



**Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE**

**OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DOS CURSINHOS
PRÉ-VESTIBULARES DE FORTALEZA
Cartografia da Trama das Relações de Saber e Poder**

Sheila Novais Rêgo

**Fortaleza, CE
Julho/2008**

SHEILA NOVAIS RÊGO

**OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DOS CURSINHOS
PRÉ-VESTIBULARES DE FORTALEZA
Cartografia da Trama das Relações de Saber e Poder**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como exigência para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Didática e formação docente

Núcleo: Formação de professores, didática e trabalho docente.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior.

**Fortaleza, CE
Julho/2008**

SHEILA NOVAIS RÊGO

**OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DOS CURSINHOS
PRÉ-VESTIBULARES DE FORTALEZA
Cartografia da Trama das Relações de Saber e Poder**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como exigência para obtenção do título de Mestre.

Defesa em: ____ / ____ / 2008.

Conceito Obtido: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior – UECE
(Presidente)

Prof. Dr. José Álbio Moreira Sales
(Examinador)

Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues - UFC
(Examinador)

A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranqüilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar.

Michel Foucault

Dedico este trabalho à minha família, especialmente aos meus filhos Roberto Novais Rêgo e Rebeca Novais Rêgo, por serem a minha luz terrestre e paz ao meu coração. Ao meu marido, amor da minha vida, Roberto Carlos Bezerra Rêgo, que como grande companheiro, muito me incentivou e contribuiu para que esse sonho se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela imprescindível força e luz.

Ao professor doutor Antônio Germano Magalhães Júnior, meu orientador, que com sua sabedoria, me encaminhou ao final dessa trilha.

Aos professores e doutores José Álbio Moreira Sales e Rui Martinho Rodrigues por suas valiosas contribuições durante o processo de qualificação dessa pesquisa.

A minha querida mãe Maria Dolores Braga Novais, que com seu amor inigualável, sempre me fortaleceu não permitindo nunca que eu desistisse, estando presente nos momentos mais delicados e felizes da minha vida. Amo muito você minha mãezinha!

De modo especial aos professores, Eudes Moreira, Jorge Hélio, Juarez Leitão, Genuíno Sales, Nelson Campos e Paulo Emílio, que aceitaram socializar em entrevistas, momentos de suas vidas, e que certamente sem a preciosa colaboração deles a abordagem desta dissertação teria sido inviável.

Aos colegas da terceira turma do Mestrado em Educação da UECE, onde laços de amizade foram tecidos - alguns de forma marcante - como Delane Nogueira, que com tranquilidade ouvia minhas inquietações e com jeito amigável me ajudou no que foi possível; Sarah Vidal por nossas importantes troca de idéias. Valeu turma!

Finalmente, sou grata a todos que de alguma forma me ajudaram na elaboração dessa dissertação.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI5 - Ato Institucional número cinco

AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil

ANPUH - Associação Nacional de História

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação

EMC - Educação Moral e Cívica

EPB - Estudos dos Problemas Brasileiros

FAFICE - Faculdade de Filosofia do Ceará

GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFOR - Universidade de Fortaleza

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFC - Universidade Federal do Ceará

USAID - United States Agency for International Development

RESUMO

Apresenta uma cartografia das relações de saber e poder dos professores de História que atuaram nos cursos de pré-vestibulares de Fortaleza (CE) nos anos de 1970 a 1990, com suporte nos diálogos apresentados por quatro professores de História que atuaram nessas instituições educacionais. Assim, o objetivo deste é compreender, por meio da cartografia das práticas, dos saberes e da formação como ocorreram as relações constitutivas de saber e poder dos professores de História dos cursinhos em Fortaleza. Mediante os escritos de Michel Foucault e Maurice Tardif, que ressaltam o discurso e a instituição dos valores de verdade, apresentaremos as tramas constitutivas da referida cartografia.

Palavras-Chave:

CARTOGRAFIA – FORMAÇÃO - PROFESSORES – CURSINHOS – SABERES – PODER.

ABSTRACT

It presents a cartography of the relations to know and to be able of the professors of History who had acted in the courses of daily pay-vestibular contests of Fortaleza (CE) in the years of 1970 the 1990, with support in the dialogues presented for four professors of History who had acted in these educational institutions. Thus, the objective of this is to understand, by means of the cartography of the practical ones, of knowing them and the formation as the constituent relations had occurred to know and to be able of the professors of History of the cursinhos in Fortaleza. By means of the writings of Michel Foucault and Maurice Tardif, who stand out the speech and the institution of the values of truth, we will present the constituent trams of the related cartography.

Words-key:

**CARTOGRAPHY – FORMATION - PROFESSORS – CURSINHOS – TO
KNOW – TO BE ABLE**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
PARTE 01	
CAPÍTULO 1	
CAMINHOS DE UMA PESQUISA – TRILHAS QUE DIRECIONAM.....	15
1.1 As trajetórias antecedentes à pesquisa – em busca do caminho da Educação.....	16
1.2 De aluna a professora – seduzida pela História.....	18
1.3 Problematização e objetivos – trajetos que deram rumo à pesquisa.....	22
1.4 Metodologia – a investigação nas trilhas da História.....	24
1.4.1 O trajeto das fontes.....	28
CAPÍTULO 2	
A HISTÓRIA DOS CURSINHOS – AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS QUE FORAM IMPORTANTES NA CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES.....	37
2.1 O que houve no Império?.....	43
2.2 A Primeira República e as reformas educacionais que nos guiaram aos cursos pré-vestibulares.....	48
2.3 A Segunda República e as reformas educacionais – cada vez mais próximo dos cursinhos.....	57
2.4 Brasil. Ditadura militar de 1964 e as reformas no campo educacional.....	66
2.5 A “Época de ouro” dos cursinhos em Fortaleza – “Momentos Inesquecíveis”.....	80
2.6 Os pitorescos acontecimentos nos cursinhos de Fortaleza – histórias boas de se ouvir.....	94
PARTE 02	

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO.....	101
3.1 Um pouco do ensino de História antes da formação.....	101
3.2 Conceito de formação docente.....	109
3.3 A formação do professor de História.....	110

CAPÍTULO 4

O PROFESSOR E SUA PRÁTICA.....	128
4.1 Conceito de prática docente.....	128
4.2 A prática do professor de História.....	129

CAPÍTULO 5

O PROFESSOR E SEUS SABERES.....	140
5.1 Conceito de saberes docentes.....	141
5.2 Os saberes do professor de História.....	144
5.3 Docência e experiência – o saber diferencial.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
BIBLIOGRAFIA.....	160
ANEXOS.....	165

APRESENTAÇÃO

A história humana se constitui como trama, enlace de acontecimentos que possuem múltiplos sentidos e que as relações de poder amarram estes enlaces possibilitando múltiplos feixes com fluxos descontínuos, variando de direção dependendo das relações que se constituem a cada novo instante. São pulsões que representam as vontades humanas em disputa com interesses que nos fazem exercer nossas forças desejantes, usando de ferramentas de poder para conquistarmos nossas vontades.

Antonio Germano M. Júnior.

A cartografia das relações de saber e poder dos professores de História dos cursos pré-vestibulares de Fortaleza nos anos de 1970 a 1990, reconhecidas por meio dos percursos de sua formação, práticas e saberes é a temática central desta pesquisa.

Os cursinhos pré-vestibulares eram um mundo à parte na educação "Hollywood" daquele tempo, como verbaliza uma das personagens das tramas apresentadas neste trabalho, o professor Juarez Leitão, um espaço educacional com "ares de liberdade". No cursinho, o aluno sentia-se livre e amadurecido, maturidade explicada pela própria condição desse aluno que já não era "apenas" um estudante do ensino médio, pois, pertencia a um "staff" mais elevado – pré-universitário.

Nesse espaço de "glamour educacional" as grandes estrelas eram os docentes. O nome do professor era o diferencial que indicava o melhor cursinho. Nas palavras do professor Paulo Emílio, "não era o cursinho que fazia o professor, mas, sim o professor que fazia o cursinho".

Convidamos você, leitor, a fazer conosco uma viagem pela História dos cursos pré-vestibulares de Fortaleza nos anos compreendidos entre 1970 e 1990, por intermédio de uma cartografia dos percursos da formação, prática e saberes dos professores de História que atuaram nessas instituições.

Durante todo o trajeto da nossa viagem, nos encontraremos com esses sujeitos “encantadores” que protagonizam essa história. Em suas memórias, eles, documentos vivos de nossa pesquisa, ao construírem suas lembranças, enriquecem a História.

Dessa forma, este trabalho investigativo está dividido em duas partes. Na parte 01 situam-se os dois primeiros capítulos.

O capítulo 1 discorre sobre a trajetória antecedente à pesquisa, desde o momento da escolha do tema e constituição do objeto de investigação até a organização e análise das fontes de coleta de dados, problematização, objetivos e metodologia apresentada.

O Capítulo 2 recorre a uma análise teórica sobre a História da Educação brasileira, traçando um perfil da legislação educacional nos períodos compreendidos entre o Império e a ditadura militar de 1964, situando a temática central da investigação na constituição dos cursos pré-vestibulares no Brasil e em Fortaleza (CE). Ainda nesse seguimento, apresentamos o cenário dos cursinhos de Fortaleza, por meio de uma História com tons de comicidade, que denominamos de “época de ouro dos cursinhos”.

Na Parte 02, o trabalho compõe os três últimos capítulos, voltando-se para os fundamentos da investigação: Formação, práticas e saberes docentes.

No capítulo 3, realizamos uma análise da formação de professores, buscando compreender nas falas dos sujeitos as dificuldades e realizações dessa caminhada.

No Capítulo 4, apresentamos as dimensões da prática dos professores, especialmente dos docentes de História, seus desafios e buscas por uma educação melhor.

No Capítulo 5, a discussão gravita ao redor dos saberes docente e suas particularidades, especialmente o saber experiencial reconhecido neste trabalho como conhecimento diferencial dos professores de História dos cursinhos.

No módulo de remate, exibimos as Considerações Finais, na sinopse de todas as idéias e achados dos demais segmentos do presente trabalho de pesquisa, trazendo, na seqüência, a lista ordenada de obras/autores que embasaram, teórica e empiricamente, a investigação.

Com efeito, esperamos com essa pesquisa que sejam acrescentados importantes elementos para o entendimento da constituição do mister docente, com arrimo no mapeamento do percurso de formação, prática e saberes dos professores de História dos cursinhos de Fortaleza nas duas décadas indicadas.

CAPITULO 1

CAMINHOS DE UMA PESQUISA – TRILHAS QUE DIRECIONAM

Nunca a pesquisa histórica – à primeira vista um pouco anárquica e um pouco dispersa esteve tão viva quanto hoje. Para mim, é o que conta. Por outro lado, a demanda intelectual e social de história também me parece crescente. Os historiadores não podem esquivar-se dela. A nova história deve, mais do que nunca, justificar seu nome e, sem estardalhaço, com outros e às vezes contra eles, ir em frente.

Jacques Le Goff

Este estudo constitui uma pesquisa sobre a formação, práticas e saberes de professores de História nos cursos de preparação para o vestibular (cursinhos) de Fortaleza – Ceará, entre os anos de 1970 e 1990.

A pesquisa se propõe investigar a trajetória de formação, práticas e saberes de quatro docentes que atuaram nesse espaço educativo, com base na elaboração de uma cartografia¹.

Os professores de História dos cursinhos, eleitos como sujeitos centrais da pesquisa, representavam, ou ainda representam a figura daqueles que “detêm o conhecimento sobre a História”, “preparando”, desse modo, os alunos para o vestibular, concurso que constituiu no Brasil o “grande” exame de acesso ao Ensino Superior.

¹ Segundo a ACI – Associação Cartográfica Internacional, com novos movimentos realizados na cartografia teórica, principalmente nos anos de 1960, cartografia passou a ser considerada como o conjunto de estudos e operações científicas, artísticas e técnicas que intervêm com base nos resultados de observações diretas ou da exploração de uma documentação existente, objetivando a elaboração e a preparação de plantas, mapas e outras formas de expressão, conforme seu emprego.

Nesse contexto, estudaremos as relações de saber/poder estabelecidas quando esse profissional exerce a prática de professor que prepara para o “grande” exame, trabalhando estratégias e conteúdos específicos para a finalidade anteriormente descrita, configurando-se em práticas e saberes que acreditavam possuir, além de sua formação.

A constituição do objeto de estudo está associada diretamente à nossa formação inicial como educadora, em curso de Pedagogia. Nessa perspectiva, relembremos nossa trajetória como estudante na área da educação, a ser traçada no tópico a seguir.

1.1 As trajetórias antecedentes à pesquisa – em busca do caminho da Educação

Ora, a educação na sociedade moderna foi vista como um antídoto à manutenção das paixões e como via mais ampla da difusão da racionalidade própria do homem e da saída para uma vida social pactuada. As paixões, deixadas a si, contribuem para a manutenção de uma vida perigosa porque pré-racional e a vida racional precisa ser cultivada.

Carlos Roberto Jamil Cury

No ano de 1990, ao ingressarmos na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como aluna do curso de Pedagogia, tivemos a oportunidade de obter o primeiro contato com a temática da formação de professores.

Apesar da pouca idade e muito menor ainda a experiência no campo educacional, não demorou para que reconhecêssemos a importância

da prática do professor e seus saberes, especialmente em sala de aula, ambiente propício para que nós, na posição de alunos, pudéssemos observar. Ressalto, portanto, o feito de que, mesmo que essas idéias de elaboração dos conceitos, práticas e saberes não estivessem teoricamente sistematizadas, acompanhavam-nos e, gradativamente, alimentavam nosso intento na direção de um estudo mais sistematizado que realmente atribuísse significado a tais exercícios e conhecimentos.

Em decorrência de razões particulares, porém, não pertinentes ao trabalho em foco, nossa trajetória estudantil em Pedagogia foi objeto de uma interrupção de sete anos. Portanto, somente no ano de 2001, já em Fortaleza-Ceará concluímos o curso de graduação.

Ainda durante o Curso de Pedagogia, mais madura em diversos sentidos, surgiu uma preocupação em torno da formação de professores. Inicialmente nos pareceu apenas uma curiosidade nascida das discussões em sala de aula, entre alguns colegas que já trabalhavam como professores do Ensino Fundamental nas redes de ensino público e privado. As discussões geralmente suscitavam inúmeros problemas relacionados à rotina do trabalho docente, porém, sempre nos chamava a atenção o fato de estes se focarem na problemática da formação docente. Levando em conta as observações relativas à formação de professores², questionávamos, a nós próprios, se a maioria dos problemas apresentados pelos colegas não estariam ligados diretamente a essa formação.

² A preocupação pela “eficácia” da formação inicial e contínua aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizados, da sua adaptação à evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos contextos em que a acção educativa se vai desenvolver, da preparação para a investigação e para a inovação (MOITA, 2000, p114).

Quase no final do curso, iniciamos nossa carreira profissional como professora do ensino fundamental em uma escola pública, ainda docente temporária. Essa experiência fortaleceu nossa intenção e necessidade de aperfeiçoar o estudo sobre a formação do professor, pois já não se tratava apenas das discussões na academia, mas de uma prática de vida profissional que estava começando a surgir no meio de problemas que até bem pouco tempo estavam estampando páginas dos diversos livros que nos acompanhavam. As cenas da rotina de um professor ficavam cada vez mais próximas da nossa realidade, o dia-a-dia em sala de aula, as dificuldades de relacionamento com os alunos e os demais agentes educacionais nos inquietavam.

No Curso de Pedagogia, as discussões tomaram rumos mais direcionados aos problemas relacionados aos professores, sua formação e práticas.

Diante da realidade que estávamos começando a vivenciar, embora desde cedo nos identificássemos expressivamente com o trabalho em educação, não tencionávamos seguir carreira como professora do Ensino Fundamental, visto que havíamos lamentavelmente percebido, desde muito cedo, a desvalorização de que é alvo esse profissional da educação no cenário nacional, e também por não termos sentido afinidade com o ensino fundamental durante essa experiência.

1.2 De aluna a professora - seduzida pela História

O espaço em sala de aula, porém, ao mesmo tempo em que causava desânimo, seduzia. Nesse impasse em nossa vida, resolvemos seguir a trilha da educação e fazer o curso de graduação em História, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e, contemporaneamente, a Especialização em Metodologias do Ensino de História, na Universidade Estadual do Ceará – UECE, onde desenvolvemos um trabalho, em forma de monografia, intitulado de “A IMPORTÂNCIA DO PATRIMÔNIO CULTURAL NO ENSINO DA HISTÓRIA DO CEARÁ”, no qual pesquisamos a realidade sobre o ensino da História local no 3º. ano do ensino médio de duas escolas de um bairro periférico de Fortaleza, utilizando o Patrimônio Histórico como instrumento de ensino da História.

Tencionamos ressaltar que a experiência obtida nesse início da nossa caminhada como pesquisadora foi ímpar e muito gratificante, pois tivemos a oportunidade de perceber que a pesquisa foi além do que se propôs, já que os alunos de uma das escolas pesquisadas se interessaram bastante pela História local, ao ponto de criarem um grupo de estudos sobre o tema.

Alem disso, para nós, havia uma necessidade em nos especializar numa determinada área para suprir o desejo de ensinar, contribuindo, desse modo, como educadora.

De certa forma, a História já se apresentava em nossa vida como uma lacuna a ser preenchida, pois, antes mesmo de cursar Pedagogia, tínhamos grande identificação com a disciplina História. Esse fato nos remete ao ano de 1986, quando cursávamos o 1º. ano do segundo grau, então, uma adolescente, com sonhos e sede de aventuras, comportamento comum à idade.

Estudávamos no Colégio Christus do Amazonas, em Manaus-AM, cidade onde residíamos à época. Lembramo-nos perfeitamente, de que o melhor dia de aula era a quarta-feira, quando tínhamos dois horários só para a História. Valorizávamos bastante aqueles momentos. As discussões em sala de aula apresentavam-se de formas dinâmicas e constantes, pois o assunto geralmente era debatido e registrava boa participação por parte da turma.

Percebíamos que havia uma integração entre grande parte dos alunos. Metaforicamente falando, fazíamos inúmeras “viagens”, “visitávamos” países e civilizações distantes, como Grécia, Roma, Egito e muitos outros; “conhecíamos” deuses, reis, escravos e outras personagens interessantes que a História nos permitia. Salientamos, portanto, que, em virtude da situação e da época, ou seja, éramos uma aluna secundarista e estávamos no ano de 1986. Nossos debates em sala não possuíam a sistematização acadêmica necessária, conseqüentemente, não tínhamos o nível de criticidade que deveria existir em uma universidade, mas despertava a nossa curiosidade. Os conteúdos de História eram trabalhados de forma bastante dinâmica e nós, que de início não havíamos percebido, logo identificamos a razão desses momentos serem importantes no aprendizado em História.

Norma Machado³ era o nome da professora de História Geral. Uma jovem simpática, que acabara de entrar na universidade para cursar História, e que, mesmo com sua pouca ou quase nenhuma experiência professoral, possuía determinação em “prender a nossa atenção” e nos repassar seus conhecimentos históricos, não apenas como um ato descritivo, mas também

³ Professora de História Geral da turma de 1º. ano do segundo grau do turno da tarde do Colégio Christus do Amazonas, no ano de 1986, na cidade de Manaus-AM e que infelizmente é falecida.

interpretativo. Norma chamou nossa atenção e cativou, de forma que procurávamos aproveitar ao máximo aqueles momentos.

Às vezes nos questionava se os outros – nossos colegas - faziam as mesmas “viagens”; certamente... A professora Norma, possivelmente, não possuía conhecimentos acadêmicos que um curso de História poderia possibilitar para o ensino desta área do conhecimento, porém sua produção de saberes e suas ações diante destes exercia sobre os alunos um poder influenciando a aprendizagem.

É oportuno salientar o fato de que, naquele momento, não era apenas o conhecimento cognitivo ou o conteúdo a ser ensinado que determinava a dinâmica das aulas, mas o próprio discurso da professora sob sua clientela foi importante. Ela relatava fatos que ocorreram em sua vida como estudante de História, suas visitas aos museus, a forma como investigava os chamados “feitos” históricos e como havia se apaixonado pela História. Mais uma vez, o questionamento em torno da formação, práticas e saberes docentes nos inquietava.

Nessa perspectiva, a idéia de investigar sobre a formação, prática e saberes dos professores de História tomou corpo durante o Curso de Especialização em Metodologias do Ensino de História. Durante a disciplina Didática do Ensino Superior, surgiram questões polêmicas em torno da formação desse profissional. Tais discussões fizeram renascer em mim uma necessidade de realizar um estudo mais sistematizado sobre a temática e, por conseguinte, o interesse em fazer o curso de mestrado na área de formação de professores. E assim resolvemos seguir a trilha.

Já admitida ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, na área de concentração sobre a formação de professores, procuramos, inicialmente, trabalhar a formação, práticas e saberes dos docentes de História do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Fortaleza, Ceará. Em conversa com o orientador, Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior, entretanto, surgiu um tema com o qual, de início, nos identificamos e, após fazer algumas considerações relevantes, decidimos que seria, no momento, uma temática mais importante e instigante a ser investigada, tanto para contribuir com a educação brasileira, como para suprir intentos pessoais que possuíamos e que tanto nos inquietava há tempos: investigar a formação, práticas e saberes dos professores de História.

Para tanto, nós e professor doutor Germano decidimos ainda que a nossa pesquisa fosse desenvolvida num espaço particular da educação, que não fossem as escolas convencionais nem os cursos universitários.

Assim sendo, aflorou a idéia de trabalharmos o tema nos cursinhos pré-vestibulares de Fortaleza. Essa escolha ocorreu por considerarmos tais cursos como espaços onde se produzem relações de saber/poder e que têm como protagonistas seus professores.

1.3 Problematização e objetivos – trajetões que deram rumo à pesquisa

Trabalhar a trajetória de formação dos professores de História dos cursinhos de Fortaleza nos anos de 1970 a 1990, foi inicialmente para nós, muito excitante, pois, de certa forma, participamos dessa história. No ano de 1989, como aluna do Colégio GEO-STÚDIO, cursávamos o 3º. ano do segundo

grau e estudávamos no seu pré-vestibular, sendo aluna de professores famosos na Cidade, dentre eles o professor Jorge Hélio, de História, personagem importante dessa investigação e que posteriormente conheceremos melhor.

Então, convencida da importância da investigação, resolvemos pesquisar, por meio de uma cartografia, **de que forma se constituíram os percursos de formação, práticas e saberes dos professores/preparadores de História dos cursinhos de Fortaleza- Ceará nos anos de 1970 a 1990?**

Vale destacar o fato de que, no desenvolvimento da pesquisa, utilizamos alguns termos como “trama” e “cartografia”. O termo “trama” será definido consoante proposto por Paul Veyne (1998)⁴. Inicialmente, entendemos como sendo uma forma literária, podendo ser convertida em texto metafórico que se transforma numa estrutura verbal na forma do discurso, sendo que “O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”. (FOUCAULT, 1986, p.146).

Tudo isso pode ser aprendido e descrito nos próprios textos e deles é possível destacar regras que, por meio das relações, o discurso desenha.

A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p.8-9).

Utilizamos ainda a expressão “cartografia”, vocábulo relacionado a aspectos com dimensões teóricas, como metáfora para pensar caminhos que se interligam numa seqüência de pistas na busca de informações que nos

⁴ Paul Veyne, historiador e pesquisador francês, desenvolveu estudos acerca da escrita histórica. É baseada em seus escritos a famosa noção de trama para denominar o tecido da História. No que tange à narrativa, Veyne desenvolve lúcidas reflexões e utiliza o recurso da metáfora para se fazer compreendido.

levem às constituições desses percursos de formação e, conseqüentemente, alcançarmos nossos objetivos:

Objetivo geral

Mapear os percursos de formação, práticas e saberes dos professores de História dos cursinhos de Fortaleza, Ceará, nos anos de 1970 a 1990.

Objetivos específicos

- Historiar, de forma descritiva, os cursinhos pré-vestibulares em Fortaleza, nos anos de 1970 a 1990;
- entender, com origem em um contexto histórico, como foram estabelecidos os cursinhos pré-vestibulares em Fortaleza;
- perceber como se constituíam os espaços de saber/ poder nesses cursinhos;
- identificar o percurso de formação dos professores de História desses lugares de preparação;
- apontar como aconteciam suas práticas pedagógicas, e
- compreender, no discurso desses professores, os mecanismos de saber/poder que exerciam nesses espaços.

A seguir, apresentaremos as opções metodológicas eleitas pela pesquisa.

1.4 Metodologia - a investigação nas trilhas da História

Nossa investigação toma como base de estudos a Nova História⁵, mais precisamente, uma História renovada que, segundo Reis,

Mudou os seus objetos, mudou os seus historiadores, mudou os seus objetivos, mudaram-se os seus problemas disciplinares. Apareceu o que antes parecia não existir, quando a história era dominada por uma representação do tempo histórico sucessivo e teológico (2000, p 21).

Nessa experiência, o ser humano vive suas idéias, necessidades, aspirações, emoções, sentimentos, razões; como sujeitos sociais, militam numa relação contraditória em meio às disputas e acordos. O controle social que aqui se estabelece não sucede de um momento para outro, mas constitui projetos historicamente vivenciados que guardam relação estreita com a correlação de forças de cada situação. Ricoeur (2002) declara que

A história só é história na medida em que não consente nem no discurso absoluto, nem na singularidade absoluta, na medida em que o seu sentido se mantém confuso, misturado... A história é essencialmente equívoca, no sentido de que é virtualmente *évenementielle* e virtualmente estrutural. A história é na verdade o reino do inexato. Esta descoberta não é inútil; justifica o historiador. Justifica todas as suas incertezas. O método histórico só pode ser um método inexato... A história quer ser objetiva e não pode sê-lo. Quer fazer reviver e só pode reconstruir. Ela quer tornar as coisas contemporâneas, mas ao mesmo tempo tem de reconstituir a distancia e a profundidade da lonjura histórica. Finalmente, esta reflexão procura justificar todas as aporias do ofício de historiador, as que Marc Bloch tinha assinalado na sua apologia da historia e do ofício de historiador. Estas dificuldades não são vícios do método, são equívocos bem fundamentados. (RICOEUR apud LE GOFF, 2003, p. 22).

Assim, mais do que nunca, na visão dos Annales, a História se apresenta para o mundo como uma História “problemática” e não “automática”

⁵ Segundo Reis (2000), a História renovou-se teórico-metodologicamente de forma profunda desde a Escola dos Annales, tendo à frente como fundadores e principais teóricos Febvre e Bloch. Houve uma reconstrução do conceito de homem, de humanidade, de história. O homem não é só sujeito, consciente, livre, potente criador da história; ele é também, resultado, objeto, feito pela história. Na História Nova, a ação não terá nenhum compromisso com o futuro utópico, conforme a razão, mas, sim com um presente real, com suas crises e tensões. O fato histórico não é visto isoladamente, mas inserido na relação social com que a humanidade convive.

que nos permite, ao mesmo tempo em que vivemos, compreender os problemas do tempo presente, pois a História não está estagnada, ela se move: *Marc Bloch concebia como uma audácia necessária estender o domínio da história “até o conhecimento do presente”* (LE GOFF, 2005, p. 70). Segundo Le Goff (2005), Lucien Febvre acentuava que a história era a única em um mundo repleto de instabilidades, capaz de nos fazer viver com outros reflexos que não fossem os do medo.

A perspectiva sócio-histórica, tendo a História Nova como referência, expressa em seus métodos uma visão dialógica em que nós, como pesquisadores, não podemos apenas contemplar o sujeito, mas sim falar com ele – estabelecer um diálogo com ele e estudar o homem não só como uma unidade de corpo e mente, mas como ser biológico e social membro da espécie humana e participante do processo histórico,

Porque em nosso mundo, onde muda a memória coletiva, onde o homem, o homem qualquer, diante da aceleração da história, quer escapar da angústia de tornar-se órfão do passado, sem raízes, onde os homens buscam apaixonadamente sua identidade, onde procura-se por toda parte inventariar e preservar os patrimônios, constituir bancos de dados, tanto para o passado como para o presente, onde o homem apavorado procura dominar uma história que parece lhe escapar, quem melhor do que a história nova pode lhe proporcionar informações e respostas? Essa história, que trata dele por inteiro, em sua duração secular, que esclarece sobre as permanências e propõe-lhe opções sem impô-las (LE GOFF, 2005, p. 72).

A História Nova proporciona o arcabouço teórico de pesquisa necessário aos estudos nessa área, particularmente em nossa pesquisa, que busca, mediante relatos da memória dos sujeitos pesquisados, informações vitais para seu desfecho. Dessa forma, nossa investigação tem como base a pesquisa histórica, por se tratar de um estudo crítico que nos permite por via das fontes orais, interpretar as relações de saber e poder que havia nos cursos

pré-vestibulares de Fortaleza, palco do exercício da prática dos agentes formadores, aqui representados por professores de História.

Assim, seguindo a idéia de Foucault sobre a investigação histórica, diante da instituição dos discursos de “verdade” estabelecidos nos espaços dos cursinhos, vemos que ela pode ser:

Elaborada de modo direto e interno, isto é, percorrendo, por dentro, a própria trajetória da constituição dos saberes. Mas pode-se também realiza-la desde uma perspectiva externa aos saberes, isto é, retrazando não o seu próprio desenvolvimento, mas tomando como ponto de partida determinadas praticas sociais que, historicamente, engendraram saberes considerados verdadeiros (MUCHAIL, 2004, p. 74).

Para Foucault, trata-se de um saber como elaboração histórica e não apenas um saber na etimologia pura da palavra, mas um conhecimento que produz “verdades”. Assim,

Como construção histórica, um saber que produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade, que como já expliquei, ao mesmo tempo se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não-discursivas. É por isso que para Foucault, o conhecimento e a verdade são questões históricas (VEIGA NETO, 2005, p. 156).

Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, visto que “*A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, [...] e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno*” (CHIAZOTTI, 2003, p.221).

Na pesquisa qualitativa utilizada nas ciências humanas, o pesquisador investiga o fenômeno, tendo o significado como preocupação essencial, além de possuir os mais variados métodos de busca, como entrevistas, observação participante, história de vida, análise do discurso, estudo de caso e outros. Ainda assim,

Qualitativa é a pesquisa que - predominantemente – pondera, sopesa, analisa e interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos, sem que os aspectos quantitativos sejam a sua preocupação precípua, a lógica que conduz o fio do seu raciocínio, a linguagem que expressa as suas razões (MARTINHO RODRIGUES, 2007, p. 38-39).

1.4.1 O trajeto das fontes

A pesquisa histórica tem como função principal investigar as ações humanas no tempo. Nosso trabalho, em particular, é uma história que envolve as relações de saber e poder dos professores de História dos cursinhos de Fortaleza em determinada época. Dessa forma, foram necessários os novos métodos historiográficos abordados pela História Nova que, atualmente, ultrapassa a antiga visão do entendimento de documentos ditos oficiais como fontes singulares de exploração, abrindo espaço para novas metodologias.

A partir dessas considerações, faremos um percurso sobre a História da Educação brasileira, no intuito de apresentar um modelo organizacional voltado para o preparo dos alunos com vistas ao ingresso no ensino superior, destacando o surgimento dos exames preparatórios que deram origem ao que hoje conhecemos como vestibular fato importante na constituição dos cursos preparatórios: os chamados “cursinhos”.

Nossa pesquisa teve início com a investigação da história dos cursinhos pré-vestibulares de Fortaleza, Ceará, nos anos compreendidos entre 1970 e 1990. Para tanto, foi necessário que compreendêssemos a contextualização na qual esses cursinhos se inserem. Optamos por

desenvolver uma pesquisa enfatizando a História da Educação brasileira, cujo marco inicial é a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, seguindo até o período denominado pós-ditadura militar de 1964.

Foi no início do século XIX que começaram os exames preparatórios para admissão ao ensino superior, bem como os cursos preparatórios para essas provas, conhecidas como exames vagos. Veremos, no período da ditadura pós -1964 as reformas universitária e do ensino de 1.º e 2.º graus que contribuíram com a desarticulação da escola pública e promoveram o crescimento das escolas privadas bem como os cursinhos pré-vestibulares. Portanto, entendemos esse recorte temporal como de fundamental importância no que se refere ao estabelecimento dos cursinhos vestibulares no Brasil e, extensivamente, a Fortaleza.

No feito da investigação histórica sobre os cursos pré-vestibulares de Fortaleza, utilizamo-nos especialmente das fontes orais, as quais discutiremos posteriormente, alguns jornais da época pesquisada, como Correio do Ceará, de julho de 1975; jornal O Povo, de abril de 1977 e dezembro de 1982, que trazem matérias da temática em foco e o livro do Professor Juarez Leitão, intitulado *Sábado Estação de viver – Histórias da boemia cearense* em que o autor dedica um capítulo à história dos cursinhos pré-vestibulares de Fortaleza.

Durante o trajeto da pesquisa com a investigação das fontes, descobrimos uma carência de documentos relacionados diretamente com a História nos cursinhos pré-vestibulares em Fortaleza. Assim expresso, buscamos apreender o máximo de informações mediadas por outras fontes,

dentre as quais destacamos a vertente oral, apresentada como importante expediente de registro dos testemunhos históricos:

As fontes orais têm a vantagem da interatividade. Têm ainda a vantagem de (i) oferecer oportunidade de expressão aos que não se expressam por escrito ou por meio de relatórios oficiais ou registros técnicos; e (ii) oferecer ao pesquisador poder observar a linguagem corporal do informante, que outros tipos de fonte não oferecem (MARTINHO RODRIGUES, 2007, p.73).

Os entrevistados, quando elaboram suas histórias de vida, ou o relato de suas lembranças, o fazem de forma bastante livre, sem se prenderem a uma organização.

As narrativas são produções do historiador que, após a transcrição das entrevistas, as organiza em função da necessidade de sua pesquisa e assim as transforma em textos históricos:

A escolha do detalhe e o seu encaixe no texto constituem em um desafio que ultrapassa os limites teórico-metodológicos para invadir o espaço da literatura – o que vale dizer, da arte – comparável ao fazer do poeta ou do romancista (MARTINHO RODRIGUES, 2003, p.20).

O valor do uso da História Oral reside em manter o diálogo entre o entrevistado e o pesquisador e deixar que a subjetividade na formulação do conhecimento que ali surge possa fazer parte desse diálogo. Assim,

A construção das lembranças apresentadas passa pelo molde subjetivo de elaborá-la, sempre aproximando o indivíduo do espaço social rememorado. Os dados obtidos são submetidos a um processo de esclarecimento manifesto na interpretação apresentada, dando-lhes uma dimensão maior (JUCÁ, 2003, 52).

Mediada pela referida fonte, tivemos a oportunidade de trabalhar, tendo por instrumento a entrevista semi-estruturada, seis personagens importantes

na História dos cursinhos de Fortaleza, destacando quatro docentes de História, que são partícipes de estudo de nossa pesquisa, consoante delineado a seguir.

Entrevistados	Local e data da entrevista	Perfil do entrevistado
Prof. João Eudes Moreira da Silva	Entrevista concedida na Universidade Federal do Ceará – UFC, no dia 11 de outubro de 2006, às 15h00min	Professor de Biologia, que atuou nos grandes cursinhos de Fortaleza nos anos de 1980 a 1990 e que atualmente leciona nos colégios Antares, Sete de Setembro, Batista e Máster, além de ser professor efetivo do CEFET.
Prof. Genuíno Sales	Entrevista concedida em sua residência no dia 27 de abril de 2007, às 09h00min.	Professor de Português de vários cursinhos em Fortaleza, de 1960 até o ano de 1995.
Prof. Juarez Leitão	Entrevista concedida em sua residência, no dia 15 de janeiro de 2008, às 09h00min.	Professor de História, escritor e poeta, graduado em História e Filosofia, atuou em diversos cursinhos citados neste trabalho durante o período pesquisado.
Prof. Nelson Campos	Entrevista concedida no Colégio Sete de Setembro, no dia 18 de fevereiro de 2008, às 15h00min.	Professor de História e Sociologia em vários colégios e faculdades de Fortaleza Graduado em Ciências Econômicas e Filosofia possui mestrado em Educação. Atuou em diversos cursinhos de Fortaleza no período pesquisado.
Prof. Paulo Emílio	Entrevista concedida em sua residência no dia 27 de fevereiro de 2008, às 19h00min.	Professor de História da Universidade Estadual do Ceará (aposentado), Mestre em História, atuou em diversos cursinhos de Fortaleza durante o período pesquisado.
Prof. Jorge Hélio	Entrevista concedida no Curso Prof. Jorge Hélio, no dia 03 de junho de	Professor de Direito Constitucional da Universidade de Fortaleza e do Curso professor Jorge Hélio. Mestrando em

	2008, às 11h30min min.	Direito Constitucional, foi professor de História em vários cursinhos de Fortaleza nos anos entre 1978 e 2000.
--	------------------------	--

Certamente, a produção de fontes orais passa pela recolha de informações junto a testemunhos e, para isso, fazemos uso de técnicas pertencentes ao universo metodológico da História Oral:

A história oral tem sido a via pela qual se tem dado a aproximação referida. O caminho não é propriamente novo, nem chega a ser familiar a todos os círculos académicos que ultimamente o percorrem, razão se pela qual impõe o exame, ainda que aligeirado, dos desafios que nos esperam ao longo da promissora senda que é a História e, em particular a história oral. A oralidade promove excepcional relevância à memória na pesquisa histórica, sem subtrair relevo aos demais desafios próprios da pesquisa histórica (MARTINHO RODRIGUES, 2003, p.11).

Entrevistas, depoimentos e histórias de vida são técnicas utilizadas já há bastante tempo para se conhecer, ainda que parcialmente, determinados processos sociais desde a óptica daqueles que estão imersos nesses mesmos processos, no entanto, Michael Hall salienta que,

Hoje em dia somos todos um pouco menos ingênuos, me parece, e reconhecemos que a história oral está longe de ser uma história espontânea, não é a experiência vivida em estado puro, [...] os relatos produzidos pela história oral devem estar sujeitos ao mesmo trabalho crítico das outras fontes que os historiadores costumam consultar (1991, p.157).

Não obstante suas limitações, a História Oral deve ser entendida como método capaz de produzir interpretações sobre processos históricos referidos a um passado recente, o qual, muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento. Quando uma pessoa passa a relatar suas lembranças, transmite emoções e vivências que podem e devem ser partilhadas, transformando-as em experiências, para fugirem do esquecimento. No

momento em que uma entrevista é realizada, o entrevistado encontra um interlocutor com o qual pode trocar impressões sobre a vida que transcorre ao seu redor; é um momento no qual lembranças são ordenadas com o intuito de conferir, com a ajuda da imaginação, ou da saudade, um sentido à vivência do sujeito que narra a sua história.

Ainda sobre nossa metodologia, utilizaremos a cartografia, a qual conceituamos anteriormente, acreditando que podemos pesquisar e assim melhor compreender a realidade, tentando mapear o que aqui chamaremos de caminhos traçados. Estes traços delimitam as escolhas das direções, o que é, e como se percorreu o caminho.

Sabemos que a carta geográfica pode ser compreendida também como a representação gráfica de um procedimento, pois, quando desenhamos à mão um mapa de como chegar a um lugar, não estamos somente representando o ambiente, mas também descrevendo o procedimento de como acessar o ponto desejado.

Cada vez mais, as ciências humanas estão descobrindo o poder desta ferramenta, falando, a exemplo das cartografias do trabalho docente, de Corinta Geraldi (1998) e colaboradores, que faz um mapeamento da compreensão do trabalho docente, buscando novas perspectivas e alternativas para este, ou cartografias da cultura política e da violência, de Glória Diógenes (1998), estudo no qual relata o universo juvenil na periferia das grandes cidades brasileiras.

O registro e a interpretação desses “mapas sociais” poderiam incluir a representação cartográfica do espaço em seu sentido literal, mas, nem sempre, esse é o objetivo. Os exemplos representam apenas um ponto de uma

cartografia alternativa e simbólica. As metáforas de viagens e explorações geográficas permeiam os sistemas digitais, na medida em que entramos em um novo mundo de linguagens multissensórias. Antes, o mundo chegava até nós, praticamente, por meio de formas auditivas e escritas. Agora, ele é transmitido e comunicado por sistemas semelhantes à comunicação humana, na qual todos os sentidos são acionados.

Seguindo nosso percurso metodológico, realizamos um estudo bibliográfico, em que trabalhamos os conceitos-chave da pesquisa – Formação; Práticas e Saberes.

Para tanto, destacamos os escritos de Michel Foucault, que nos permitiram fazer uma discussão acerca do conceito de poder, como o elemento que está relacionado à produção de saberes e como nos constituímos no interior da relação entre ambos.

Foi, com efeito, que procedemos a uma breve análise dos discursos. Os estudos em Maurice Tardif foram, certamente, de fundamental importância ao trabalharmos às concepções dos saberes e práticas docentes, suas categorias e tipologias. Buscamos ainda, em Tardif, ferramentas conceituais e metodológicas significativas para compreendermos a ação do professor.

Da mesma forma, procuramos em António Nóvoa e Maria da Conceição Moita, contribuições significativas, ao trabalharmos a formação do professor, e em Selva Guimarães Fonseca, sobre o exercício profissional do professor de História.

É certo que a pesquisa bibliográfica possibilita melhor compreensão dos aspectos que podemos ponderar como nos teóricos há pouco destacados, no entanto, dentre tantos outros que serão de suma importância para

fundamentar a pesquisa, ressaltamos, ainda, Paul Veyne, ao considerar a História como entrelaçamento de relações que denomina de “trama”, repletas de acontecimentos e intencionalidades, em que cada elemento e todo percurso traçado interferem diretamente na História.

Os contextos elaborados por meio dos discursos nos quais a trama da história se processa compõem uma série de fatos, em relação aos quais um acontecimento aufere sentido, pois, na História, todos os fatos são passíveis de abordagem nas suas narrativas, mas seus significados vão depender da trama e da interpretação realizada.

Segundo Veyne (1998), a organização dos fatos numa narrativa lhes atribui uma importância relativa e é nesse sentido que a História também pode ser chamada de “trama”.

Uma mistura muito humana, e muito pouco científica de causas materiais, de fins e acasos; de um corte de vida que o historiador tomou segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa. (...) A palavra trama tem a vantagem de lembrar que o objeto de estudo do historiador é tão humano quanto um drama ou um romance (ou um filme). Essa trama não se organiza, necessariamente, em uma seqüência cronológica: como um drama interior, ela pode passar de um plano para outro; (VEYNE, 1998, p. 28).

Veyne acentua que as tramas da História são tantas quantas forem os itinerários traçados para abordar a realidade. Os itinerários se definem pelas questões formuladas pelos historiadores, pois a História não pode ser descrita na sua totalidade e “nenhum desses caminhos é o verdadeiro ou é a História”. (1998, p. 30). A atenção do historiador, ainda segundo o autor, vai se voltar para um fato, conforme a trama escolhida.

Em suma, nosso trabalho realiza uma pesquisa, por meio de entrevistas semi-estruturadas, com sujeitos ativos e participantes na sua

formação. Constituímos os percursos de formação, práticas e saberes desses agentes formadores que será apresentado nos últimos capítulos da dissertação.

CAPÍTULO 2

A HISTÓRIA DOS CURSINHOS – As reformas Educacionais brasileiras que foram importantes na constituição dos cursos pré-vestibulares

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontr, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.

Edgar Morin

Trataremos nesse capítulo de tema importante para a pesquisa, no que se refere à instituição dos cursos pré-vestibulares no Brasil. Trata-se, portanto, do percurso histórico do início do vestibular no País, desde os chamados “exames preparatórios”. Com isso, constituiremos o contexto no qual os cursinhos ou cursos pré-vestibulares se tornaram espaços educacionais de preparação para o exame vestibular. Nosso objetivo diante desse ponto do percurso é atingir a época em que os cursos pré-vestibulares tornaram-se “febre” no País, especialmente em Fortaleza, época denominada no meio educacional como “A Época de Ouro dos Cursinhos”.

Dessa forma, faremos uma narrativa de como se constituíam os chamados “exames preparatórios” para a admissão ao Ensino Superior no Brasil. Para tanto, nos reportamos ao período histórico nacional, que se inicia no primeiro decênio do século XIX, com a chegada da Corte Portuguesa ao

Brasil, passando pelo Império, 1ª República, 2ª República até o período da ditadura militar em 1964.

Nosso trajeto, no entanto, apesar de contextualizar o Brasil nos períodos anteriormente citados, centraliza-se na História da Educação desse tempo, pois entendemos que, ao abordar essa História, trataremos com maior proximidade as reformas educacionais ocorridas e que são guias importantes no nosso percurso.

Optamos por seguir esse raciocínio por conta da investigação dos “exames preparatórios” e, conseqüentemente, os cursos preparatórios para essas provas. Encontraremos na História da Educação Brasileira, caminhos que nos levem atualmente ao que denominamos de exames de admissão ao ensino superior, o concurso vestibular. Dessa forma, nosso objeto de estudo está diretamente ligado ao assunto tratado, já que mapearemos o percurso da formação, práticas e saberes dos professores do Ensino de História dos cursinhos pré-vestibulares que preparavam alunos para a postulação à Universidade.

Consideraremos como ponto inicial do nosso percurso histórico a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, e em seguida as medidas criadas com o objetivo de proporcionar o bem-estar da realeza, mediante as transformações significativas no cenário cultural/educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito ao Ensino Superior.

A presença do príncipe Regente, D. João, por 12 anos, trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. A principal delas foi, sem dúvida, a criação dos primeiros cursos superiores (não-teológicos) na colônia. (ROMANELLI, 2006, p.38)

Nosso objetivo, portanto, não se pauta em fazer uma reconstituição da vinda da família real portuguesa ao Brasil e sim explicitar, com suporte nesse fato histórico, como se constituíram e o que foram os “exames preparatórios” para admissão ao ensino superior da época. Alguns fatos ocorridos no período estudado, porém são importantes para melhor entendimento da situação.

D. João VI, o príncipe regente da Coroa Portuguesa, mostrou-se estrategista, ao tomar a decisão de não continuar em Portugal e procurar abrigo na Colônia Brasileira. A estratégia de D. João, denominada por alguns historiadores como “fuga”, estava associada, naquele momento conflituoso, ao denominado Bloqueio Continental.

A França lutava pelo domínio europeu e, portanto, em determinada circunstância, invadiu Portugal, pondo em perigo a manutenção de sua autonomia. Com isso, a Família Real e seu séquito partiram de Portugal no ano de 1807 com destino ao Brasil. Esse fato consolidou uma aliança defensiva da Coroa Portuguesa com a Inglaterra, principal inimiga da França, que se propunha a escoltar as embarcações portuguesas até seu destino.

Nesse contexto, o interesse de Portugal pelo Brasil passou a objeto de significativas alterações. A aliança concretizada com a Inglaterra fez da Colônia Portuguesa não só mais dependente desse país como também a deixou vulnerável às imposições inglesas. Os portos brasileiros foram abertos às nações amigas, especialmente à Inglaterra. Foi permitida a importação de várias mercadorias transportadas em navios estrangeiros das potências que se conservavam em paz e harmonia com a Coroa Lusa.

No Brasil, um novo modelo de vida começava a se delinear em um cenário diferente daquele que na época se resumia num território de exploração econômica de Portugal. A presença da Corte no Brasil apresentou necessidades econômicas e culturais diferentes. Faziam-se necessárias ações que propiciassem o mínimo de estrutura à Coroa. A liberação de atividades industriais; autonomia administrativa; implantação da Imprensa Régia; criação do Jardim Botânico e da Biblioteca Real, instituição da Academia das Belas Artes e do Banco do Brasil foram algumas dessas ações. Na educação, a criação do ensino superior apresentava-se como principal mudança necessária aos interesses imediatos da Corte, que oferecia “o curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de tres anos. Compreendia o ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica. O curso de Teologia, com quatro anos de duração, conferia o grau de doutor” (CUNHA, 2000, p.152).

Em virtude das necessidades mais urgentes são criadas, a principio, cursos ligados à defesa militar e à saúde: a Academia Real de Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), os cursos de cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro e o curso de anatomia, também no Rio. Logo em seguida, organiza-se o curso de medicina. Tais cursos tem por finalidade formar médicos e cirurgiões para a Marinha e para o Exército (VIEIRA e FARIAS, 2003, p.43-44).

Dadas as condições, nascia o ensino superior no Brasil, sob circunstâncias comprometedoras, ja que se tratava de uma educação restrita e voltada para grupos favorecidos economicamente:

A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstraram claramente esse objetivo, com que se acentuou uma tradição – que vinha da colônia – a tradição da educação aristocrática (ROMANELLI, 2006, p. 38-39).

A colonização portuguesa na América, diferentemente da espanhola, que já no século XVI instalou universidades em suas colônias, proibiu a criação dessas instituições e, ao mesmo tempo, criou um sistema de bolsas de estudos para que alguns filhos de colonos fossem estudar na Universidade de Coimbra. A Espanha no século XVI possuía oito universidades, enquanto Portugal dispunha apenas a de Coimbra e, mais tarde, da Universidade de Évora. Além disso, havia um certo temor por parte da Metrópole portuguesa em incentivar, por meio da academia, movimentos iluministas de caráter revolucionário que na época corriam toda a América.

Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América (CUNHA, 2000, p. 152).

Portanto, durante a sua permanência na Colônia, o então príncipe regente D. João VI não criou nenhuma universidade, mas, em seu lugar, instituiu cátedras isoladas de ensino superior, unidades de ensino de estrutura simples em locais improvisados, onde um só professor se utilizava de seus meios e métodos para ensinar. Por sucessivas reorganizações, fragmentações e aglutinações das cátedras isoladas, criadas por D. João VI, surgiram as escolas e faculdades profissionalizantes, que constituíram o conjunto das instituições de ensino superior no Brasil até o período da República.

No ano de 1827, portanto, após a emancipação política do Brasil, o imperador D. Pedro I acrescentou ao quadro de cursos superiores, nesse caso, Medicina e Engenharia, os cursos jurídicos em Olinda/PE e São Paulo/SP, completando a tríade do ensino superior predominante no País.

Ainda nesse cenário de transformações educacionais, porém, mais um obstáculo teria de ser superado para o ingresso nas instituições de ensino superior no Brasil, pois “a admissão dos candidatos às escolas superiores estava condicionada, desde 1808, à aprovação nos chamados “exames de estudos preparatórios” (CUNHA, 2000, p.155). Os alunos que pretendiam adentrar o ensino superior eram submetidos aos chamados “exames preparatórios”, um ensino propedêutico que preparava candidatos ao ensino superior:

O ensino secundário destinava-se ao preparo dos candidatos ao ensino superior, razão por que seu conteúdo se estruturou em função deste (...) os candidatos aos cursos superiores eram examinados nesses próprios cursos, segundo critérios fixados por estes mesmos (ROMANELLI, 2006, p. 39).

Mais uma vez, nos deparamos com a realidade de uma educação voltada para um agrupamento social privilegiado, pois os estudos preparatórios para os exames ocorriam nas instituições de ensino secundário, os quais, com a descentralização das responsabilidades educacionais regidas pelo Ato Adicional de 1834⁶, os colégios de ensino secundário se tornaram, em sua maioria, estabelecimentos particulares.

O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos (ROMANELLI, 2006, p.40).

Nesse momento da educação no Brasil, a escola secundária, atraía os grupos mais favorecidos, por tratar-se de um sistema escolar de natureza preparatória para o ensino superior. Por isso mesmo, esse ensino era

⁶ Conferiu às províncias o direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém de sua competência as faculdades de Medicina e Direito e as academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral (ROMANELLI, 2006, p.39).

percebido como uma educação restrita e elitista, formadora de alunos ávidos pela assunção de cargos importantes no Império.

2.1 O que houve no Império?

Com a emancipação política do Brasil, em 1822, surgiram discussões, enfrentamentos políticos e sociais envolvendo grupos rivais que se denominavam “liberais e conservadores”, com o propósito de implantar o liberalismo no País “independente”. Tais grupos eram denominados de “partido liberal” e “partido conservador” e ambos pregavam interesses próprios; os liberais defendiam os grupos mais favorecidos da área urbana e comercial da época, ou seja, o idealismo dos bacharéis e o reformismo progressista das classes sem compromissos diretos com o problema da escravidão e os grandes latifundiários. Os conservadores tinham como objetivo a manutenção e domínio político das elites escravocratas rurais e jamais assumiam qualquer feição revolucionária ou popular, servindo apenas como instrumento de defesa dos interesses de um grupo social muito restrito daquele tempo.

Os dois partidos não apresentavam diferenças ideológicas que os diferenciassem de forma considerável, aceitando ambos a filosofia liberal clássica, ou seja, com pouca intervenção do Estado no domínio econômico.

O Brasil passava por momentos de restrições políticas, descontentamentos e expectativas frustradas, que produziram movimentos liderados por grupos mais favorecidos e populares, evidenciando a insatisfação geral em relação à política adotada. *“Questões como as restrições ao direito de*

voto ou mesmo a resistência à discussão sobre a escravidão e sua extinção aglutinavam interesses e resultavam em manifestações mais ou menos organizadas” (FONSECA, 2003, p. 43). Havia, no entanto,

a necessidade da modernização, que implicava o envolvimento de setores mais amplos da população, não apenas pela via econômica, mas também pela via educacional. O pensamento liberal no século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos (FONSECA, 2003, p.44).

Dessa forma, a educação escolar chegou às camadas menos abastadas economicamente por meio da instrução elementar, atuando como meio de conformação social e cultural. Visto que o País ainda não possuía uma forma organizada de educação escolar e haja vista o crescimento da elite proprietária de terras, o desenvolvimento de uma vida urbana, onde se concentravam o aparelho administrativo e as atividades comerciais, sugeria uma procura por instrução. Poucas, entretanto, foram as iniciativas concretas do Governo Imperial no campo educacional.

A conformação do indivíduo a vida civil passaria, assim, pela estruturação de um sistema de educação nacional, controlado pelo Estado e unificado em seus pressupostos pedagógicos, em seus programas e em seus currículos (FONSECA, 2003, p.44).

Na província do Ceará, segundo Vieira (2002), o quadro educacional não foge à realidade e poucos são os registros sobre o assunto,

Era diminuto o número de professores habilitados e, se as escolas se instalavam, pequena a frequência, pela quase total indiferença dos pais às coisas da instrução (...) Por outro lado, a pobreza das finanças provinciais não animava convenientemente a fiscalização escolar, confiada às Câmaras municipais pela Lei de 1º. De outubro de 1828, não produzia algo de frutescente (GIRÃO apud VIEIRA e FARIAS 2002, p. 95).

Consoante a autora, além do descaso relativo à educação por parte do poder imperial, não havia interesse da população pelo assunto em foco.

Tendo sido criado os primeiros cursos jurídicos no Brasil, em 1827 (Recife, Bahia e São Paulo), alguns filhos das elites se deslocaram para estes centros, a fim de realizar seus estudos. Nos autores pesquisados não há informação sobre matrículas de estudantes cearenses nesses cursos (VIEIRA e FARIAS 2003, p. 96).

Portanto é conveniente exprimir que o período retrata uma realidade a desejar na educação cearense, especialmente nos dez primeiros anos do Império,

Enquanto nos dez primeiros anos do Império foram indicados 16 professores, nos quatro anos subseqüentes (1831 a 1834), foram nomeados outros 14 mestres. Este percentual corresponde a uma média de menos de dois mestres por ano na primeira fase e de mais de três na segunda, o que poderia sinalizar um aumento de interesse da demanda por quadro no magistério (VIEIRA e FARIAS 2003, p. 98).

Nosso objetivo, porém, não é discorrer sobre a educação na Província do Ceará no período imperial, mas fazer uma apreciação ligeira do assunto que, na verdade, não era diferente do quadro nacional.

O Ensino Superior no Brasil, no período imperial, ensejou mais interesse quando do crescimento econômico, que impunha a necessidade de mão-de-obra qualificada.

As modificações mais notáveis daí decorrentes foram à criação da Escola Politécnica, em 1874, no rio de Janeiro, e da Escola de Minas, em Ouro Preto, um ano depois. A primeira nasceu da Escola Militar e a outra, da determinação do imperador, ambas num período em que, cessado a guerra contra o Paraguai (1864-1870), construiu-se estradas, portos, serviços públicos de iluminação a gás, e foram instaladas fábricas de tecidos, de produtos alimentícios e de produtos químicos (CUNHA, 2000, p.156).

Compreendemos até então que durante todo o período imperial, 1822 a 1889, o ensino superior se tornou mais organizado e passou a ser cada vez mais necessário à sociedade local como um processo de ascensão social. No que diz respeito à educação básica, todavia, a realidade se mostra exatamente contrária. A conquista da autonomia política, com o surgimento do Estado brasileiro, impunha exigências à organização educacional.

Ato Adicional de 1834, citado anteriormente, delegou às províncias o dever regulamentar e promover a educação primária e secundária. Esta descentralização revelou o papel que a educação ocupava no Brasil “independente”, ou seja, a instrução elementar e secundária não era uma questão de interesse geral do País, ficando, portanto, ao encargo das províncias, que, na sua maioria, se encontravam desprovidas de recursos para cumprir tais obrigações.

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar (ROMANELLI, 2006, p. 40).

Portanto, com o ensino secundário constituído por colégios, em sua maioria, particulares, desenvolveu-se uma exigência, pelos grupos mais abastados, do crescimento das instituições educacionais por meio dos “cursos preparatórios”, com o objetivo de alcançar o ensino superior.

Aos poucos, tanto os liceus provinciais, quanto os colégios particulares foram-se convertendo em meros cursinhos preparatórios para os exames de admissão ao ensino superior existente. Até o Colégio Pedro II, criado pela corte e único mantido pelo Governo Central para servir de modelo, não pôde escapar à pressão. E, apesar dos cuidados que mereceu por parte dos governantes, ele acabou por transformar-se também num curso preparatório (ROMANELLI, 2006, p.40).

Havia, portanto, uma necessidade crescente de pessoas especializadas (diplomadas) para o serviço público civil, militar e para o clero, além de profissionais liberais. Para tanto, a necessidade do ingresso no ensino superior era algo imprescindível à situação social da época. Como já citamos, no entanto, fazia-se necessário o “exame preparatório” de admissão para essas instituições.

Assim, o ensino secundário ficou condicionado aos “exames preparatórios”, desde o currículo das disciplinas até a caracterização dos privilegiados alunos que almejavam entrar para o curso superior. Colégios disputavam os alunos, oferecendo um corpo docente direcionado, que tivesse alguma participação na correção dos exames, ou livros didáticos cobrados nas provas, cursos mais rápidos, enfim, propagavam o número de aprovados para atrair novos alunos, tanto os públicos como os privados:

- a) o ensino secundário destinava-se ao preparo dos candidatos ao ensino superior, razão por que seu conteúdo se estruturou em função deste;
- b) os candidatos aos cursos superiores eram examinados nesses próprios cursos, segundo critérios fixados por estes mesmos (HAIDAR apud ROMANELLI, 2006, p.39).

O Colégio Pedro II, criado no ano de 1837, consoante Romanelli (2006), objetivava ser o modelo de instituição para a juventude brasileira. O ingresso no Colégio sucedia com os estudantes na idade de 10 ou 11 anos, desde que os candidatos dispusessem de conhecimento de leitura e escrita correta, noções de Gramática da Língua Portuguesa e da Doutrina Cristã, resolução das quatro operações fundamentais da Aritmética e aplicação do sistema decimal de pesos e medidas. Havia, portanto, um ensino gradual (seriado) e também regular em oposição às aulas avulsas preparatórias para o

ingresso no ensino superior, além de visar à formação clássica e integral do estudante.

Apesar da tentativa de reafirmar o caráter de formação geral e humanista, o Colégio Pedro II situou-se como instrumento do Estado na difusão dos valores culturais que interessavam ao projeto civilizatório da fase imperial e agência formadora, tanto de uma cultura elitista que deveria manter os modelos do País, como dos quadros intermediários, que sustentariam a própria organização do Estado. *“Apesar dos cuidados que mereceu por parte dos governantes, ele acabou por transformar-se também num curso preparatório”* (ROMANELLI, 2006, p. 40).

A qualificação para os “exames preparatórios”, com estudos irregulares e assistemáticos, bem como a preponderância da finalidade propedêutica sobre a formativa, continuaram a funcionar como alternativa da escolarização secundária regular, tanto no ensino público como no particular. Esse modelo educacional segue seu caminho até a reforma de ensino Rocha Vaz, em 1925⁷, a qual seguiremos com o percurso sobre as principais reformas na educação brasileira no período da Primeira República e que naturalmente nos guiará ao que acreditamos ser o momento de constituição dos cursos pré-vestibulares no Brasil.

⁷ A reforma Rocha Vaz, no Governo Arthur Bernardes, (1925), representou a última tentativa do período, no sentido de instituir normas regulamentares para o ensino, tendo o mérito de estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os estados, com o fim de promover a educação primária, eliminar os exames preparatórios e parcelados, ainda vigentes e herança do Império. Foi, na verdade, uma tentativa de impor a sistematização sobre a desordem (ROMANELLI, 2006, p.43).

2.2 A Primeira República e as reformas educacionais que nos guiaram aos cursos pré-vestibulares

A proclamação da República, em 1889, não trouxe rupturas significativas com o modelo econômico vigente, no entanto, buscou-se romper com o modelo da ordem social estabelecida no período anterior por intermédio do reajustamento dos setores emergentes na sociedade, tanto no âmbito interno quanto externo. No campo educacional, a situação não foi diferente. Estudando a legislação, podemos constatar que educar a população menos favorecida economicamente não era preocupação do Poder Público, portanto, ainda, um privilégio de poucos.

Se se leva em conta que as elites, que passaram desde logo a controlar o poder, representavam as oligarquias do café, às quais se juntaram, pouco a pouco, as velhas oligarquias rurais de atuante ação política, no tempo do império, é justo concluir-se que o tipo de educação reivindicado por essa classe para a Nação só poderia ser aquele ao qual ela mesma vinha sendo submetida (ROMANELLI, 2006, p.43).

Os grandes latifundiários buscavam formação e títulos para seus descendentes, como estratégia de ascensão social e econômica, pois para se exercer determinados cargos eram necessários títulos e especializações. Já os trabalhadores urbanos viam na escolarização de seus filhos uma forma de melhoria de condição de vida.

A busca crescente pelo ensino superior no início da República foi fato preocupante:

Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou “doutores”, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica (CUNHA, 2000, p. 157).

Havia uma dualidade explícita no cenário educacional brasileiro, que de um lado se encontravam os escravocratas e, de outra parte, os antagonistas em torno da centralização e descentralização do poder. Na educação, no que diz respeito ao ensino secundário, perdurou durante toda a República o entrave entre o regime regular e o sistema de parcelados. É nesse impasse político e diante dessa dualidade na educação que nasceram as reformas educacionais na Primeira República promovidas pelo Poder Executivo com autorização do Legislativo.

Cinco principais reformas marcaram essa época - Benjamin Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e a reforma João Luiz Alves, levada a efeito em 1925 com a denominação de Rocha Vaz.

A Chamada Reforma Benjamin Constant aprovou o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal mediante o decreto n. 1.075, de 22 novembro de 1890, do regulamento para o Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) e aprovação do regulamento do Conselho de Instrução Superior, em que procurou substituir o currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, incluindo disciplinas científicas; consolidou o ensino seriado, organizando, de certa forma, as escolas primárias, escolas normais e secundárias; implantou o ensino superior artístico e técnico e criou o *Pedagoguim* – Centro de aperfeiçoamento do magistério; implantou, ainda, o chamado exame de madureza que verificava a cultura intelectual dos alunos e sua habilitação aos cursos superiores; no entanto, “*Se a reforma Benjamim Constant teve o mérito de romper “com a antiga tradição do ensino humanístico”, não teve, porém, o*

cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada” (ROMANELLI, 2006, 42).

Diante da falta de funcionalidade da Reforma de Benjamin Constant, elaborou-se a segunda reforma, reinstituindo o exame de madureza para comprovar os estudos secundários realizados e estendendo o privilégio da equiparação ao Ginásio Nacional para qualquer instituição de ensino secundário, fosse esta estadual, municipal ou particular, embora mantendo o exame de madureza.

A Reforma Epiácio Pessoa aprovou o Código de Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, pelo Decreto lei n. 3.914, de 26 de janeiro de 1901, além do regulamento do Ginásio Nacional por meio do Decreto Lei nº. 3.914, de 26 de janeiro de 1901.

Essa segunda reforma republicana consolida o regime de equiparação, aplicando-o indiscriminadamente aos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares. Pela generalização das equiparações – sujeitas as medidas federais fiscalizadoras e uniformizadoras – a reforma de 1901, mantendo o exame de madureza, programa a implantação do regime de estudos seriados, ou seja, do curso ginasial, em substituição aos exames parcelados de preparatórios (NAGLE, 2001, p. 188).

Com as equiparações do ensino secundário e superior ao Ginásio Nacional e às faculdades mantidas e fiscalizadas pelo Governo da República: *“os alunos que tivessem concluído seus estudos poderiam se inscrever em qualquer curso superior do país, sem exigência de exames de estudos preparatórios”* (CUNHA, 2000, p.158). No ano de 1901, relativamente aconteceu o mesmo com as instituições particulares:

As faculdades criadas e mantidas pelos governos estaduais ou por particulares que tivessem os mesmos currículos das federais e fossem fiscalizadas poderiam outorgar diplomas que garantiam o privilégio do exercício das profissões regulamentadas em lei (CUNHA, 2000, p.158).

A ideologia marcante do cenário educacional da época era a de que a lei ali estava para proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior.

A lei orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental, pelo Decreto Lei n. 8.660, de 05 de abril de 1911, ficou conhecida como Rivadávia Corrêa.

Essa reforma pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte. Pregou a liberdade de ensino, entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino que não fosse por escolas oficiais. Além disso, defendeu ainda a abolição do diploma, em troca de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferiu os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Na prática, todavia, o que observamos é a continuação de um ensino propedêutico, já que,

os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em conseqüência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo. Além do mais, o imediatismo na busca dos diplomas escolares, principalmente do grau superior, comprometia a função do ensino de formar intelectuais das classes dominantes, mais necessitadas deles do que nunca, agora que a hegemonia de uma fração sobre outras e de todas elas sobre as demais classes encontrava-se em crise (CUNHA, 2000, p. 159).

Para Cunha, além disso, a legislação caminhava a passos largos para uma expansão desordenada do ensino superior. Tal fato ocorreu, segundo ele, pela facilidade das condições de ingresso.

O resultado dessas medidas foi uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso. Assim, no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito;

quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia (CUNHA, 2000, p.158).

Nesse cenário são criadas no Ceará algumas instituições de ensino superior como a Faculdade Livre de Direito do Ceará, em 1903; a Faculdade de Farmácia e Odontologia, em 1916; a Escola de Agronomia, em 1918 que inicialmente eram de iniciativa privada e que, segundo Vieira e Farias (2003), foram federalizadas em 1954 e posteriormente se integraram com outras faculdades, formando a estrutura organizacional da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Na perspectiva de Nagle (2001), diante da Lei Rivadavia Correa, desaparece a necessidade de um curso secundário modelo. Assim o ensino uniforme cede lugar a um ensino livre, diversificado e flexível, causando o que ele denomina de uma “grande balbúrdia” na vida escolar brasileira.

Portanto, em 18 de março de 1915, pelo Decreto Lei nº. 11.530, a Reforma de Carlos Maximiliano surge com o objetivo de reorganizar o ensino secundário e superior em todo o País. Foram instituídos os “exames de admissão”, que logo seriam rebatizados de “exames vestibulares” aos cursos superiores. Constavam de uma prova escrita sobre os conhecimentos específicos do curso a ser seguido e uma prova oral de línguas e ciências.

O decreto de 1915 exigia que o exame vestibular fosse rigoroso (e para isso previa a presença de um fiscal), mas tal rigor teria maior eficácia justamente porque incidia sobre candidatos que já dispunham de certificado da posse dos conhecimentos supostos como o mínimo necessário para a admissão em um curso superior (CUNHA, 2000, p. 161).

Esses exames, entretanto, não apontavam ainda para a limitação no acesso ao ensino superior, pois eram apenas de verificação de aprendizagem e não classificatórios ou seletivos.

Em 13 de janeiro de 1925, pelo Decreto Lei nº. 16.782-A, entra em vigor a reforma educacional João Luiz Alves, mais conhecida como Rocha Vaz, que estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário, organizou o Departamento Nacional de Ensino, reformou o ensino secundário e superior. Essa reforma instituiu para a diretoria das faculdades o poder de determinar o número de vagas anuais a preencher nos cursos, configurando assim o início dos exames vestibulares com sua marca de seleção e exclusão.

O caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares foi intensificado, mediante a adoção do critério de *numerus clausus*. Pelo regime até então vigente, não havia limites numéricos para admissão numa faculdade qualquer. Todos os estudantes que fossem aprovados teriam direito a matrícula. A reforma de 1925 estabelecia o dever do diretor de cada faculdade de fixar o número de vagas a cada ano (CUNHA, 2000, p. 161).

Assim sendo, parte tão presente da vida de quem almeja ingressar numa universidade ou faculdade, o termo “vestíbulo”, do qual se deriva a palavra vestibular, tem seus significados ligados à idéia de ingresso, entrada, começo. É pertinente analisar, porém, a noção de que o vestíbulo também funciona como barreira, pois se trata do espaço que separa a porta de entrada ao principal salão do interior de um ambiente.

Com isso, percebemos, com a implantação do exame vestibular já em caráter seletivo, a continuidade da função dual no ensino secundário com ênfase na preparação para o exame ao ensino superior – o teste vestibular. É pertinente frisar, porém, que não faz parte de nossa pesquisa fazer qualquer tipo de avaliação do exame vestibular.

Visto isso, continuamos o caminho de nossa pesquisa, destacando esse momento crítico do cenário educacional, que mostra a falta de ação ou

até mesmo a não-praticidade que as reformas retrocitadas causaram no contexto educacional brasileiro da Primeira República.

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (AZEVEDO apud ROMANELLI, 2006, p. 43).

A década de 1920, contudo, é marcada por grandes discussões na educação brasileira, vista por muitos intelectuais da área como uma educação voltada para as classes mais favorecidas. O discurso principal postulava a instituição de um sistema nacional de educação que articulasse o ensino básico com o superior, enfatizando principalmente a educação básica.

Com um modo de julgar que tudo na educação ia bem, os anos de 1920 foram marcados pelo denominado “otimismo pedagógico”. Era um modelo de educação que consistia em “*atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipo*” (NAGLE, 2001, p.135).

Na compreensão de Nagle (2001), as transformações sociais por que o Brasil passava apresentavam tendência de reestruturação nos setores político, econômico e social e, portanto, tendiam a provocar mudanças na seara cultural, especialmente educacional. Como vimos anteriormente, entretanto, as mudanças educacionais não obtiveram êxito. Educadores que participavam de debates e discussões, porém, nutriam grande entusiasmo pela educação. Esse ardor pedagógico pode ser entendido de formas diversas, como tentativa de elevar o nível de escolaridade da população menos abastada, modificando os padrões de ensino, porém, não era dessa forma que a sociedade educacional entendia.

Profissionalizar a escola primária e disseminar o ensino técnico-profissional significa restringir as possibilidades de uma escolarização mais “formadora”, de acordo com os padrões dominantes na escola secundária; adotar essas posições, independentemente do modo de ligação existente entre a escola primária, a técnico-profissional e a secundária, significa aumentar a distancia entre os quadros de formação da “elite” e os de formação do “povo” (NAGLE, 2001, p.155).

Por isso, essa demanda por mudanças educacionais continuou sendo travada diante do Poder Legislativo, já que para efetivar mudanças na educação se fazia necessário montar um sistema educacional eficiente, no qual a responsabilidade do Governo Federal era fundamental, ou seja, por fim a omissão que o Governo manteve durante o Período da primeira República.

Nesse panorama de emergência, o ensino secundário buscou em sua organização uma sistematização dupla de ensino – que, por um lado, continuava com a preparação para o vestibular, mas também se organizava para propiciar um padrão de ensino a fim de atrair clientela para o curso secundário com a intenção da conformidade desse nível escolar. Com efeito, forma, o sistema mostrou o caráter seletivo que impregnava. Assim:

Se pelo desenvolvimento quantitativo e qualitativo da escola primária e da escola secundária se forma um corpo de cidadãos, por meio da universidade se formará um grupo de pessoas altamente qualificado para dirigir, com recursos da ciência e da técnica, os destinos da nação (NAGLE, 2001, p. 161).

Com a implantação da Lei Rocha Vaz, em 1925, já discutida no âmbito da qual foi instituído o exame vestibular em caráter seletivo, o ensino superior continuava sendo almejado, especialmente nas classes mais favorecidas economicamente. Esse fato contribuiu para uma procura mais direcionada no que diz respeito à preparação para o exame vestibular, apesar de o ensino

secundário continuar de forma irregular, ou seja, não seriado, e com o objetivo principal de preparação para o ensino superior.

De qualquer forma, a Primeira República privilegiou o ensino secundário e superior, deixando em prejuízo a educação elementar da população menos favorecida. Esse modelo educacional, porém, entrou em crise nos anos de 1920, período de problemas em outros setores do País – político, econômico, social e cultural.

Tamanha crise e as inúmeras discussões em torno desta, especialmente no campo educacional, desembocaram na “revolução de 1930” – responsável por transformações no processo educacional brasileiro. Portanto, abordaremos a seguir questões relevantes no campo educacional da Segunda República.

2.3 A Segunda República e as reformas educacionais – cada vez mais próximo dos cursinhos

Dando continuidade ao trajeto trilhado até então, nos centraremos na educação, continuando o percurso por meio da legislação na busca do ponto em que intitulamos de instituição dos cursos pré-vestibulares - os “cursinhos”. Para tanto se faz necessária uma breve contextualização dos agitados anos de 1930 no Brasil, pois,

Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua História. Essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 39).

Essa efervescência agitava diversos estados do País, onde, ainda nos anos de 1920, foram desencadeadas reformas no campo educacional - como a de Sampaio Dória, no Estado de São Paulo, em 1920; a de Lourenço Filho, no Ceará, no ano de 1923; a de Anísio Teixeira, no Estado da Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, no ano de 1927, e a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928.

Tratava-se do momento de “reconstrução do País”, ou seja, atingir o que não se conseguiu em movimentos educacionais dos períodos anteriores. O Ceará, de certa forma, acompanha esse movimento nacional de crescimento na educação,

O período compreendido entre 1930 e 1945 é de franca expansão da rede escolar. (...) O número de unidades escolares mais do que duplica no período considerado, sendo visivelmente superior a quantidade de escolas da rede pública sobre as da rede particular. (...) os dados apresentados confirmam os estudos do período, que registram um significativo crescimento da rede escolar, tanto do ponto de vista do aumento do número de escolas e de matrículas quanto de professores. Esta situação está em sintonia com uma tendência geral de expansão do sistema escolar existente em todo país, refletindo, sobretudo por parte das camadas médias da população, um reconhecimento do papel da educação numa sociedade em processo de urbanização (VIEIRA e FARIAS 2003, p.196-197-198).

Percebemos que apesar do “entusiasmo” que atingiu também o Estado do Ceará, provocando certo crescimento na área educacional, prevalece ainda uma educação voltada para grupos sociais mais favorecidos, acompanhando o ritmo da educação no Brasil. O movimento era, contudo,

Agora intentado pelo caminho do desvendamento da cultura brasileira, interpretada segundo as diferentes ideologias em conflito que atravessam o período, vindas da década anterior: o tradicionalismo dos agrários, o radicalismo dos operários e de setores da classe média e o “americanismo” da burguesia urbana (HILSDORF, 2007, p.91).

Segundo Hilsdorf (2007), o movimento de 1930 foi interpretado por um grupo social específico a burguesia industrial - como uma tomada de poder, porém, alguns autores o consideram atualmente como tendo sido um moto heterogêneo com base numa visão social, já que,

As classes médias urbanas, tradicionalistas, queriam a “republicanização da República”, isto é, a manutenção da república liberal e constitucional de 1889, mas com eleições limpas, respeito aos direitos individuais e promoção da educação popular (...) as elites civis queriam que os partidos dissidentes dos antigos Partidos Republicanos estaduais tivessem acesso aos respectivos governos, para poderem colocar em prática o programa liberal (HILSDORF, 2007, p.92).

O período foi marcado por conflitos de ordem política, econômica e social por meio de ações que de um lado buscavam romper com a antiga ordem social e de outro reajustar os setores emergentes da sociedade. Apoiado pela chamada política do “café-com-leite” - uma política de revezamento do poder nacional executada na República anterior pelos Estados de São Paulo, que monopolizava a produção de café, e o de Minas Gerais, grande produtor de leite e maior pólo eleitoral do País - nasceu o poder de Getúlio Vargas, representando a Aliança Liberal, de forças oposicionistas.

Salientamos que o presente texto não objetiva estudar, em especial, o momento político da época, porém, fatos como a entrada em vigor das Constituições de 1934 e de 1937 são pertinentes ao debate educacional que ora travamos.

A Constituição Nacional de 1934, segundo Vieira e Farias (2003), foi importante por acrescentar três títulos não contemplados nas Cartas magnas anteriores: o da ordem econômica e social; da família, educação e cultura; e da segurança nacional. Para as autoras, no setor econômico, o caminho revelava

as intenções nacionalistas em relação às riquezas naturais do País; o social garantia a pluralidade cultural e autonomia dos sindicatos, bem como a regulamentação das normas trabalhistas. A segurança nacional estava amparada pelo Exército e Marinha, porém, no entendimento das autoras, é inegável a dispensa pelo assunto educacional relevado pela Constituição de 1937 que só viria reforçar a dualidade entre uma educação voltada para um grupo mais favorecido economicamente e outra para os menos favorecidos.

Nesse contexto, Getúlio Vargas segue na constituição de um arcabouço jurídico e político, como suporte para um poder unificado do Estado. São exemplos: a legislação do trabalho e da estrutura sindical, citada anteriormente, que foi concedida progressivamente de 1930 a 1943, no sentido de controlar a nova força de trabalho industrial, e as reformas educacionais ocorridas de 1930 até 1946,

Durante o período, duas reformas educacionais foram objetos de debates - as Reformas de Francisco Campos, em 1931, e a de Gustavo Capanema, em 1942 - que atribuíram ao ensino secundário uma dupla finalidade: formação geral e preparação para o ensino superior. Notamos que o discurso continua praticamente o mesmo do período anterior.

É nesta conjuntura que a educação ocupou lugar de destaque, em decorrência da complexidade da sociedade urbano-industrial. Nos anos de 1930, estavam presentes algumas idéias elaboradas nas décadas anteriores, mas acompanhadas de maior politização perante as questões educacionais, no sentido de criar um ensino mais adequado à modernização do País, com ênfase na capacitação para o trabalho e na formação dos grupos mais favorecidos. Defendia-se o argumento de que,

a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino, a importância da 'criação' de cidadãos e de reprodução/modernização das 'elites', acrescidas da consciência cada vez mais explícita acerca da função da educação no trato da questão 'social': a educação rural, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional do trabalhador, visando solucionar o problema das agitações urbanas (MORAES, 2005, p.88).

Era fundamental assegurar as condições mínimas que sustentassem a instauração de outra ordem econômica dirigida para a industrialização. Os debates ideológicos ocorridos no período de 1930 a 1937, contudo, entre católicos, liberais e governistas, evidenciam que não havia consenso. Em comum, defendiam a idéia de que a educação era fator fundamental para a construção de um "novo" Brasil, mas numa lógica de preservação das relações sociais vigentes e de sua dinâmica e organização. Então, no fundo, nenhum dos projetos questionava a ordem social capitalista vigente.

Segundo Hilsdorf (2007), no centro das discussões, procurando aparentar neutralidade e uma postura democrática, ficou o Governo que buscou manipular as contribuições de católicos e liberais, debatidas em vários congressos e conferências. O governo, entretanto, não esperou essas propostas e efetivou, por intermédio do ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, a reforma de 1931, que marca o início do processo de centralização do governo relativamente à educação.

Segundo Vieira e Farias (2003), a reforma Francisco Campos, Decreto Lei n. 19.890, de 11 de abril de 1931, vem confirmar o que anteriormente já era realidade no ensino secundário, pois, *"ao mesmo tempo em que refuta a imagem de curso preparatório para o ingresso na universidade, advoga a "formação do homem para todos os setores da atividade nacional"* (CAMPOS apud ROMANELLI, 2002, p.135)".

Nas idéias político-educacionais de Francisco Campos estava a crença de que a reforma da sociedade se concretizaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização dos grupos favorecidos economicamente. O objetivo era imprimir ao ensino secundário a tarefa de preparação do aluno para sua satisfatória integração à sociedade, que começava a se fazer mais complexa e dinâmica. Para tanto, segundo Hilsdorf (2007), era necessário, na visão do reformador, atualizar o ensino de acordo com as exigências do desenvolvimento industrial. Por isso, este não poderia ser apenas um “curso de passagem”, um “instrumento para a preparação de candidatos ao ensino superior”.

Assim, o ensino secundário, que tinha a pretensão de formar o homem para todos os grandes setores da atividade nacional, definiu seu currículo e métodos. Foram instituídos dois cursos seriados - o curso fundamental, com duração de cinco anos, e o curso complementar ou “pré-universitário”, de dois anos. O primeiro tinha por objetivo oferecer sólida formação geral, enfatizando a cultura humanística, apesar de conter em seu currículo matérias científicas direcionadas a preparar o homem para a vida em sociedade e para os grandes setores industriais, independentemente do ingresso no ensino superior. O segundo mantinha o objetivo de formação propedêutica, com propostas curriculares diferenciadas e obrigatórias para adaptar os candidatos aos cursos superiores.

Na realidade, esse curso foi pensado com esteio numa visão elitista, limitando seu alcance e evidenciando um caráter enciclopédico do currículo associado a um sistema rígido de avaliação. Assim, o ensino secundário continuou sendo realidade de uma minoria, que podia passar cinco anos

adquirindo uma “sólida cultura geral”. Essa não era na conjuntura da época, a realidade da grande maioria da população. Era verdadeiramente um ensino secundário para a formação adequada de um grupo social privilegiado.

No entendimento de Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), o sistema educacional deveria corresponder à economia social, em que as habilidades mentais fossem de acordo com as diversas categorias da sociedade. Assim, “*A educação deveria estar antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída*” (CAPANEMA apud SCHWARTZMA, BOMENY e COSTA, 2000, p. 205).

Então, em 30 de janeiro de 1942, foi instituída a chamada Reforma Gustavo Capanema, pelo Decreto Lei n. 4.073, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário,

A reforma de 1942 consagra a divisão entre o ginásio, agora de quatro, e um segundo ciclo de três anos, com a opção entre o clássico e o científico (...), além disto, uma série de cursos profissionalizantes deveria existir no nível do segundo ciclo, como opção para os estudantes que não tivessem como objetivo ingressar nas universidades. Desta forma, os cursos ginásiais, obedecendo a um programa mínimo em todo o país, e controlados pelo ministério, também funcionariam como habilitação básica para os cursos profissionais de nível médio (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p.207).

Na realidade, a Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos, de uma dualidade do sistema de ensino brasileiro - um ensino secundário público destinado aos grupos favorecidos economicamente, portanto, condutores do País; e um ensino profissionalizante destinado à formação da população trabalhadora.

No período que transcorre entre os anos de 1946 a 1964, o embate entre as forças democráticas permitiu um desenvolvimento dos movimentos

populares, mesmo tratando-se de uma democracia limitada e com várias restrições. No campo educacional,

Pode-se dizer que o conceito de democracia limitada também se aplica às idéias pedagógicas que circulam no período. Assim, não é de se estranhar a convivência entre tendências conservadoras e liberais, traço marcante do debate traduzido na Constituição de 1946. Tal característica também se manifesta na longa tramitação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja versão final é aprovada em 1961 (VIEIRA e FARIAS, 2003, p. 110).

Na Constituição de 1946, foram reintroduzidos alguns princípios suprimidos pela Carta ditatorial de 1937; princípios como – a educação como direito de todos e a educação primária obrigatória. É pertinente, porém, observar que “*O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos*” Art. 168, II (VIEIRA e FARIAS, 2003, p. 112). Segundo as autoras, é a primeira vez que a expressão “ensino oficial” aparece em uma legislação educacional, além do que o texto parece deixar a possibilidade do ensino oficial não gratuito, restringido sua adesão a provas de insuficiência de recursos.

Para Romanelli (2006), a Constituição de 1946 era um documento de inspiração ideológica “liberal-democrática” baseada numa política econômica do século XX, que difere da ideologia “liberal-aristocrática” marcada na política do País do antigo regime,

Os princípios liberais da Carta de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direitos e liberdade a *todos*, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX (ROMANELLI, 2006, p. 171).

Consoante a autora, a Constituição de 1946 propiciou um período importante no processo de lutas em torno dos problemas educacionais no

Brasil. Nesse tempo, mais precisamente no ano de 1954, foi criada a primeira universidade cearense,

A Universidade viria em 1954. Criada por lei sancionada pelo presidente Café Filho (Lei no. 2.373, de 16 de dezembro de 1954), a Universidade Federal do Ceará (UFC) integra, de início, quatro estabelecimentos federais de ensino superior – Faculdade de Direito, faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Agronomia e Faculdade de Medicina do Ceará (VIEIRA e FARIAS 2003, 243-244).

Na realidade, a Constituinte de 1946 representou interesses pautados em alinhamentos ideológicos do poder político da época sobre a educação, revestidos das disputas em torno do ensino público e privado, que viria futuramente contribuir para a tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), *"O que se segue a Constituição de 1946 é um dos capítulos mais conhecidos da educação brasileira – o debate e a promulgação da Lei no. 4.024/61, a LDB"* (VIEIRA e FARIAS 2003, p.114).

Assim, em 20 de dezembro de 1961, a Lei n. 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) - com discussão apresentada à Câmara dos Deputados em 1948, é aprovada após 13 anos.

O longo caminho de tramitação da primeira LDB não é propriamente fruto da maturação e aprofundamento, mas antes resultou da conjugação de dois fatores. De um lado, a relativa displicência do legislador e, de outro, as marchas e contramarchas do conflito entre os defensores do ensino público e do ensino privado, traduzidos pelo eufemístico rótulo da "liberdade de ensino" (VIEIRA e FARIAS 2003, p. 115).

Diversos autores da área educacional concordam com a idéia de que a primeira LDB facilitou a expansão do ensino privado, especialmente nos níveis secundário e superior. O longo período de tramitação da Lei permitiu aos defensores do ensino privado espaço e tempo suficientes aos seus questionamentos,

Jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reverses, quanto este. Os resultados podem ser classificados em duas ordens: os relacionados com o produto final obtido com a promulgação da lei, os quais, a nosso ver, foram negativos para a evolução do sistema educacional brasileiro, e os relacionados com a própria luta, em si mesma, a que antecedeu a promulgação da lei (ROMANELLI, 2006, 171).

Para a autora, o nascimento da primeira LDB, foi positivo no sentido de demonstrar o espírito de amadurecimento e disposição dos educadores envolvidos nesse longo período de debates por melhorias na educação brasileira. Como Romanelli assinala, os resultados finais dessa Lei contrariam a evolução educacional brasileira, já que, *“da tentativa de conciliação entre interesses divergentes surge uma lei que mais favorece à ideologia da escola privada, do que ao aprimoramento da escola pública”* (VIEIRA e FARIAS, 2003, p. 115).

Romanelli (2006) ressalta, no entanto, que, a LDB, ao privilegiar o ensino privado, incentiva a seletividade que o sistema educacional brasileiro sempre mostrou, privilegiando de forma discriminatória camadas populares mais abastadas.

Nesse período anterior a ditadura militar, a educação brasileira passou por importantes reformas em sua estrutura, no entanto, as mudanças ou transformações nesse campo não foram significativas, o descompasso continua com uma estrutura de ensino baseada em valores próprios dos grupos dominantes, especialmente no ensino secundário e superior, voltados para o preparo das profissões liberais esquecendo ramos importantes na base da educação.

Esse quadro educacional começa a tomar outra forma desde um crescimento urbano e fortalecimento da economia brasileira, principalmente a

industrial e o desenvolvimento econômico, que marcam em parte o período da ditadura militar, o qual discutiremos com maior aprofundamento no momento seguinte.

2.4 Brasil – ditadura militar de 1964 e reformas no campo educacional

Proporcionar a todas as crianças e jovens o acesso e a permanência na escola básica, de 8 anos, no mínimo, provendo-lhes uma sólida e duradoura formação cultural e científica, é dever da sociedade, particularmente, do poder público.

José Carlos Libâneo

Podemos constatar que no Brasil, do início do século XIX até o período da Primeira República, a constituição dos chamados “exames preparatórios” para a admissão ao ensino superior era acompanhada pelos chamados “cursos preparatórios”, que aconteciam durante o ensino secundário.

Nossa pesquisa, no entanto, pretende nesse percurso educacional, mostrar o momento em que tais “cursos” se tornam “independentes” e passaram a ser denominados de cursos pré-vestibulares ou “cursinhos”. É importante o fato de analisarmos a trajetória dos cursinhos, já que nosso objeto de estudo são os professores de História que preparavam os alunos para o exame vestibular nesses cursos na cidade de Fortaleza, no período denominado de “época de ouro dos cursinhos”, estabelecido entre 1970 e 1990.

Assim sendo, continuemos nosso percurso por intermédio das leis da educação brasileira que projetaram mudanças nesse cenário e que, de certa forma, tiveram uma contribuição importante na instituição dos cursinhos. Reportar-nos-emos nesse momento, à época em que o País sofreu um golpe militar – fase da ditadura castrense nos anos compreendidos entre 1964 a 1985.

Nortearemos nossa pesquisa para as mudanças ocorridas na educação brasileira, especialmente no que se refere à Reforma Universitária, pela Lei n. 5.540/68, que teve como finalidade oferecer respostas às demandas crescentes por ensino superior, bem como fornecer suporte substancial desse nível ao crescente quadro econômico brasileiro da época. Para Guiraldelli Júnior (2000), no entanto, esta se mostrou contrária ao que anunciava, ou seja, em vez de democratizar o acesso à universidade, instituiu a departamentalização, além de adotar o vestibular unificado e classificatório, restringindo o número de vagas e, conseqüentemente, dificultando cada vez mais o ingresso no ensino superior.

Também foi reformado o ensino secundário, no caso, pela Lei nº. 5.692/71, que, por sua vez, pretendia atingir dois objetivos: inicialmente conter a grande demanda pelo ensino superior e promover a profissionalização ao nível médio.

É relevante informar que não nos deteremos na história desse momento, principalmente no tocante à interpretação da ditadura militar no Brasil. Ligeira análise do período, porém, é fundamental no desenvolvimento da pesquisa. Nesse contexto, as dificuldades para admissão às universidades, os cursinhos pré-vestibulares se estabeleceram, trazendo de volta o debate

acerca da preparação direcionada para o “grande exame” – o concurso vestibular.

Uma análise da educação durante os anos da ditadura militar deixa transparecer que o regime mostrava contradições, que tinha como lema produzir mecanismos de desenvolvimento acelerado de acumulação de capital e garantir, simultaneamente, o acesso da população aos direitos de bem-estar social. Tratava-se de um impasse que não encontrou solução, e os direitos de bem-estar foram sacrificados em nome do desenvolvimento acelerado:

Nos anos 60 a crise brasileira é econômica, é social e é política. Desde o Movimento de 1930 – resposta tupiniquim à crise de 1929 do capitalismo internacional – que o Brasil procurava saídas face à ruptura da República agro-exportadora, à crescente urbanização e à influência dos militares que desejavam construir as próprias armas (CUNHA, 1999, p.08).

A dificuldade na relação capital e trabalho, que já era conflituosa, acentuou-se, exarcebando cada vez mais a crise política em que o governo e a sociedade se encontravam. Dessa forma, buscou-se uma “reordenação”, incorporando setores ditos importantes dos grupos economicamente favorecidos no País, com interesses voltados para a área industrial. Com o objetivo de conciliar capital e trabalho “*Instalou-se, posteriormente, o chamado “modelo de substituição das importações” que possibilitou a emergência do setor industrial como hegemônico nos anos 60*” (CUNHA, 1999, p. 08).

A situação do Brasil, todavia, era difícil, pois dependia economicamente do capital internacional e sua situação interna era antagônica no terreno das relações políticas e econômicas.

Diante de uma suposta segurança nacional, na qual se instalaram toda uma usurpação do poder e a constante busca por aliados militares, por parte dos grupos mais favorecidos, culminou no estopim do golpe militar de 1964. O País entrou numa ditadura militar que durou 21 anos, tendo início em 31 de março de 1964, com o golpe que depôs o então presidente João Goulart, findando no ano de 1985, com a eleição, ainda que indireta, de Tancredo Neves para a Presidência da República.

Assim, o Estado, que estava sem condições políticas para se transformar no popular, “entregou-se” ao comando “civil-militar” com o objetivo de transformar o País por meio da internacionalização do capital, apoiado incondicionalmente pelos grupos economicamente favorecidos.

Na verdade, a ditadura militar não foi exercida pelos militares; ela foi exercida pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais. Pode-se falar, então, em ditadura do capital com braço militar (GUIRALDELLI JUNIOR, 2001, p.164).

Dessa forma, vemos que o golpe militar, na verdade, não era puramente militar e que também não aconteceu para provocar mudanças profundas na estrutura do modelo econômico. Ele teve essencialmente o sentido de provocar uma mudança política, mas, que não rompesse com o modelo de economia vigente no País.

Os denominados atos institucionais⁸ confirmariam a política de domínio que prevalecia no período em que os direitos civis foram violados e a

⁸ Ver na íntegra: (GERMANO, 2000, p.56-66).

ditadura mostrava sua face repressiva. Durante todo o decorrer da ditadura militar – 1964 a 1985 - a sociedade brasileira foi alvo de ciclos de repressão e seu apogeu foi com o AI5 – Ato Institucional número cinco, em dezembro de 1968, no governo Médici, em que,

o Estado tentou sufocar a sociedade civil, notadamente os segmentos que lhe faziam oposição, como os estudantes, os intelectuais e os trabalhadores. 1968 foi um ano particularmente agitado com a intensificação das mobilizações dos estudantes, a realização de greves operárias (Osasco e Contagem) e o surgimento de grupos armados que visavam à derrubada do poder. Aqui o Estado venceu o confronto, silenciando a sociedade através do terror, viabilizado pela montagem de um aparelho repressivo descomunal (GERMANO, 2000, p. 94).

A ideologia pautada no crescimento econômico do País, no entanto, assumiu funções de desenvolvimento, mesmo mostrando uma política econômica voltada para os grupos mais abastados economicamente, promovendo a contenção de trabalho e acúmulo de capital.

Foi nessa conjuntura do período ditatorial, marcada pelo chamado *desenvolvimento com segurança*, que o Estado institucionalizou a reforma educacional brasileira:

Ela visa, essencialmente, à reprodução da força de trabalho (mediante escolarização e qualificação); à formação dos intelectuais (em diversos níveis); à disseminação da “concepção de mundo” dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); à substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista (como por exemplo: a adoção de creches como forma de possibilitar a permanência no mercado da força de trabalho feminina), além da evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional (GERMANO, 2000, p. 101).

Assim, no aspecto educacional, as políticas implementadas foram realizadas sob a justificativa ideológica “liberal” de que se investiria na melhoria do “capital humano”, adequando a população nos patamares das exigências

produtivas internacionais. Dessa forma, o Brasil revelava uma necessidade urgente de reserva de mão-de-obra qualificada.

A política educacional faz parte desse contexto, em que o Estado assume um cunho ditatorial, a economia apresenta um forte crescimento em alguns períodos, e os interesses do capital prevalecem enormemente sobre as necessidades de trabalho (GERMANO, 2000, p. 104).

Nas reflexões de Germano (2000), o Estado fez uma manobra pelo alto por meio do campo educacional, implementou duas reformas jurídicas, primeiro com a Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o funcionamento do ensino superior:

A reforma universitária foi profunda. Ela legislava para o ensino superior com base nas universidades, instituindo a ampliação de suas funções para o ensino, pesquisa e extensão, e criando os departamentos aliados a um complexo sistema organizacional, caracterizado, de um lado, pelo sistema administrativo e, de outro, pelo acadêmico (MOROSINI, 2005, p. 315).

A segunda sucedeu com o advento da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou os antigos primário e ginásio, criando o ensino de 1º e 2º graus. Em síntese: da junção dos quatro anos do ensino primário com os quatro do ginásio, foi criado apenas um ciclo de oito anos, o chamado 1º grau de ensino, que passou a ser obrigatório. Quanto aos três anos do antigo ensino colegial, estes passaram a constituir o 2º grau.

Com o golpe de 1964, as universidades tornaram-se pólos de resistência ao regime ditatorial, que percebia uma ação audaciosa por parte delas. Assim tendo sido, criou-se uma necessidade de conter os movimentos estudantis. Para tanto, foi criado o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

A agência retrocitada tinha como tarefa reordenar a educação nacional desde o ensino primário e médio até o superior, com sua articulação, gestão, treinamento de professores e produção dos livros didáticos.

A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denuncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional (CUNHA, 1999, p.33).

Os diversos acordos MEC-USAID abrangeram todo o espectro da educação brasileira, dentre os quais, ressaltamos o chamado “Relatório Atcon”, que visava a disciplinar o ensino acadêmico, evitando protestos, reforçando hierarquia e autoridade. O Relatório enfatizava, ainda, a racionalização das instituições universitárias, organizando-as em formas empresariais, o que privilegiaria sua privatização, no entanto,

a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela Usaid, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias (CUNHA apud GERMANO, 2000, p. 117).

Na visão de Cunha (2000), a reforma universitária era necessária para neutralizar o poder das chamadas “cúpulas dirigentes das universidades”, que, segundo ele, estariam comprometidas com a “estrutura colonial”. Portanto,

o primeiro passo da reforma seria, então, a conquista da autonomia da universidade diante do governo, de modo que a instituição tivesse liberdade para elaborar seus orçamentos, recebendo recursos sem destinação específica; eleger internamente os dirigentes, cabendo ao governo apenas a nomeação dos eleitos; competência para elaborar e alterar seus estatutos, dentro de princípios gerais fixados pelo governo; liberdade para criar ou suprimir matérias, mantendo as “definidoras do curso”; liberdade para modificar currículos e programas, podendo experimentar novos métodos de ensino,

modificar sistemas de ingresso e aprovação (CUNHA, 2000, p. 176).

Dessa forma, as mudanças foram além do arcabouço estrutural/administrativo, pois houve adaptações políticas ao modelo econômico vigente no País, *"O objetivo do sistema educacional é formar o produtor, consumidor, bem como qualificar a força de trabalho para o mercado, contribuindo, dessa forma, para uma ampliação do próprio mercado"* (GERMANO, 2000, p. 140). É pertinente, ainda, dizer que,

a industrialização, feita sob o comando do capital internacional em associação ao capital nacional, pautou-se pela expansão de uma produção de bens-de-consumo duráveis. Não houve interesse em proporcionar a expansão de bens de consumo popular, a não ser para a exportação. O país passou a necessitar, então, de uma crescente classe média, que viesse a consumir os bens duráveis. Todavia – e aí emergiu a contradição – o desenvolvimento capitalista brasileiro se deu no sentido de um aumento substancial da velocidade de concentração de renda, bloqueando os canais "naturais" de ascensão social capazes de ampliar a classe média (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 174-175).

Com efeito, o ensino superior passou a ser percebido como chance de alguns setores ascenderem socialmente.

A política desenvolvida pelo então governo para atender à expansão da demanda era contraditória, visto que a ampliação das vagas nas universidades públicas, aliada às medidas de racionalização econômicas e administrativas, como a unificação do exame vestibular, não foi suficiente para atender ao volume dessa demanda, pois o Governo começou a estimular a abertura de instituições privadas de ensino superior.

Dessa forma, configurou-se no ensino superior uma reprodução da estrutura desigual da sociedade, com a existência de duas redes: a rede pública (de melhor qualidade), à qual tem acesso os alunos oriundos dos setores socioeconômicos mais elevados, e a rede privada e empresarial, que atende aos alunos pertencentes às classes trabalhadoras (GERMANO, 2000, p. 144-145).

É importante frisar que essa política educacional exercida durante o governo militar foi segundo Germano (2000), privatista e seguia uma estrutura de desigualdade social no Brasil, haja vista o fato de que

a política de expansão do ensino superior acabou por se transformar assim, no inverso do que era estabelecido no Artigo 2º. da Lei nº.5.540/68, pois os estabelecimentos isolados passaram a constituir a “regra” e a organização universitária, a exceção. Em 1983, o Brasil contava com 868 instituições de ensino superior, das quais somente 67 eram legalmente classificadas como universidades, sendo 47 públicas e 20 privadas (cf. Unicamp, 1987:173). Em 1988, de acordo com o Ipea, existiam 871 instituições de ensino superior, sendo que 82,77% correspondiam às escolas isoladas e apenas 9,52% diziam respeito às universidades. Além do mais, 73,24% das instituições citadas são de caráter privado (GERMANO, 2000, p. 151-152).

Percebemos, por conseguinte, uma elitização do ensino superior, já que menos de um terço dos alunos estudavam em universidades públicas, conforme citado anteriormente. Com efeito, foi conservada a estrutura da desigualdade social e, além disso, foi adotado, em algumas capitais do País, um sistema unificado de acesso ao ensino superior, o qual previa um exame vestibular classificatório, o que eliminava a questão dos candidatos excedentes restringindo o número de vagas:

A Lei nº.5.540/68 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou com um passe de mágica o problema dos excedentes (aqueles que, apesar de aprovados no Vestibular, conforme a média exigida, não podia efetivar a matrícula por falta de vagas). Este problema dos excedentes, na verdade, ficou longe de ser resolvido, uma vez que a nova lei apenas usurpou o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no vestibular (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p.175).

Para Cunha (2000), no entanto, a reforma do ensino superior, no ano de 1968, propiciou condições institucionais para a efetiva criação do instituto universitário no Brasil. As reformas só foram possibilitadas por conta da repressão político-ideológica a professores e estudantes, artistas e outros

intelectuais. Sem desconsiderar as conseqüências que a ditadura militar causou na vida acadêmica, dentre as quais os efeitos contraditórios provocados por esse regime nas instituições de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica, foi durante esse tempo que a universidade brasileira recebeu impulso nos estudos de pós-graduação.

De um lado, professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ ou progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cercadas, o que contribuiu para que centenas de jovens fossem 'atraídas para a luta armada. De outro lado, no entanto, uma aliança tácita entre docentes e pesquisadores experientes fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos campi e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados (CUNHA, 2000, p. 179).

Apesar do fato aludido se apresentar de forma positiva, não passa de um acontecimento isolado que não significa melhora no ensino superior como um todo. O período da Ditadura militar, contudo, é fértil no que diz respeito à criação de instituições de ensino superior no Brasil. No Estado Ceará, surgiram duas outras universidades,

A Fundação Educacional Edson Queiroz é instituída em Março de 1971, com o objetivo de captar recursos para viabilizar a criação da Universidade de Fortaleza, a Unifor. Diferentemente da UFC e da maioria das universidades brasileiras que surgem a partir da aglutinação de cursos isolados previamente existentes, a Unifor nasce como uma universidade, cuja estrutura organizacional agrega quatro centros: Centro de Ciências da Natureza, Centro de Ciências Tecnológicas, Centro de Ciências Humanas E Centro de Ciências da Saúde. Seu primeiro vestibular realiza-se em fevereiro de 1972 (VIEIRA, 2003, p. 295).

Antes mesmo do nascimento da UNIFOR, em 1972, foi criada a Faculdade de Filosofia de Fortaleza no ano de 1971, instalada no antigo Seminário da Prainha, e contava com quatro departamentos - Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e Teologia. Conforme Vieira e Farias (2003), o Governo cearense seguiu o curso trilhado na educação nacional no período ditatorial e criou diversas instituições estaduais, que noutro momento, consoante as autoras, seria criada a primeira Universidade Estadual do Ceará - UECE. Portanto,

Quando a UECE é fundada, em 1975 (Decreto no. 11.233, de 13.03.75), incorpora as unidades que constituem a rede estadual de ensino superior. Dois anos mais tarde é decretada sua homologação (Decreto no. 11.233 de 10 de maio de 1977) (VIEIRA e FARIAS, 2003, p. 296).

Na expressão local, ou seja, no Ceará, o que se percebia era o investimento nesse nível de ensino delineando caminhos que levam à formação acadêmica e profissional de alunos advindos de grupos sociais economicamente mais privilegiados. Além do mais, o mercado em expansão, pródigo de empregos, necessitava de mão-de-obra especializada, mas,

a reforma universitária promovida pela Lei nº.5.540/68 nunca foram aceita pelos setores progressistas e não chegaram a empolgar nem mesmo as parcelas da comunidade acadêmica simpáticas às inovações conservadoras do governo. Todavia, o contrário se deu com a reforma do ensino de 1º. e 2º. Graus promovidos pela Lei 5.692/71, que foi acolhida com entusiasmo por boa parcela do professorado que, empunhando os projetos inovadores da ditadura militar, se atiraram num frenesi pela concretização das determinações da nova legislação (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p.171).

É pertinente frisar que a Lei nº. 5.692/71⁹ foi criada numa fase que Germano (2000) denomina de “área da repressão”, pois a economia nacional estava em expansão, atingindo percentuais superiores a 10% ao ano, “*O clima reinante no país se caracteriza, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico*” (GERMANO, 2000, p.160). A reforma do ensino de 1º. e 2º. grau, no entanto, transcorreu sem movimentos de pressões e mobilizações estudantis.

Na época, boa parte das lideranças estudantis, dos intelectuais de esquerda e, em escala bem menor, das lideranças operárias e camponesas havia se engajado, notadamente no período 1969-1971, na luta armada contra a ditadura e em favor de uma revolução, entendida como de libertação nacional, popular e democrática ou mesmo socialista dependendo da organização política em que se militava (GERMANO, 2000, p. 161).

Dessa forma, a educação começa a ser tratada como plano secundário na conjuntura do País de então, diferentemente da que precedeu a reforma universitária em 1968.

Na verdade, no pós 1964 – sobretudo no período 1969-1971 – as questões educacionais e culturais quase não aparecem nos manifestos, programas e documentos políticos das várias organizações de esquerda que pretendiam revolucionar a sociedade brasileira (GERMANO, 2000, p. 162).

Desarticulada a oposição, o Estado foi beneficiado com o seu processo ideológico em relação à reforma retromencionada, especialmente utilizando-se dos meios de comunicação social como instrumento importante de propagação da ideologia.

⁹ A Lei nº.5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa o objetivo geral da educação de 1º. e 2º. graus da seguinte forma: “Art. 1º. – O ensino de 1º. E 2.o graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (ROMANELLI, 2006, p. 235).

Na reforma do ensino de 1º. grau, a extensão da escolaridade era obrigatória, fazendo uma junção do primário com o ginásio.

Na lei nº.5.692/71 os anteriores curso primário e ciclo ginásial foram agrupados no ensino de 1º. Grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. O objetivo desse grau foi redigido assim: “o ensino de 1º. grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 182).

Entende Germano (2000) que essa ampliação dos anos de escolarização no 1º. grau surgiu como forma de absorver temporariamente a força de trabalho desvalorizada econômica e socialmente, contribuindo, assim, como reguladora do mercado de trabalho, pois, *“à medida que o sistema escolar se expande os empregadores tendem a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho, embora isso não signifique que as tarefas se tornaram mais exigentes”* (2000, p. 165).

O ensino de 2º. grau, por sua vez, se tornou integralmente profissionalizante e compulsório.

Na verdade, o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho (GERMANO, 2000, p. 176).

Nesse sentido, vemos que o ensino de 2º. grau deveria ter um caráter de terminalidade, fazendo com que um grande número de alunos “concluísse” a escolaridade mais cedo, voltando-se para o mercado de trabalho. Além disso, ressalta o autor, diminuiria a demanda para o ensino superior,

a reforma do 2º. Grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumia uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da “profissionalização para todos” (GERMANO, 2000, p. 176).

O fracasso da escola profissionalizante, todavia, foi inevitável, pois:

“Não havia infra-estrutura física, recursos humanos preparados e recursos financeiros disponíveis para suprir estas necessidades” (FONSECA, 2006 b, p.22). Além disso, outros agravantes contribuíram para o fracasso profissionalizante, como a demanda para a universidade, que não diminuiu conforme as expectativas do Governo:

A rede privada, em decorrência das deficiências e do desmantelamento progressivo do ensino de 2º. Grau público expande suas atividades para os cursos preparatórios para o vestibular, cada vez mais disputados especialmente pelos jovens de classe média e alta (FONSECA, 2006 b, p. 23).

Nesse contexto, o ensino médio, comprometido com o caráter profissionalizante, já não preparava mais com regularidade para o exame vestibular. Assim:

A reforma educacional do regime foi particularmente perversa com o ensino do 2º. Grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas (...) O resultado foi o fortalecimento da rede privada, na medida em que ela assumiu efetivamente a função de instancia preparatória para os vestibulares, criando para tanto um novo tipo de escola – exclusivamente propedêutica – os chamados “cursinhos” (GERMANO, 2000, p. 190).

Nesse cenário marcado por incertezas no ensino médio e concorrência acirrada nos exames vestibulares, professores que atuavam principalmente no último ano desse nível começaram a preparar alunos para o exame fora da escola, pois, apesar da restrição quanto ao número de vagas, o ensino superior ainda era almejado de forma considerável.

Trataremos a seguir da maneira como esses cursinhos se estabeleceram, quais eram suas marcas e como tiveram crescimento tão significativo no cenário educacional ao ponto de ter o momento denominado por muitos da área educacional como “época de ouro dos cursinhos”. É exatamente nesse período, que focaremos nossa investigação acerca dos professores/preparadores para o exame vestibular no ensino de História.

2.5 A “Época de Ouro” dos cursinhos em Fortaleza – “Momentos inesquecíveis”

O sucesso dos professores de cursinho era de tal monta que os diretores convocavam aulas-extras para os Domingos em dia de grandes eventos esportivos nacionais e internacionais, mesmo assim, as aulas lotavam.

Juarez Leitão

Os cursinhos pré-vestibulares se estabeleceram no Brasil em virtude da falência da política educacional e da oportunidade criada pela situação e aproveitada por empresários da educação, especialmente por conta da reforma universitária no ano de 1968, pela Lei nº. 5.540/68, a qual já discutimos que teve como finalidade oferecer respostas às demandas crescentes por ensino superior, mas que se mostrou contrária ao que anunciava, ou seja, no lugar de democratizar o acesso à universidade, instituiu a departamentalização, adotando um vestibular unificado e classificatório e restringindo o número de vagas, conseqüentemente, dificultando cada vez mais a admissão ao ensino superior.

A Lei nº. 5.692/71, que degradou os ensinos de 1º. e 2º. graus, mediante uma generalização compulsória e profissionalizante, foi mais uma

razão contribuinte para que a preparação para o exame vestibular aos poucos perdesse espaço importante dentro das escolas.

Em Fortaleza, informa Leitão (2000), os cursinhos surgiram ainda nos anos 1960, mas foi mesmo nos anos de 1970 que estes se fortaleceram e se estabeleceram de forma estruturada fora das escolas ou centros acadêmicos.

Os cursinhos começaram nos anos sessenta por iniciativa dos diretórios acadêmicos. Criados para gerar alguma fonte de renda para o movimento estudantil, funcionavam em salas das faculdades de Agronomia, Odontologia e Farmácia (LEITÃO, 2000, p. 286).

De acordo com o autor, o primeiro cursinho da cidade, com estrutura própria e fora do ambiente universitário, foi o Curso Ézio Pinheiro no ano de 1961, que preparava para os concursos vestibulares de Medicina, Agronomia e Farmácia.

Esse curso, de acordo o professor Genuíno Sales¹⁰, era famoso no Nordeste todo, por ser o “grande” que aprovava nos cursos universitários retrocitados. Seu fundador e diretor foi o Dr. Ézio Pinheiro, que com formação em Medicina, lecionava Química. Um detalhe curioso e importante a ser observado é sobre a vida dos cursinhos, pois, em sua maioria, não duravam muito, porém essa existência, mesmo sendo curta, era repleta de “verdades”, que eram demonstradas em forma de discursos direcionados aos alunos:

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de

¹⁰ Em entrevista concedida à autora, no dia 27 de abril de 2007.

verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem nos atam (FOUCAULT, 2006 b, p. 229).

Durante todo a trajetória dessa pesquisa iremos deparar essas produções de “verdades” às quais Foucault se refere como verdades que não se separam do poder. Além disso,

Em nossas sociedades, a “economia política” da verdade tem cinco características historicamente importantes: a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é o objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja a extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”) (FOUCAULT, 2007, p. 13).

Nos cursinhos, esse poder sucedia de algumas maneiras: entre professores e alunos, por meio dos discursos de “verdades” em relação à questão salarial dos professores, que possuíam a liberdade de negociação dos seus próprios salários e que, segundo o professor Jorge Hélio,¹¹ eram muito bons e também em relação às estratégias específicas que os docentes possuíam para aprovar nos vestibulares.

A liberdade e o poder de negociação do próprio salário eram problemáticas que contribuíam para a vida curta dos cursinhos e seus professores, na maioria das vezes, se tornavam seus proprietários.

Com a extinção do Curso Ézio Pinheiro, poucos anos depois (não há uma data exata), foi instalado, no mesmo endereço, o Curso Pioneiro, dirigido pelo professor Hélio Pinho. Esse curso possibilitou a preparação dos

¹¹ Professor de História de vários cursinhos, identificado no capítulo anterior.

vestibulandos para os demais cursos que eram ofertados na época “o *Pioneiro abriu mais o leque de opções para os vestibulando: preparava para todas as faculdades*” (LEITÃO, 2000, p. 286).

Em 1963, nas dependências do Colégio São João, localizado na avenida Santos Dumont, começou a funcionar o segundo maior curso pré-vestibular de Fortaleza, o Curso dos Picanços, dirigido pelo médico Roberto Picanço, que ensinava Química, e por seus irmãos Mário Picanço, engenheiro e professor de Física, e Jurandir Picanço, professor de Matemática.

Durante esse trajeto pela História dos cursinhos de Fortaleza, constatamos que o número de cursos abertos em pouco tempo é considerável e cada vez mais o poder do discurso em torno da preparação para o vestibular crescia:

A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2006 a, p. 09).

Nos cursinhos, os discursos eram direcionados e voltados para os alunos em forma de “verdades”, traduzidas nos conteúdos específicos para o concurso vestibular.

O Curso Vetor foi constituído em 1965, tendo à frente da Diretoria o professor Bené (Benedito Gomes), na Rua Floriano Peixoto, com a mesma equipe de professores do já extinto Curso Pioneiro.

Em 1966, surgiu o Curso Cipa (Curso de Preparação para Agronomia), que logo depois se tornou Cipam (Curso de Preparação para Agronomia e Medicina), na Rua General Bezerril, bem próximo à Cidade da Criança, no centro de Fortaleza. Seu diretor e fundador foi o engenheiro civil

Maurílio Vasconcelos, que ensinava Física. A equipe desse curso era composta por professores que, segundo Leitão (2000), eram considerados os melhores dos cursinhos da Cidade, pois eram os que mais aprovavam alunos nos exames vestibulares de Fortaleza.

A equipe de professores do Cipam era formada pelo próprio Maurílio, Benedito Gomes, o Bené (Matemática), Coelhinho (Química), João Batista, o Batistão (Biologia), Hamilton Andrade (Química), Valdinar Custódio e Adolfo Marinho (Português), Plauto Hélivio (Matemática), Túlio Studart (Geometria Descritiva), Colares (Biologia) e o Coronel Facó (Geometria Descritiva). Segundo Genuíno Sales¹², o Cipam foi um dos maiores cursos pré-vestibulares em Fortaleza, direcionado para os grupos sociais mais favorecidos economicamente da cidade.

O Cipam foi um dos mais famosos, foi um dos maiores, tão grande que eu vou lhe fazer uma revelação interessantíssima: quando o Digenio no mesmo ano botou um curso objetivo em São Paulo e comprou uma Mercedes, o Maurílio, só com a matrícula dos alunos comprou um fusquinha zero e à vista – para você ver como o negócio era sério.

Leitão (2000) destaca, ainda, o fato de que o Cipam teria cumprido uma “bonita” trajetória de sucesso, funcionando não apenas como um pré-vestibular, mas também como uma “verdadeira escola de formação dos professores de cursinhos”. Não suportou, entretanto, a pressão da concorrência acirrada que assolava a maioria desses estabelecimentos de ensino e começou a entrar em declínio. Foi vendido pelo professor Maurílio, chegando a passar por vários donos, e não conseguiu cumprir com seus compromissos financeiros nem mesmo com a folha de pagamento,

o professor de inglês, Fernando Costa, transmutado em diretor, viu-se em maus lençóis, certa vez, com a dona Albertina

¹² Em entrevista concedida à autora, no dia 27 de abril de 2007.

Misici, respeitável senhora estrangeira, professora de italiano. Com o salário atrasado, dona Albertina procurou o diretor para receber. Fernando, mal ouviu a voz da italiana, retirou-se rapidamente para não enfrenta-la, não tendo tempo, porém, de beber sua Coca-Cola (era viciado nesse refrigerante) e retirar o paletó do espaldar da cadeira. Quando a professora foi informada de que o diretor não se encontrava mais no recinto, ela não acreditou, pois os sinais da presença do Fernando eram claros. E exigiu que o fugitivo aparecesse, só saindo dali quando recebeu o salário (LEITÃO, 2000, p. 287).

Essa situação-problema era observada com muita constância nos cursinhos pré-vestibulares, pois não havia uma organização administrativa, uma formalidade na admissão dos profissionais. Os professores não eram registrados junto ao Ministério do Trabalho, fato que os tornavam autônomos e conseqüentemente, com maior liberdade. Portanto, a rotatividade desses profissionais era consideravelmente grande.

Outro curso dessa época foi o Gregório Mendel, fundado pelo médico Hildemar Andrade, que também era professor de Biologia. Funcionava na rua Floriano Peixoto, e faziam parte de sua equipe de professores Edílson Lessa (Inglês), Genuíno Sales (Português), Gerardo (Matemática), Ronaldo de Carvalho (Física), Roberto Cláudio (Matemática) e René Barreira (História do Brasil),

No Gregório Mendel pontificava na cadeira de Português a figura ímpar do professor Genuíno Sales. Vindo do Piauí, formou-se em Direito aqui no Ceará e nos deu o imenso prazer de tornar-se nosso conterrâneo, escolhendo Fortaleza como palco de sua peripécia. Genuíno, o “véi”, como o chamamos, é contista premiado, vencedor de concursos literários, conferencista, presidente da Academia Cearense da Língua Portuguesa, maçom, diretor de colégio, criador da revista literária... Mas, principalmente, um grande conversador, o exímio contador de “causos”, um erudito que não perdeu aquele jeito velho matuto, aquela simplicidade sertaneja (LEITÃO, 2000, p. 288).

Na busca por melhores salários e por condições ainda melhores, iam surgindo mais cursos, pois, quando um professor se achava “rebaixado” e tinha já seu nome famoso na cidade, se colocava na posição confortável de sair desse curso com a “cabeça erguida”, pois detinha para si uma forma de poder. Para Foucault (2006 b), o poder se manifesta diante da vontade que cada pessoa possui sobre a ação da outra, mostrando-se como potência. Sobre a questão salarial, o Professor Juarez Leitão¹³ enfatiza:

A gente sentia muito essa consciência do poder, que era muito óbvia para professor de cursinho. Olhe, veja só aqui uma coisa: nós tínhamos um salário que era exatamente diversificado dos salários normais. Suponhamos que hoje o professor ganhe por uma hora aula, um professor de escola pública, por exemplo, ganhe pela hora aula R\$ 8,00 (oito reais) a R\$ 10,00 (dez reais) por aula equivalente. Com o professor naquele tempo era R\$ 80,00 (oitenta reais), o professor de cursinhos.

Para abrir um cursinho, segundo Leitão (2000), bastava o professor começar uma boa briga com o patrão, uma rodada de cerveja com seus colegas professores e um anúncio na televisão, dando o novo endereço,

o esfuziante Bené brigou com o Maurílio do CIPAM e fundou o Curso EQUIPE, levando muitos companheiros, em 1973. O Hélio Pinho se indispôs com o EQUIPE e fundou o Curso SKEMA, em 1975. O Greck, um paulista que por aqui ensinava Química, brigou no SKEMA e fundou o Curso POSITIVO (hoje EVOLUTIVO), em 1979 (LEITÃO, 2000, p. 289).

Ainda sobre os cursinhos, o professor de Biologia Eudes Moreira¹⁴ destaca o Geo-Stúdio como sendo o cursinho que mais teve relevância nos anos de 1980 a 1990 em Fortaleza:

Não tenho a mínima dúvida que o Geo foi uma marca fantástica em termo de cursinho, de inovação de pioneirismo de uma didática um pouquinho diferente. Com a introdução de áudio-visual, uma coisa ou outras turmas bem diferenciadas.

¹³ Em entrevista concedida a autora, no dia 15 de janeiro de 2008.

¹⁴ Em entrevista concedida à autora, no dia 11 de outubro de 2006.

Então o Geo foi o grande diferencial dos anos 80, ele já tava começando a concorrer com Farias Brito no cursinho. O Geo durou aí por volta de uns dez anos como um dos grandes cursinhos de Fortaleza.

O Geo passou a ser referência em cursinhos nos anos de 1980, começou pequeno e teve um crescimento considerável, consagrando-se como um dos que reunia os melhores professores de História da sua época, como relata o professor Paulo Emilio¹⁵:

O Geo teve um crescimento meteórico... O Geo era um pequeno (...) uma pequena sala de aula montada pelo Chico Sampaio, onde eu dei aula, eu fui um dos professores. Eu fui um dos primeiro professores, Jorge Hélio foi um dos professores também comigo lá. O Nelson Campos também foi professor comigo lá. Esse pessoal todinho deu aula lá comigo. E agora o que aconteceu? O Geo Studio se transformou num verdadeiro monstro.

Para o professor Eudes Moreira, o Geo e o Farias Brito concorriam igualmente nesse espaço, mas foi o Farias Brito que começou a ser o diferencial em organização administrativa. Seus professores eram contratados formalmente, sendo registrados conforme a legislação trabalhista exigia, como relata o professor Genuíno Sales: "*O Farias Brito foi o primeiro curso pré-vestibular de Fortaleza que levou a sério as obrigações trabalhistas*".

Aos poucos vamos conhecendo os espaços dos cursinhos, o qual Juarez Leitão denominou de "Hollywood", onde as estrelas eram os professores:

O cursinho era um mundo a parte, Hollywood daquele tempo, os professores despertavam paixões, eram seres encantados e encantadores. Então, na verdade, havia toda uma espécie de mitologia em torno dos professores de cursinhos, eram astros indiscutivelmente, nós éramos lançados na TV, em outdoors, até pintados nas paredes dos cursos. Eu me lembro que uma vez, eu fiz uma publicidade do carro Fiat e a publicidade dizia: Faça como o Professor Juarez Leitão, compre um Fiat e me venderam o Fiat com 30% mais barato.

¹⁵ Em entrevista concedida a autora, no dia 27 de fevereiro de 2008.

É assim que os cursinhos se mostram como espaços diferentes dos demais, um caso à parte no universo da educação. Não se trata de uma escola e sim de uma situação na qual o aluno se matricula por não ter passado no exame do vestibular, realidade que já o situa numa posição especial *“Ele é o filho que “jogou fora o dinheiro dos pais”, o sujeito em que foram investidas grandes esperanças e que, lastimavelmente, não correspondeu às expectativas”*. (LEITÃO, 2000, p.283).

Passar no vestibular é uma tarefa difícil para o aluno e se torna uma meta importante, não só para ele, mas também para aqueles que estão de alguma forma relacionados com a situação, como sua família, já que, geralmente, os motivam a escolher um curso universitário. Sobre o exame vestibular em Fortaleza nos anos de 1970, o professor Nelson Campos¹⁶ comenta:

Naquela época existiam basicamente os vestibulares da UFC, da UECE e depois apareceu a UNIFOR, então, se os alunos não passassem nessas três Universidades ele teria que voltar ao cursinho para tentar outra vez.

O vestibular estava como ainda está, inserido na política educacional do Estado. Os cursinhos preparatórios para o vestibular surgiram com o objetivo de fornecer aos candidatos ao ensino superior um acúmulo de conhecimentos direcionados exclusivamente no preparo para as provas do exame.

Para Leitão (2000), o cursinho, no entanto, torna-se para esse aluno um lugar especial, pois todos os que ali estavam se encontravam na mesma situação, ou seja, não passaram no exame vestibular. Nesse contexto, se criava uma espécie de cumplicidade entre os alunos e o cursinho se

¹⁶ Em entrevista concedida à autora, no dia 03 de junho de 2008.

transformava num lugar único somente deles, onde o sentimento de desânimo causado pelo “fracasso no vestibular” tende a desaparecer abrindo espaço para comportamentos mais alegres e novas amizades, já que uma das marcas registradas de um cursinho pré-vestibular é a liberdade. O aluno não é obrigado a usar uniformes, não existe lista de controle de frequência e ainda pode cancelar sua matrícula no momento em que quiser:

O cursinho, porém, tem seus encantos. Primeiro, a equivalência de condição. O colega que senta ao seu lado é alguém que, como você, não passou no vestibular. Corra o olho em toda a sala, no pátio e nos corredores... Todos levaram pau (LEITÃO, 2000, p. 283).

Para o professor Eudes Moreira, o cursinho tinha uma “magia” que era a de aprovar, pois havia uma concorrência acirrada para obter sucesso nos concursos vestibulares das três universidades cearenses com sede em Fortaleza, especialmente as públicas, Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE). Por essa razão, os cursinhos viraram o que ele denominava de “febre”. E essa “febre” dos cursinhos foi mais forte nos anos de 1970, continuando por toda a década de 1980 até quase final dos anos de 1990. Juarez Leitão confirma essa época marcante no cenário dos cursinhos e, conseqüentemente, para seus personagens principais – os professores,

O negócio era tão, digamos assim, tinha um grau de importância tão grande que fui eleito vereador duas vezes, sem fazer propaganda e sem pedir votos. Eu não pedia votos, os meus alunos faziam todo o movimento, aquela coisa todinha. Fui eleito duas vezes, inclusive na eleição de 1982, eu estive entre os mais votados (...) uma coisa impressionante, da primeira vez em 76, eu não imprimi nem santinhos, aqueles santinhos, os alunos mesmos se encarregaram mesmo de fazer todo o movimento, inclusive fazer minha inscrição, eu não fui, nem isso eu fiz, os alunos fizeram minha inscrição.

A principal personagem dessa história era mesmo o professor, que, segundo o professor Eudes Moreira, se revestia do que denominava como certa “magia” para aprovar no vestibular. Alguns deles ensinavam em colégios particulares da Cidade, onde seus discursos faziam sucesso nas turmas de 3º. ano. Esse sucesso fazia com que seus alunos que não obtiveram aprovação no vestibular, o acompanhassem no cursinho, pois visualizavam em sua pessoa a chance de alcançar seu objetivo:

Os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso (FOUCAUT, 2006 a, p.21).

Eram os professores que moviam a máquina dos cursinhos.

Completa o professor Jorge Hélio¹⁷ :

É na verdade nós éramos as pecinhas, as pecinhas que eram colocadas na máquina para que a máquina funcionasse (...) talvez a peça principal. Os gestores se acham muito mais importantes que os operacionais, nós éramos os operacionais, mas nós de certa forma, também fazíamos a gestão, mas é isso, eu não sei se valeu a pena, mas eu acredito que se você perguntar isso para os professores a maioria vai dizer que prefere não pensar, porque vem a mente muita coisa boa e vem a mente muito sofrimento, quando os resultados se apresentam hoje seja do ponto de vista físico, do cansaço, a atividade é massacrante, não é cruel, no sentido de matar, mas o indivíduo pode, se ele soma isso a com outros esforços ele pode fatalmente não suportar.

O professor Jorge Hélio reconhece que os professores de cursinho eram bem remunerados e que possuíam essa relação de poder, mas que, para tanto, tinham um trabalho árduo, que se doavam e estudavam bastante:

Me doava muito dando aula, estudava muito. Nunca deixei de dar uma aula sobre o qual não tivesse total controle e domínio para a atividade que eu ia exercer. Procurava atualizar as apostilas, estava sempre com os últimos exames vestibulares, os mais importantes do país e os locais atualizados na apostila. Foi uma boa época, na verdade, foi uma boa época,

¹⁷ Em entrevista concedida à autora, no dia 03 de junho de 2008.

nunca tive problema com aluno e as minhas salas sempre estavam razoavelmente freqüentadas e como o meu salário no cursinho sempre foi medido por ibope, era um bom salário.

Sabemos, porém, que as aulas dos cursinhos não eram como as dos cursos tradicionais como as que aconteciam nas escolas “normais”. Havia todo um direcionamento dos conteúdos para as questões que supostamente cairiam nas provas dos vestibulares. Nesse sentido, o professor do cursinho também não poderia ser um docente tradicional, pois sua prática em sala de aula exigia metodologia e esforço apropriado. Em relação ao exposto o professor Jorge Hélio comenta:

Olha, uma aula no cursinho não tem muito o que inventar, é o gogó. Gogó e corpo. Você tem que ter todo um teatro, há todo um teatro, mesmo os que são extremamente sérios fazem uma pose de sérios, os que são extremamente brincalhões fazem uma pose de brincalhões. Assume-se uma espécie de uma personagem. O personagem que eu assumia era muito fácil de eu encarnar porque era o prolongamento de mim mesmo. O professor Jorge Hélio sempre foi o Jorge Helio pessoa, nunca foi uma outra pessoa, então não me deu muito trabalho nesse sentido, construir essa personagem professor (...) a minha aula sempre foi extremamente interativa. Se uma turma quisesse me matar ela ficasse em silêncio. Eu não suporto ouvir o som do silêncio. Eu queria saber o que as pessoas estavam entendendo.

Apesar das aulas expositivas caracterizarem os cursinhos, pois os conteúdos relativos ao exame vestibular tinham que ser transmitidos e absorvidos pelos alunos, havia um clima de descontração e, apesar de serem corridos, os horários das aulas nos cursinhos pareciam ser, na maioria das vezes, proveitosos. Sobre o assunto, o professor Jorge Hélio continua:

Uma característica das nossas aulas é que elas eram extremamente interativas, à medida que a gente estava sempre raciocinando e no caso de uma matéria fazendo digressões comparativas entre a realidade dos dias atuais e da época que nós estávamos enfocando, sempre com exemplos de vida. Isso de uma maneira geral atrai muito as pessoas, os pensamentos, a formação intelectual, no caso dos prevestibulandos.

Acreditamos que o professor retro citado denomina de interação em suas aulas a forma como o saber era abordado e discutido em sala, pois *“ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis e complexas”* (TARDIF, 2002, p. 109).

Após alguns estudos e relatos dos próprios docentes, percebemos como é nítido o “poder” que os professores de cursinhos exerciam perante os alunos, aquilo que o professor Eudes denominou de “magia”. Os alunos gostavam e tinham um grande respeito por seu professor no cursinho. Completa o professor Paulo Emilio:

O aluno admirava o professor de cursinho, endeusava o professor de cursinho. Ele simplesmente colocava o professor de cursinho como alguém que se encontrava ali (...) como se ele fosse ou tivesse o poder, a capacidade de permitir aos alunos uma ascensão, uma capilaridade (...) um elemento de capilaridade social, quer dizer, você sair de uma condição inferior, que era o aluno do nível médio, para uma condição de aluno de nível superior. Portanto o professor de cursinho era extrema (...) principalmente os mais competentes eram extremamente valorizados e muito bem pagos e prestigiados.

Então, havia esse mito em torno do professor de cursinho, especialmente por ele ter esse discurso de “verdade”, aquele que transmitia o saber que aprovava no vestibular:

A relação existente entre as práticas cotidianas exercitadas pelos seres humanos no tempo está acompanhada dos discursos de verdade. Imaginemos um ato cênico em que alguém represente o transmissor de saber (...) Os discursos se constituem ferramentas e são espaços de disputa de poder/saber que marcaram, marcam e marcarão as ações humanas no tempo (MAGALHÃES JUNIOR, 2006, p.312).

Os cursinhos eram espaços de poder representados pelos professores que promoviam ou não o sucesso desses espaços: *“Um local de busca, culto,*

transmissão e exercício do poder de verdade” (MAGALHÃES JUNIOR, 2006, p.312). Dessa forma:

O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (...) Conseqüentemente, é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado (FOUCAULT, 2006 a, p. 253 – 254).

O professor era a propaganda do curso, era ele o ator principal desse percurso, conforme relata o professor Paulo Emílio:

Os colégios normalmente não tinham nome, quem tinha nome eram os professores que faziam parte do colégio. Era o meu nome que era estampado nas faixas dizendo que o professor Paulo Emílio agora estava dando aula no colégio tal, no curso tal. Então era o professor que dava prestígio ao colégio.

A época de “ouro” ou a “febre” dos cursinhos, como era intitulada, teve o auge nas décadas de 1970 e 1980, como citamos anteriormente, chegando a alcançar os anos de 1990, período em que os cursinhos iniciaram um processo de esvaziamento.

Mesmo reconhecendo que a existência dos cursinhos foi relativamente curta, o professor Juarez Leitão é firme quando o assunto diz respeito aos cursinhos:

Era um mundo fascinante, indiscutivelmente fascinante. A gente às vezes nem tinha consciência do que representava isso. Mas de vez em quando encontro com ex-alunos que relembram nossas aulas, que alegam influências que nós exercemos sobre eles, daí é que “cai a ficha”. É interessante. A gente vivia aquela vida diletante, aquilo tudo parecia uma grande aventura humana, querendo ou não estávamos influenciando as pessoas, marcando as pessoas, marcando fundamentalmente as pessoas.

O esvaziamento dos cursinhos ocorreu, em grande parte, por conta do advento das inúmeras faculdades particulares que começaram a surgir, trazendo consigo grades de cursos diversos e, conseqüentemente, maior oferta de vagas e que naturalmente aprovavam alunos com maior facilidade, sem que houvesse a necessidade de um preparo mais objetivo, como acontecia.

2.6 Os pitorescos acontecimentos nos cursinhos de Fortaleza – histórias boas de se ouvir

Os professores que atuavam nos cursos pré-vestibulares possuíam estratégias específicas que aprovavam alunos nos vestibulares; os alunos costumavam “endeusar” tais professores. Diante disso, é interessante relembrar alguns momentos da História desses espaços onde ocorria essa relação de saber/poder. Alguns momentos são cômicos e nos levam à reflexão de como era a “magia” que esses atores educacionais detinham perante os alunos.

Um dia, após o término de sua aula de Português, o professor Francisco Paulo Monteiro, o Pimpão, como era conhecido entre colegas e alunos dos cursinhos pré-vestibulares na cidade de Fortaleza-CE nos anos de 1970, anunciou: *“Meus queridos alunos, estou pensando seriamente, em botar um curso, porque este aqui está muito devagar. O que vocês acham?”* (LEITÃO, 2000, p.290). A aprovação foi unânime por parte dos alunos que, a convite de Pimpão, saíram em procissão pela Cidade à procura de uma casa para alugar. A cena deve ter sido no mínimo engraçada.

É interessante perceber que, para os alunos dos cursinhos, alguns professores se tornavam ídolos, heróis. Existia uma relação muito forte entre o poder do discurso que o professor apresentava e a forma como o aluno recebia. As aulas eram atraentes, de forma que o aluno não queria perder o momento. Segundo Leitão (2000), o aluno do cursinho gostava de aparecer, disputar espaço com o professor. Afinal, ele não era mais um “colegial”, estava numa situação mais “elevada” e o seu discurso também tinha poder. Para esse aluno, havia a necessidade de mostrar conhecimento, mesmo que de forma debochada, como era muito comum, exatamente como numa cena acontecida novamente com o então famoso “Pimpão”.

Nos escritos de Leitão (2000), Pimpão tornou-se um dos maiores professores de Português dos cursinhos de Fortaleza, no início dos anos de 1970. Sua popularidade atraiu o interesse de grandes escolas, como o Colégio Farias Brito, que o convidou para lecionar Gramática e lhe confiou a turma do intensivo, conhecida entre seus colegas como sendo uma turma complicada, composta por alunos muito exigentes que se orgulhavam de embaraçar os professores. Pimpão, determinado, não se intimidou:

Deixa comigo! - foi o que me respondeu. Curioso fui assistir à primeira aula. A sala era enorme, com uns 150 alunos. Pimpão chega, como sempre, solene, e sem nem se identificar, começa uma espécie de discurso que, certamente, havia preparado para a ocasião: “Meus discípulos! Estou chegando até vocês com a missão precípua de ministrar Português, nossa língua vernácula. Reparto esta cadeira com o ilustrado poeta Horácio Dídimo. Ele catedrático da Universidade, é o professor de literatura, a arte da língua, o estudo da beleza do nosso idioma, Mas, para que esta beleza se complete, é necessário que seja regida por leis. E a gramática é o conjunto

de leis da língua. Quero...” Nesta altura tem seu discurso rudemente interrompido por um aluno impertinente que berra, lá de sua carteira: “Hei, bicho! Como é teu nome?” É aí que o retórico professor de gramática se transforma no caboclo das Groaíras que, voltando-se, responde em cima das buchas: “EU ME CHAMO PIMPÃO! SOU ESCROTO E MORO LONGE!!!” (LEITÃO, 2000,p.292).

Com experiência nessas instituições, Juarez Leitão assinala que ensinar em cursinho precisava, antes de tudo, “saber ser professor de cursinho”, pois o aluno do cursinho possuía o “poder” da liberdade e da exigência. Por isso o saber disciplinar, ou de transmissão de conhecimentos do professor não era o bastante para mantê-lo com sucesso numa turma de pré-vestibular, pois,

Primeiramente, não basta saber a matéria: tem que saber dar aula em cursinho. Saber sair-se de situações vexatórias, ter resposta pronta para tudo, aceitar desafios e responder com humor às provocações. Houve caso em que o professor, mesmo sem ter curso regular, “se improvisou mestre de física ou de estudos sociais” e conseguiu enganar muito bem aos diretores e, principalmente, aos alunos, ganhando dinheiro, casando e sustentando a família só com seu jeito mágico de ser. Havia um, que toda vez que alguém trazia um problema mais complexo para ele resolver, era acometido de repentina dor-de-barriga e saía desabalado em direção ao banheiro mais próximo, tendo que ser substituído por outro (LEITÃO, 2000, p. 284).

Conforme a lição de Tardif (2002), no decorrer da carreira, os professores desenvolvem um arcabouço ideológico sobre a profissão e agregam formas de saber/fazer e domínio de algumas técnicas que os referenciam em suas práticas e formas de lidar com seus saberes. Ele analisa, ainda, concepções, categorias e tipologias e expõe ferramentas conceituais e metodológicas significativas sobre a ação do professor, tema a ser discutido no capítulo posterior, mas, continuemos nossa trilha por essas interessantes histórias dos cursinhos.

O sucesso dos professores não parava, suas aulas pareciam mesmo “encantadas”. Vejamos:

O professor Nonato, de Biologia, disputou, em 1974, com o Emerson Fittipaldi no dia em que ele se sagrou bicampeão mundial da fórmula 1: os alunos trocaram a corrida por um daqueles aulões bizurados (LEITÃO, 2000, p.302-303).

Na década de 1970, até os anos de 1990, “pairava” sobre os cursinhos pré-vestibulares de Fortaleza um “clima moleque”. Os professores interagem com seus colegas e alunos de forma muito espontânea.

Foi no Curso Equipe que se deu o caso do giz amarelo. Segundo Leitão (2000), havia um professor que gostava de assediar as meninas, sem obter êxito algum. Certo dia encontrou, ao limpar a lousa, um bilhete que dizia:

Querido professor fulano: Hesitei muito sobre a declaração que passo a fazer agora. Não consegui, porém, resistir. ESTOU COMPLETAMENTE APAIXONADA POR VOCÊ (permita-me tratá-lo assim). Sei que não vou passar no vestibular, porque de noite, ao invés de repousar, fico acordada pensando no que poderia ocorrer se você correspondesse ao meu sentimento. Vou à loucura imaginando o que um homem experiente como você faria comigo se ficássemos a sós em seu sítio ou noutro lugar escondido, completamente à vontade (...) Olhe, me dê um sinal como resposta à minha paixão. Pegue um GIZ AMARELO e risque qualquer coisa na lousa. Em seguida, vire-se para a classe que eu sou a que está sorrindo (...) Estabanado, saiu da sala e foi à sala vizinha tomar emprestado um giz daquela cor. Voltou rapidíssimo e tratou logo de riscar a lousa para dar o sinal. Em seguida, virou-se para a turma. Toda a sala estava rindo. Foi aí que notou a cilada. Mas não teve tempo de sair mais dela: e o coro de 150 alunos explodiu numa tremenda vaia (LEITÃO, 2000, p. 295-296).

A relação entre o professor do cursinho e seus alunos era realmente envolta nesse clima de “magia” e “sedução”, e isso era um fator relevante na relação de poder desse ator formador e realçava cada vez mais o seu *status* de professor de cursinho.

Um fato curioso que acontecia nos cursinhos era esse ar de descontração – os alunos não se sentiam propriamente como tais numa sala

de aula, mas, num grande espaço, onde mantinham uma relação amigável com seus colegas e até mesmo com os professores. Esse comentário nos remete ao ano de 1988, ano em que fazíamos o 3º. ano do segundo grau no colégio Geo Stúdio e paralelamente o cursinho nessa mesma instituição.

Evocamos, com saudades, os momentos em que após as aulas “bizuradas” que aconteciam normalmente aos sábados à tarde, nós – alunos e professores costumávamos ir a um barzinho próximo à Avenida Padre Antonio Tomáz, próximo da linha férrea, conversar e trocar idéias, e saborear um delicioso feijão verde. O clima era de pura descontração e sempre tinha alguém com um violão à mão para completar a boêmia. Esse episódio repetiu-se tantas vezes que o barzinho, que na época era bastante simples, foi batizado de “Docentes e Decentes”, atualmente um restaurante bastante conhecido na cidade.

Retornando aos anos de 1970, o professor Pimpão entra novamente em cena, dessa vez no curso Ceprema, quando ministrava aula de Português:

Quando o novo mestre veio assumir a cadeira, gerou-se uma grande expectativa, pois, tínhamos alardeado para os alunos a enorme capacidade do novo contratado, sua didática brilhante, seu profundo conhecimento da matéria. E fomos assistir à aula. Pimpão entra, majestoso, sorriso franco e muita tranqüilidade. Apaga o quadro e, quando vai começar a falar, um aluno pergunta: “professor, por favor me responda qual a diferença entre ÓPTICA (com P) e Ótica (sem P)?” O mestre respira fundo, toma o giz e escreve com segurança as duas palavras na lousa. Grifa a primeira e a segunda e, então se vira, encarando toda a sala, e fala pausadamente: “Meus caros discípulos! A diferença entre ÓPTICA, com P, e ÓTICA, sem P, (e grifou as duas novamente) eu vos digo, sinceramente que... não sei!” (LEITÃO, 2000, p. 291).

Segundo Leitão, a década de 1970 era meio irresponsável nos espaços dos cursinhos em Fortaleza, bem diferente do que vemos hoje. Havia, naquela época, um clima de absoluta espontaneidade e descontração. Para

ele, só de lembrar daqueles momentos alegres é motivo de grande satisfação, como, por exemplo:

Lembrar da jovem professora de Geografia do Curso Gustavo Barroso, que, ao chegar para dar sua primeira aula, insegura, trazia na suada mão um papelzinho com a matéria copiada. Na hora em que ligaram o ventilador o papelzinho voou e um aluno pisou em cima, desmontando completamente a nova mestra. Caça daqui caça dali, as anotações não foram encontradas. Sem ter o que dizer, mesmo porque não sabia o que dizer, a professorinha virou-se para a turma e perguntou: “Gente, vocês assistiram aquele filme ‘Os paqueras’”? (LEITÃO, 2000, p.310).

Vimos, porém, que esse cenário de descontração e até mesmo de irresponsabilidade, como citou Leitão (2000), ocorreu mais nos primeiros anos dos cursinhos e que depois iria dar espaços para as “aulas-shows”, as quais, segundo o professor Eudes Moreira, deixavam a turma encantada:

O aluno de cursinho tinha uma admiração muito grande pela competência daquele que tava lá em cima, e que muitas vezes ele não encontrava no professor do seu colégio, e que, às vezes era tão competente quanto o outro, mas, que, não tinha aquela dinâmica e que ficava escondido na sua escola por falta de comunicação, e, quando chegava ao cursinho, encontrava um professor como o Jorge Hélio que fazia um verdadeiro show em sala de aula e o aluno ficava encantado com aquilo.

Sobre esse assunto, o professor Jorge Hélio discorre, destacando a metodologia de suas aulas classificadas por muitos de seus colegas e alunos de “aulas-show”:

Os alunos eram muito ligados à minha aula porque a aula era muito interativa, talvez porque eles saíssem da condição do objeto para a condição do sujeito talvez uma explicação. As minhas aulas eram muito interativas, até hoje eu não consigo dar aula expositiva sobre da forma de palestra, eu subverto muito essa formalidade de suposta hierarquia entre professor e aluno embora eu destaque bem quem é o professor e quem é o aluno porque é preciso ter um controle gerencial, uma gestão daquele momento. Eu realmente dava umas aulas que me tornaram muito, porque era como se eu tivesse reaprendendo a cada aula, eu sentia muito prazer, na verdade eu sinto muito prazer em dar aula. Eu vi agora uma publicidade do Multishow, Prêmio Multishow de música, ou prêmio Tim, não sei qual dos dois, e aí passou um tape com o Caetano Veloso recebendo o prêmio aí ele diz o seguinte:

“Hoje em dia eu só me sinto bem quando estou cantando, depois de tudo que eu fiz”. E eu vou parafrasear o Caetano: Eu só me sinto realizado quando estou dando aula.

Além dos saberes necessários para o exercício da prática docente, os professores dos cursinhos possuíam grande carisma que, perante os alunos, funcionava como uma espécie de poder.

É exatamente sobre esse poder que referenda saber e acerca desse saber produtor de poder que discutiremos nos próximos capítulos, bem como sobre a formação e prática dos professores. Inicialmente trataremos da questão conceitual em que nos apropriaremos de teóricos como Maurice Tardif, António Nóvoa, Maria da Conceição Moita e Michel Foucault, dentre outros autores, que nos ajudarão na discussão sobre os temas retrocitados.

Dando continuidade ao nosso trajeto, iniciaremos a segunda parte desse trabalho, onde faremos uma análise da formação, prática e saberes docentes, que compõe os fundamentos da investigação.

CAPITULO 3

O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

Para haver uma formação docente realmente de qualidade, se faz necessário formar professores capazes não só de falar, mas principalmente de escutar.

Paulo Freire

3.1 Um pouco do ensino de História antes da Formação

O ensino de história é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós.

Selva Guimarães Fonseca

Com o auxílio do que estudamos no capítulo anterior, podemos fazer um mapeamento do Ensino de História no Brasil desde 1964 e suas conseqüências na formação do professor de História. Esse ensino, tal qual era percebido, é alvo de alterações em seus padrões metodológicos e epistemológicos a partir do final do século XX articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais.

Após os anos de 1964, a educação brasileira, em particular o ensino de História, esteve estritamente vinculado ao ideário de segurança nacional. Essa concepção, combinada com medidas de restrição à formação e atuação dos professores, teve uma redefinição com o objetivo de controlar e eliminar qualquer resistência ao regime militar. Dessa forma,

A História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para questionamento da ordem (FONSECA, 2003, p. 56).

Com isso, reafirmou-se a importância das duas disciplinas existentes na educação básica - Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, sendo que no ensino universitário tornou-se obrigatória a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros, que tinham claros os objetivos ideológicos moralizadores adotados pelo regime autoritário. Assim,

No período ditatorial, sobretudo após 1968, o Ensino de História tem afirmado sua importância como estratégia política do Estado, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com a memória coletiva (...) Ao adotar essa concepção, o Ensino de História assumia a tarefa de formação cívica, impondo regras de conduta política por meio do estudo de temas e conceitos que eram de interesse central do governo (FONSECA, 2003, p.24-25).

Com a crise do regime militar e o advento de possibilidades na redemocratização da realidade brasileira, no final dos anos de 1970, houve necessidade de mudanças no ensino de História. Durante a abertura política, ao longo dos anos de 1980, o Ensino de História, segundo Horn (2006), ainda que integrado ao conteúdo de Estudos Sociais¹⁸, passa novamente a possuir autonomia nos planos curriculares, pois recomeçou a se discutir o objeto da História, uma vez que a perspectiva presente nos currículos estava ainda fortemente influenciada pela temática do viés positivista do século XIX:

¹⁸ Foi introduzido na educação em todo o país em 1971 através da Lei 5.692, as matérias provinham da Geografia Humana, da Sociologia, da Economia, da História e da Antropologia Cultural construindo assim as “Ciências Morais” – explicavam o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano (BITTENCOURT, 2004, p.74).

Os sujeitos da história tradicional são grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos passado que são apresentados numa seqüência de tempo linear e progressiva (FONSECA, 2003, p. 41).

Conforme já citado, somente no século XX teóricos e intelectuais franceses, como Marc Bloch e Lucien Febvre, da chamada Escola dos Annales¹⁹, reestruturaram a História, em que, “*o homem não é só sujeito, consciente, livre, potente criador da história; ele é também, e, em maior medida, resultado, objeto, feito pela história*” (REIS, 2000, p. 21). O tempo histórico novo rejeita a hipótese do progresso, pois essa idéia implicaria a apreensão da História como a realização de certos valores característicos de um mundo moderno dominado pelo materialismo:

Um tempo histórico desacelerado, isto é, que inclui a simultaneidade, criará uma ação histórica planejada, cautelosa, com a sensibilidade da resistência dos processos objetivos aos projetos subjetivos. A ação não terá nenhum compromisso com um futuro utópico, conforme a Razão, mas com um presente utópico, com as suas crises e tensões sob controle (REIS, 2000, p. 22).

O que percebemos é uma recusa, consciente ou não, confessada ou não, da idéia de aceleração do tempo dos acontecimentos especulativos do sentido da História, pois essa História elaborada por nós faz parte de uma totalidade em que a indústria humana é mais complexa. Assim,

¹⁹ Movimento intelectual ocorrido em 1929 na França, idealizado por Marc Bloch e Lucien Febvre, que renovaria a estrutura teórica e metodológica da História, tornando-a interdisciplinar, juntamente com outras ciências sociais.

Encerrado o período ditatorial, o Ensino de História emergiu dentro de uma pluralidade de correntes teóricas que iam, entre outras, do positivismo, marxismo, à História Nova dos Annales. Com base no modelo francês, afluía a prática da História Temática, da Micro-História, do cotidiano, do imaginário, sem que fosse extinta a História linear, cronológica, factualista, que valorizava a figura dos heróis, não estudando as contradições sociais (MAGALHÃES JUNIOR, 2000, p.11).

No Brasil, as reformulações nos currículos escolares iniciaram-se nos anos de 1980, com a redemocratização do país, e pautaram-se em atender as camadas populares, focando uma formação política disposta a fortalecer os setores sociais. O MEC comprometeu-se a fazer a reformulação em todos os níveis educacionais, em particular, no ensino de História. Assim,

A nova proposta, ao operar uma inversão no sentido do Ensino de História, apresentava a necessidade de rearranjo na seleção e na estruturação dos conteúdos, na opção por uma nova metodologia de ensino, o que naturalmente exigiria novas posturas por parte dos professores, em relação à concepção de História e de Educação e suas respectivas funções sociais. O novo programa foi apresentado como a realização do desejo de uma História "... mais crítica, dinâmica, participativa, acabando, assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heróica" (FONSECA, 2003, p.62).

Dos anos de 1990 em diante, o conteúdo da História ensinada assumiu outra face nos diversos locais onde se processavam os debates de reformulação educacional. A historiografia brasileira aligeirava seu processo de renovação, expondo a influência da chamada "Nova História", com tendência originalmente francesa.

Na efervescência das idéias, historiadores estabeleceram novos paradigmas para a interpretação da História. A Nova História surgiu com advento dos Annales, que, segundo Reis (2000), rompeu com o tradicional, recusando a idéia de evento, tal como uma história política, estudo do singular,

do específico. Recusou também a narrativa do discurso histórico, deixando de lado o sujeito da consciência cívica, da história partidária, parcial e, a serviço de poderes religiosos, abandonou o pressuposto do tempo cronológico e linear, recusando o evolucionismo progressista, pondo, enfim, uma pedra no que se fala da História apenas referindo-se a algo do passado, como vimos anteriormente. Defende-se a idéia de que o espírito fundamental da Escola dos Annales é a interdisciplinaridade, na qual a História se une às Ciências Sociais para contar a história do homem comum e suas peculiaridades; uma história voltada fundamentalmente para os problemas da sociedade, delimitando assim uma nova atitude historiográfica diante da história tradicional. O aspecto político aqui, de certa forma, é negligenciado sistematicamente da sociedade, pois a história social era entendida como um campo de investigação voltado tanto para a análise da vida privada em oposição à pública quanto para o mundo do trabalho e das associações coletivas ou das diversas categorias que compõem a estrutura social.

Rapidamente a história das mentalidades e as histórias do cotidiano tornaram-se sinônimo de inovação no ensino, e em função delas estava à disposição do professor um elenco considerável de publicações didáticas e paradidáticas que se apresentavam como vinculadas àquelas tendências (FONSECA, 2003, p. 67).

As reformulações ocorridas nos anos de 1980 e 1990 foram, sem dúvida, importantes para a educação e em particular para o Ensino de História, pois a disciplina História já não poderia ser mais a mesma desde sua constituição no século XIX, porquanto,

O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e

de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental (BITTENCOURT, 2004, p.101).

Então, estava ocorrendo “uma nova ordem mundial”, quando desenvolvimento dos países dependia de novas articulações e de submissões a essa nova ordem. Novos valores foram determinando um novo modelo de Estado que fortalecia as empresa privadas e financeiras,

Existe, portanto, a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países. Cabe aos Estados mais pobres ou emergentes, cada vez mais, criar mecanismos para a entrada de “capitais estrangeiros”, “quebrar barreiras alfandegárias para produtos estrangeiros”, fazer empréstimos junto a instituições financeiras internacionais e depois “pagar em dia os juros das dívidas externas” (BITTENCOURT, 2004, p. 101).

Esse contexto nos mostra que à sociedade cabe ser educada para viver de acordo com as novas regras impostas pelo sistema, o qual denominamos “globalizado” e que exige dessa sociedade domínio mais amplo do conhecimento. Assim,

Para esse modelo capitalista criou-se uma “sociedade do conhecimento”, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho (BITTENCOURT, 2004, p. 102).

Formação de espírito crítico não significa, todavia, necessariamente, levar alunos a posições ideológicas extremadas, mas capacitá-los a discernir as várias linhas e correntes de interpretações, que se podem dar aos fatos históricos, em seus devidos contextos, e, então, permitir aos discentes realizar suas escolhas políticas, sociais, econômicas e culturais.

A educação não é neutra, pois no fundo, embute a idéia segundo a qual a História deveria ser desenvolvida com assunto em uma linha ideológica vinculada à realidade social, da qual são ou não vítimas vastas parcelas da população brasileira e mundial. Ora, tal interpretação tende a criar a idéia, consoante a qual somente ações radicais teriam o condão de eliminar injustiças, o que desqualifica a possibilidade da existência de vias democráticas de transformação nos países que enfrentam tais problemas.

Dessa forma, o professor de História entra nessa trama como o sujeito que tende a fazer essa ponte entre a História ensinada e a História discursiva e reflexiva. O professor é um dos elementos mais importantes em um projeto educacional: *“Este supostamente domina o saber, e a educação realiza-se através do seu trabalho no nível de planejamento e execução do processo de ensino, sendo investido de autoridade institucional”* (FONSECA, 2006 b, p. 25).

Para a autora acima houve um ataque duro do governo no que diz respeito à formação do professor de História ainda no período da ditadura militar:

No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional n. 5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei n. 547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração (FONSECA, 2006 b, p. 26).

Percebemos o descaso relativo à formação do professor especialmente do de História, pois, segundo o Governo, não havia a necessidade de uma formação longa e sólida, já que a vigente supria a “carência do mercado”, pois *“as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior da escola”* (FONSECA, 2006 b, p.27).

Nos anos de 1970, depois de vários debates polêmicos em torno da formação do professor de História, começaram a ser implantados nas instituições públicas e privadas os cursos de licenciatura curta e longa em Estudos Sociais:

De acordo com a resolução no. 8, de 1972, do Conselho Federal de Educação, o currículo mínimo destes cursos e constituído das seguintes áreas: História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB e as obrigatórias EPB e Educação Física, além da área pedagógica. A duração das licenciaturas curta e longa deve ser de respectivamente 1.200 horas, o que equivale a um ano e meio letivo, e 2. 200 horas, equivalente a 3 anos letivos (FONSECA, 2003, p. 27).

Começam, pois, as licenciaturas na área da História com um modelo norte-americano que dava ênfase aos métodos e técnicas de ensino, sem aprofundar nos conteúdos específicos nos quais os alunos queiram se formar. A situação educacional, porém, não era satisfatória para o professor de História, pois, de acordo com a Portaria nº. 790/76, do Ministério da Educação, só poderia ensinar Estudos Sociais quem fosse licenciado nesse curso, deixando os professores licenciados em História praticamente excluídos do ensino de 1º. grau, podendo lecionar apenas no 2º. grau que não tinha Estudos Sociais em sua grade curricular.

Houve, porém, nessa mesma época diversas mobilizações de órgãos e sindicatos ligados à categoria, bem como encontros nacionais para mudar essa situação, dentre eles a Associação Nacional de História – ANPUH e a Associação dos Geógrafos do Brasil – AGB. Diante das mobilizações, o governo, pela Resolução 7/79, do Conselho Federal de Educação, determinou que os professores de História e de Geografia poder lecionar também no 1º. grau e que as disciplinas História e Geografia seriam independentes a partir da 5ª. série.

Percebemos que a busca pela formação do professor de História foi árdua e repleta de contradições geradas por medidas governamentais, no entanto, nos anos de 1980, as resistências dos professores da área ganham nova dimensão, questionando não apenas a revalorização profissional, mas também a política educacional e o processo educativo como um todo.

Diante desse contexto e sobre a profissionalização do professor de História, é importante enfatizar que a formação inicial no curso de graduação em História é importante, já que nele são mobilizados, incorporados, problematizados e sistematizados os saberes históricos e pedagógicos: *“Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão”* (FONSECA, 2006 c, p.60).

Então, a partir de agora, discutiremos a formação docente, em especial a formação do professor de História, destacando os quatro professores de cursinho que participaram desta pesquisa.

3.2 Conceito de formação docente

A formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem se estar sendo.

Paulo Freire

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, uma infinidade de relações. Formação, todavia, não é apenas uma atividade de aprendizagem situada no tempo e espaço, mas é também uma ação vital de

construção de si próprio, de sua identidade, já que se trata da maneira pela qual se constitui um caráter, uma mentalidade.

As teorias da educação buscaram cada vez mais aperfeiçoar os métodos de ensino-aprendizagem, porém, o professor continua sendo a figura central deste universo. Esse professor educador passa a ser responsável também pela formação de novos sujeitos, participantes ativos de uma sociedade e em busca constante de um desenvolvimento pessoal, histórico na formação do indivíduo.

Dessa forma, o papel da formação vai além do ensino, pois envolve a capacidade de criar espaços de participação, formação e reflexão, a fim de que os indivíduos aprendam e se tornem capazes de lidar com as dificuldades e mudanças que surgirem. Assim, é imprescindível a formação de um profissional docente prático-reflexivo, dotado de conhecimentos e habilidades e, principalmente, capaz de refletir sobre o próprio exercício.

Em vista desse fato, abordaremos a seguir a formação do professor de História, em especial, a formação dos professores dos cursinhos pré-vestibulares de Fortaleza no período pesquisado, usando como veículo a memória dos quatro professores citados.

3.3 A formação do professor de História

O início de um exercício intelectual de pesquisa exige que estejamos ciente dos conceitos que utilizaremos no transcorrer das análises que nos propomos realizar. Neste momento, e nos capítulos que se seguem,

trabalharemos os conceitos de formação, práticas e saberes docentes, em particular dos professores de História, mediante os depoimentos de quatro docentes já citados - os professores de História Paulo Emilio, Jorge Hélio, Nelson Campos e Juarez Leitão. Para a realização da pesquisa, estabeleceremos a constituição dos referidos conceitos com o auxílio de bibliografia pertinente ao assunto que possa contribuir com a investigação que nos propomos realizar.

A escolha de entrevistar tais educadores ocorreu pelo fato de todos eles terem atuado nos diversos cursinhos pré-vestibulares de Fortaleza durante o período investigado, ou seja, os anos de 1970, 1980 até 1990.

A formação dos professores de História que fizeram parte dessa investigação

- **Jorge Hélio**

Formou-se em Direito pela Universidade Federal do Ceará – UFC, fez algumas disciplinas no curso de História como aluno especial na Universidade Estadual do Ceará – UECE, mas não chegou a concluir o curso. Atualmente faz mestrado em Direito Constitucional, na Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

- **Juarez Leitão**

Iniciou sua formação acadêmica no curso de Direito na Universidade Federal do Ceará – UFC, mas não chegou a concluir. Iniciou o curso de História na Universidade Estadual do Ceará – UECE, onde não o

concluiu, chegando a terminá-lo na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA em Sobral, onde se bacharelou também em Filosofia.

- **Nelson Campos**

Formou-se em Filosofia pela Faculdade de Filosofia do Ceará – FAFICE, atualmente Universidade Estadual do Ceará – UECE. Possui especialização em Psicologia, Sociologia e História e mestrado acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

- **Paulo Emílio**

É formado em Direito pela Universidade Federal do Ceará – UFC e em História pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Possui mestrado acadêmico em História pela Universidade de Lyon na França.

Com as reformulações educacionais, ocorridas principalmente nos anos de 1980 e 1990, em especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) para o Ensino Fundamental e Médio, percebemos a afirmação recorrente (quase nauseante) da necessidade de se formar alunos com autonomia intelectual e pensamento crítico, o que levaria a outro problema que seria uma formação de professores mais voltada para o pensamento crítico, principalmente na área da História. Nessa perspectiva, a linguagem docente é povoada por novas referências complexas que procuram imprimir outras possibilidades para o exercício de seu fazer nas aulas de História.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer; o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar

problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (SCHMIDT, 1998, p. 57).

Segundo Guimarães Fonseca (2006 c), o professor de história é alguém que domina não apenas os métodos de construção do conhecimento, mas é também aquele que possibilita a socialização desses conhecimentos, como relata o professor Paulo Emílio ²⁰:

Eu gosto do magistério de história, eu gosto de me sentir transmitindo conhecimento, de me sentir abrindo a cabeça das pessoas e dando a essas pessoas uma nova consciência da história e uma consciência sobre humanidade.

Consoante ensina Nóvoa (2000), a possibilidade de fazer uma produção acerca da formação de professores deve estar impregnada pelas experiências de vida dos próprios professores.

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, prática da educação define o espaço de toda reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objecto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (DOMINICE apud NÓVOA, 2000, p. 24).

A constituição de uma formação profissional transpassa, afeta e é afetada pelas outras experiências vividas por qualquer ser humano. A vida se constitui como um amálgama em que é difícil separar o que chamamos de formação, práticas profissionais ou saberes constituídos no exercício da labuta

²⁰ Entrevista concedida a autora desta pesquisa, no dia 22 de fevereiro de 2008, às 19h00min. na residência do professor.

diária. O que podemos fazer é ouvir do que exercita a vida, a constituição de uma separação do que se pode chamar de percursos de formação, de constituição de saberes e práticas profissionais. O professor Paulo Emilio relembra momentos de sua vida que se entrecruzam com sua profissão e que foram determinantes na sua formação:

Quando eu entrei para o Curso de história da UECE, os horizontes se abriram no sentido de uma melhor compreensão da história, a partir da ideologia do marxismo, o materialismo histórico, foi sem dúvida o maior rumo e o melhor rumo que eu poderia seguir para a minha formação como professor de história. Foi esse método de investigação da história a partir do materialismo histórico que abriram-se os horizontes para eu compreender muito melhor a humanidade, a sociedade, para compreender a luta de classe, para compreender a disputa selvagem entre os homens por territórios, por postos de comando, por posições econômicas, afinal a luta pela vida e pelo poder.

Na constituição destes relatos, podemos melhor compreender como as referidas experiências de vida possibilitam os entendimentos de como tais vivências influenciaram em sua formação e na constituição dos espaços de saber/poder ocupados pelos nossos entrevistados. Em seu passeio pelo passado, o professor Paulo Emilio recorda de momentos difíceis de sua vida quando esteve preso durante o período da ditadura militar no Brasil:

E durante este período em que eu estive na clandestinidade e estive preso, eu tive a oportunidade raríssima de estudar com profundidade a história para compreender os fenômenos políticos e econômicos, foi aí que eu li grandes obras do marxismo, foi onde eu li grandes obras da ciência política, foi onde eu li grandes obras da sociologia e eu me lembro bem, que no tempo em que eu vivi na clandestinidade, para eu escrever qualquer artigo para o jornal clandestino do partido, eu era obrigado a ler enorme quantidade de matérias relacionadas à história, relacionadas à Idade Contemporânea, relacionadas ao passado e etc.

Compreender o exercício profissional de cada indivíduo é conhecer as relações entre as pluralidades que atravessam a vida de cada qual. *Formar-se*

supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 2000, p. 115).

Percebemos que múltiplas relações estão presentes da formação do professor e, sobretudo, como tais relações agem diante do modo como cada docente se forma, levando em conta sua singularidade, sua história de vida e a forma como age e reage em seu contexto social, é exercício necessário para estabelecer uma cartografia das relações de saber/poder de um profissional do magistério. Assim, *“Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”* (MOITA, 2000, p. 115). Em entrevista²¹, o professor Juarez Leitão faz a seguinte observação:

Eu sempre cruzei a minha própria vida com o meu exercício profissional. Sempre contei o meu exemplo de vida, aprendido como foi, com a minha prática pedagógica, a minha prática como educador, pois, toda a minha experiência anterior era fundamental para esse momento.

Um conceito que não trabalharemos como categoria de análise no decorrer da pesquisa, mas que é importante para melhor compreendermos o estabelecimento dos conceitos que utilizaremos e a problemática da pesquisa é a idéia de identidade. Sabemos que a constituição da identidade pessoal é fundamental no exercício de formação, pois, cada pessoa possui um contexto diferente no qual vivencia sua história, *“a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade”* (MOITA, 2000, p. 115). A elaboração da identidade passa por um processo de apropriação da vida pessoal e profissional de cada pessoa. Assim,

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar

²¹ Entrevista concedida a autora, na residência do professor no dia 15 de janeiro de 2008 as 9h00min.

em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2000, p. 16).

A identidade resulta de relações que ligam o objetivo e o subjetivo, ou seja, entre o pessoal e o social, já que o “eu” de cada pessoa está inserido num contexto histórico-social, pois,

A identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social – ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros. De igual modo, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito (MOITA, 2000, p. 115).

Na experiência de formação do professor Juarez Leitão, observamos que a sua identidade se entrelaça com a profissional, como ele mesmo destaca:

Apesar de eu ser um adolescente de 19 anos quando comecei a lecionar, eu tinha um conhecimento anterior, porque no seminário estudávamos muito, além das aulas com os grandes mestres, nós tínhamos as horas de estudos chamadas de “o silêncio”. Então, tardes inteiras fiscalizadas para ver quem estudava ou não e tínhamos de prestar contas. Além do mais eu fui no seminário encarregado da biblioteca, fui o bibliotecário, tinha toda uma vastidão de obras literárias. Todas essas oportunidades anteriores me ajudaram muito para o exercício didático.

Junto com a identidade pessoal, encontraremos o que nesse momento mais nos interessa no que diz respeito à formação docente: a identidade profissional que,

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica (MOITA, 2000, p. 116).

A constituição da identidade profissional docente, com as marcas das experiências vividas, dos saberes adquiridos, das opções tomadas, das práticas exercidas, das continuidades e discontinuidades - é visível tanto na subjetividade quanto nos afazeres do trabalho diário, pois como mencionamos anteriormente, essa formação está inserida nas relações do que caracterizamos como pessoais e sociais, pois

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina esta directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (NÓVOA, 2000, p.17).

O professor de História, Nelson Campos, em entrevista²² nos conta que sempre foi um aluno muito estudioso e curioso. Procurava ir sempre à busca dos “porquês” e não se contentava apenas com o que lhe era ensinado:

Fiz Filosofia em Fortaleza e fui de uma turma altamente politizada, composta de pessoas que tiveram uma participação importante naquela época no combate à ditadura militar. Isso era muito interessante porque era uma turma que mexia com a Universidade (UECE), chegamos a parar a universidade para fazer debates sobre a situação atual.

Mais uma vez nos deparamos com as faces do ser pessoal e o ser profissional e percebemos como essas duas faces estão interligadas ao ato de ensinar e às opções que cada pessoa tem que fazer como professor, as quais se cruzam com sua maneira de ser e de ensinar, como comenta o professor Jorge Hélio²³:

Sempre gostei muito de estudar História, está aí a minha biblioteca muito livro de História, isso aqui é tudo livro de História e eu comecei a estudar História e fiz até umas disciplinas na universidade como aluno graduado o que é

²² Em entrevista concedida à autora da pesquisa, no Colégio 7 de Setembro, onde leciona, no dia 18 de fevereiro, de 2008 as 15h00min.

²³ Em entrevista concedida à autora da pesquisa, no dia 03 de junho de 2008, as 11h00min. Em seu curso de Direito – Curso Professor Jorge Hélio.

verdade é que comecei a dar aula substituindo colegas e me firmando como professor de História.

Dessa forma, entendemos que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são elementos importantes para identificar quem somos e como agimos, ou seja, como concebemos nossa prática, “*o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa*” (GOODSON, 2000, p. 72).

A educação abre espaço para uma transmutação nos espaços de formulação dos saberes, que é fruto de uma nova compreensão do desenvolvimento do saber humano. A formação em massa e outras ações pedagógicas do início do século XX são questionadas em virtude das peculiaridades individuais do desenvolvimento cognitivo. O olhar e a percepção de cada indivíduo possuem uma relação direta com o passado de cada pessoa, com sua trajetória de vida, os significados que esta constituiu ao longo de sua vida sobre cada situação.

No final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, havia um objetivo explícito em massificar habilidades básicas, que consolidariam um contingente de profissionais minimamente capacitados para o ingresso no mercado de trabalho, assunto discutido no primeiro capítulo desta pesquisa, quando da Lei nº. 5.692/71, que profissionalizou o ensino de 2º. grau e da Lei anterior a esta, de nº. 5.540/68, que departamentalizou a universidade e unificou o exame vestibular, restringindo o número de vagas, o que dificultou ainda mais o acesso ao ensino superior. Como estabelecido, essas habilidades não só saciariam o emergente mercado industrializado como também restringiriam o número de alunos que buscariam um saber acadêmico.

O trabalho material foi considerado o arquétipo do trabalho humano e, mais amplamente, da atividade humana, definida de acordo com as orientações teóricas, como práxis ou atividade produtiva (...) o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos trabalhadores para o mercado de trabalho (TARDIF, 2007, p.16-17).

Essa visão do ato de ensinar como uma ocupação secundária ou de sobrevivência é comum encontrarmos nos relatos dos professores de cursinhos, quando do início de seus ofícios na educação, como relata Juarez Leitão:

Quando saí do seminário em 1967, passei no vestibular da Universidade Federal do Ceará para Direito e para sobreviver em Fortaleza, me ofereci para dar aulas num cursinho chamado CEPREMA (Curso de Preparação para os exames de Madureza), mas, não tinha vaga para professor de Português, pois eu pensava em ensinar Português, já praticava literatura, fazia poemas, havia vencido concursos de oratória e poesia no seminário, então achava que devia ser professor de Português. Porém não havia vaga, mas, tinha para professor de História, então no mesmo dia que cheguei, dei uma aula de História, depois comprei um compêndio escolar e aí virei professor de História.

Percebemos que, para ensinar inicialmente nos cursinhos, o professor não precisava ser formado especificamente naquela disciplina que ele ensinava como vimos na reprodução escrita da fala do professor, pois, ele precisava apenas estudar o conteúdo a ser ensinado e “saber ensinar”. Essa questão foi criticada por diversos educadores até mesmo por professores como Paulo Emilio, que atuou nesses espaços:

Você já imaginou um professor que não se sensibiliza pra história e tem que dar uma Dra. Aula sobre Nabucodonosor e tem que explicar porque Nabucodonosor fez isso ou aquilo? Qual a sensibilidade que ele tem para compreender o papel de Nabucodonosor na História? Qual a sensibilidade que ele tem para compreender o papel do nazismo na História? De Hitler na História? Se ele não se encontra integrado, se ele não se encontra envolvido com o processo histórico, se ele não toma partido no processo histórico. O professor de História tem que

ter envolvimento. Ele tem que ser envolvido ideologicamente com a História.

Ainda com relação à temática focalizada, o professor Jorge Hélio fala um pouco sobre sua experiência como professor de outras disciplinas, além da História:

Com o passar do tempo deixei de trabalhar com língua inglesa e passei a ficar dando aula de História e OSPB, OSPB foi esmaecendo e automaticamente eu assumi a grade de História, até que comecei a minha carreira universitária aos vinte e cinco anos e fiquei dando aula paralelamente de História e Direito Constitucional, que tem alguma sintonia, embora não seja exatamente afins.

O professor Paulo Emílio, também com formação inicial em Direito, tem uma versão diferente para o seu interesse em estudar e ensinar História:

Eu não sei contar piada em sala de aula. Eu não conto piadas. Eu analiso e interpreto a História. E a minha formação vem desde o momento em que eu entrei na faculdade de Direito, em que eu comecei a me interessar pela história. Foi do Direito que eu me lancei para a história. Foi à faculdade de Direito que me permitiu enxergar a importância da história para a humanidade.

Nos anos de 1980, ocorreram programas de “capacitação” dos professores do ensino fundamental que procuravam consolidar algumas reformas educacionais em curso²⁴, frutos do processo recente de redemocratização do País. A formação de professores começa a ganhar certa projeção pública.

Relativamente, à formação de professores, chamou-se de “tecnicismo educacional,” que definiu uma prática pedagógica controlada e dirigida pelo professor, com atividades instrumentais inseridas numa proposta educacional rígida:

²⁴ Tais reformas já foram apresentadas no capítulo anterior.

Desenvolveu-se no Brasil na década de 50, à sombra do progressivismo, ganhando nos anos 60 autonomia quando constituiu-se especificamente como tendência, inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. Esta orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das duas últimas décadas, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente (LIBÂNEO, 2003, p.67).

Para Libâneo (1994), nos cursos de formação de professores das décadas retrocitadas, e ainda nos dias atuais, predomina o uso de materiais didáticos de cunho tecnicista – instrumental, que resultou numa didática interessada na racionalização do ensino de meios e técnicas mais eficazes, obedecendo a seqüência formulada em objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, em que “*O professor é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos*” (LIBÂNEO, 2003, p.68).

A reforma em 1971, pela Lei 5692/71²⁵, deu contornos organizacionais ao modelo de desenvolvimento econômico e tecnológico, expressos pelo Governo Federal, que no ensino fundamental e médio foram padronizados e a formação profissionalizante passou a ser o objetivo da educação brasileira. “Quanto ao professor, houve quase que um esvaziamento de seus instrumentos de trabalho, bem como seu conteúdo, seu método – seu saber/fazer “O paradigma do senso comum diz que o saber/fazer, o ”como”.

A repressão adotada pelo regime militar reconhecia como subversão ou infração qualquer ação docente que porventura viesse representar ameaça ao sistema. “*Se o infrator fosse professor ou funcionário, seria demitido (ou dispensado), e proibido de ser nomeado (ou admitido ou*

²⁵ Discutida no capítulo anterior.

contratado) por qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de cinco anos” (CUNHA e GÓES, 1999, p.39). As demissões, os constrangimentos pessoais e profissionais, as perseguições e até prisões que os professores enfrentaram nesse momento de contradições políticas foram uma realidade enfrentada pelos docentes daquela época. Juarez Leitão relata um episódio acontecido em uma de suas aulas de História:

A partir de 1985 tudo mudou na aula de História, porque antes nós não podíamos analisar profundamente as coisas, havia o resto do envolvimento político, resultaria em prisões. Eu me lembro que eu estava falando sobre a Revolução Francesa e estava comentando todo aquele clima do século XVIII, o governo de Luiz III e a desmoralização completa, os funcionários se vendendo, o tráfico de influência e aquela coisa todinha, eu tava descrevendo longamente e tinha um camarada que era policial federal e que era aluno lá matriculado, mas, o serviço dele ali era outro. Ele entrou na aula atrasado e eu estava em plena dissertação sobre a situação política econômica e social da véspera da Revolução Francesa e ele entendeu que eu estava falando do Brasil, por que é impressionante, duzentos anos de diferença, mas se enquadrava perfeitamente, ele já havia me dito: professor, “manera” aí (...) e nesse dia, quando ele entrou ele já se espantou, eu descrevendo a situação calamitosa, de corrupção, de devassidão administrativa, aquela coisa, ele fazia o gesto para eu “manerar” e eu cada vez mais exaltado fazendo questão, exagerando aos montes, ele não tinha entrado no começo e não estava identificando que o que eu estava descrevendo não era a situação nacional, teve uma hora que ele gritou: Professor, professor, calma, calma, professor cuidado!

Por outro lado, havia forte recessão mundial, derivada da crise energética e do aumento de taxas de juros internacionais, impedindo alterações no padrão de produção industrial, que introduziu elevadas tecnologias baseadas na Microeletrônica, requerendo uma automação industrial. Todas essas alterações estimularam o mercado às contratações de pessoas especializadas mudando paulatinamente o mundo político.

A formação e a profissionalização de professores é um tema que emergiu no quadro das reformas educativas, nos anos de 1980, dentro de um conjunto de mudanças educacionais associadas à reestruturação produtiva e políticas de ajuste no âmbito do capitalismo. As reformas educativas expressavam essa tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores (LIBÂNEO, 2002, p.60).

Os anos de 1980 e 1990 foram fortemente marcados pelos debates e estratégias educacionais, com enfoque na abordagem reflexiva da formação de professores para a melhoria do ensino. Para Libâneo (2002), a flexibilidade docente é intrínseca ao ser humano. Para ele,

É a capacidade de pensarmos sobre nossos atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas, também para mudar nossas intenções, nossas representações e o próprio processo de conhecer (LIBÂNEO, 2002, p.62).

Portanto, para o entendimento do referido autor, a constatação da abordagem reflexiva na formação do professor no Brasil possui papel importante na melhoria do ensino. *“É certo que a abordagem reflexiva da formação de professores ou enfoque do professor reflexivo virou um movimento em torno do conceito de reflexão, levando o tema da formação de professores uma visibilidade temática sem precedentes”* (LIBÂNEO, 2002, p.60-61).

A discussão em torno da formação do professor é, sem dúvida, um assunto atual e preocupante ao mesmo tempo, pois os debates sobre o assunto são os mais diversificados possíveis, tratando desde a formação profissional à subjetividade do sujeito, como também temos relacionados ao seu campo de atuação.

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar (TARDIF, 2002, p.240).

São esses mesmos professores, pois, que possuem o poder de formar pessoas e que, ao mesmo tempo em que têm esse poder, possuem competência para fazê-lo, bem como para atuar na sua própria formação e para controlá-la.

Para Tardif (2002), é estranho e confuso o fato de que a formação de professores seja ainda dominada por conteúdos disciplinares e não por conhecimentos profissionais,

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor (TARDIF, 2002, p. 241).

Não que a teoria seja menos importante do que os conhecimentos profissionais na formação docente, porém a falta do último deixa a desejar e além do mais, tais teorias muitas vezes são pregadas por professores que não “conhecem” ou não têm interesse em conhecer a realidade escolar e pedagógica. Portanto,

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2002, p.242).

Esse modo de raciocínio se baseia na análise das práticas, das tarefas, das ações e, por que não dizer, também do conhecimento dos professores e que deve se proceder mediante um enfoque reflexivo, levando em conta não apenas o conhecimento adquirido nas diversas instituições em que foram formados, mas também os condicionantes reais, aqueles que os acompanham no dia-a-dia em sala de aula, suas frustrações, alegrias, experiências pessoais ao longo de suas vidas, sua identidade, enfim, a realidade vivida por esses importantes profissionais de educação. Ainda sobre o assunto, o professor Nelson Campos discorre um pouco sobre o saber/fazer do professor de História dos cursinhos:

O professor teria que conhecer o conteúdo da disciplina. Uns conheciam mais e, tinham maior capacidade de análise e de aprofundamento com o assunto dado, mas o que valia mesmo era a comunicação, era prender a atenção do aluno, levar o aluno a se envolver na aula e muitas vezes pelo pitoresco da História.

O professor Jorge Hélio, no entanto, rebate, defendendo o professor de cursinhos como um profissional que antes de qualquer coisa possuía um bom conhecimento do conteúdo que ensinava:

Eu sempre me bati contra essa idéia de que o professor de cursinho era só um comunicador, porque nessas turmas a gente encontrava alunos brilhantes, alunos aprovados em primeiros lugares para ITA, para IME, para Instituto Rio Branco, para as universidades federais do Brasil inteiro, alunos brilhantes, estudiosos, para quem não poderia se estar dizendo qualquer coisa.

O professor Jorge Hélio reconhece, porém, que, ao mesmo tempo em que o professor de cursinho precisava dominar os conteúdos das disciplinas as que ministrava, necessitava ser um bom comunicador. Para ele, um bom professor de cursinho era aquele excelente comunicador que ensinava com segurança.

Ainda sobre a formação, destacamos a falta de condições materiais ao trabalho docente, de condições salariais, oportunidades de expansão de seus conhecimentos. Os professores de cursinhos, segundo as fontes pesquisadas, eram bem remunerados em sua maioria, porém suas jornadas de trabalho eram consideravelmente acima da média, como destaca o professor Jorge Hélio:

Nós professores de cursinho uma vez requisitados pelo mercado, bem remunerados, mas muito vampirizados, muito sugados, não tínhamos tempo de respirar, isso é fato. Cheguei a dar 72, 75 aulas por semana, o que significava em alguns períodos aulas de domingo a domingo. É, basicamente perto do dobro do que é o máximo permitido pela legislação, que são de 40 horas, e em cursinhos, salas com muitos alunos. Salas muito grandes, o que fazia com que cada vez mais nós nos transportássemos para o limite. Eu vivia no limite. Sempre vivi no limite dando aulas em cursinho.

Enfim, temos uma infinidade de desafios que a pesquisa ora em realização deles possibilitará melhor entendimento. Afinal,

A prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política, com os quais, aliás, foi muitas vezes confundida ou identificada (TARDIF, 2002, p. 152).

Estamos na época das “pessoas” e das grandes “transformações”, no entanto, o que presenciamos está em direção oposta, uma tradição baseada no tecnicismo, assunto discutido anteriormente, ainda tão presente no exercício da docência e no pensamento tecnológico da educação como um todo. Por outro lado,

O tema sobre formação de professores(as) apresenta-se hoje como tema de destaque em variados cenários. Da parte dos órgãos governamentais, nunca houve tanta ênfase na função dos(as) professores(as) como agentes das mudanças requeridas pela nova ordem mundial emergente (LIMA e GOMES, 2002, p.167).

Os vários cenários na verdade, se transmutam em apenas um panorama que os atores, interligados a temas como “Produção da profissão docente” e “professor reflexivo-pesquisador”, consigam conectar-se com características atuais baseadas na capacidade de desenvolvimento de habilidades e competências, o que não foge ao raciocínio anterior de que o professor precisa aliar a teoria à prática.

Vemos que os professores de História entrevistados nesta pesquisa interligam seu mister com suas experiências de vida e se utilizam dessa prática para especificar sua ação docente. Percebemos, ainda, que, a formação inicial das quatro personagens não foi na área da História, pois alguns seguiram depois o caminho acadêmico da História, mas outros não, e utilizaram-se de sua experiência profissional aliada ao “carisma” e “fácil comunicação”, características comuns em um professor de cursinho e que contribuem para se obter sucesso em sala de aula.

Nesse cenário, *“vêm à tona e buscam apresentar um perfil de professor(a) que dê conta das novas dimensões do conhecimento, das relações interpessoais, de desenvolvimento humano”* (LIMA e GOMES, 2002, p. 168). Afinal, como ressaltamos anteriormente, estamos na época das “pessoas” e das grandes “transformações”.

CAPITULO 4

O PROFESSOR E SUA PRÁTICA

O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade.

José Carlos Libâneo

4.1 Conceito de prática docente

Normalmente, quando nos referimos a prática docente, somos impelidos, inicialmente, a fazer referências aos espaços de aplicação de saberes provenientes da teoria, apesar dos recentes esforços, por parte dos estudiosos desse assunto, em promover uma articulação entre ambos, pois “*O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente*” (NÓVOA, 2002, p. 23). Segundo Libâneo (2003), a educação ou prática educativa é um fenômeno social e universal necessário ao funcionamento de todas as sociedades. Para ele,

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 2003, p. 17).

O ser humano por meio da ação educativa torna-se capaz de estabelecer relações ativas e transformadoras com o meio social onde convive. Tais influências se manifestam em conhecimentos, experiências, valores,

crenças e costumes, transmitidos e assimilados por várias gerações. Com efeito,

A educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana (LIBÂNEO, 2003, p. 17).

4.2 A prática do professor de História

A aula de História se traduz em um momento em que, ciente do seu conhecimento, o professor tem o poder de oferecer aos alunos a apropriação desse conhecimento histórico. Segundo Schmidt (2001), o professor de História pode ensinar ao aluno formas de adquirir instrumentos de trabalho do saber/fazer. Cabe a ele ensinar aos alunos maneiras de levantar problemas e questioná-los, ou seja, transformar em cada aula temas em problemáticas.

Entendemos que os professores, em seu exercício, elaboram modelos de ações que possam representar em sala de aula ou em outro espaço educacional a sua prática docente, como relata o professor Nelson Campos:

Eu digo para meus alunos no primeiro dia de aula: Olha as minhas primeiras aulas colocam muito mais confusão do que esclarecimentos. Porque o aluno está muito habituado com o tipo de aula de História em que o professor é um narrador, ele conta história, nomes, datas, fatos e a preocupação do aluno é memorizar essas informações que logo depois esquece.

No trabalho docente, estão presentes interesses de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais, teóricos e disciplinares - carregadas de significados que constituem a dinâmica das relações sociais,

Mas os modelos de ação educativa não são necessariamente racionalizados no âmbito de teorias e de ciências; eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultura ou a um grupo profissionais tal qual como o corpo docente (TARDIF, 2002, p. 150-151).

A ação educativa está interligada à experiência de vida do professor, bem como a sua identidade. Tal ação pode ocorrer em qualquer espaço social, especialmente na escola, local específico de atuação profissional e política do professor, já que a escola é a instituição que tem como objetivo assegurar aos alunos domínio de conhecimentos e habilidades, desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e pensamento crítico. Em relação a sua experiência como professor de História nos cursinhos e em colégios de Fortaleza, o professor Paulo Emílio relembra:

Quando retomei os dois cursos, de História e Direito, comecei a dar aula nos cursinhos, a principio nos pequenos cursinhos e colégios e logo em seguida, eu me firmei como um bom professor de história e os colégios grandes foram aos poucos pinchando, quer dizer, me escolhendo, me chamando para dar aulas em seus cursos. Eu dava aula com método, isso significava que o aluno era capaz de compreender com muita clareza o que eu transmitia, porque minha aula tinha método, tinha e ainda tem. Eu tinha o método da investigação da história, não era apenas um contar de histórias e nem um relato de fatos e datas e acontecimentos e nomes, mas, uma análise e uma interpretação do processo histórico de forma racional e equilibrada.

O fazer pedagógico do professor de História em sala de aula é intercalado a sua prática em transpor conhecimentos, o que denominamos de “transposição didática”, com o objetivo de fazer com que o conhecimento histórico apreendido cientificamente seja ensinado de tal forma que dê ao aluno

condições de participar do processo de fazer, de construir a história como sujeito dela. Sobre sua ação pedagógica, o professor Jorge Hélio comenta:

É preciso ter maturidade, porque só com maturidade e muita leitura, isso só se pode ter com muito tempo, se tem uma compreensão de mundo e com essa compreensão de facilitar a tradução do passado para a importância e o transporte para o presente, ou seja, passar para uma pessoa ou para um grupo de pessoas a importância de se estudar as nossas origens, a nossa evolução, para compreendermos o nosso presente e ter uma mínima idéia de como será o nosso futuro.

Convém referir, no entanto, que *“a prática dos professores e professoras foi e ainda é identificada a um trabalho, a uma arte, a uma técnica, a uma atividade de profissional, a uma ação técnico-científica”* (TARDIF, 2002, p. 152), quando na verdade existe todo um esforço humano do trabalho do dia-a-dia com seus momentos de alegrias e tristezas, ocasiões em que os professores se sentem recompensados por terem dado uma boa aula, mas que também como qualquer profissional sentem o cansaço de um dia de trabalho, como relembra Jorge Hélio:

Procurava dizer para os meus alunos quando eles assistiam às minhas aulas algumas repetidas vezes para fugir de uma aula de química, de física para assistir à minha aula de História de novo, esse pessoal que era mais devotado à área de humanas, menos pela qualidade da minha aula e mais para fugir de outra aula, e eles ficavam impressionados às vezes conversavam comigo: “A sua aula foi tão diferente”. Eu dizia: “Era porque você estava aqui, não queria repetir o exemplos”. Mas aquilo era um esforço ecúmeno que eu fazia para dar a mesma matéria de maneira diferenciada, para que a aula fosse a mesma, cinquenta vezes repetida na mesma semana é insuportável, mas não há muito como fugir, o conteúdo é aquele mesmo a ser dado, então eu acho que é preciso que o individuo tenha uma boa saúde, uma boa alimentação.

Então, como discutimos anteriormente, essa concepção tecnicista na educação persiste ainda nos dias atuais, porém com enfrentamento de debates por parte de todos os que de alguma forma se introduzem nesse âmbito e que

de certa forma, conseguem fazer com que haja uma melhoria do ensino no Brasil.

Dessa forma, Tardif (2002) apresenta três concepções de prática educativa, as quais nos levam ao questionamento do “que é a prática educativa”? – A educação como arte; a educação enquanto técnica guiada por valores e a educação como interação.

Nossa pretensão, no momento, não é produzir um aprofundamento do tema ora focalizado, até porque está muito bem apresentado na obra de Maurice Tardif²⁶, mas por meio de algumas análises, compreendê-las. Afinal, baseiam-se nas relações que envolvem os saberes e as ações na Educação, já que a prática educativa se refere à natureza do agir educativo. O autor ressalta que as concepções retrocitadas estão relacionadas a nossa cultura. A primeira associa a prática educativa a uma arte; a segunda trata de uma técnica ligada aos valores; e a terceira, uma forma de interação.

Para Tardif (2002), a educação como arte faz uma associação da atividade do professor a uma “arte ou técnica”. Segundo ele, trata-se de uma prática educativa oriunda da Grécia Antiga há mais de 2.500 anos, mas que vigora até os dias atuais. Para ele, tal educação - parte da produção de algo que já existe – é uma imitação e não uma criação,

A arte (que engloba, repetimos tanto as belas-artes quanto as técnicas) produz alguma coisa a partir de alguma coisa, isto é, de uma matéria determinada. Essa produção não é uma criação, mas uma imitação (*mimesis*) ou uma reprodução: as formas que o artista ou o artesão imprime na matéria provêm da natureza, concebida, por sua vez, como produção (*poesis*) (TARDIF, 2002, p. 157)

²⁶ Saberes docentes e Formação Profissional, capítulo 4 – Elementos para uma teoria da prática educativa.

Assim, é de fácil compreensão o fato de que a prática educativa não pode se restringir apenas à arte, à técnica e à ciência, já que a atividade docente está imbricada na ação e não apenas na produção e contemplação do conhecimento. O professor assume o papel de ser político e prudente que visa ao desenvolvimento do ser humano com base nos fins naturais, sociais e individuais desse ser. Sua ação é a sua própria finalidade. Portanto,

O educador não é um cientista, pois seu objetivo não é conhecer o ser humano, mas agir e formar, no contexto específico de uma situação contingente, seres humanos concretos, indivíduos (...) O educador também não é um técnico e nem um artista, no sentido moderno desses termos: sua ação não é baseada num saber rigoroso sobre fenômenos necessários que precisam ser organizados num sistema de causas e efeitos; também não é uma atividade criadora que impõe a uma matéria numa forma arbitrária saída da imaginação do artista (TARDIF, 2002, p. 159).

Sobre sua ação educativa, o professor Juarez Leitão compartilha um pouco conosco:

Os professores de História, naquele tempo, davam aulas sentados. Havia um “birô” na sala de aula, e liam, ficavam lendo textos e comentando. Eu resolvi mandar retirar o “birô” nas minhas aulas, ou afasta-lo e entrei sem o famoso “papelzinho”, pois, os professores costumavam entrar com um “papelzinho” de apontamentos, então eliminei o “papelzinho” para impressionar mesmo. Eu ficava andando e dramaticamente narrando às histórias, fui colocando “pitadas” de humor também de acordo com as circunstancias, aproveitando as circunstancias para praticar humor sem sair do programa. Isso marcou minha carreira de tal forma que tive vários seguidores que usaram e ainda usam o mesmo método. Quando encontro com ex-alunos eles sempre relembram aqueles momentos.

Percebemos que os professores utilizam e combinam diversos modelos de ação no decurso de sua atividade em sala de aula, no entanto sabemos que se faz necessário distingui-los uns dos outros para podermos avaliar a originalidade de cada um. Dessa forma, entendemos que a atuação dos professores implica mobilização de ações e que estão intimamente envolvidos

com subjetividades e apropriações no decorrer de suas vidas. Vejamos, então, na fala do professor Nelson Campos, sua atuação em sala nas aulas de História:

Eu acho que a sala de aula, ela se torna muito mais viva quando há uma participação maior dos estudantes. Como eu vou saber o que você pensa se você não expressar seu pensamento? O meu jeito de dar aula, eu uso muito a maiêutica socrática, faço muitas perguntas para levar o aluno a refletir, a pensar, a filosofar com seus botões e se questionar.

Ainda nessa perspectiva, vemos que,

A arte de educar tem um triplo fundamento: ela tem seu fundamento em si mesma (é ensinando que nos tornamos bons professores); tem seu fundamento na pessoa do educador (é possível aprender a educar, contanto que o educador já possua as qualidades do ofício); e, enfim, tem seu fundamento na pessoa do educando, cuja formação constitui a finalidade interna, imanente da prática educativa (TARDIF, 2002, p.161).

Assim, mesmo sem conseguir fundamentar em concepções teóricas o seu exercício profissional, o professor exercita certos conhecimentos que são plurais e, de alguma forma, aquele ambiente escolar se torna palco de aprendizado, já que muitas vezes suas práticas estão associadas diretamente ao que funciona melhor em relação aos fins desejados.

O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores (FREIRE, 2005, p.58).

A prática educativa, como técnica guiada por valores é uma concepção moderna no universo educacional, tem como fundamento uma relação entre a subjetividade e a objetividade, ou seja, a prática educativa mobiliza aqui duas formas distintas de ação.

É uma ação guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas; por outro lado, é uma ação técnica e instrumental que busca se basear num conhecimento objetivo (...) Essas duas formas de ação exigem dois tipos de saber por parte dos professores: um saber moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa, e um saber técnico-científico relativo ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais (TARDIF, 2002, p.163).

São observadas nessa concepção de ação educativa atividades morais-legais, pessoais e passionais, baseadas no interesse dos professores, constituindo-se numa ação ligada à subjetividade em que o saber exigido não é rígido, passando a ser de caráter coletivo. Em outro ponto a ação educativa apresenta técnicas, atividades instrumentais, estratégicas, pesquisas científicas, próprias da objetividade, com exigência de um saber rigoroso e necessário.

A aula de História, por exemplo, é um momento propício a essa prática educativa, que faz a relação entre a subjetividade e a objetividade. Nela, o professor oferece ao aluno a apropriação do conhecimento histórico, por meio de um esforço pessoal em que constituiu esse conhecimento, provocando nele a oportunidade de adquirir e utilizar os conhecimentos transmitidos.

Tal ação concede condições para que o professor realize a chamada “transposição didática”, ou seja, provoca em sala de aula uma articulação entre elementos constitutivos do fazer pedagógico, com o objetivo de dar condições ao aluno de participar do processo educativo, apropriando-se do conhecimento dito “erudito”, conferindo oportunidade a na elaboração do seu conhecimento.

A educação como interação, segundo Tardif (2002), é uma concepção que trata diretamente com a comunicação. Para ele,

A atividade educativa, aqui, diz respeito à comunicação e à interação enquanto processo de formação que se expressa através da importância atribuída ao discurso dialógico ou retórico. A discussão com o outro não é somente um meio educativo; é, ao mesmo tempo, o meio no qual a própria

formação ocorre e a finalidade da formação, que pode ser identificada através da aquisição de uma competência discursiva (p. 165).

O autor ressalta que o conceito de interação, nesse caso, não é uma atividade na qual um grupo de pessoas age em função umas das outras, mas de um confronto de idéias, ou seja, o comportamento de um membro do grupo age de forma a guiar o pensamento de outro componente e assim por diante, sem que haja manipulação de lado a lado.

É comum percebermos esse comportamento de atividade educativa em salas de aula de ensino superior, não que essa prática seja inadequada a outros níveis escolares, mas, como citamos anteriormente, a interação dessa prática se desenvolve dentro de um confronto de idéias e discursos que devem ser bem elaborados e que normalmente requer em maior domínio do conhecimento que está sendo trabalhado.

Nesse caso, a prática do professor se efetiva quando ele em sala de aula se posta diante do grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desenvolver um processo de formação de conhecimentos mediado por uma variedade de interações.

Traçamos até aqui três modelos de concepções de prática educativa, no entanto, ressaltamos que tais modelos limitam a ação educativa em geral e de modo particular a prática do professor, pois,

O ser humano é a um só tempo, um manipulador de fenômenos objetivos, sociais e humanos; é um negociador que discute com seus semelhantes; é um ser que pauta seus comportamentos por normas e que descobre, no ambiente em que vive, desde o nascimento, modelos de comportamento que tende a reproduzir: é também um ser que expressa sua subjetividade e que orienta sua vida de acordo com uma dimensão efetiva e emocional. Em suma, o processo de formação do ser humano reflete exatamente todas as possibilidades e todos os matizes dos seres que somos (TARDIF, 2002, p. 174).

Então, nos apropriaremos das idéias de Tardif, que apresenta diversas ações educativas justificadoras da prática docente, pois é na prática docente que observamos o seu saber/fazer, ou seja, o saber de experiência na condução dessa práxis – uma via que possibilita compreender e caracterizar a racionalidade à reflexibilidade da ação pedagógica.

Nesse caso, segundo Schon (2000), conceber o trabalho docente como uma atividade reflexiva num contexto pedagógico da sala de aula, é uma abertura que caracteriza um processo em que o professor se identifica como um sujeito social cuja ação é guiada por objetivos específicos de tempo e espaço em relação à educação como um todo; entender o agir pedagógico em sala de aula e tentar identificar e explorar o seu universo epistemológico com base em suas próprias decisões de ação.

O professor precisa constantemente averiguar situações, processar informações sobre tais situações e tomar decisões, sem perder o controle do momento. Além disso, deve avaliar o efeito que as decisões causaram nos alunos.

Vemos, então, que o professor possui os próprios métodos de ensino e sua prática pedagógica tem estreita relação com sua formação e seus diversos saberes. Sobre sua prática pedagógica e experiência em cursinhos, que ele define como uma experiência boa, mas ao mesmo tempo “vampirizada”, ou seja, sugadora de forças, o professor Jorge Hélio relata:

Quando eu resolvo dar uma aula, e eu faço isso todos os dias da minha vida, eu entro em sala de aula profundamente concentrado, então eu sou dedicado, eu sou pontual, eu sou assíduo, eu estudo a matéria com a qual eu trabalho talvez eu tenha algum carisma e eu dou tudo isso para os alunos, sem economia. Eu tenho uma aula daqui a pouco então eu vou dosar, eu não doso, não tem como dosar, começo a dosar eu

perco logo a paciência comigo mesmo, me sinto cruel, me sinto cretino, me sinto sovina, hipócrita, e aí eu acho que eu mesmo sem que ninguém perceba, fazendo uma metamorfose na aula, chamando todo mundo ao feito, coletivizando uma experiência que é meramente expositiva, solitária, penosa, doída, cansativa, estressante, envelhedora, excludente de qualquer outra atividade, não dá para fazer mais nada, você não tem mais vontade nem de sair para jantar, não tem outras vontades que as pessoas geralmente tem por causa do cansaço, mas esse cansaço é decorrente de uma dedicação e entrega totais.

O mesmo professor, Jorge Hélio, no entanto, que se sente muitas vezes abatido pelo cansaço físico e mental, acha-se realizado quando sai de uma sala de aula diferente de como entrou, com a sensação de missão cumprida, aquela sensação de que você contribuiu com o sucesso do aluno, enfim, um sentimento de ter dado boa aula, pois

Uma boa aula é uma aula na qual todos saiam com a sensação de missão cumprida, de que valeu a pena, de que se tivessem faltado aquele encontro teriam perdido alguma coisa importante. Uma boa aula é uma aula que deixa no professor sensação de que poderia dar uma aula melhor e vai fazer o possível para sua aula ser melhor, mas de que na medida do possível foi feito, e para o alunado, aquela que dá vontade de discutir aquele tema na hora do almoço e do jantar, aquilo que dá vontade de socializar com outras pessoas, que dá vontade de pegar um livro para ler, que dá vontade de estudar mais, que dá vontade de saber, que provoca busca e sede pelo saber.

Trata-se da própria sensação de prazer que toma conta do professor quando se sente realizado profissionalmente. Percebemos ainda que a prática em sala de aula do professor de cursinho difere em parte das teorias estudadas, pois

Diante do desmoronamento dos grandes relatos e da pragmatização do saber, os sujeitos, os atores sociais, são cada vez mais entregues a si mesmos, e seus saberes, reconhecimentos, competências, qualificações e habilidades, tornam-se recursos que eles mesmos devem gerir, assumir, vender, tocar, negociar (TARDIF, 1999, p.21-22).

O professor de cursinho como citou o professor Jorge Hélio, era a “peça principal que movia a máquina dos cursinhos”, ditava as regras, mesmo que fossem encobertas. Além disso, tinha uma jornada intensa de aulas e suas aulas eram específicas, direcionadas para as provas dos vestibulares; situação que não lhes rendia tempo para pesquisas mais aprofundadas, ou, até mesmo, reflexões mais teorizadas.

Como adotam quase todos os personagens aqui entrevistados, porém, o professor de cursinho, e aqui em especial o de História, estudava muito o conteúdo das aulas que seriam ministradas, bem como as provas dos diversos vestibulares no País, para que seus conteúdos estivessem sempre atualizados e para que seus famosos “bizus” fossem os mais objetivos possíveis.

CAPITULO 5

O PROFESSOR E SEUS SABERES

É que ser professor obriga as opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser.

Antonio Nóvoa

Trataremos agora de mais uma temática que consideramos ser fundamental nesse percurso cartográfico traçado sobre o objeto de pesquisa da nossa discussão, caminho este que dedicamos ao docente do ensino de História dos cursinhos de Fortaleza do período de 1970 a 1990, descrito por alguns deles como sendo a “época de ouro” desses cursos preparadores para o exame vestibular.

Os “saberes” docentes, assim como a formação e a prática, são elementos constitutivos para nossa pesquisa, pois a reunião destes é fundamental na constituição das relações de saber/poder.

Assim, nesse momento, nos concentraremos nas concepções dos saberes docentes, apropriando-nos, ainda, das idéias de Maurice Tardif, conjuntamente com as idéias de Michel Foucault, que relaciona a constituição do saber e o seu exercício com as diferentes formas de poder. Não é nossa pretensão abordar nesta pesquisa as variadas formas de poder apresentadas por Foucault, mas sim o modelo de exercício de poder que esses agentes da educação, os professores de História, trabalharam nos cursinhos no tempo

histórico que estamos tratando, exerceram e ainda exercem nos espaços educacionais retrocitados.

5.1 Conceito de saberes docentes

Segundo Tardif (2002), os saberes são elementos constitutivos da prática docente, dimensão em que é conferido a esse profissional o *status* da prática erudita articulada simultaneamente com outros vários saberes – os saberes sociais, transformados em saberes escolares por meio dos saberes disciplinares e curriculares, os saberes oriundos das ciências da Educação, os saberes pedagógicos e experienciais. Com efeito, o que dissemos anteriormente se confirma ao nos reportar aos saberes como a base para as relações saber/poder, especialmente os saberes experienciais que constituem para os professores fundamentos da prática e da competência de sua profissão: “*A trama da rede de poderes se constrói, altera, rompe em alguns pontos e se religa depois, ali ou em outros pontos, a partir desse jogo de relações de forças*” (VEIGA NETO, 2005, p. 152)”.

Tardif relata que os saberes são sociais e se caracterizam como o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados por uma sociedade com o objetivo de instruir seus membros. Para ele, o saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes, tais como os professores que por causa da estrutura coletiva de seus trabalhos, estão condicionados a recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras. É também social porque sua utilização acontece em um sistema que garante a sua legitimidade, além de orientar a sua definição e utilização, como

as universidades, administrações escolares, sindicatos, grupos científicos, Ministério da Educação. São, ainda, sociais pelo fato de seus objetos serem objetos sociais, ou seja, práticas sociais, “transformar os alunos, educá-los e instruí-los”. O saber é social quando passa a história das disciplinas escolares, dos programas escolares e a história das idéias e práticas pedagógicas, ou seja, “os saberes a serem ensinados” e o “saber-ensinar”, isso tudo evoluindo com o tempo e as mudanças sociais. O saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, em que é incorporado, modificado e adaptado, em função dos momentos de uma carreira, no caso do professor, um processo em constituição ao longo de uma carreira profissional em que ele aprende a “dominar” o ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere.

Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastantes diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 18).

Portanto, sua relação com os saberes não se reduz à transmissão dos conhecimentos, pois se trata de uma integração da prática docente com os próprios saberes, razão pela qual definimos o saber docente como *“um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”* (TARDIF, 2002, p. 36).

Tardif define os saberes profissionais como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, tais como as faculdades de ciências da Educação ou escolas normais, que, algumas vezes,

procuram não limitar a produção do conhecimento e sim incorporá-lo à prática do professor. Nessa perspectiva,

Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação (TARDIF, 2002, p. 37).

Sendo assim, o professor é alguém que faz parte de um grupo social e profissional cuja existência depende do seu poder de dominar, integrar e mobilizar diversos saberes, entre eles, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais como condições para a sua prática. Assim,

O poder como capacidade ou habilidade que cada um tem de modificar, destruir, usar coisas e recursos e poder como capacidade que cada um tem em comunicar informações (VEIGA NETO, 2005, p. 147).

Tardif (2002) apresenta os saberes disciplinares como saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária “*integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade*” (TARDIF, 2002, p. 38). Tais saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento dispostos em nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma das disciplinas, nas faculdades em cursos distintos. Particularmente analisaremos posteriormente o curso de História, área do conhecimento no qual os sujeitos dessa pesquisa têm a sua formação ou a sua atuação.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, em que as instituições escolares categorizam e

apresentam os saberes definidos por ela como modelos de saberes da cultura erudita e de formação dessa cultura. Apresentam-se sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Os saberes experienciais são saberes específicos da ação docente, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio onde os professores vivem. Tais saberes se constituem das experiências e são por elas validados, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*²⁷ e de habilidades de saber/fazer e de saber/ser.

5.2 Os saberes do professor de História

A História é uma disciplina escolar que tem relação com a prática social, política e cultural e que muitas vezes se torna desvalorizada por parte dos alunos. Diante disso, acreditamos que tal fenômeno está de alguma forma relacionado com a ação dos professores, pois, como visto anteriormente, o professor é o principal ator desse “espetáculo educacional”.

Foi compreendido também que a formação do professor possui relação íntima com sua história e experiência de vida: “*A formação, como todos reconhecemos, se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente*” (FONSECA, 2007, p. 151).

²⁷ O conceito de *habitus* foi desenvolvido por Pierre Bourdieu, com o objetivo de pôr fim à antinomia indivíduo/sociedade dentro da Sociologia estruturalista e está relacionado com a capacidade de uma certa estrutura social ser incorporada por seus agentes com disposição própria para sentir, pensar e agir.

Dessa forma, os saberes dos professores de História se encontram mobilizados diante de sua formação e ação pedagógica, já que

Os saberes históricos e pedagógicos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos nas instituições formadoras por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços (FONSECA, 2007, 150).

Tardif (2002) relata que foi a partir dos anos de 1980 que a questão em volta dos saberes dos professores se tornou mais valorizada no meio acadêmico, suscitou centenas de pesquisas sobre o tema: *“Ora, essas pesquisas empregam teorias e métodos bastante variados e propõem as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores”* (TARDIF, 2002, p. 10). Para ele, a noção de “saber” ganha um sentido amplo que engloba conhecimentos, habilidades e atitudes, tais como os professores utilizam em seu cotidiano e espaço de trabalho com a finalidade de assumir as suas funções que são cobrados no exercício do magistério,

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele (...) A minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo (TARDIF, 2002, p. 16).

Neste estudo, não trataremos das diferentes correntes teóricas que deram origem às pesquisas sobre os saberes docentes, porém, na esteira das idéias de Tardif (1999), faremos uma apreciação de nove tradições que se

referem ao saber docente e que se encontram atualmente entre as mais discutidas no meio acadêmico²⁸:

- 1 *Comportamentalista* – o saber é produzido pelos pesquisadores a partir do estudo empírico dos comportamentos eficazes do professor correlacionados com ganhos na aprendizagem dos alunos. A sala de aula torna-se um ambiente programado em que o professor é um técnico da gestão dos comportamentos.
- 2 *O cognitivismo* – o saber existe sob a forma de representações mentais individuais. A sala de aula é um ambiente planejado, o professor é um gestor que impõe uma ordem, gerindo as ações e representações dos alunos, ou seja, um perito cujo funcionamento cognitivo é altamente eficiente.
- 3 *Os estudos sobre o pensamento dos professores (orientação construtivista)* – representações ligadas ao contexto, conhecimentos situados construídos a partir dos conhecimentos e saberes práticos oriundos da ação. Na sala de aula, há uma construção da ordem pela atividade do professor, que o torna um prático reflexivo, que constrói as situações problemáticas e é capaz de improvisar e ser flexível.
- 4 *A fenomenologia* – os conhecimentos cotidianos são alicerçados no mundo vivido, o saber é personalizado e ligado à história de vida e à vivência das pessoas. Na sala de aula, as atividades são personalizadas e ajustadas com as perspectivas das relações

²⁸ Ver na íntegra em: TARDIF, Maurice. As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais. IN LOIOLA, Francisco A.: Faculdade de Educação do Ceará, 1999, p 06 a 27.

interpessoais com os alunos. O professor é uma pessoa que age com base na sua vivência e sua história de vida.

- 5 *Os enfoques etnográficos e interacionistas* – a competência é adquirida por meio da socialização relativa ao uso das regras que norteiam as atividades e situações sociais cotidianas em que o professor é estratégico e domina as regras do jogo pedagógico e escolar.
- 6 *A Sociologia das profissões (estruturo funcionalismo)* - os saberes são oriundos das ciências puras e aplicadas, integrados numa formação de alto nível, combinada com a formação clínica, em que o professor possui conhecimentos provenientes da Psicologia e das ciências da Educação e as aplica em sala de aula.
- 7 *Os enfoques sociocríticos* – os saberes são sociais e permeados por ideologias, valores, normas e finalidades sociopolíticas. A sala de aula torna-se um espaço de poder onde ocorrem exclusões e seleções. O professor é um ator social que tem como objetivo o crescimento da consciência crítica e uma educação emancipadora.
- 8 *A tradição disciplinar* - os saberes são os das disciplinas científicas incorporadas na escola: saberes codificados, formalizados. Em sala de aula, o ensino é uma atividade de transmissão dos conhecimentos visando ao aperfeiçoamento cultural e o professor torna-se um especialista de uma matéria que ensina esse saber codificado.

- 9 *As pesquisas em torno do saber a ser ensinado e do saber-ensinar* – os saberes são disciplinares, mas transformados, transpostos e adaptados pelo professor às necessidades dos alunos e em função das condicionantes pedagógicas. Trata-se de uma atividade de transposição dos saberes científicos em função do entendimento do professor, visando ao aperfeiçoamento da aprendizagem. Esse professor, então, é um especialista da transposição didática da matéria em classe.

Para Tardif (2002), os saberes docentes são plurais que se compõem de vários saberes provenientes de fontes diferentes – saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Segundo ele, o saber docente, além de ser plural, é um saber estratégico, porém desvalorizado,

Enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins (TARDIF, 2002, p. 33).

Durante o percurso, os professores de História dos cursinhos que foram entrevistados apontam alguns saberes por eles mobilizados e que, segundo eles fizeram a diferença em suas aulas. O professor Juarez Leitão, em suas memórias, relata um episódio em que considera óbvia a estreita relação entre os saberes, formação e prática docente:

O professor não era formado na área, mas conseguia encantar, absorver o conhecimento cognitivo, com o conhecimento de vida que ele tinha e repassava isso para os alunos e se dava bem, fazer ibope – dar ibope e dar resultado, se ele der só ibope depois o aluno não era aprovado e quando isso acontecia o professor perdia, era despachado, por que o camarada tinha que aprovar, porque a aula dele tinha que parecer com a prova. Tanto que os alunos diziam: “professor a prova estava a sua cara”. Tinha que fazer isso, a prova tinha que ter a cara do professor e o professor tinha que dar a matéria que caía no vestibular.

Mais uma vez, percebemos que os saberes mantêm uma relação com a prática e a formação docente. Esse contexto nos leva de volta à discussão sobre os saberes dos professores numa escala maior.

Como citamos anteriormente, apenas a partir dos anos de 1980 ocorre uma intensificação de pesquisas acerca do tema formação de professores, no entanto é certo afirmar que se faz necessário um empenho maior no que diz respeito à questão do professor reflexivo, assunto já tratado, pois:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si (TARDIF, 2002, p.35).

Consoante Tardif (2002), no entanto, o corpo docente tem a função social estrategicamente tão importante quanto a comunidade científica produtora de saberes. Além disso, a relação dos docentes com os saberes não se reduz à transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas sim é uma integração entre tais conhecimentos e a sua prática. Nesse sentido, o professor Jorge Hélio se expressa diante do que ele defende como necessário numa mobilização de saberes:

Eu acredito que alguns saberes são necessários: primeiro o professor tem que ter uma cultura geral, ele tem que ter lido poesia, tem, que conhecer teatro, tem que conhecer alguma língua estrangeira, é claro que sem isso ele pode ser um bom professor, mas eu acho que para ser um excelente professor ele tem que ter esses saberes incidentais, gerais, ele tem que amar profundamente a ciência com a qual ele lida. Para que ele viva sempre lendo, comprando novos livros, renovando os seus saberes suas vivencias, seus exemplos, para não cair no marasmo, na mesmice e ele mesmo não tornar um ser entediado.

Esta só vem confirmar o que anteriormente foi discutido em relação à estreita ligação dos saberes com a prática pedagógica, em que o professor

deve mobilizar seus diversos saberes numa conjunta ação com o objetivo de produzir melhor um conhecimento que será transposto em sala de aula.

Segundo Schmidt (2001), a sala de aula é um espaço onde se realizam “espetáculos” cheio de vida e sobressaltos, pois cada aula tem sua particularidade e é nesse “espetáculo” que a relação pedagógica se faz presente. Assim, os saberes e a ação do professor tornam-se fundamentais na ação pedagógica. O professor continua sendo o grande ator desse “espetáculo”, “espetáculo” este que o professor Jorge Hélio chegou a comparar com um momento de transe:

Eu me lembro que aquele ator brilhante, o ator Carlos Vereza, dizia numa entrevista que quando ele terminava uma encenação ele ficava em transe por alguns minutos ainda se desvincilhando do personagem, esse estado de aula toma conta de mim todos os dias, é uma coisa que vive comigo embora saiba porque eu explico, não sente, não entendem e não vão entender nunca. As pessoas não entendem, porque é uma verdadeira transe, é uma transe que eu passo, que eu experimento, não dá para explicar, é uma experiência metafísica que faz parte de mim.

O professor Jorge Hélio ficou conhecido no universo dos cursinhos de Fortaleza como o professor que dava verdadeiros “shows” em sala de aula, não apenas pela fácil comunicação com os alunos, mas também, por usar as aulas de História como espetáculo cheio de vida, conforme descreve Maria Auxiliadora Schmidt.

5.3 Docência e experiência – o saber diferencial

Como vimos anteriormente e de acordo com Tardif (2002), o saber docente é constituído por uma diversidade de saberes que contribuem para

formar um todo. Desse todo, enfatizaremos os saberes experienciais, aqueles provenientes de sua experiência na profissão, na ação do dia-a-dia da sala de aula e da escola – o saber/fazer.

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (TARDIF, 2002, p. 21).

Por intermédio desses saberes adquiridos ao longo de sua experiência profissional, o professor possui uma “liberdade” de transformação de saberes, ou seja, esse professor, na impossibilidade de controlar ao mesmo tempo saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes mediante os quais ele compreenda , pois trata-se de um saber que ele mesmo mobiliza e modela conforme sua experiência o conduz:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 36).

Nesse sentido, a noção de saber tem sentido amplo, que muitas vezes se convencionou chamar de saber, saber/fazer e saber/ser. A epistemologia da prática profissional está baseada na revelação desses saberes, bem como compreender a sua integração na ação diária dos professores e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam, já que a sua cognição está condicionada sua atividade em sala de aula:

Os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas

nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão (TARDIF, 2002, p. 48).

Conforme Tardif, os fundamentos do ensino são *existenciais* no sentido de que um professor não pensa somente com o intelecto, mas pensa também com a vida - experiências vividas. Portanto, a autobiografia permite que se façam conexões entre o conhecimento escolar, a história de vida, o desenvolvimento intelectual e profissional, já que comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Desse modo, essa mescla de saberes, para Tardif, constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2002, p. 49).

Sabemos que lidar com os condicionantes, seja qual for a situação, requer certa experiência, no caso do professor, o desenvolvimento do seu *habitus* – disposições adquiridas ao longo de sua vida na prática e pela prática - torna-se fundamental no enfrentamento desses condicionantes, bastante comuns no dia-a-dia da sala de aula.

Em relação ao *habitus*,

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p.49).

Especialmente nos cursinhos pré-vestibulares, é comum essa prática docente, já que os professores dessas instituições possuíam um saber/fazer diferente adquirido de várias fontes, especialmente na sua formação e história de vida, Assim,

É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho (TARDIF, 2002, 109).

O professor Juarez Leitão enfatiza a liberdade da discussão, quando relata um pouco sobre sua relação professor/aluno naquela “época de ouro” dos cursinhos:

Era um mundo fascinante, o pessoal entrava ali e parecia que estava entrando num mundo livre, numa libertação (...) se achavam amadurecidos (...) Eu sempre dizia para eles, logo eu digo – olhe vocês só estão em parceria neste começo de ano, eu dizia isso, na vida nós seremos agora como se fossemos uma família ou sei lá o que, ou namorados pelo resto dos nossos dias. Daqui a vinte anos, trinta anos, quando eu encontrar qualquer um de vocês, ou, vocês me encontrarem, vocês terão de se lembrarem do que está acontecendo e o que eu to dizendo nessa primeira aula. Essa parceria marcante, e ainda dizia – daqui para o final do ano vocês vão amadurecer.

Dessa forma, percebemos como o professor se utiliza de seus saberes, especialmente os experienciais, para transmitir aos alunos a importância das suas aulas, aulas que não contemplam apenas os saberes das disciplinas, os curriculares, ou seja, os que estavam no programa do vestibular:

É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação as funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade; “ela está a serviço da ação” (DURAND, 1996, p.73) (TARDIF, 2002, p.109).

E assim se apresentava o saber experiencial do professor de História dos cursinhos, que procurava fazer da sua aula a mais produtiva possível, pois seu objetivo estava claro – aprovar no exame vestibular. Além disso, outras opiniões trafegam nesse percurso no que diz respeito a uma boa aula, como é o caso do professor Jorge Hélio:

Uma boa aula é aquela depois do cunho final que o aluno sai com alguma transformação no seu caráter e na sua personalidade, com alguma nova vivência quem sabe mais humanizado, dependendo do que tenha sido estudado, quem sabe com a sensação de que pode contribuir para a melhoria da vida humana. Uma boa aula é uma aula depois da qual o aluno sai diferente da situação em que ele entrou naquela aula, com acréscimo, com algo mais, com um degrau a mais galgado, de uma escada infinita.

O poder da experiência que os professores de História dos cursinhos detinham pressupõe que eles possuíam saberes específicos para os fins em questão e isso lhes fornecia poderes que se articulavam com os saberes e práticas produzidos nesses espaços. Desse modo,

A dimensão técnica, instrumental, da formação se processará de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política assegurando a formação de um professor pesquisador, detentor de um saber plural, crítico e reflexivo, configurada numa compreensão de totalidade da ação educativa (FONSECA, 2007, p. 152).

Portanto, o saber da experiência alicerça o cenário e provoca nos sujeitos condições aderentes à absorção do conhecimento específico de cada situação. Nesse caso, em especial os professores pesquisados, possuíam o conhecimento específico em História, ferramenta fundamental para serem professores da Disciplina. Como vimos anteriormente, dois dos professores pesquisados não possuem formação em História, no entanto, possuíam o

conhecimento nessa área e se destacaram como “grandes” professores dos cursinhos de Fortaleza no período pesquisado.

Concluimos, então, que o saber experiencial é heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes; é prático, ao se adequar à situação em foco; é sincrético e plural, pois repousa sobre vários conhecimentos dos contextos mobilizados pela prática desses atores-formadores; é um saber existencial, já que está ligado à história de vida do professor e interativo por mobilizar e modelar interações dos diversos atores educativos e o professor... Enfim, o saber experiencial é um saber característico dos professores de História dos cursinhos, pois esboçam em sua prática tudo o que consideramos. Isso faz a diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursinhos preparatórios para concursos vestibulares marcam a historiografia da educação brasileira como sendo instituições destinadas a todos aqueles que visam a aprovação em concursos, possuindo em seus quadros docentes professores que conhecem estratégias e conteúdos específicos para a finalidade anteriormente descrita.

Este trabalho investigativo apresentou, em forma de uma cartografia, as relações de saber e poder existentes nos cursinhos de Fortaleza nos anos de 1970 a 1990, ao mapear os percursos de formação, prática e saberes dos professores de História dessas instituições.

Durante o trajeto investigativo, percebemos que a constituição de uma formação profissional transpassa, afeta e é afetada por outras experiências vividas por qualquer ser humano. A vida se constitui como um amálgama que é difícil separar, o que chamamos de formação, práticas profissionais ou saberes constituídos no exercício da labuta diária. Dessa forma tornou-se importante ouvir do que exercita a vida a constituição de uma separação do que se pode chamar de percursos de formação, de constituição de saberes e práticas profissionais.

A pesquisa histórica que realizamos nos permitiu compreender que a História oral abre várias camadas das memórias individual e coletiva das versões sobre o passado, narrados por diferentes atores para constituir outras histórias dentro do processo histórico; uma história vista como “trama”, ou seja, uma rede de significações com base na subjetividade, pois, se trata de uma

mistura humana, onde os fatos são classificados e narrados com o objetivo de mostrar as experiências vividas por aqueles que os narram. Compreendemos ainda que a História segue por um caminho de produção de um discurso que a normaliza, de forma, que narra alguns fatos e silencia outros, conforme sua relevância.

Ao mapear a História da Educação brasileira, nos deparamos com reformas no campo educacional, que contribuíram para a constituição dos cursos pré-vestibulares no Brasil, as quais estão explicitadas no primeiro capítulo desta dissertação.

Os cursinhos se estabeleceram no Brasil, em virtude da degradação da política educacional, especialmente por conta da reforma universitária de 1968, que instituiu a departamentalização, adotando um vestibular unificado e classificatório, restringindo o número de vagas e, conseqüentemente, dificultando cada vez mais o ingresso no ensino superior. Já a Lei nº. 5.692/71 degradou os ensinos de 1º. e 2º. graus, mediante uma generalização compulsória e profissionalizante, e oportunizou a entrada de instituições particulares, beneficiando o meio empresarial educacional e contribuindo na formalização de um espaço específico de preparação para os exames vestibulares.

Foi na fala dos sujeitos – os professores de História, Jorge Hélio, Juarez Leitão Nelson Campos e Paulo Emilio, que podemos conhecer os percursos de formação, práticas e saberes deles e que nesses percursos, compreendemos as relações de saber/poder que havia nesses espaços. Percebemos que nem todos possuíam a formação em História, mas que de alguma forma suas experiências os levaram para essa área. O professor Jorge

Hélio, formado em Direito, sempre teve afinidade com a História, chegando a admitir que boa parte de sua biblioteca se constituía de livros de História, ao mesmo tempo em que gostava muito de dar aulas de História, sentia-se realizado com esse feito. O professor Nelson Campos, formado em Filosofia e com especializações nas áreas da Psicologia e Sociologia, é professor de História até os dias atuais, por entender que a História é a disciplina que leva o aluno a problematizar os acontecimentos da vida, que esse aluno deve ser crítico e questionador. O professor Nelson se acha realizado em sala de aula, quando suas aulas provocam mais dúvidas do que soluções. O professor Juarez Leitão foi o mais destacado nos cursinhos de Fortaleza. Formado em História, tinha o domínio dos conteúdos e o domínio em sala de aula de cursinho. É considerado por seus colegas como o “grande” nome da história dos cursinhos da primeira geração, pois, na segunda, o mais destacado é o professor Jorge Hélio. As entrevistas com esses professores revelaram também o professor Paulo Emilio, com formação em História e mestrado também na área, considerado por seus colegas como sendo o que mais detinha o conhecimento histórico e acadêmico. Esses professores demonstraram possuir saberes experienciais específicos de cursinho.

As personagens em questão também deram voz a fatos que marcaram a história dos cursinhos; uma história repleta de curiosidades interessantes, muitas vezes cômicas, com um tom de “molecagem” que era característica dos cursinhos dos anos 1970 e 1980 e que passou a ser a marca da maioria dos professores também.

No cursinho, o professor “dava as cartas”, determinava quanto queria ganhar. Além disso, possuía o que foi denominado “magia” em relação

aos alunos, pois eram os astros principais e davam verdadeiros *shows* em sala de aula. Essa situação “encantava” o aluno, que via nesse professor não só a ponte que o levaria ao ensino superior, mas uma pessoa que estava acima de qualquer outra naquele momento, havia um “endeusamento” em relação ao professor.

Enfim, compreendemos que formação, prática e saberes, especialmente os saberes ditos experenciais desses profissionais da educação, foram determinantes em suas vidas nos cursinhos, pois, com base em tais saberes, esses professores faziam a diferença e tinham em seu discurso uma constituição de verdades, uma especificidade para aprovar no exame vestibular.

BIBLIOGRAFIA

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação** – 500 anos de educação escolar n. 14. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: Teoria e método**. Bauru- SP: Edusc, 2006.

BARROS, José D' Assunção. **O campo da História**. Petrópolis – RJ. 3ª.edição: Editora Vozes, 2004.

BAUM, William M. **Compreender o Behaviorismo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto- Portugal: Porto editora, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In. **Revista Portuguesa de Educação, N. 16 (2)**. Universidade do Minho, 2003.

CICILLINI, Graça Aparecida, BARAUNA, Silvana Malusá (orgs). **Formação Docente: Saberes e Práticas Pedagógicas**. Uberlândia: Edufu, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

_____. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacir de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro. 10ª. edição: Jorge Zahar Editor, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil in STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memória da educação no Brasil Vol. III: Século XX**. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2005.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e movimento hip hop**. São Paulo: Annablume, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil** – História Oral de Vida. Campinas – SP. 3ª. edição: Papirus, 2006.

_____. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas – SP. 9ª. edição: Papirus, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas – SP. 5ª. edição: Papirus, 2006.

_____. **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas – SP: Alínea Editora, 2007.

FONSECA, Thais Nivia de lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio 13ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006 a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro. 2ª. edição : Forense Universitária, 2006 b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GARDNER, G. **Viagens no Brasil, principalmente nas províncias do norte e nos distritos do ouro e do diamante, durante os anos de 1836 – 1841**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

GERALDI, Corinta Maria Grísolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez editora, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo-SP. 2ª. Edição: Cortez Editora, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional** in NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto- Portugal : Porto editora, LDA, 2000.

HALL, M. Michael. **História Oral: Os Riscos da Inocência** in O direito à Memória Patrimônio Histórico e Cidadania. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Departamento do Patrimônio Histórico, 1991.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

HORN, Geraldo Balduino, GERMINARI, Geyso Dongly (orgs). **O Ensino de História e seu Currículo** – Teoria e Método. Petrópolis –RJ: Editora Vozes, 2006.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A Oralidade dos velhos na Polifonia Urbana**. Fortaleza-Ceará: Imprensa Universitária, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas-SP. 5ª. Edição: Editora da Unicamp, 2003.

_____. **A História Nova**. 5ª. edição. São Paulo :Martins Fontes, 2005.

LEITÃO, Juarez. Sábado, **Estação de viver** – Histórias da Boemia Cearense. Fortaleza, Ce: Editora Premium, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? in PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LIMA, Maria do Socorro Lucena e GOMES, Marineide de Oliveira. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação**: algumas considerações in PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um Conceito**. 2ª. Ed. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2002.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano e VASCONCELOS, José Gerardo (orgs). **Linguagens da História**. Fortaleza-Ceará: Impreco, 2003.

_____. **“Uma breve análise do ensino de História no Brasil”** in Revista Educação e debate. Fortaleza-Ceará: Edições da Universidade Federal do Ceará, 22:2: 73-80, 2000.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. **Mitos e ritos de ser professor**: Paidéia e Universidades in VASCONCELOS, José Gerardo (org). **Entre Tantos**: Diversidade na pesquisa educacional. Fortaleza(CE): Editora UFC, 2006.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **A propósito de História oral** in VASCONCELOS, José Gerardo e MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. **Linguagens da História**. Fortaleza - Ceara: Impreco, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação** in NÓVOA, António. Vidas de professores. Porto- Portugal : Porto editora, LDA, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: Entre Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. **O Ensino Superior no Brasil** in STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2005.

MORAES, José Damiro de e GALLO, Silvio. **Anarquismo e Educação** – A Educação libertária na Primeira República in STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8ª. ed. São Paulo:Cortez, 2003.

MUCHAIL.Salma Tannus. **Foucault Simplesmente** – Textos reunidos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2ª. edição. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2001.

NÓVOA, António. **História da Educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

_____. **Vidas de Professores**. 2ª. edição. Porto- Portugal: Porto Editora, 2000.

PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo 7a. edição: Ática, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil** – Gênese e Crítica de um Conceito. 2ª. Ed. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2002.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**: A Inovação em História. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ. 30ª. Edição: Editora Vozes, 2006.

SANTOS FILHO, José Camilo dos, GAMBOA, Silvio Sánchez (org). **Pesquisa Educacional**: quantidade-Qualidade. 5ª. Ed. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Maria Helena Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro.**Tempos de Capanema**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora in BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: o novo designe para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O Trabalho docente** - Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais**. IN LOIOLA, Francisco a.: Faculdade de Educação do Ceará, 1999.

_____. **O ofício de Professor** - História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua Evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Ed. UnB, 1998.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em História. São Paulo- SP**: Editora Ática, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche e DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política educacional no Brasil** - Introdução Histórica. Brasília: Plano editora, 2003.

_____. **História da Educação no Ceará**: Sobre Promessas, Fatos e Feitos. Fortaleza-Ceará: Edições Demócrito Rocha, 2002.

- **DOCUMENTOS**

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 – Reforma Universitária.

Lei nº 5.692, de 08 de agosto de 1971 – Reforma Universitária.

ANEXOS

ANEXO 1 - Jornal "O POVO" de 18 de abril de 1977 – notícia sobre a prova de redação no vestibular:

Por meio desta notícia, observamos o poder que os professores exerciam – seus nomes é que faziam a propaganda do curso:

REDAÇÃO, A GRANDE NOVIDADE DO VESTIBULAR



No vestibular de janeiro de 78, os estudantes encontrarão uma grande e importante novidade: a prova de redação, que para muita gente se apresentará como um obstáculo a mais no caminho rumo à universidade. Menos para quem tem a oportunidade de estudar (e aprender) com mestres do porte de Valdinar Custódio, Genuíno Sales, Moacir Melo e Valdemir Mourão, que indiscutivelmente formam a melhor cadeira de Português desta cidade: a do CURSO FARIAS BRITO. Segundo eles, para se ter uma boa redação não existe segredo: basta ler muito e, como dizia o "João do Pulo", treinar, treinar, treinar... Pois bem: a partir do próximo sábado, dia 23, Valdinar, Genuíno, Moacir e Valdemir estarão iniciando o CURSO FARIAS BRITO DE REDAÇÃO, que funcionará no FARIAS BRITO CENTRO aos sábados, de 7,30 às 11,15. Para ser eficiente, um curso de redação precisa contar com nomes como Valdinar Custódio, Genuíno Sales, Moacir Melo e Valdemir Mourão. V. só os encontra juntos no FARIAS BRITO. Com eles, V. vai ver que escrever bem que não é privilégio de ninguém. . .

ANEXO 2 – Jornal “Correio do Ceará” de 05 de julho de 1975 –
notícia sobre o vestibular da UNIFOR.

A opinião dos professores dos cursinhos fazia a diferença quando
o assunto era vestibular:

SQUEMÃO

CORREIO DO CEARÁ
DEBATE DOS DIÁRIOS ASSOCIADOS

ANO II • FORTALEZA, SÁBADO, 5 DE JULHO DE 1975 • N.º 1.40

O QUE VOCÊ ACHOU DO VESTIBULAR DA UNIFOR ?



Só a palavra vestibular, já reduz bastante as condições do aluno, pois sabemos que como consequência de vários fatores, o aluno, por melhor preparado que esteja, enfrenta sempre uma situação de tensão numa prova, desta natureza. Dentre estes fatores, vamos encontrar as pressões sociais como: a família, os amigos, a expectativa de mudança do ambiente secundário para o universitário, a posição da faculdade que pretende no mercado de trabalho, a estafa provocada pela jornada intensiva de estudo nos cursinhos e a grande concorrência.

No caso dos alunos do CURSO OBJETIVO, estas tensões são mínimas, visto que além de dar condições para a aprendizagem o curso oferece uma orientação profissional e psicológica, tranquilizando assim o aluno no momento da prova.

No último vestibular da UNIFOR vamos encontrar provas bem elaboradas, que realmente não foram fáceis, mas encontraram estudantes à altura principalmente os alunos do OBJETIVO, cujo grande número de questões já haviam sido dadas em aula pelos professores. Fato que provocou uma grande eufória por parte da direção, professores e alunos, por mostrar que o Curso Objetivo, apesar do primeiro ano de funcionamento, parte disparado na corrida do Vestibular.


Professor FAUSTO ARRUDA FILHO – Diretor do Curso OBJETIVO.

Na sua brilhante fase de progresso universitário a Universidade de Fortaleza realizou mais um concurso vestibular, que se revestiu de grande interesse para a mocidade nordestina.

Merece ênfase o processo que a UNIFOR utiliza para realizar as provas do concurso vestibular. Não aborrece a ninguém pois em apenas quatro dias, resolve tudo da melhor maneira possível.

A UNIFOR realizou todas as provas com absoluto critério de honestidade. E o que é mais importante é que não houve reclamação por parte dos alunos já que todas as provas estavam rigorosamente dentro do nível secundário.

PROFESSOR JOÃO BOSCO CASTRO – Diretor do COLÉGIO CARLOS DE CARVALHO.



Em primeiro lugar, desejo em nome da Direção e Professores do Curso Skema, parabenizar os professores que elaboraram as provas da UNIFOR. Considero em particular a prova de QUÍMICA que apresentou questões bem elaboradas, que visaram apenas medir os conhecimentos elementares desta ciência. A organização que se fez sentir durante a realização deste vestibular, merece os nossos aplausos.

Como das vezes anteriores, a UNIFOR conseguiu realizar um concurso vestibular com provas que apresentaram questões envolvendo conhecimentos de toda a matéria, o que para os alunos do Curso Skema, foi uma tranquilidade.

Por fim, parabenizo o Reitor Antero Coelho e toda a sua equipe de coordenadores e professores que executaram um dos mais coerentes vestibulares de nossa terra. Fica conosco a certeza de que os demais vestibulares que se realizarem naquela Universidade, serão também providos dos mesmos incrementos deste vestibular.

Professor HÉLIO PINHO – Diretor do CURSO SKEMA VESTIBULARES



Com a nossa experiência na preparação de alunos para o vestibular, o que fazemos no Ceará, com sucesso, há mais de dez anos, sentimos que quanto mais rápido foi o exame melhor será para os candidatos.

Esperar uma semana ou mais pela realização de provas é profundamente angustiante para o vestibulando. Assim achamos que a UNIFOR está rigorosamente certa ao proceder seus exames vestibulares em apenas quatro dias.

Pelo que analisamos, todos os nossos alunos obtiveram sucesso em todas as provas, fato que não nos traz surpresa pela eficiência com que ministramos o nosso curso.

Professor GENUINO SALES – Diretor do COLÉGIO CARLOS DE CARVALHO.



