicas de grupo onde a auto-avaliação, a análise dos trabalhos e dos desempenhos dos alunos eram tópicos avaliativos, assim como os testes objetivos e subjetivo, expressos como:²¹

Procedimentos de Ensino

- . Exposição dialogada
- . Estudo de texto
- . Dinâmica de grupo

Procedimento de Avaliação

- . Auto-avaliação
- . Análise dos trabalhos e do desempenho do aluno
- . Teste objetivo e subjetivo

A heurística, a síntese e a crítica histórica são escrituradas com destaques para a periodização, a justificativa da causalidade no suceder histórico, interpretações dos fundamentos geográficos da História e identificações da relação do complexo espaço-tempo. Dos objetivos, os conteúdos emergem e roteirizam o ensinável e seus saberes, com linearidades, causalidade em História e a relação espaço temporal davam os rumos aos conteúdos da II Unidade do curso para introduzir os estudos em História. Dessa forma, os calouros do curso já recebiam as marcas

impressas de um saber classificatório, roteirizado por datas, exercícios para avaliação e trabalhos em equipe.

O terceiro momento desta disciplina voltava-se a objetivos como ações associadas aos conteúdos. Distinguir, caracterizar, listar, relacionar e discernir eram funções objetivadas, esperadas junto aos conteúdos de ensino que eram fato histórico, documentos, leis, ciências auxiliares da História, crítica interna e externa e visão contemporânea da História; como podemos observar a partir dos objetivos eleitos por Lenice Batista à terceira unidade:²²

- Distinguir fato histórico
- Caracterizar os documentos históricos
- Listar as Leis da História
- Relacionar as Ciências auxiliares da História
- Discernir crítica interna da crítica externa

Para pensar a História pelas fontes historiográficas, pelo postulado de ciência e contato com outras disciplinas tomava-se por bibliografia base Marc Bloch em “Introdução à História”, José Van Besselaur com “Introdução aos estudos Históricos” e Jean Glenesson com “Iniciação aos estudos Históricos”.

Os Estudos Históricos entre objetivos e conteúdos programáticos colocavam a História em cena e em papel principal, com vistas a conhecer a fundamentação metodológica e estrutural da ciência histórica, demonstrar a concepção crítica sobre a produção historiográfica e o conhecimento histórico como prática científica.²³ O que se introduz nessa disciplina são olhares à História com suas conceituações e caracterizações produzindo uma paisagem para crítica, método, análise, fazer.

Nos passos da História Ensinada chagamos às faces do saber em Estudos dos Problemas Brasileiros, um saber que ocupava espaço curricular no Curso de História e em muitos outros currículos, tomando corpo através da Comissão Nacional de Moral e Civismo que estrutura a “Amplitude e Desenvolvimento dos programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino” objetivando assim “fixar prescrições sobre os currículos e estabelecer programas básicos da disciplina Educação Moral e Cívica, em todos os níveis de ensino”.²⁴

“Os problemas brasileiros” tomavam corpo curricular a partir do “culto à pátria e aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua História”²⁵ projetando nos sujeitos “o preparo do cidadão, inclusive da mulher, para o exercício das atividades cívicas com fundamento no caráter, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum”. A Educação Moral e Cívica no Ensino Superior veste-se de “Estudos dos Problemas Brasileiros”, sob o programa básico de “aprimorar o caráter e aprofundar conhecimento com vista à formação completa do homem moral e do cidadão, levando-o ao amor a Deus, ao próximo e à Pátria, assim como à ação decorrente”, conforme artigo quatro do Decreto-Lei 869/69 e § 2 do Artigo 35 da Lei 4024/61.

A moral e o civismo, como elementos nacionais indispensáveis para a formação do cidadão, do discente nos campos educacionais, compõe a face dos estudos dos problemas

brasileiros a partir de unidades didáticas voltadas à Introdução Doutrinária, Campo Psicossocial, Campo Político, Campo Econômico, Campo Técnico-científico e Campo Militar. Assim, esta disciplina respondia aos interesses de uma prática política nacional que almejava tatuar em cada cidadão as marcas de um “espírito nacional”, de um homem normatizado político e cientificamente, obediente aos comandos militares conforme expresso nas ementas e traduzido no conteúdo programático eleito por Rivaldo Costa por “Introdução Doutrinária” e “Campo Militar”.

Que histórias guardam os diários de Classe, os planos de curso das disciplinas Estudos de Problemas Brasileiros I e II lecionadas no Curso de História do CERES no recorte temporal de 1974 a 1988? Esta é nossa indagação, o mapa da nossa navegação por entre as ondas do saber, um saber pensado e direcionado a partir da Comissão Nacional de Moral e Civismo. Olhares às ementas, objetivos, metodologias, avaliações e bibliografia firmam as marcas, as cartografias a serem mapeadas.

Estudos específicos sobre a economia, política, sociedade e segurança nacional, esta ementa a disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros tinha por objetivo geral o conhecimento dos problemas básicos da realidade-problema; como subversão da ementa e do objetivo geral lança-se aos objetivos específicos e suas buscas de conceituação do homem e dos grupos sócio-políticos, fundamentos das ideologias e filosofias políticas dos regimes de governo, definir interesses e aspirações nacionais, identificar indicadores de desenvolvimento, caracteres geopolíticos e geo-econômicos brasileiros, formação e evolução étnico-cultural do homem brasileiro.

Ementa e objetivos, produzidos pela Professora Cleide Rodrigues, costuram-se às disposições de conteúdos no decorrer das unidades de ensino por semestre. Estas assim dispunham-se:²⁶

Unidade I:

1 – Sociedade Política:

- O Homem
- Grupos Sociais e Políticos
- A Nação
- O Estado

2 – Filosofias e Ideologias Políticas

- Representação Popular.

3 – Origens e Evolução da Democracia

- Formas variáveis de Democracia
- Desafios Atuais

4 – Objetivos Nacionais

- Poder Nacional, suas expressões
- Política Nacional

Unidade II:

1– Características Gerais de Geopolítica e Geo-economia nacionais.

2 – O Homem Brasileiro

- Formação Cultural
- Traços Individualizadores
- Comportamento Social
- Comportamento Étnico

Enredando o Homem à política e aos objetivos da doutrinação nacional, bem como ao Brasil como espaço sócio-geográfico, este homem, o brasileiro, é amarrado à formação cultural e étnica. Os conteúdos são pensados através de procedimentos de ensino como exposição pelo professor com participação dos alunos, debates coordenados, exercícios escritos, dinâmicas de grupo. Ensinar com a promoção de palestras, o emprego de meios audiovisuais como cartazes, *slides* e álbum seriado, debates que permitem participação do aluno, pesquisas e outras atividades dentre as quais a realização de simpósios e trabalhos de grupo sob orientação do professor. Este conjunto de técnicas de ensino era diretriz do Conselho Federal aos programas de Educação Moral e cívica. No Campus de Caicó, particularmente no Curso de História, debates e pesquisas em grupo, mediados pelo professor compõem a prática do ensinar em Estudos dos Problemas Brasileiros, disciplina curricular dispostas em I e II, cada uma com trinta horas aula.

O que ensinar e como ensinar completam-se com o **como avaliar**, um fazer pautado na observação e peso dos desempenhos dos alunos em atividades como trabalhos escritos, testes objetivos, capacidades interpretativas. Avaliar pressupõe um lugar, ou lugares, e aqui nos reservamos às requisições de exercícios avaliativos solicitados pelos professores, cujo eixo de discussão parte da bibliografia básica e/ou complementar, portadora de dizeres às Histórias Ensinadas pela voz de Hilário Torlone quando pensa o Estudo dos Problemas Brasileiros, Galache e André em “Brasil, Processo e Integração – Estudos dos Problemas Brasileiros”. Alargando este diálogo são sugeridas bibliografias para pesquisas de trabalhos, apresentando para tal Fernando Henrique Cardoso e “O modelo político brasileiro”; Afonso de Melo Franco e “Problemas políticos brasileiros”; Roberto Cardoso de Oliveira em “Identidade, Etnia e Estrutura”, bem como Luiz Machado e os “Estudos Brasileiros”. Os procedimentos de ensino e de avaliação eram apresentados por Rivaldo Costa da seguinte forma:

PROCEDIMENTOS DE ENSINO – UNIDADE I

I – exposição escrita no quadro.

II – Exposição pelo professor com a participação dos alunos.

III – Debates coordenados.

IV – Exercícios escritos e

V – Dinâmica de grupo

UNIDADE II

I – Exposição pelo professor com participação ativa dos alunos;

II – Debates e

III – Discussões coordenadas.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO – UNIDADE I

I – Observação do desempenho dos alunos.

II – Análise dos trabalhos escritos e

III – Teste objetivo e/ou subjetivo.

UNIDADE II

I – Análise da participação dos alunos nos debates, discussões dinâmicas de grupo;

II – Aplicação de testes avaliativos de forma objetiva e subjetiva e

III – Execução de provas com questões interpretativas e objetivas.

As cenas agora se reservam ao segundo ato dos Estudos dos Problemas Brasileiros que toma forma a partir da proposta de conhecimento da estrutura política, social e econômica brasileira; análise entre política social e econômica nacional e internacional e segurança e manutenção dos objetivos nacionais. E como subversão ementaria a face dos problemas brasileiros marcados pela compreensão, evolução social e política nacional e as características da democracia no Brasil, o desenvolvimento nacional pelos fios das disparidades regionais, aspectos da Segurança Nacional e efeitos no desenvolvimento nacional.

Entre evolução²⁷ e estrutura, o nacional e o interno, o Brasil é emoldurado numa tela política rabiscada por traços que marcam as diferenças de desenvolvimento e subdesenvolvimento, a segurança, e as estruturas de poder (Executivo, Legislativo e Judiciário) dispostos em três unidades. Organizando o Brasil de norte a sul, Estudo dos Problemas Brasileiros II é assim arquitetado pelas mãos de Rivaldo Costa:²⁸

:

Unidade I

1.1 – Evolução Política Nacional

1.2 – As Estruturas Políticas e as Características da Democracia no Brasil

1.3 – Política Externa; A Estrutura dos Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário

1.4 – Política Externa: Organismos Políticos Internacionais

Unidade II

2.1 – A estratégia do desenvolvimento Brasileiros. Programas

2.2 – Desenvolvimentos Regionais. Disparidades e desequilíbrios socio-econômicos. Organismos Regionais.

2.3 – Problemas do desenvolvimento viário, energético, industrial, agropecuário e comercial externo.

2.4 – Situação demográfica: O Brasil e o Mundo.

2.5 – Política Habitacional: Diagnóstico e soluções.

2.6 – Educação e Soluções.

2.7 – Saúde e Previdência Social

Unidade III

2.8 – Aspectos gerais da segurança Nacional: Segurança Interna e Segurança Externa

2.9 – Atividade Complementar das Forças Armadas.

Com exposições orais, estudos dirigidos, debates e exercícios, trabalhos em grupo e discussões compunham-se as Histórias Ensinadas em EPB II prescritas sob os procedimentos de avaliação enredados na análise de resultados dos exercícios, aplicação de testes individuais e ponderações, medidas de precisão que avaliavam e puniam os discentes. O Brasil compartimentado, comparado, progressivo era composto, escrito e (re)escrito a partir das laudas de leituras já conhecidas em Estudos dos Problemas Brasileiros I. Novos objetivos e velhas leituras eram postos no plano de curso sob este mote “Estudo dos Problemas Brasileiros I e II”.

Hilário Torloni e Galarge André aparecem como leituras básicas às disciplinas de Estudo dos Problemas Brasileiros I e II. Na segunda disciplina, a política enquanto organização partidária apresenta-se com Afonso Arinos de Melo Franco em História e Teoria dos Partidos Políticos no Brasil. Maurice Duvenger entrava na cena com a obra Partidos Políticos. Nesse campo reservado a estudar os problemas (e não as soluções) da sociedade brasileira, também se estudava a Constituição da República Federativa do Brasil associada ao estudo do documento Realidade e Desenvolvimento.

As faces das Histórias Ensinadas em Estudos dos Problemas Brasileiros não se reservam apenas a ementas, objetivos, procedimentos de ensino, métodos avaliativos e bibliografias guardadas nas produções dos planos de ensino do Curso de História. São Histórias, muito além do escrito, encobertas pelo véu do cotidiano, das estratégias e táticas do Estado, dos professores, dos alunos, das supervisões. Os problemas do Brasil não apareciam (ou pouco apareciam) nas disciplinas reservadas aos “problemas”, pois o conteúdo era marcado pelo estudo da formação econômica, das organizações políticas e do sistema social brasileiro.

O Brasil sob a lente do caráter nacional brasileiro, da formação moral, do civismo e da ação cede espaço para um Brasil com vistas à caminhada histórica, pensando fatos e datas, lugares e homens. Estas temáticas reservar-se-iam às disciplinas História do Brasil I e II que, por sua vez, estavam organizadas em dois semestres e divididas em História do Brasil I e História do Brasil II, contemplando sessenta horas/aulas cada uma. Esta disciplina, ao contrário do ocorrido com Estudo dos Problemas Brasileiros, era fornecida pelo Departamento de Formação Profissional e voltava-se, assim, à formação do historiador de forma específica.

Que Brasil era pensado, articulado por professores e alunos? É na busca da compreensão de tal questionamento que nossa inquietude nos direciona à reflexão acerca da produção do Brasil enquanto um corpo escrito pela bibliografia e lido por sujeitos históricos.

A História do Brasil encontrava-se entre a expansão comercial e marítima européia e a hegemonia britânica e suas relações com o Brasil Colônia. Para atender o recorte temporal delimitado por estes fatos, a ementa da História do Brasil I destacava “a expansão marítima portuguesa: descobrimentos marítimos, estudo evolutivo dos acontecimentos políticos e sociais do Brasil colônia” e, para tal, a ementa objetivava “analisar os principais acontecimentos ocorridos no Brasil durante os séculos XVI a XIX, valorizando os ensinamentos da nossa História como preservação”.²⁹

A História como montagem, sobreposição de quadros evolutivos e cíclicos, como uma rede cronológica, como cadeia de eventos correntes em águas de valorização e preservação costurava conteúdos a História do Brasil I. Tais conteúdos arrumavam-se em Estudos Introdutórios, o Brasil Pré-colonial, a Empresa Colonial, a Expansão Territorial e a Crise do Sistema Colonial. Sob estes eixos, a professora Linésia Dantas apresentava aos alunos o seguinte Brasil:

I Unidade: a) A expansão comercial e marítima européia b) O pioneirismo português. II Unidade: [...] a) Os donos da terra b) A conquista do branco c) O fracasso do descentralismo político d) A centralização administrativa. III Unidade: [...] a) O caráter e o significado da empresa agrícola Colonial

- b) A questão da mão-de-obra c) A sociedade colonial e) A ocupação do sertão nordestino IV Unidade: [...] a) A descoberta do ouro b) Os efeitos da economia mineradora c) As modificações sociais. V Unidade: [...] a) As tensões estruturais do sistema. b) A hegemonia britânica e suas relações com o Brasil colônia.

A paisagem de História do Brasil I é ilustrada Linésia Dantas por tópicos de conhecimentos emersos em leituras de evolução, estrutura, formação do Brasil e sua História, dando ares totalizantes e evolucionistas. O corpo escrito brasileiro era lido em Antônio Mendes Júnior (História do Brasil), Celso Furtado (Formação Econômica do Brasil), Nelson Werneck Sodré (Formação Histórica do Brasil) e Hélio Viana (História do Brasil). O Brasil como leitura ora complementar ora obrigatória, ainda apresentava Fernando Novais com Estrutura e Dinâmica do Antigo Sistema Colonial, Dea Ribeiro Fenelon com 50 textos de História do Brasil, dentre outros que compunham as cenas do território verde-amarelo.

Tecendo os Brasis econômico e político, as marchas da historiografia brasileira rumam para a elaboração de identidades do Brasil. Na História do Brasil II projeta-se a face do Brasil Independente politicamente de Portugal. Aspectos políticos, sociais e culturais são privilegiados pela professora Linésia. O Brasil Contemporâneo, de 1822 à contemporaneidade, compunha as unidades de estudo de Brasil II.³⁰

Nos fatos do Império e da República emoldura-se a História do Brasil II com falas prolongadas da História do Brasil I; a apresentação de ementa, objetivos e conteúdos chegavam a vozes conhecidas, como as de Antônio Mendes Júnior, Nelson Werneck Sodré, Celso Furtado, Caio Prado Júnior e Hélio Viana. Também eram introduzidas novas vozes como as de Sérgio Buarque de Holanda com sua História Geral da civilização Brasileira.

Os olhares às Histórias Ensinadas direcionaram-se às composições dos Planos de Curso de algumas disciplinas do currículo de História. Estas também necessitam dos espaços prescritos nos Diários de Classe em que trazem os fios dos discursos do ensino, dos saberes, dos fazeres e muitas outras falas. São estas que buscaremos, nos cortes das listas de frequência, na listagem dos conteúdos programáticos e em muitos outros espaços.

REGISTRANDO CONHECIMENTOS, DEMARCANDO TERRITÓRIOS

Marcar presenças e faltas, registrar conteúdos programáticos, metodologias, notas dos processos avaliativos. Tudo isto faz parte do corpo escrito dos Diários de Classe, um corpo que obedece predisposições, visto que, como moldura vazia, vem a ser o registro, posteriormente, da prática docente. O Diário de Classe é uma “história-síntese” da prática docente, pois nele estão impressos o processo de avaliação, o conteúdo ministrado e a construção de um perfil para o aluno. É o mapa sobre o corpo discente avaliado e punido, faltoso ou presente, assíduo ou relapso. Geralmente, o aluno ausente era tatuado com um “F” de faltoso, enquanto o aluno que vinha à sala

de aula era demarcado pelo “P” de presente, de pontual, de participativo, de “passar” sem ser reprovado pelo “F” de Falta.

O Diário de Classe guarda as ânsias, as escolhas, fragmentos do ensinável. É uma das muitas faces oferecidas para olharmos as Histórias Ensinadas, mapas que nos conduzem a falas do ensino de História no CERES encadeadas a cada campo preenchido pelos professores quando narravam a execução do programa com discriminações de datas e assuntos ministrados, com a execução da lista de chamada.

Como registro do ensinável, os Diários de Classe das disciplinas por nós destacadas vêm acrescer alguns pontos em nossa construção; uma construção que passou pelos lugares se onde se olha a História, destacou espetáculos em seus palcos e cortinas. Assim, os diários nos remontam às horas/aula destacadas a cada disciplina no currículo, bem como a face dos Planos de Curso visibilizada a partir da construção da relação hora/dia/conteúdo programático.

Nos Diários de Classe não buscamos essências, verdades da prática docente, mas nos debruçamos sobre muitos discursos, uma construção que narra e forma memórias acerca das Histórias Ensinadas no Curso de História do CERES. Professores, alunos, coordenadores, supervisores têm falas, narrativas nas teias discursivas presentes nos Diários de Classe. Estes sujeitos e tantos outros possíveis contribuem para a produção dos Diários de Classe, embora, aparentemente, seja apenas um instrumento do professor.

Introdução ao Estudo da História, História do Brasil I e II e Estudo dos Problemas Brasileiros I e II são as grandes áreas, os temas para os nossos registros que tem em seu corpo muitos enunciados, dizeres que denotam muitos fazeres. No primeiro semestre de 1981, Introdução ao Estudo da História era oferecido para o Nível I do Curso de História, sendo ministrado pela Professora Lenice Batista e Silva. A aula tem início em dezenove de fevereiro com a entrega do Plano de Curso e os comentários sobre o mesmo, destacando conteúdos e objetivos. Percorrendo a proposta de três unidades de ensino, a disciplina prossegue discutindo a partir da segunda aula o conceito de História, a historiografia, o objeto da História, seu conteúdo, características do conhecimento. Após estas discussões, o nono encontro é sobre a filosofia da História dando assim limites de conteúdos programáticos a I Unidade que tem os encontros décimo e décimo primeiro reservados ao estudo dirigido e avaliação, respectivamente.

O semestre não terminou, ele chega agora a II Unidade que tem início em vinte e sete de março, e a professora Lenice opta por pensar o tempo na história segundo o historiador; o segundo encontro reserva à discussão do tempo para os primitivos e sua evolução nos vários períodos históricos, sendo seqüenciado por concepções quanto à distribuição do tempo na História. Após o tempo como item do estudo aparece a “causação” na História revertida em discussões quanto ao problema sobre as causas e sua razão de ser e o relativismo voltado ao juízo causal em História. No dia vinte e três de abril, sexto encontro da II Unidade, Lenice Batista dar uma aula expositiva sobre a História e o determinismo geográfico que se constituem enquanto temas de

estudo; nos encontros seguintes, ganha visibilidade o homem como agente geográfico, o complexo espaço e tempo e condição histórica aparecem como assuntos ministrados. Os últimos dois encontros desta Unidade são reservados para o estudo dirigido e para a avaliação. A disciplina Introdução ao Estudo da História no dia vinte e dois de Maio de 1981 inicia sua última unidade de ensino; nos dois primeiros encontros é destacada a crítica histórica interna e externa; nas aulas seguintes as técnicas históricas, as ciências auxiliares à História, o objeto intelectual da pesquisa histórica e o fato histórico roubam a cena e ganham a voz de Lenice Batista.

No dia onze de junho, o objeto material de pesquisa histórica e o documento são o assunto ministrado, seguido pela Heurística e pela visão da nova história; estas seqüenciadas pelas tendências da historiografia contemporânea. O curso de Introdução ao Estudo da História vem terminar no dia vinte e sete de junho com a avaliação para a III Unidade. Ao longo destas três unidades, o corpo discente conviveu com o ensino da História pensado aos estudos introdutórios desta.

O Curso de História não pára e no semestre seguinte, 1981.2, a turma que ingressara no princípio do ano de 1981 tem a Disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros I³¹ sendo oferecida, ministrada pelo Professor José Taveira de Araújo, que inicia seu curso em vinte e nove de Julho apresentando uma discussão sobre a Sociedade Política. Esta seria subdividida em dez temas de estudo que norteariam as aulas ao longo das unidades.

O homem; Pessoa e Indivíduo; Povo e Massa; Grupos Sociais; Grupos Políticos; Nação e Povo; Pátria e o Estado eram a subversão da grande temática Sociedade Política que terminaria com a I Avaliação em nove de Setembro. A II Unidade de Estudo dos Problemas Brasileiros I tem os temas de aulas dispostos a partir de Filosofias e Ideologias Políticas. Esta temática terá como tópicos de estudo Representação Popular, Partidos Políticos, Origens e Evolução de Democracia; Formas variáveis de Democracia; Objetivos Nacionais; Poder Nacional; Política Nacional; Desenvolvimento e Sub-desenvolvimento e Desenvolvimento Integral. O princípio da III Unidade em sete de Outubro traça como temática para ensino “Características Gerais da Geopolítica e Características Gerais da Geo-economia Nacional”, estas seriam desenvolvidas a partir do estudo do Homem Brasileiro e sua formação cultural, seus traços individualizadores, sua formação Étnica, seu comportamento social. Este quadro de estudo tem nos trabalhos extra-classe e na avaliação os recursos presentes ao ensino.

No nível III, os Estudos dos Problemas Brasileiros II³² no semestre de 1982.1, também ministrada por José Taveira de Araújo é iniciada em doze de março, cuja I Unidade está dividida em cinco tópicos de estudo:

EXECUÇÃO DO PROGRAMA	
DATA	ASSUNTO MINISTRADO
12-03	I- Evolução Política Nacional – as Estruturas Políticas

19-03	II- As Características da Democracia no Brasil
26-03	III- Política Interna: A Estrutura dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário
02-04	IV- Política Externa: Organismos Políticos Internacionais – A ONU.
16-04	V- Política Externa – A Organização dos Estados Americanos
23-04	AVALIAÇÃO

Sendo a II Unidade compreendida entre vinte e três de Abril e vinte e um de Maio de 1982, estrutura os assuntos ministrados da forma seguinte:

EXECUÇÃO DO PROGRAMA	
DATA	ASSUNTO MINISTRADO
23-03	I- A estratégia do Desenvolvimento Brasileiro – Programas
30-04	II- Desenvolvimento Regional – Disparidades e Desequilíbrios Sócio-Econômicos.
07-05	III- Organismos Regionais
14-05	IV- Problemas de Desenvolvimentos Viário e Energético
21-05	V- Problemas de Desenvolvimento Industrial, Agro-Pecuário e Comercial Externo

Sendo a III Unidade de Estudo dos Problemas Brasileiros II organizada frente aos conteúdos programáticos, apresentando a disposição:

EXECUÇÃO DO PROGRAMA	
DATA	ASSUNTO MINISTRADO
28-05	I- Situação Demográfica: O Brasil e o Mundo.
04-06	II- Política Habitacional – Diagnóstico e Soluções
11-06	III- Saúde e Previdência Social
18-06	IV- Aspectos Gerais da Segurança Externa.
16-04	V- A Dinâmica da Política Nacional.

Vejamos agora como a História do Brasil, como recorte histórico, é apresentado ao corpo docente. Na primeira disciplina³³ (História do Brasil I) ministrada pela professora Linésia Dantas em 1983.1, o Brasil toma corpo a partir das grandes navegações e descobertas, considerando o pioneirismo português; encadeado a esta discussão os tópicos “Os donos da terra” e “A Conquista do Branco”, “Primeiras Expedições” e “Expedições de Martim Afonso de Sousa” introduzem os estudos do Brasil que, no sétimo e oitavo encontros, volta-se para as Capitâneas Hereditárias, sendo seqüenciado por estudos dos Governos Gerais. Caminhando para a II Unidade, os franceses no Rio de Janeiro e no Maranhão, a Companhia de Jesus e ação dos Jesuítas no Brasil são temas das primeiras aulas. O Sistema Colonial Português como item a ser estudado é abordado a partir de trabalho em grupo com discussão e apresentação em sala de aula. Com Entradas e Bandeiras Linésia Dantas termina a II Unidade, submetendo os alunos a uma avaliação, escrita e individual.

A III Unidade de História do Brasil I de 1983.1 é assim pensada e registrada:

EXECUÇÃO DO PROGRAMA	
DATA DA AULA	ASSUNTO MINISTRADO
18-05	Invasões Holandesas 1ª invasão
20-05	Invasões Holandesas 2ª invasão
25-05	Curso Sobre assuntos históricos do RN
27-05	Curso Sobre assuntos históricos do RN
01-06	Períodos Massoviano
03-06	Insurreição Pernambucana
08-06	Conjuração de Nosso Pai, Revolta de Bequemão
10-06	Guerra dos Emboas e Guerra dos Mascates
15-06	Revolta de Vila Rica 1780 – Felipe dos Santos
17-06	Conjuração Mineira e revolta dos Alfaiates
22-06	3ª avaliação
01-07	Prova Final

Entre os registros diários continuamos nosso Curso, adentramos História do Brasil II³⁴ no período 1983.2, sendo a disciplina ministrada pela Professora Linésia Dantas, tendo início em três de Agosto e terminando em sete de Dezembro de 1983. As matérias ministradas na I Unidade decorrem do comentário do Plano de Curso, assim itens como antecedentes da Independência do Brasil, Política de Napoleão e Transmigração da Corte para o Brasil interligam-se para a discussão do segundo encontro. O corpo nacional brasileiro é sacralizado na escrita de Linésia Dantas e a imagem da “transmigração” das almas portuguesas para o “inferno” brasileiro é apresentada, na qual o cortejo de Dom João VI passa pelo “purgatório” bahiano até chegar no *Hades* carioca. Transmigrado, o rei-deus português empenha-se na política de abertura dos Portos. Este, juntamente com a temática “Brasil Reino Unido” foram privilegiados como temáticas para o terceiro encontro da disciplina. A História do Brasil continua com destaque para a Revolução do Porto e o Regresso de D. João VI a Portugal; tentativas de Recolonização do Brasil e a Reação Brasileira; o Fico; a Política do Primeiro Reinado. Estudo dirigido e trabalho em grupo para apresentação das temáticas junto à revisão da matéria ministrada compõem os procedimentos metodológicos que convergem para a avaliação ao término da I Unidade.

A disciplina História do Brasil II reserva para sua II Unidade as seguintes disposições.

EXECUÇÃO DO PROGRAMA

DATA DA AULA	ASSUNTO MINISTRADO
13-09	Período Regencial – Instalação das Regências
16-09	Regências Trina Provisória e Permanente
20-09	Regência Uma
23-09	A Campanha da Maioridade
28-09	Governo de D. Pedro II: Período de Personificação e Organização Política os País
30-09	Revoltas Trinas: Trinas São Paulo e Praieira
05-10	Revoltas Externas Uruguaias – Onde – Argentina – Rosas, Uruguais – Aguirre
07-10	Guerra do Paraguai
14-10	Progresso material e Cultural do 2º Império
19-10	A Campanha Abolicionista
21-10	2º Avaliação

A História do Brasil II estaria chegando ao fim no referido semestre letivo. Era a II Unidade de ensino e esta reservava suas falas à Abolição da Escravatura; Proclamação da República; A República da Espada; O Governo das Oligarquias; A Derrubada da República Velhas; Os acontecimentos históricos do período 45/64; A República Contemporânea 64/83. Eram com estes destaques que o ensino de História do Brasil II é encerrado e registrado no Diário de Classe por nós destacado.

O Curso de História não termina e não se limita às disciplinas Introdução ao Estudo da História, Estudo dos Problemas I e II e História do Brasil I e II, mas nossas aulas ao longo destes semestres vão chegando ao fim, não um fim em si, mas desta leitura que por ora é apresentada. Foi apenas um olhar sob as lentes de Clio... e de Linésia Dantas, Lenice Batista, Rivaldo Costa, José Teixeira, Cleide Rodrigues e outros professores que desenharam, elegeram e privilegiaram formas específicas de ler, de dizer e de ensinar histórias.

ÚLTIMOS OLHARES...

Após muitos olhares, muitos saberes em pauta, gostaríamos de traçar algumas considerações e, para tal, tomamos por empréstimo o olhar de Clio. Assim consideramos como fio para conduzir nossas linhas, nossas construções a partir dos saberes ensinados no Curso de História do CERES de 1974 a 1988.

Destacamos espetáculos, corpos escritos, cenários discursivos; manipulamos textos e imagens, ouvimos vozes que deram vivacidade às Histórias Ensinadas e dentre as várias conclusões a que podemos chegar depois da análise desse corpus discursivo, uma é latente e norteou as nossas indagações desde o início de sua escritura: os saberes ensinados são construções discursivas elaboradas estrategicamente a partir de um lugar de produção, de *lócus* que lhes dão materialidade e funcionalidade. Assim percebemos com a escritura das Histórias Ensinadas nos Diários de Classe e

nos Planos de Curso, onde a cada ementa, a cada objetivo formulado, a cada destaque quanto aos passos metodológicos e avaliativos expressavam subjetividades que imprimiam posturas ao ver, ao sentir, ao conceber a história e seu conhecimento.

Muitos fios discursivos se cruzam para dar funcionalidade e instituir Histórias Ensinadas, para dar concretude à idéia de um saber produzido e difundido: são as leituras de currículo como um documento de identidade, um portador de poder, de saber, de intencionalidade que, quando seguidas dos olhares das propostas de ensino, destacadas principalmente nas análises dos planos de aula, que a história como espetáculo, arte e fazer sustentam as concepções de produção e uso dos saberes destacados ao ensino a partir das caminhadas pelas noções de currículo e historiografia.

Nas águas da historicidade e navegando contra a correnteza do anacronismo não nos debruçamos nas Histórias Ensinadas como saberes buscando essência, verdade, mas buscando destacar as vozes, os discursos que trafegavam por entre as fontes. Um estilo de ver, de fazer se instaura a cada proposta de história não nas entrelinhas dos textos em que se apresentavam, mas no escriturado, com silêncios ou não.

O Curso de História do CERES entre os holofotes do saber e as cortinas de poder debruçou-se e agarrou-se ao prumo curricular. Este dita o curso das leituras e constitui-se a leitura para o curso e os saberes nestes pautados. Neste espaço destacam-se as disciplinas Introdução ao estudo da História, Estudo dos Problemas Brasileiros I e II e História do Brasil I e II, nas quais as histórias apresentam-se com muitas faces comprovando que o ato de ensinar constitui-se enquanto uma teia de discursos, de intenções e orientações de seus produtores, dos olhos e amarras disciplinadores e reguladores.

E as faces das Histórias Ensinadas? Estas não são apreendidas por nossa escrita que percorre suas propostas remontando seus saberes, é assim que convidamos, você leitor, para conosco visibilizar construções historiográficas e concepções de currículo, pois com estes o lastro da História múltipla, construção e leitura discursiva formam-se para as falas e conversas do dizer o Ensino de História. Assim, Introdução ao Estudo da História destacou conceitos e críticas sobre a questão, o que é História? O que ela faz? Nos saberes visitados em Estudos dos Problemas Brasileiros I e II, a Pátria e a Nação nos apareceram como grandes temáticas de estudo que fluavam pelo homem e o social, o econômico e o político aterrando a face dos “Problemas Brasileiros” destacados no nome das disciplinas. O corpo escrito brasileiro disposto nos olhares das Histórias Ensinadas navegava no mar da totalidade, com raias cronológicas que ditavam o percurso da regata; as Histórias que ensinavam o Brasil, por vezes se achou nas laudas de Nelson Werneck Sodré, Caio Prado Júnior, Antônio Mendes Júnior, Celso Furtado, dentre outras leituras.

O objetivo da pesquisa – a busca das Histórias Ensinadas e seus saberes – não se aprisionou no estreito limite do ensino e da aprendizagem, nos limitamos aos discursos que diziam estas histórias e por estes lançamos o olhar de Clío. Foi sob este olhar que a história foi construída por entre as veredas da subjetividade dos corpos docente e discente, com mapas da análise do

discurso. “Sob o olhar de Clío” dizemos: as Histórias Ensinadas cavalgam livremente e apreendê-las é tarefa árdua, tanto quanto lançar os últimos olhares, pois a cada relance estes podem fitar-se sob novos planos de saberes.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Documento organizado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo em 2 de fev. de 1970, Brasília, fev. 1970.

BRASIL. Decreto n.º 62.937, 2 de julho de 1968. Dispõe sobre instituição de Grupo de Trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências, Brasília, jul. 1970.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, nov. 1968.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales: (1939-1989)**. São Paulo: UNESP, 1990.

_____. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história**. 5.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Básica. Estudo dos Problemas Brasileiros I. Diário de Classe.1981.1.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Básica. Estudo dos Problemas Brasileiros II. Diário de Classe.1982.1.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. História do Brasil I. Diário de Classe.1983.1.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. História do Brasil II. Diário de Classe.1983.2.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. Introdução ao Estudo da História. Diário de Classe.1981.1.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. Introdução ao Estudo da História. Plano de Curso.1981.1.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. Introdução ao Estudo da História. Plano de Curso. s/d.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. Introdução ao Estudo da História. Plano de Curso.1981.1.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. História dom Brasil I. Plano de Curso.s/d.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. História dom Brasil I. Plano de Curso.s/d.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. História dom Brasil I. Plano de Curso.1988.2.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. História dom Brasil II. Plano de Curso.s/d.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. Estudos dos Problemas Brasileiros I. Plano de Curso.1981.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. Estudos dos Problemas Brasileiros I. Plano de Curso.1985.2.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. Estudos dos Problemas Brasileiros I. Plano de Curso.1989.2.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ. Departamento de Formação Profissional. Estudos dos Problemas Brasileiros II. Plano de Curso. 1988.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Antes de fazer. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. _____ . **A Escrita da História**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.02, p.18-31, jul. 1995.

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

_____. **A Ordem do Discurso**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: história e teoria**. 3.ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 1999.

HISTORIÓGRAFOS 78: Nossas Saudades. dez.78.

LAPA, José Roberto do Amaral. **A Historiografia brasileira contemporânea (A História em questão)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **História e historiografia**: Brasil pós 1964. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARIZ, Dinarte. **A Universidade Que Eu Criei**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1979.

NIKITIUK, Sônia Leite (Org.). **Repensando o ensino de História**. 2 a ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NÚCLEO Avançado de Caicó. Diário de Natal, Natal, p. 2, 23 jan. 1975.

POPKEWITZ, Thomas E. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da. **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

RAGO, L. Margareth & GIMENES, Renato Aloísio de Oliveira. (Org.). **Narrar o passado, repensar a história**. Campinas, SP: UNICAMP – IFCH, 2000.

RAGO, L. Margareth. **A Nova Historiografia Brasileira**. [S.l.p.]. (Mimeografado).

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2001.

SEFFNER, Fernando. Teoria, Metodologia e Ensino de História. In: GUAZELLI, C. A. **Questão de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre, 2000. p. 257-288.

SILVA, Marcos A. (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: ANPUH/Ed. Marco Zero, 1984.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma Introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Atlântica, 1999.

_____. **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

STEPHANOU, Maria. Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p.15-38, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro Regional de Ensino Superior do Seridó. Plano de Ação do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó: Junho de 1987 a Junho de 1989. Caicó, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Núcleo Avançado de Caicó. Histórico e Funcionamento 1974 a 1978. Caicó, jul. 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pro-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. Relação Oficial das Unidades. Natal, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pro-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. Relação Oficial dos Currículos. História – Licenciatura Plena. Natal, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Relatório elaborado pelo Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Análise da problemática dos Campi. Natal, maio de 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução do CONSUNI nº 43/79. Natal, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução n.º 59/77 – CONSUNI, de 21 de dezembro de 1977. Cria os Centros Regionais do Ensino Superior do Seridó e Macau. Natal, 1977.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução n.º 83/73 – CONSUNI, 04 de outubro de 1973. Resolve criar no interior do estado, na micro-região de Caicó, um Núcleo Avançado de Estudos Superiores. Natal, 1973.

VORRABER, Marisa. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: **Cultura, Linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOTAS

- ¹ Conforme Michel Foucault, uma formação discursiva é caracterizada por apresentar um conjunto de enunciados, marcados pelas mesmas regularidades discursivas; expressões do lugar social. Ainda segundo Foucault em enunciado está ligado a um gesto de escrita. Cf. FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**, passim.
- ² O lugar é o ato presente da produção e a situação que hoje o torna possível. Cf. CERTEAU, M. de. **A Escrita de História**, p. 53.
- ³ O Centro Regional de Ensino Superior do Seridó foi criado pelas Resoluções do CONSEPE n. 153/77 e do CONSUNI n. 59/77.
- ⁴ Neste ano, o Campus de Caicó passa a ocupar dependências próprias, localizada no Bairro Penedo – Caicó/RN.
- ⁵ A *Região do Seridó* é formada pelas microrregiões do Seridó Ocidental e Oriental, estando Caicó no Seridó Ocidental. O Campus de Caicó atende a alunos de cidades como: Acari, Currais Novos, Cruzeta, Ipueira, Jardim de Piranhas, Jardim do Seridó, dentre outras.
- ⁶ GOODSON, I. F. **Currículo: História e Teoria**. p. 28.
- ⁷ O currículo como uma leitura no cerne do pensado e do executado apresenta como o defendido por Goodson na obra “Currículo: História e Teoria” uma face idealizada (currículo pré-ativo) e outra praticada (currículo interativo).
- ⁸ Elementos que compõem a ementa da disciplina Introdução ao Estudo de História; conforme Plano de Curso de 1981.1, UFRN/CERES.
- ⁹ Objetivos Gerais traçados para o plano de ensino de Introdução ao Estudo da História de 1981.1, UFRN/CERES.
- ¹⁰ Ementa para a Disciplina de Brasil I (plano sem data), UFRN/CERES.
- ¹¹ Esta seria a ementa de História do Brasil II.
- ¹² Leituras indicadas para os Cursos de História do Brasil I e II; de acordo com os planos analisados.
- ¹³ Conforme ementa de EPB I, UFRN/CERES de 1981.
- ¹⁴ Objetivos presentes no plano de Curso de EPB II, UFRN/CERES de 1985.2.
- ¹⁵ Basta pensarmos nas várias propostas recentes para introduzir nos novos currículos questões tidas como problemas sociais para serem trabalhadas pelas disciplinas escolares no ensino fundamental e médio. Cf.: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1998.
- ¹⁶ O Ato Institucional de n. 5 (AI-5), de dezembro de 1968, foi significativo dentro desse processo de repressão e censura instaurado pela ditadura militar. Nesse momento, muitos intelectuais, políticos e estudantes opositores ao regime se viram forçados a abandonar o país devido à intensificação das perseguições violentas. Um relato emocionante sobre esse período pode ser encontrado no livro **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** (1993), do educador brasileiro Paulo Freire, exilado em 1968.
- ¹⁷ A influência de outros historiadores dos Annales no Brasil data desde a fundação da Universidade de São Paulo, nos anos 1930. De acordo com Hebe Castro, “é marcante a influência da história econômica e social, à maneira dos ‘Annales’, nas abordagens adotadas pelos historiadores das décadas de 1950 e 1960, especialmente na Universidade de São Paulo” (In: Cardoso & Vainfas, 1997, p. 55). A experiência do historiador Fernand Braudel na Seção de História da USP é analisada por Paulo C. Miceli no artigo “Sobre História, a exercer grande influência nos meios especializados”. Cf. Castro, In: Cardoso & Vainfas, 1997.

- ¹⁸ Em nossas referências citamos Planos de Curso das disciplinas recortadas ao estudo, muitos deles não estão destacados no texto, porém, foram analisados e por vezes incorporados à discussão.
- ¹⁹ Ementa presente no Plano de Curso da disciplina Introdução ao Estudo da História ministrada no semestre de 1981.1 na UFRN/CERES.
- ²⁰ Objetivo geral apresentado à disciplina Introdução ao Estudo da História ministrada no semestre de 1981.1 na UFRN/CERES.
- ²¹ Texto presente no Plano de Curso da disciplina Introdução ao Estudo da História ministrada em 1981.1 na UFRN/CERES.
- ²² Objetivos expressos para a terceira unidade da disciplina Introdução ao Estudo da História ministrada no semestre de 1981.1 na UFRN/CERES.
- ²³ Cf. Plano de Curso de Introdução ao Estudo da História de 1987, UFRN/CERES.
- ²⁴ Cf. Artigo 4 do Decreto-Lei 869/69 e § 2 do Artigo 35 da Lei 4024/61. Documento organizado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, indicado preliminarmente para definir a amplitude e o desenvolvimento dos Programas de Educação Moral e Cívica, pelo Conselho Federal de Educação, em 04/02/1970.
- ²⁵ Documento organizado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, indicado preliminarmente para definir a amplitude e o desenvolvimento dos Programas de Educação Moral e Cívica pelo Conselho Federal de Educação, em 04/02/1970, p. 9.
- ²⁶ Cf. Plano de Curso de Estudos dos Problemas Brasileiros I, 1981, UFRN/CERES.
- ²⁷ O conceito de evolução é usado neste trabalho por fazer parte dos planos de curso dos professores do curso de História do CERES e não como uma opção da pesquisadora em utilizar tal conceituação.
- ²⁸ Ementa do Plano de Curso da disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros II, ministrado no Curso de História da UFRN/CERES no ano de 1988, pelo Professor Rivaldo Costa.
- ²⁹ Cf. Plano de Curso da disciplina História do Brasil I (sem data) da UFRN/CERES.
- ³⁰ Cf. Plano de Curso da disciplina História do Brasil II, ministrada no semestre de 1988.2 no Curso de História do CERES.
- ³¹ A disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros I é por nós visitada a partir do Diário de classe do segundo semestre de 1981, Campus de Caicó.
- ³² A disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros II é por nós visitada a partir do Diário de classe do primeiro semestre de 1982, Campus de Caicó.
- ³³ A disciplina História do Brasil I é por nós visitada a partir do Diário de Classe do primeiro semestre de 1983, Campus de Caicó.
- ³⁴ A disciplina História do Brasil II é por nós visitada a partir do Diário de classe do segundo semestre de 1983, Campus de Caicó.