

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

ANA LUIZA ARAÚJO PORTO

**O CURSO DE HISTÓRIA
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS:
DOS PRIMÓRDIOS À SUA CONSOLIDAÇÃO
(1952-1979)**

Maceió (AL)

2009

ANA LUIZA ARAÚJO PORTO

**O CURSO DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS: DOS PRIMÓRDIOS À SUA CONSOLIDAÇÃO
(1952-1979)**

**Dissertação de Mestrado apresentada
ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO do CENTRO DE EDUCAÇÃO
da UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestra em Educação
Brasileira.**

**LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM ALAGOAS
Orientador. Prof. Dr. Elcio de Gusmão Verçosa**

Maceió (AL)

2009

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

P853c Porto, Ana Luiza de Araújo.
O curso de história na Universidade Federal de Alagoas : dos primórdios à sua consolidação (1952-1979) / Ana Luiza de Araújo Porto, 2009.
110 f. : il.

Orientador: Elcio de Gusmão Verçosa.

Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. 103-108.

Apêndices: f. 109-110.

1. Ensino superior – Alagoas – História. 2. Universidade Federal de Alagoas – Curso de História – História. 3. História – Estudo e ensino. 4. Professores – Formação. I. Título.

CDU: 378.4(813.5UFAL)

ANA LUIZA ARAÚJO PORTO

**O CURSO DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS: DOS PRIMÓRDIOS À SUA CONSOLIDAÇÃO
(1952-1979)**

BANCA EXAMINADORA:

PROF. D^R. ELCIO DE GUSMÃO VERÇOSA – UFAL – PRESIDENTE

PROFA. D^{RA}. MAÍSA GOMES BRANDÃO KULLOK - UNCISAL – EXAMINADORA

PROFA. D^{RA}. ADRIANA ALMEIDA SALES DE MELO – UFAL – EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A esta Universidade, por tudo o que sou hoje.

Ao professor Elcio de Gusmão Verçosa, pelo carinho e pela confiança sempre presentes em todos os momentos da orientação deste trabalho.

Ao Centro de Educação da UFAL, por ter acolhido este projeto de mestrado e de vida profissional.

Aos meus pais, Arlindo e Fátima, pela ousadia de acreditar na Educação e enviar a filha, ainda criança, aos estudos na capital de Alagoas.

A minha irmã, Aline, pela paciência e companheirismo durante esta longa trajetória.

Aos meus amigos, pela ausência compreendida, em especial a Juliana e Irani, irmãs que a História me deu, pela amizade incondicional.

Aos colegas da minha turma do mestrado, pela agradável convivência e estímulo constante.

À Professora Maria das Graças de Loiola Madeira, por acreditar neste projeto de mestrado e pela orientação inicial a ele dada.

Aos professores do PPGE/CEDU/UFAL, nas pessoas das coordenadoras, Prof^{as}.D^{ras}. Auxiliadora Cavalcante e Laura Pizzi.

À equipe do Museu Théo Brandão, por ter tornado disponível o acervo para a consulta dos relatórios da Universidade Federal de Alagoas.

Aos colegas da ANPUH, na pessoa de Fernando Antônio Mesquita de Medeiros, pelo diálogo constante e indispensável à feitura deste trabalho.

À professora Vera Lúcia Calheiros Mata, pela atenção de me enviar a coleção completa de livros referentes à Faculdade Nacional de Filosofia.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), por viabilizar, através da concessão de uma bolsa, tempo para estudo, pesquisa e formulação desta dissertação.

Aos/as entrevistados/as, pela presteza e atenção de me ceder as entrevistas realizadas.

A todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, tornaram possível esta jornada, em especial à Prof^a. D^{ra}. Margarida Maria Dias de Oliveira, pela inestimável contribuição dada quando da qualificação deste trabalho.

Aos/as funcionários/as do Centro de Educação, pela gentileza com que sempre nos trataram, enquanto alunos/as da pós-graduação.

À professora Ivanilda Verçosa, pela gentileza na correção gratuita deste texto.

À banca examinadora pela gentileza de participar desta defesa de dissertação, nas pessoas das professoras Adriana Almeida Sales de Melo e Maísa Gomes Brandão Kullok.

E por fim, ao meu Grupo de Pesquisa, Caminhos da Educação em Alagoas.

RESUMO

O propósito fundamental desta dissertação concentra-se na História da Formação do Profissional de História na Universidade Federal de Alagoas, das origens do curso até a década de 1970, quando ele se consolida. Constitui uma pesquisa em História da Educação que busca acompanhar a constituição do primeiro curso universitário de História em Alagoas, no contexto de fundação da Faculdade de Filosofia, na década de 50 do século XX que, na época era um curso de História e Geografia. Este trabalho enfoca, portanto, um período considerável do itinerário do curso, desde a fundação, com seus primeiros professores e os seus primeiros currículos, passando pela ditadura instaurada em 1964, com destaque para a criação da licenciatura curta em Estudos Sociais. Entendendo que a formação do profissional de História ocorre em diversos espaços e dimensões da vida do sujeito, para além da formação na universidade, a pesquisa buscou estabelecer um diálogo entre a História do curso e o Arquivo Público de Alagoas, como elemento passível de influenciar o curso, seus projetos e suas práticas. Além de levantamento bibliográfico e da documentação institucional a ser compulsada, foram fontes deste estudo também as entrevistas com ex-professores e professores atuantes que foram alunos do curso.

Palavras-chave:

História do Ensino Superior em Alagoas – o curso de História na UFAL – origens da formação dos professores de História em Alagoas.

ABSTRACT

The main purpose of this dissertation concentrates on the History of the Formation of the History Professional at the Universidade Federal de Alagoas, from the beginning of the course up to the decade of 1970, when the course is consolidated. This work is a research about History of Education that follows the foundation of the first course of graduation in History in Alagoas in the context of the foundation of Faculdade de Filosofia, in 50's last century, that time it was a History and Geography course. This work emphasizes a fine itinerary period of the course, since its establishment, with its first professors and first curriculum, going through the dictatorial period which started in 1964, with emphasis on the creation of short degree in Social Studies. Considering that the training of professional history occurs in various spaces and dimensions of the subject's life, apart from training in university, the research tried to establish a dialogue between the history course and Public Archives of Alagoas as a likely influence the course, their projects and their practices. In addition to bibliographic and institutional documentation to be compelling, were the sources of this study also interviews with former teachers and teachers who were active students of the course.

Keywords:

History of Higher Education in Alagoas - the History course in UFAL - sources of training for History teachers in Alagoas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADESG – Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra

AI- 5 – Ato Institucional número cinco

ASI – Assessoria de Segurança e Informação

ANPUH – Associação Nacional de História

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCEN – Centro de Ciências Exatas e Naturais

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CEDU – Centro de Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CESMAC – Centro de Estudos Superiores de Maceió

CHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

CNEG – Campanha Nacional de Educandários Gratuitos

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPC – Centros Populares de Cultura

ESO – Estudos Sociais

ESPI – Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira dos Índios

FAFI – Faculdade de Filosofia

FALE – Faculdade de Letras

FAPEAL – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas

FEJAL – Fundação Educacional Jayme de Altavila

FFPA – Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca

FNFI – Faculdade Nacional de Filosofia

IAGA – Instituto Arqueológico e Geográfico de Alagoas

IHGAL – Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas

ICHCA – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes

ICS – Instituto de Ciências Sociais

IES – Instituição de Ensino Superior

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

JK – Juscelino Kubitschek

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimentos de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MTE – Métodos e Técnicas de Ensino
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RIHGB – Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
UB – Universidade do Brasil
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12	
CAPÍTULO 1	A trajetória do saber histórico na Academia e na Escola	34
CAPÍTULO 2	A Fundação do curso de História em Alagoas	52
CAPÍTULO 3	A Universidade Federal de Alagoas e a consolidação do curso de História herdado da FAFI	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS		100
REFERÊNCIAS		103
APÊNDICES		109

INTRODUÇÃO

A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares no passado. Para além disso, revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador. (ANTÓNIO NÓVOA)

As pesquisas e publicações sobre Ensino de História no Brasil ganharam consistência e ampliaram-se, sobretudo a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira, na década de 80, deixando de ser preocupação restrita aos professores de Didática e Prática de Ensino das Faculdades de Educação das Universidades Brasileiras. Segundo afirma Oliveira,

No final da década de 70 e início de 80 do século XX, o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado porque, apesar do retrocesso político e educacional que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil, os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, ao comportamento e à educação/escola, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil. (OLIVEIRA: 2003, p. 41)

Acontece que, segundo entendo, os questionamentos sérios e profundos ocorridos no final da década de 1950 e no início da década de 1960 sobre o tema, que costumam ser comumente identificados no interior de um movimento personificado por Paulo Freire, mas que se deram também em espaços da sociedade civil organizada¹, foram viabilizados, quase todos, por fora da escola e

¹ Estou me referindo aos Movimentos de Cultura Popular (MCPs), dentre os quais o mais destacado e o mais exitoso foi aquele que teve a orientação direta de Paulo Freire, bem como aos Centros

quando estavam a ponto de resultarem em estudos mais sistemáticos e, inclusive, dialogarem com a pedagogia escolar, foram abortados pelo golpe militar².

Foi a abertura política do país que trouxe, em fins da década de 1970, de fato, a problemática da educação escolar para a cena nacional de um modo nunca antes visto no país, trazendo severos questionamentos aos pressupostos educacionais norteadores das políticas de Estado do período em questão e, nesse contexto, também, o lugar da escola na vida social do mundo capitalista em que vivemos e, conseqüentemente, as práticas e o desenvolvimento do currículo e do ensino das diversas disciplinas, com destaque para aquelas mais ligadas ao contexto social e político da vida nacional. Até porque foram estas que tiveram maior intervenção e controle da censura desenvolvida pelo movimento autoritário iniciado em 1964 e ainda mais endurecido no final da década e por todos os anos de 1970.

Antes da década de 1980, o que se tem como produção referente ao ensino são relatos de experiência e de novas metodologias utilizadas num momento em que a censura imposta ao ensino levou os professores a prestarem mais atenção aos modos de dar aula, que, se não poderia ser livre do ponto de vista do conteúdo, deveria ser mais atraente do ponto de vista metodológico. Para exemplificar essa produção que tinha o caráter de relato de experiência temos, por exemplo, no campo das Ciências Humanas e Sociais, os livros de Miriam Moreira Leite, *O livro didático em estudos sociais*, publicado em 1969 e de Terezinha Deusdará, *Estudos Sociais: Introdução*, publicado em 1972.

Dos relatos de experiências ao uso de novas metodologias, as pesquisas e publicações avançaram no sentido de incorporar outras questões relativas ao ensino, evidenciando uma pluralidade de temas com preponderância para os estudos sobre livro didático. Segundo a tese de doutorado de Margarida Maria Dias de Oliveira, *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*, as produções sobre livro didático evoluíram do que ela

Populares de Cultura (CPCs), liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e ao Movimento de Educação de Base (MEB), idealizado e mantido pela Igreja Católica.

² Não estou querendo, com isso, apagar todos os embates no campo da educação que, no Brasil, sobretudo nas regiões com maior crescimento econômico, ocorreram nas décadas de 1920 e 1930, pelas mãos dos chamados Pioneiros da Escola Nova, ou mesmo antes, por intermédio dos movimentos anarquista e comunista, bem como depois do fim do Estado Novo, nas lutas pela educação pública e pela alfabetização, por exemplo. Se fosse, porém, aqui, fazer essa leitura histórica de mais longa duração, penso que valeria o mesmo que acabo de apontar, ou seja, a pouca presença, senão a ausência mesmo dessas lutas no interior da esmagadora maioria de nossas escolas.

chama de historiografia da falta, ou seja, de uma série de publicações que tinham em comum pesadas críticas às ausências e à ideologia presentes nos livros didáticos de História, e que tinham como limitação o fato de não perceberem o contexto de produção de livros didáticos e sua relação com a indústria cultural, indo até a produções que se distinguem completamente por perceberem as condições de produção dos livros didáticos e também sua relação com a indústria cultural. Exemplos disso, são a tese de doutorado de Kazumi Munakata, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, bem como a tese de doutorado de Circe Maria Fernandes Bittencourt *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, que podem ser apresentados como casos exemplares³.

O fato é que, apesar da pluralidade de temas nas pesquisas e nas publicações, a área ainda hoje carece de maior aprofundamento em questões específicas, sobretudo no que diz respeito à formação inicial dos profissionais de História. Segundo afirma Oliveira (2003),

As pesquisas, na sua grande maioria, até pela forma do seu surgimento, (...) são frutos de experiências ditas “alternativas” em sala de aula. Relatam experiências de ensino com fontes primárias, com músicas, com teatro, com filmes/vídeos, com estudos do meio, com fichas de leitura, com produção de textos, com/sem livros didáticos, entre outras. Raramente essas experiências têm uma ligação sistemática e efetiva com equipes de universidades (sejam ou não da Prática de Ensino). São, no mais das vezes, experiências individuais de professores cansados da desmotivação dos alunos com as aulas de História. Não extrapolam os muros da escola; são circunscritas, não raramente, àquela disciplina, naquela sala de aula (p. 127).

E, não satisfeita com o que constata, Oliveira prossegue afirmando que, “apesar do angustiante quadro do ensino de História que é pintado por essas pesquisas, sempre são apontadas soluções”, para assinalar, contudo, que “essas soluções são todas direcionadas para a utilização ou melhor utilização das estratégias de sala de aula. Não se questiona a formação do educador em relação ao conteúdo” (2003:127).

³ A referência exclusiva, neste trabalho, aos estudos sobre os livros usados para ensinar História não significa desconhecimento dos estudos em outras áreas, inclusive alguns de caráter mais genérico, como, por exemplo, “*As belas mentiras: ideologia subjacente aos textos didáticos*”, de Nosella (1979), “*O aprendizado da ordem: a ideologia dos textos escolares*”, de Rego (1981) ou “*A propósito dos textos didáticos na prática escolar: uma abordagem sociopolítica da ação docente*”, de Verçosa (1999). A exclusividade deve-se ao foco deste estudo, que somente trouxe à tona essa questão para contextualizar o objeto a ser considerado.

Reconhecendo que, embora raramente, os conteúdos ensinados sejam também colocados em debate, a autora vê-se, porém, forçada a afirmar que, além dessa revisão ser colocada sempre como “reciclagem”, via cursos rápidos ministrados por professores universitários,

a dicotomia continua, no sentido de que, aos professores do ensino fundamental e médio, é reservado o papel de transmitir conhecimento através de metodologias mais estimulantes. Ao professor universitário, cabe produzir conhecimento novo e, vez por outra, informar as novas concepções, tratamentos, dos novos objetos que a historiografia `descobriu`. A lacuna que há nos estudos históricos sobre ensino de História é, assim, alargada, pois os relatos das experiências e as análises dos livros didáticos, apesar de importantes, não conseguem dar conta da amplitude dos questionamentos que compõem a área do ensino de História (OLIVEIRA, p. 127).

Reportando-se à pesquisa na área do ensino de História, Oliveira (2003) conclui que

(...) elas se restringem a um dos aspectos: ou são sobre livros didáticos, ou sobre propostas, currículos formais para esse ensino, leis, ou ainda, sobre experiências concretas em sala de aula. Assim, é extremamente interessante que a área sobre ensino de História se alargue, consciente, no entanto, do redirecionamento que essas pesquisas precisam para que sejam mais que estudos de caso, que, mesmo importantes porque mapeadores da situação do ensino, não fornecem avanços significativos na estrutura da formação do professor e das condições de trabalho na escola. (OLIVEIRA: 2003, p. 127)

Certamente, as possíveis razões mais específicas da ampliação das pesquisas sobre Ensino de História no país, além daquelas referidas por Oliveira (2003), ou as ditadas pela conjuntura política anteriormente apenas esboçada, tenha se dado pela tentativa de aproximação dos historiadores de ofício com o Ensino de História, em decorrência do fato de a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH)⁴ ter aceitado, a partir de 1977, em seus quadros, também os professores de 1º e 2º graus – ou da Educação Básica, como se diz hoje em dia -, e não mais apenas professores universitários⁵, trazendo para o âmbito das

⁴ A entidade atualmente se chama Associação Nacional de História, mudança na nomenclatura que se deu pela inclusão dos professores do ensino fundamental e médio, embora tenha mantido a sigla ANPUH pela força da tradição da entidade e pelo reconhecimento público da denominação.

⁵ Essa mudança gerou sérios conflitos dentro dos seus quadros de associados por razões como as apontadas por Oliveira (2003), quais sejam, a reunião, em um mesmo espaço acadêmico – portanto

agendas da ANPUH a preocupação com o ensino da História e, conseqüentemente, com o currículo escolar e o lugar da disciplina nele e isso não é, de forma alguma, um fato a ser desprezado.

Assim é que, embora a maior parte dos cursos de História no Brasil seja de licenciatura e não de bacharelado, o tema *Ensino de História*, bem como *a trajetória dos cursos de formação* ainda não se mostram na agenda prioritária dos professores pesquisadores dos cursos de graduação. No entanto, o Ensino de História tem avançado no sentido de se mostrar um campo de estudo vigoroso, o que pode ser comprovado pela existência de dois grandes encontros nacionais com caráter periódico e que reúnem pesquisadores de todo o país, engajados na problemática do Ensino da História. Refiro-me ao *Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*, que já conta com sete edições e ao *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, com seis edições já realizadas. Evidentemente que, ao tratar do ensino, as pesquisas enveredam, também, pela história dos próprios cursos responsáveis pela formação inicial dos professores de História.

A emergência do campo do Ensino de História como área de pesquisa se deu, principalmente, segundo penso, pelo fato de a História, enquanto disciplina do currículo escolar, ter sido uma das mais afetadas pelas reformas educacionais do período ditatorial, inclusive sendo substituída no currículo de 1º grau maior – atualmente denominado séries finais do Ensino Fundamental –, juntamente com Geografia, pela disciplina Estudos Sociais, com a carga horária diminuída.

Isso que se dá no plano do currículo é acompanhado pela criação da licenciatura curta em Estudos Sociais, que era um curso de graduação genérico, instituído para aglutinar os conhecimentos da História, da Geografia, da Sociologia, da Antropologia e da Filosofia, numa formação a ser feita em três anos, com uma diluição dos saberes de cada disciplina num curso que tinha vínculos explícitos com a lei de segurança nacional.

Na verdade, seguindo os rastros de Fonseca (2004), em seu livro *História e Ensino de História*, no qual ela aborda os usos que se fez da História enquanto saber escolar, pode-se concluir que os maiores e mais graves danos impostos à História e ao seu ensino durante a última ditadura por que passou o Brasil foram – com repercussões mais sérias ainda do que a criação da disciplina Estudos Sociais,

de reflexão – dos que eram considerados os responsáveis pelo trabalho “braçal” do ensino, com os “pensadores exclusivos” da área, a ponto de resultar, inclusive, na transformação do nome daquela sociedade científica.

e mesmo da redução da sua carga horária no currículo -, a censura imposta aos docentes e às docentes formadores e aos formados que lecionavam História, juntamente com a criação da licenciatura curta em Estudos Sociais.

É que, se por um lado, a censura afetava toda a formação e as práticas em sala de aula de todos/as os/as já formados/as e que atuavam na área, por outro lado, o/a profissional portador/a de diploma de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que concorria com os profissionais formados nos cursos de História e Geografia, sem falar que eram mais bem vistos pelo regime autoritário, além de terem uma formação acadêmica aligeirada, sofriam, porém, tanto quanto os/as demais, o peso da mão implacável da censura político-ideológica que levou muitos ao cárcere e até à morte, por não concordarem com o projeto político defendido por parte significativa do nosso empresariado, sob fiança das forças militares.

É possível afirmar que, no Brasil, como, de certo modo, em todo o ocidente, a História teve sua origem enquanto saber escolar disciplinarizado numa relação estreita com a questão da identidade nacional nos primórdios do século XIX, e foi precisamente esta, no contexto do projeto de nação em desenvolvimento entre nós, como em vários pontos da Europa e da América, juntamente com o questionamento que as esquerdas, já no Século XX, colocariam para o nosso país, sob influência do marxismo, que dominavam os projetos de revolução social, o que iria, ainda mais, acentuar a necessidade defendida por todos, do estudo da História em nossas escolas e a forma como isto deveria ser feito.

E ainda mais: dialogando cotidianamente com o viver humano, a História acabou por cair nos riscos de um saber de caráter doutrinário, o que, em certa medida, guarda coerência com a justificativa de disciplinarização do saber histórico. A História vai, assim, nos seus primórdios, tornar-se disciplina escolar para ser uma espécie de guia moral para os jovens e as crianças (FURET, s.d.), o que motivou, inclusive, a interferência ocorrida durante a última ditadura, como, de resto, em momentos autoritários anteriores vividos pelo Brasil. Na verdade, segundo Fonseca (2004), a ditadura não trouxe inovação no uso da disciplina como um saber de caráter moralizador, mas apenas reforçou essa característica da disciplina e barrou um movimento de renovação influenciado, principalmente, pelo marxismo, que orientava a ação política da esquerda, sobretudo na década de 1960.

Foi justamente esse caráter doutrinário imposto à História que trouxe inúmeras perseguições aos/às docentes que não se alinhavam ao projeto da última ditadura sofrida pelo país e encarcerou o saber histórico nas reformas educacionais

e curriculares implantadas no período⁶, tornando o saber histórico algo muito próximo do que havia pregado como postulado da História, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, no século XIX, reforçando, no Ensino de História, o paradigma positivista. A diferença do que ocorreu no Século XIX para o que resultou do Movimento Autoritário deflagrado em 1964 foi que, nesta oportunidade, não era mais em nome do Império Brasileiro que deveria se edificar o ensino – como preconizara outrora o IHGB -, mas em nome da Lei de Segurança Nacional.

Na verdade, trata-se de uma tendência cujas repercussões parecem chegar até aos dias atuais. De fato,

As imbricações entre política, cultura e ensino de História, não obstante apresentem traços de permanência de concepções antigas, expressam também as conjunturas distintas que as cercam. Um rápido exame dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou de relatos de experiências de professores que procuram alternativas para este ensino evidencia a sua contemporaneidade, ao abordar questões tais como o multiculturalismo, as questões sociais de maior relevância no país, as práticas de cidadania entre outras. Da formação do súdito fiel à monarquia, à do cidadão consciente e participativo, o ensino de História tem caminhado em consonância com as questões de seu tempo, mesmo que em alguns momentos – particularmente os de regimes políticos autoritários – o direcionamento e o cerceamento sejam maiores e mais prejudiciais à reflexão histórica. (FONSECA: 2004, p.88)

Enquanto isso e, talvez, mesmo por causa dessa tradição epistemológica no campo da História e da forma como se deu sua inclusão como disciplina escolar, o que se percebe, ao menos no Brasil – em Alagoas, com toda clareza – é que, apesar de os estudos sobre o Ensino da História e sobre a História dos Cursos de Formação dos Professores de História não ser mais preocupação apenas dos professores de Didática, de Prática de Ensino ou mesmo de Política e de História da Educação, portanto, dos professores lotados nas Faculdades de Educação das universidades, no entanto, boa parte das pesquisas nesse campo ainda são realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e dialogam de forma

⁶ Refiro-me, sobretudo, à lei 5.540/68, que reformou a Educação Superior, e à lei 5.692/71, que reformou os antigos Ensinos Primário e Secundário, transformando-os nos Ensinos de 1^o. e 2^o. Graus, e das quais derivaram normas legais e infra-legais destinadas a orientar o ensino. Juntando-se todo esse produto do furor regulamentador do ensino, pela Ditadura, a normas repressoras mais gerais, como o Decreto 477, por exemplo, destinado a conter a autonomia de ação de docentes e discentes, e mais a presença das correntes pedagógicas behavioristas a orientar currículos e ensino de nossas redes escolares, teremos um terreno mais que propício para vermos se fazer da História um grande panteão cercado de elementos doutrinários, de uma certa forma com um vigor conservador e moralizador ainda maior do que jamais se tinha visto no Brasil.

intensa com a História da Educação, que não se trata de uma especialidade da História, mas que tem na Educação um objeto da História.

Certamente, a argumentação feita por Monteiro (2005) facilita a nossa compreensão desse fenômeno. É sua a afirmação de que

No campo da história, as categorias existentes não são adequadas para a inclusão de pesquisas sobre o ensino, o que leva os pesquisadores a registrar os trabalhos na área de educação. Esse processo acaba, indiretamente, por reforçar o isolamento desses estudos do diálogo com seus pares na área disciplinar, diálogo esse que muito pode enriquecer os grupos com a ampliação e maior domínio de instrumental teórico e metodológico necessário para a pesquisa. Assim, podemos perceber que a pesquisa sobre o ensino de história e sobre a história da educação tem apresentado significativa expansão sendo realizada majoritariamente na área de educação. Um aspecto, no entanto, chama a atenção no que se refere ao ensino de história. Essa produção, realizada em sua maior parte na área da educação, tem buscado respaldo teórico, prioritariamente, no campo da história, o que muitas vezes acaba por limitar a compreensão de processos pedagógicos em sua especificidade, decorrente do fato de fazerem parte da educação escolar. (MONTEIRO: 2005, p.237)

Esse é, sem dúvida, o caso deste meu estudo aqui apresentado, pois, embora trate do Ensino de História e da formação de seus agentes, está situado no Grupo de Pesquisa “**Caminhos da Educação em Alagoas**”, na Linha de Pesquisa História e Política da Educação, do Mestrado em Educação Brasileira do Centro de Educação da UFAL, embora tenha seu foco central na trajetória do primeiro curso criado e desenvolvido para formar os professores de História de que Alagoas precisava: o Curso de Licenciatura em História da UFAL.

A minha descoberta do Ensino de História e, conseqüentemente, da trajetória dos processos de formação, como áreas de estudo pode ser exemplar do que venho tentando dizer: ela se deu, não na minha vivência enquanto aluna de um curso de História, mesmo sendo uma licenciatura, mas tomou corpo como resultado de minha participação em eventos nacionais e regionais⁷ sobre Ensino de História propriamente dito e sobre História de forma mais geral.

Assim, uma vez despertada para a problemática do ensino de História e, conseqüentemente, para a forma como os docentes dessa disciplina vêm sendo

⁷ Desde 2001, venho participando de eventos, tendo participado, por exemplo, como ouvinte do V Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, ocorrido na cidade de João Pessoa, em 2001 e do XXII Simpósio Nacional de História, também ocorrido em João Pessoa, em 2003.

formados, a inspiração para a pesquisa que tem como um de seus resultados esta dissertação tomou corpo e se estruturou a partir da minha experiência enquanto aluna do curso de História que fui, do ano 2000 ao ano de 2005, sendo, portanto, antes de mais nada, uma tentativa de retorno às minhas origens acadêmicas, com destaque para o *locus* onde se deu minha formação para ser professora de História – essa, pelo menos, deveria ter sido a minha formação - já que a licenciatura, segundo a Lei 9.394/96, a tão decantada LDBEN, é a formação específica para ser professor/a nos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em nosso país.

O meu ingresso no curso de licenciatura em História se deu como uma transposição de grandes barreiras, sobretudo pelo fato de que, sendo de classe média, parecia, sobretudo aos meus familiares, inadmissível assumir a formação profissional num curso de licenciatura, o que me levaria a ser professora. É que, com essa escolha, eu deixava para trás duas outras escolhas - Direito e Serviço Social – cujos cursos iniciei e abandonei ao fim de um único ano cursado em cada um deles, sendo estes, segundo o senso comum, caminhos muito mais prestigiosos do que o magistério.

De qualquer modo, vencidas as barreiras familiares e assumida minha última opção, o início da minha graduação em História foi empolgante, a princípio, porque havia conseguido finalmente ingressar no curso que eu tanto desejava e porque, naquele momento, as aulas de História eram extremamente atrativas para mim. A vida universitária ainda me despertava uma grande paixão, que infelizmente foi se perdendo ao longo do tempo, à medida que entendi a Universidade como uma instituição colada à sociedade da qual faz parte, estando imersa, portanto, nos arranjos sociais e nas práticas cotidianas as mais perversas possíveis, numa perfeita coerência com a sociedade na qual ela e nós existimos⁸ (cf. VERÇOSA, 1996).

Na verdade, o meu 1º ano de História, cursado na UFAL, foi, de fato, de muita empolgação. Chegando ao 2º ano, porém, fui percebendo as relações de poder e os sectarismos presentes na condução do meu curso. Se me empolguei sobremaneira com História da América, logo comecei meu afastamento da História dita Geral, tendo, assim, uma aproximação sempre maior com a História que falava mais de

⁸ Sobre esse modo de perceber a universidade, ver a tese de doutorado de Elcio de Gusmão Verçosa, intitulada “*BUROCRACIA E OLIGARQUIA: um estudo de caso sobre o poder universitário*” (1996), cujo tema central é, por coincidência, o caso da UFAL e cujo intuito foi tentar perceber essa relação estreita entre a Instituição Universitária e a realidade histórica, social, política e cultural que a produz e que a mantém em funcionamento.

mim mesma, da minha própria História. Nascia, assim, minha aproximação⁹ com Luiz Sávio de Almeida, que não era do departamento de História, ao qual o curso estava vinculado. Àquela altura – eu ainda estava no 2º ano – comecei a participar do grupo de pesquisa coordenado por este docente e pesquisador da UFAL, que tinha como objetivo pensar Alagoas a partir de múltiplos olhares, tendo como eixo central a interdisciplinaridade.

Entre idas e vindas, acabei por me afastar do Prof. Sávio e de seu grupo de estudos. Foi um afastamento doloroso, mas necessário. A convivência com Sávio, embora tenha se encerrado de forma conturbada, foi bastante produtiva, primeiro porque foi com ele que eu fiz pesquisa de campo pela primeira vez. Com ele, aprendi muitos dos passos e todo o cuidado que se deve ter quando se vai a campo. Como deve ser a postura do pesquisador, que roupa deve vestir, como deve tratar os participantes da pesquisa, enfim, foi ali e naquela companhia que nasceu minha aproximação com a pesquisa e com a pesquisa de campo em particular.

Essa fase de minha formação me fez romper barreiras, afinal ir a campo não era algo tão simples assim. O primeiro contato com o campo se deu numa visita à Fazenda Canto, na cidade de Palmeira dos Índios, em Alagoas, onde se encontram os índios Xucuru-Kariris, para a realização de um censo com a população local. Essa visita foi marcante, porque a menina bem criada tinha agora que se defrontar com a realidade do país no qual nasceu e entender, na pele, coisas que não estavam nos livros didáticos dos seus anos na escola e que tampouco a universidade e o seu curso tratavam, salvo raríssimas exceções, entre as quais o próprio Luiz Sávio de Almeida.

Por idas e vindas da vida eu tive de me afastar dessa pesquisa e desse grupo e redefinir alguns caminhos. Mais uma vez, eu fui esbarrar num professor do departamento de Ciências Sociais - o primeiro havia sido Sávio - agora era o momento de trabalhar com a professora Belmira Rita da Costa Magalhães numa pesquisa sobre o discurso eleitoral, lido a partir da Análise do Discurso de linha francesa. Essa experiência de trabalho foi muito fértil, sobretudo por todo o incentivo advindo desta professora para o trabalho com pesquisa; mas não seria ainda dessa vez que eu me firmaria num determinado campo de estudo. A essa altura, eu já

⁹ Àquela altura os/as estudantes do curso de História tinham a necessidade de procurar professores de outros departamentos caso resolvessem participar de projetos de pesquisa mesmo na condição de voluntários. Não havia, embora tivéssemos alguns professores doutores, nenhum projeto de iniciação científica coordenado pelos professores do então departamento.

estava no 3º ano do curso, numa procura que, como se pode ver, era mais fora do que no seu interior.

Da aproximação desses dois professores – ambos, como disse, de fora do curso de História - e pelo afastamento das atividades de dentro do meu próprio curso que as tarefas com esses dois professores me exigiam resultou uma confusão tal na minha vida acadêmica que acabei por ter a primeira reprovação na minha vida escolar, na disciplina História Moderna.

A maior dor diante da reprovação não era pela reprovação em si, mas pelo fato de ter resultado de um grande mal entendido. Na época, eu participava do Centro Acadêmico de História, que embora não tenha tido tanta notoriedade no contexto do movimento estudantil da universidade, tinha grandes preocupações com as questões relativas à vida interna do curso de História.

Foi por estas preocupações do Centro Acadêmico de História que resolvemos realizar uma reunião com os/as discentes do curso e o coordenador para tentar mediar os conflitos e as tensões que havia entre professores/as e estudantes. Para minha falta de sorte, embora a turma¹⁰ de que eu fazia parte não tenha sido avisada da reunião, alguém conseguiu fazer-se presente e registrar uma reclamação acerca de uma professora do Departamento de História. Depois de elaborado, o documento foi apresentado numa reunião departamental. Começaria aí meu calvário e meu desinteresse pelo curso. Eu era a representante do Centro Acadêmico presente nesta reunião. Sem a possibilidade de explicar que o conteúdo do documento não era uma mentira, tive a ousadia de ficar calada. Incorri num grande erro, pois poderia ter falado a verdade e dito que não havia sido eu a registrar o comentário no documento feito, mas preferi calar. Adveio daí todo o processo de perseguição que resultou na minha reprovação em História Moderna. Pura ironia, já que foi a partir da História Moderna, das aulas sobre a Reforma Protestante e Revolução Francesa nos tempos da escola, principalmente, que me apaixonei pela disciplina História, sendo também a partir dela, já na Universidade, que perdi o interesse pelo curso e pela vida acadêmica.

Assim, o 4º ano de minha licenciatura transcorreu sem empolgação alguma, não conseguindo eu terminar meu curso no tempo previsto. Haveria, então, um 5º ano como prorrogação e a oportunidade de me reconciliar com a História, mas não

¹⁰ Era o ano de 2002, e estávamos sob o regime acadêmico seriado, em que uma reprovação repercutia por todo um ano letivo.

com o curso e refazer a paixão de adolescente que havia me levado àquela escolha ao meu ingresso na Universidade.

No 5º ano tive a oportunidade de cursar a disciplina Estágio Supervisionado de Ensino de História, com os professores Sérgio Onofre Seixas de Araújo e Fernando Antônio Mesquita de Medeiros, ambos do então Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (MTE), integrante do Centro de Educação (CEDU). Nessa disciplina, fiz uma escolha: meu campo temático de interesse dali por diante seria o Ensino de História, independentemente de eu continuar numa Pós-Graduação em História ou “migrar”¹¹ para a Educação.

Foi, portanto, a partir da disciplina inscrita no campo da Educação acima referida que me aproximei da ANPUH e comecei a dialogar de forma constante com o professor Fernando Antônio Mesquita de Medeiros. E desse diálogo foi que surgiu a idéia de elaborar um projeto de pesquisa que tentasse entender o curso de História da UFAL, pensando sua trajetória histórica, a formação dos seus docentes, suas filiações teórico-metodológicas, sua relação com o Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), a identidade do curso, como havia se dado o diálogo entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdo nos primeiros tempos do curso, como se configuraria ali a pesquisa histórica, como havia sido no passado a relação do curso com o Arquivo Público, esperando das respostas a essas questões elementos básicos para ajudar a entender como foi pensada e executada a formação de professores pelo curso de licenciatura em História da UFAL. Afinal, este é ou não um curso de licenciatura – aquele que foi o primeiro em Alagoas e o único no Estado por cerca de duas décadas - do qual, de um modo ou de outro, os demais hoje existentes receberam fortes influências?

Dessa idéia inicial nasceu o projeto de pesquisa que tem como resultado essa dissertação, com o título de “*O curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos primórdios à sua consolidação (1952- 1979)*”. Foi com esse projeto que concorri à seleção ao Mestrado em Educação Brasileira e fui aprovada no ano de 2005, passando a integrar o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no grupo de pesquisa “Caminhos da Educação em Alagoas”.

¹¹ Na verdade, é assim que meus colegas “historiadores de ofício” vêem minha ida para o mestrado em Educação; eu, ao contrário, considero que, sendo licenciada em História, não houve migração alguma, continuando no campo no qual me formei, que foi o do ensino.

Foi, portanto, a minha experiência como estudante que me fez chegar até aqui. Na verdade, como diz Marc Bloch,

conscientemente ou não, é sempre a nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado: os próprios nomes que usamos a fim de caracterizar os estados de alma desaparecidos, as formas sociais evanescidas, que sentido teriam para nós se não houvéssimos visto homens viverem? Vale mais [cem vezes] substituir essa impregnação instintiva por uma observação voluntária e controlada. Um grande matemático não será menos grande, suponho, por haver atravessado de olhos fechados o mundo onde vive. Mas o erudito que não tem o gosto de olhar a seu redor nem os homens, nem as coisas, nem os acontecimentos, [ele] merecerá talvez, como dizia Pirenne, o título de um útil antiquário. E agirá sensatamente renunciando ao de historiador. (BLOCH: 2001, p.66)

Foi, pois, olhando ao meu redor e tentando recuperar parte de minha trajetória formativa que penso ter tornado possível esse trabalho. Foi ao desafio de ser historiadora e professora - apesar da minha precária formação e trajetória como docente - que eu tento responder, com a pesquisa que resultou nesta dissertação, o desafio da docência que pensa o conhecimento histórico como algo que se refaz, para além dos estudos nos arquivos históricos, cotidianamente, na sala de aula, ou fora dela, desde que na relação docente refletida e inquieta, à contra-luz da formação que tive, pensada nas origens e no seu desenvolvimento.

Ainda que a minha preocupação central sejam os cursos de História e sua relação com a forma como a disciplina é ensinada em nossas escolas, neste estudo o curso de História da UFAL é, como já devo ter deixado transparecer ao longo deste texto, o foco principal, tendo em vista que este curso guarda profunda relação com a educação da sociedade da qual faz parte. É que não se pode pensar a formação do profissional de História em Alagoas sem pensar no curso da UFAL, que de alguma forma deu origem a todos os cursos homólogos existentes em nosso Estado. Como se trata de um curso que tem quase 60 anos, fui forçada, pelo tempo de que dispus, a fazer um corte no tempo, debruçando-me sobre meu objeto desde sua origem até o período em que dele já faziam parte, como docentes, muitos por ele formados, sendo ele, portanto, um curso administrativa e academicamente consolidado.

Claro que, ao refletir sobre um curso que se desenvolve no seio de uma instituição, a compreensão de como esta se constitui e se faz - no caso, a Universidade Federal de Alagoas, instituição criada na década de 60 -, e que guarda

suas permanências e rupturas com a sociedade alagoana sob a qual se assenta, é indispensável. Assim, foi fundamental, para poder pensar a trajetória do curso de História, refletir sobre qual modelo se assentou a fundação da Universidade Federal de Alagoas e como isto interferiu na formatação dos cursos de formação de professores, mais especificamente do seu curso de História. Afinal, esse curso, pela sua natureza, mais do que a maioria dos cursos existentes na UFAL, guarda profunda e intrínseca relação com a sociedade da qual faz parte e principalmente com a universidade onde está inserido.

Sabemos que não é apenas a preparação formal que o profissional recebe que define o modo como se dá o ensino por ele ministrado, seja no campo da História, seja quanto a qualquer outra disciplina. No desenvolvimento da educação escolar que o professor empreende há que se considerar um conjunto de fatores, como realidade social, forma de organização das redes que abrigam as instituições escolares, entre outras. No entanto, sem entender a chamada formação profissional inicial dos/das professores/as parece impossível perceber a natureza do ensino ministrado, sobretudo numa disciplina como História, cujo enfoque implica, não apenas seleção adequada dos saberes a serem ministrados, mas também, e, sobretudo, os modos de sociabilidade vividos no interior do curso e o próprio modo de focar saberes que dizem respeito à maneira como se constitui uma sociedade e sua dinâmica, bem como os sentidos do que nela acontece e quem tem a ver com os acontecimentos que na sociedade têm lugar.

Esta pesquisa teve, assim, como propósito principal perceber como, ao longo de quase três décadas foi se configurando, em Alagoas, a formação do/a professor/a de História, sendo esse um recorte bem específico, capaz de contribuir para entender como e por que o ensino de História em nosso Estado segue uma direção bem específica, assim como a quais demandas esse curso vem respondendo ao longo de sua história, de que modo ele dialogou com as políticas que foram se sucedendo ao longo dos governos e com as demandas postas pelos processos de renovação da própria universidade. Certamente, a UFAL não é mais a mesma instituição desde o momento em que foi fundada, de modo que perceber esses percursos da universidade é fundamental para entender as trajetórias do curso, para o que lancei mão dos escritos de Verçosa (1997, 2004), de Verçosa e Tavares (2006, 2007) que têm focado aquela instituição, das suas origens aos dias atuais.

Assim, procurei perceber a trajetória do curso de História da UFAL ao longo do tempo, suas mudanças e permanências até fins da década de 1970, como se deu

a criação do curso no contexto de fundação da Faculdade de Filosofia, instalada ainda antes da existência da Universidade Federal de Alagoas, e que contribuiu para a criação desta; como se deu, ainda, a separação do curso de História do de Geografia (que antes formavam um único curso), como se comportou o curso ao longo das modificações implementadas pela Ditadura, como se deu a criação do curso de Estudos Sociais, e sua posterior extinção no seio da UFAL. E, principalmente, que modelo de educação superior e de universidade foi dando forma a este curso de formação de professores.

Sendo de todas as questões tratadas por esta dissertação, segundo se pode perceber, como de maior relevância, em última instância, a formação de professores de História em Alagoas, este trabalho tem como objetivo explicitar quais as características originais postas na formação de um/a professor/a pelo curso que serviu de matriz da formação na área, e como este curso respondeu, nas primeiras décadas de sua existência, às demandas postas pela sociedade alagoana.

Embora entenda que a formação de um/a professor/a se dê ao longo da sua vida profissional, e não apenas num curso universitário, pelas limitações do trabalho acadêmico, será abordada aqui, apenas a formação inicial que se dá num curso de licenciatura, que no trabalho em questão é o curso de História da Universidade Federal de Alagoas, no período transcorrido entre 1952 e 1979, buscando as raízes do que ocorre ainda hoje no desvendamento do que se configurou nos primórdios do modelo de formação que influenciou a preparação da esmagadora maioria dos cursos e professores formados em História em Alagoas.

Há quatro razões, além da disponibilidade de tempo, que me levam a não analisar neste trabalho os outros cursos de História que existem em Alagoas e que funcionam na Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA) e na Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira dos Índios (ESPI), ambas situadas em dois campi pertencentes à Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC), mantido pela Fundação Educacional Jayme de Altavila (FEJAL) em Maceió, e na Faculdade de Formação de Professores de Penedo, mantida pela Fundação Educacional do Baixo São Francisco¹².

¹² Relação de cursos de História retirada do sítio eletrônico do INEP, que informa as Instituições e Cursos de Educação Superior por Unidade da federação. Consulta feita ao site www.inep.gov.br, em 04 de março de 2008.

De fato, as razões para a escolha do curso da UFAL e não das demais IES deveram-se a vários fatores: primeiramente, teve relevância o fato de o trabalho partir da minha vivência; também pesaram as limitações impostas à feitura de um trabalho que se mostraria demasiado grande se abarcasse todos os 5 cursos de História existentes em Alagoas; ao mesmo tempo, pesou o fato de curso de História ser o mais antigo do Estado e de ser, portanto, a matriz dos demais cursos homólogos. Por fim, valeu o fato de ser a UFAL a instituição do Estado que tem, nos últimos tempos, consolidado a pesquisa como premissa fundamental do seu fazer institucional, contando com grupos de investigação reconhecidos pelas agências nacionais¹³ de fomento à pesquisa, de desenvolvimento tecnológico e de capacitação de profissionais de nível superior, o que não se percebe claramente no curso de História. Isso se justifica, vez que um dos pontos importantes deste estudo foi pensar a história da formação inicial articulada às outras instituições formativas do profissional do ensino de História, com a pesquisa colocada em lugar de proeminência na formação docente, já que permite que, assim, se desenhe um/a historiador/a-professor/a diverso daquele que as IES têm formado ao longo de nossa história docente. Afinal, se até o tempo de existência do curso estudado teve de sofrer uma limitação, espero que o caso por mim estudado, com todas as suas restrições, resulte, ao menos, numa investigação mais aprofundada que, se perde em extensão, ganhe, ao menos, na verticalização que eu venha a empreender...

Se, quando da minha aprovação na seleção do mestrado, pensava ter no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CHLA)¹⁴ um lugar privilegiado de pesquisa para o meu trabalho, no sentido de encontrar ali uma farta documentação relativa a meu objeto de estudo, infelizmente, minha expectativa foi cada vez mais se frustrando, à medida em que não tive sequer acesso a um único documento sobre o curso de História, cujo lugar institucional é, hoje, com a reforma estrutural por que passou a UFAL, o Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes - ICHCA.

As angústias advindas desse não-acesso à documentação sobre o curso dentro dele ou produzido no seu interior, que propiciou minha formação inicial, foram imensas. Mas nem mesmo isso me fez desistir do meu projeto inicial. Assim foi que,

¹³ CAPES e CNPq.

¹⁴ Antigo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CHLA) que, com a recente reestruturação da UFAL, desmembrou-se em Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA), Instituto de Ciências Sociais (ICS) e Faculdade de Letras (FALE), após a extinção dos departamentos e reorganização da universidade em Unidades Acadêmicas.

inspirada pelos meus professores oriundos do Centro de Educação, e tendo encontrado aí, mais precisamente no grupo de pesquisa “*Caminhos da Educação em Alagoas*”, um acervo onde estão vários documentos, como os primeiros relatórios da Faculdade de Filosofia dos anos de 1952, 1954 e 1956, consegui dar o pontapé inicial na minha pesquisa. Nestes relatórios pude, por exemplo, levantar a composição do quadro docente, o currículo do curso quando de sua fundação, os primeiros alunos e as primeiras alunas, os livros que compunham a biblioteca da faculdade, entre várias outras questões. Para a década inicial de funcionamento do curso, esta documentação bastava.

Assim, problemáticas seriam, sobretudo, as décadas de 60 e 70. Mas, eis que a vida me conduziu a uma grata surpresa: levada a participar das comemorações do centenário de Théo Brandão, importante estudioso da cultura popular alagoana, realizada no museu que leva o nome do insigne antropólogo, tive a oportunidade de conhecer a biblioteca desse Museu e ali descobrir algumas relíquias, tais como vários relatórios anuais da Universidade Federal de Alagoas das décadas de 70 e 80 que registram vários aspectos da vida dos cursos em anos determinados. A partir destes relatórios pude compor alguns quadros sobre a vida do curso de História em momentos determinados e a partir das pistas fornecidas por estes relatórios encaminhar minhas entrevistas com professores/as e estudantes que por ele passaram.

Em resumo, as maiores dificuldades do início de realização desta pesquisa se deram pelo fato de a UFAL não ter uma política de preservação documental em arquivos, o que vem sendo corrigido pela atual gestão da universidade, e que vem influenciando, inclusive, decisivamente, na mudança de rumo da política de gestão de arquivos em Alagoas, tendo como exemplo mais notório a mudança recente na gestão do Arquivo Público de Alagoas¹⁵.

Nesse movimento, é dever de justiça registrar também o esforço do grupo de pesquisa “**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM ALAGOAS**” em preservar, inclusive por meio digital, parte dos documentos que registram as origens e parte da trajetória de

¹⁵ O Arquivo Público de Alagoas, no período em que fui aluna do curso de História, passava por séria crise no seu funcionamento. Suas instalações físicas não permitiam o acesso à documentação de forma satisfatória, muitos documentos haviam se estragado em consequência da falta de condições físicas de funcionamento e o diretor da instituição vedava o acesso de quem não fosse seu compadre. Felizmente, para a sociedade alagoana, graças à mobilização dos estudiosos de História, esta situação foi recentemente alterada, graças à criação e atuação do Fórum Pró-Arquivo. Assim, com nova direção, o Arquivo Público encontra-se, já, acessível, o que para mim, infelizmente, tem sido de pouca valia, uma vez que tudo isso começa a acontecer quando estou concluindo o meu trabalho.

algumas unidades da própria UFAL, juntamente com outros documentos sobre a história da educação alagoana como um todo.

Prosseguindo nos meus estudos, com o apoio em documentos cuja existência antes ignorava, em função das lacunas paradoxalmente deixadas pela má gestão da documentação relativa à vida do curso que pretendia estudar, e que, por isso, apresentava vários claros, tive de priorizar, também, como fonte documental, a oralidade, entendendo a História Oral não como uma outra forma de história, mas como uma metodologia que guarda suas especificidades e que, por isso mesmo, é diferente do documento escrito, sendo ela, contudo, complementar e de grande significação, até porque me serviu de contra-prova na análise da documentação levantada e analisada.

Como um dos objetivos do projeto era entender também o cotidiano do curso nos seus primórdios, como se dava a formação docente, a relação discente-docente e quais as concepções de História que circulavam na formação docente, a oralidade apareceu também como uma metodologia indispensável e, pelas singularidades de que se reveste, mais rica e apropriada ao trabalho, sobretudo por ter como um de meus principais intentos a reconstituição – numa quase etnografia feita a posteriori – das práticas e vivências no interior do curso de licenciatura em História da UFAL, da sua fundação até os anos de 1970. Isso, evidentemente, sem deixar de considerar a importância das evidências deixadas pelo documento escrito, que serviram sempre de ponto de partida para a realização das entrevistas.

Nessa opção metodológica, segui o que nos ensina Alberti, quando diz que

A História oral é hoje um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade. (...) Uma das principais riquezas da História oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas. (ALBERTI: 2005, p. 164 e 165)

Quando do início da revisão de literatura acerca do tema tratado, para subsidiar a elaboração desta dissertação, mediante pesquisa webgráfica em sítios eletrônicos de programas de pós-graduação em educação e em história, foram encontrados cinco trabalhos, entre dissertações e teses, que tratam especificamente da História de cursos de graduação em História no Brasil que são: a tese de doutorado de Helenice Ciampi Ribeiro Fester, que tem como título *A História*

Pensada e Ensinada na PUC/SP: 1971 – 1988, defendida na USP, sob orientação do professor Dr. Elias Thomé Saliba; a tese de doutorado de Regina Coelli Gomes Nascimento, que tem como título *Instituindo normas, disciplinando corpos e mentes: O ensino de história no Centro de Ensino Superior do Seridó (1973 – 1987)*, defendida na UFPE, sob orientação da professora Dra. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira; a tese de doutorado de Maria Inês Corrêa Marques, denominada *A Formação do Professor de História: Implicações e Compromissos*, apresentada à UFBA, sob orientação do professor Dr. Miguel Angel Garcia Bordas; a dissertação de mestrado de Célia Regina de Souza e Silva, chamada *Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa/Universidade Estadual de Ponta Grossa: 50 anos do curso de História*, defendida na UEPG, sob orientação do professor Dr. Ivo José Both; a dissertação de mestrado de Diogo da Silva Roiz, que tem como título *A Institucionalização do Ensino Universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1934-1956*, defendida na UNESP, sob orientação do professor Dr. Ivan Aparecido Manoel, e a dissertação de mestrado de Francisco Chaves Bezerra, intitulada *O Ensino Superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais*, que foi defendida na UFPB, sob orientação do professor Dr. Raimundo Barroso Cordeiro Júnior. Desses trabalhos acadêmicos acima referidos, infelizmente, tive acesso, através de correspondência eletrônica, apenas à tese de Helenice Ciampi Ribeiro Fester, publicada em forma de livro, bem como à dissertação de Francisco Chaves Bezerra.

A leitura dos trabalhos a que tive acesso foi fundamental, no sentido de encaminhar algumas questões relativas à história dos cursos de História de maneira geral, dos quais tratarei mais adiante, em lugar próprio, como, por exemplo, o fato de muitos cursos terem sido acoplados, na sua fundação, aos cursos de Geografia, formando, portanto, um único curso, o que era desconhecido por mim quando da elaboração do projeto de dissertação.

Além da pesquisa bibliográfica e do exame dos documentos escritos, avancei na realização das entrevistas. Como informantes que me forneceram dados importantes sobre o curso e sua trajetória, procurei selecionar para a entrevista professores aposentados e professores em exercício do referido curso. Tendo entrevistado seis docentes, a escolha de cinco deles se deu pela indicação da primeira entrevistada, que foi a professora Dra. Vera Lúcia Calheiros Mata, uma das professoras mais antigas a apresentar, ao longo de sua estada na UFAL, uma

postura reconhecidamente questionadora sobre a formação ali desenvolvida. Os entrevistados, na verdade, foram sendo selecionados a partir de uma trama criada desde a primeira entrevista.

Para as entrevistas, lancei mão de roteiro semi-estruturado, tomando como elementos condutores os seguintes temas centrais: formação profissional e política, paradigmas historiográficos assumidos, compreensão do que era tido como formação de professores, distinção entre licenciatura e bacharelado, lugar da pesquisa na formação docente, tentando, ao rastrear esses temas, vinculá-los à própria história de vida dos entrevistados.

Feitas as leituras, o estudo documental, entrevistas e a reconstituição possível a partir da história oral, obtive, como resultado, esta dissertação que está dividida em três capítulos, organizados de forma a contemplar a existência do curso, de sua origem até a década de 1970, ou seja, o itinerário da formação para o ensino da História, enquanto campo profissional.

Assim, no Capítulo I, denominado **“A trajetória do saber histórico na Academia e na Escola”**, trato da trajetória do saber histórico, narrando, a princípio, a constituição da História enquanto disciplina escolar e seus fundamentos enquanto saber vinculado à consolidação dos Estados Nacionais Modernos. Aqui, tratarei de explicitar as imbricações entre a formação dos professores de História no século XIX e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e, no nosso caso mais específico, do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas. Esbocei como se deu a elaboração do conhecimento histórico na Europa e no Brasil nos séculos XIX e XX.

No Capítulo II, chamado de **“A Fundação do curso de História em Alagoas”**, tentei perceber como foram formatados os primeiros cursos universitários de História no Brasil - que foram o da USP e o da UB, atual UFRJ -, que constituem as matrizes dos demais cursos de História no Brasil e, portanto, também, o de Alagoas. Reconstruí como se deu a criação do curso de História da Faculdade de Filosofia de Alagoas – depois Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alagoas -, sua relação com os saberes da Geografia, e quais os paradigmas que fundamentavam a construção do saber histórico pela intelectualidade alagoana, ligada, sobretudo, ao Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas.

No terceiro capítulo, designado **“A Universidade Federal de Alagoas e a consolidação do curso de História herdado da FAFI”**, procuro explicitar como a reforma universitária do período ditatorial afetou a Universidade Brasileira e seus cursos de História, com destaque para o caso da UFAL e seu curso de História.

Neste terceiro e último capítulo discuto, ainda, os vínculos entre a formação do profissional de História nos seus primórdios e as múltiplas vivências que perpassam essa formação em um espaço privilegiado de formação profissional e política, a saber: o Arquivo Público do Estado de Alagoas.

Como referido acima, é bem verdade que outros espaços e ações formativas, além do escolar e curricular propriamente dito de qualquer profissional – inclusive da História –, instâncias como o movimento estudantil são fundamentais. Este último, segundo tese de Luiz Sávio de Almeida, expressa em um jornal alagoano¹⁶, representa boa parte da renovação da historiografia de Alagoas e se dá pela vinculação dos estudantes do curso de História ao movimento estudantil universitário, ou seja, de fora para dentro do curso. Afinal, reforçando essa tese, pode-se dizer que

A formação inicial do professor de história, nos cursos de licenciatura, é parte da educação permanente do profissional, ou seja, processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal por meio de currículos educacionais. Esse percurso formativo, de ensino e aprendizagem, desenvolve-se por meio de diferentes agentes e em diferentes espaços educativos, tais como: a educação escolar, as oficinas, o teatro, as organizações e lutas políticas e culturais, as igrejas, os museus, as bibliotecas, os meios de comunicação de massa, as experiências cotidianas, os cursos superiores, as experiências de pesquisa, etc. (SILVA: 2007, p. 25)

No entanto, considerando-se a dificuldade de trabalhar com o movimento estudantil, a par do tempo e do espaço de que dispunha para esse estudo, deixei de investigar essa dimensão da formação dos futuros profissionais de História, esperando que, no futuro, alguma pesquisa possa vir a rastrear o que afirma Almeida, ao menos no caso de Alagoas.

Por fim, nas considerações finais deste trabalho, busco, numa releitura fina dos seus diversos capítulos, construir um quadro sinóptico que possa dar ao leitor uma visão de conjunto do objeto investigado – a história do primeiro curso de formação dos professores de História, suas principais características e sua direção dominante, das suas origens ao final da década de 1970, quando o curso se consolida.

Espero, assim, que esta dissertação possa contribuir para os processos de renovação do curso, considerando-se as condições criadas pela última reforma

¹⁶ O artigo intitulado *Os meninos das Alagoas: história e movimento estudantil* foi publicado em O JORNAL no dia 15 de junho de 2007.

institucional por que passou a UFAL em sua estrutura administrativa e pedagógica e que ainda se encontra em processo de implantação, de modo a que, o que aqui apresento sirva, ao menos, como reflexão para o encaminhamento das práticas que levem à formação inicial dos professores de História no seio da UFAL, atendendo aos novos modelos de formação reclamados pela sociedade para a Educação Básica.

CAPÍTULO 1

A TRAJETÓRIA DO SABER HISTÓRICO NA ACADEMIA E NA ESCOLA

A História constituiu-se enquanto disciplina escolar na Europa ainda no século XIX, no momento de emergência e consolidação dos Estados Nacionais, momento este em que a composição curricular do sistema de ensino necessitava desta disciplina para justificar o imperialismo das nações europeias.

François Furet argumenta que a História não existe como disciplina escolar antes do século XIX porque, na verdade, ela não existe como área de saber com legitimidade:

O que faz, portanto, com que a história seja, no fim do século XIX, uma matéria ensinável de pleno direito é inseparavelmente um método científico, uma concepção da evolução e ainda a eleição de um campo de estudos ao mesmo tempo cronológico e espacial. As regras elementares da *ars antiquaria*, codificadas pelos positivistas, entram no ensino secundário por intermédio de um consenso provisório quanto ao sentido da história. Para chegar a esse consenso, Lavisse e Seignobos retomam os dois temas da história filosófica desde o século XVIII: a história é a nação; a história é a civilização. (FURET: s.d., p. 132)

É o século XIX quem dará estatuto de Ciência à História e também a tornará um componente curricular autônomo, não mais um mero apêndice do ensino de línguas. É neste século que a História ergue seus muros e se delimita enquanto campo de saber que tem método próprio e o historiador ganha ares de cientista, não mais um mero diletante. Neste momento, são estabelecidos métodos rigorosos de trato com o saber histórico, dos quais as futuras gerações de historiadores serão herdeiras. Como bem coloca Guimarães,

O pensar a história é uma das marcas características do século XIX, ao longo do qual são formulados os parâmetros para um moderno

tratamento do tema. O discurso historiográfico ganha foros de cientificidade num processo em que a "disciplina" história conquista definitivamente os espaços da universidade. Neste processo, o historiador perde o caráter de *hommes de lettres* e adquire o estatuto de pesquisador, de igual entre seus pares no mundo da produção científica. No palco europeu, onde desde o início do século este desenvolvimento é observável, percebe-se claramente que o pensar a história articula-se num quadro mais amplo, no qual a discussão da questão nacional ocupa uma posição de destaque. Assim, a tarefa de disciplinarização da história guarda íntimas relações com os temas que permeiam o debate em torno do nacional. (GUIMARÃES: 1988, p. 05)

Não é por acaso que a História se legitima como disciplina escolar andando de mãos dadas com a Geografia. É uma relação tempo e espaço que está em questão, não era apenas uma cronologia o que se colocava como fundamental, mas também um dado território. A História Universal era a História da Europa e o espaço em questão era o solo europeu.

A relação¹⁷ entre essas duas disciplinas acabou resultando numa simbiose que interferiu até nas políticas educacionais da última ditadura vivida pelo Brasil, trazendo sérios prejuízos para a História. Pensando a relação tempo e espaço, Furet argumenta:

O espaço e o tempo oferecem, deste modo, ângulos complementares para a construção de um saber sobre a evolução. E é a partir desta cumplicidade epistemológica que a geografia vai avançar ao mesmo tempo que a história, como que ligada a ela, nas futuras reformas do ensino francês. (FURET: s.d., p. 115)

O conhecimento histórico escolariza-se como uma espécie de norteador da moralidade a guiar a humanidade rumo ao progresso e ao desenvolvimento, leia-se progresso e desenvolvimento do mundo ocidental europeu. A História surgia para conformar as identidades nacionais, era o momento da emergência deste saber no mundo acadêmico, como campo disciplinar autônomo.

No Brasil, a disciplinarização deste saber não se deu de modo diferenciado: éramos um país recentemente independente sob o ponto de vista político,

¹⁷ A criação do curso de Estudos Sociais é um exemplo de como a relação entre a História e a Geografia remonta ao processo de disciplinarização desses dois campos de saber.

necessitávamos nos incluir no rol das nações ocidentais modernas e foi também por esta razão que, no plano da educação formal, acabamos imitando o currículo escolar francês.

No Brasil, a história passou a ser uma disciplina escolar obrigatória na primeira metade do século XIX — momento de afirmação do Estado Nacional — com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. Havia, então, uma história sagrada, com sua cronologia própria, organizada de acordo com as 'Escrituras', e uma história profana, laica ou civil, cujos marcos temporais eram definidos pelo Estado. A história da civilização era norteada pela história da Europa Ocidental, sobretudo da França. (MAGALHÃES: 2003, p. 168)

Vivíamos sob o domínio econômico da Inglaterra, o que se supõe que o mais coerente teria sido a implantação de modelos ingleses na nossa educação; no entanto, vale ressaltar que foi a estreita relação entre o poder monárquico e a igreja católica que acabou levando a adoção dos programas curriculares das escolas francesas. Era precisamente a cultura francesa que se apreciava nos ambientes da corte, imitando a moda, os gostos, a língua e os costumes que irradiavam de Paris.

Segundo Lilia Moritz Schwarcz (1993), é importante salientar que a referência à imitação não se dava como mera cópia que se transpunha do mundo francês para o Brasil, mas como um processo de resignificação que levava em conta as peculiaridades do país. Nossa elite intelectual foi bastante habilidosa na importação dos modelos de pensamento trazidos da Europa. Aproveitamos das teorias científicas da época aquilo que não entrava em choque com as instituições vigentes no país, sobretudo no tocante à escravidão.

Em se tratando do currículo escolar, tivemos como herança o currículo escolar francês no qual é adotado o modelo quadripartite de divisão da História humana em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Essa forma de dividir a História é própria do mundo europeu, sobretudo da França. Os marcos temporais utilizados para realizar tal divisão são todos referentes ao ocidente europeu. Este modelo foi adotado no Brasil ainda no século XIX e continuou a ser utilizado durante todo o século XX tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Mergulhando mais fundo sobre a forma como a história foi se tornando disciplina escolar no Brasil, temos que, paralelamente à criação do Colégio Pedro II, funda-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que terá como missão fundar e consolidar a história do país que acabara de se tornar independente. Era uma moda que também vinha da França:

Inspirado no *Institut Historique de Paris*, fundado em 1834, o imperador Pedro II empenhou-se, quatro anos mais tarde, para criar na corte do Rio de Janeiro, a 21 de outubro de 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Foram convocados membros destacados da intelectualidade nascente e figuras importantes da elite econômica e da sociedade carioca, que se associaram de pronto às idéias do monarca. Desde a sua inauguração, a entidade contou com a adesão da elite imperial e com a proteção especial de D. Pedro II, que destinou a necessária ajuda financeira para a instalação e a cada ano diligenciava para que o IHGB tivesse dotação no orçamento do Governo Imperial para atender suas finalidades. Além disso, Sua Majestade fazia questão, e isso muito lhe agradava, de participar regularmente das reuniões, tornando-se, portanto, o paladino, o protetor e o incentivador maior da instituição. (TENÓRIO: 2007A. p. 36)

Pelo exposto, é possível ter idéia dos arranjos sociais que marcariam a vida e ainda marcam a história desta instituição de cunho nacionalista.

A História se colocou, de fato, como fundamental no correr do século XIX e início do século XX, no Brasil, por ser uma disciplina responsável por consolidar a História da nova nação que se instituiu e buscava afirmar a memória, a identidade e os feitos dos heróis que teriam plasmado esta nação. E foi no Instituto Histórico e Geográfico que esse tipo de História começou a ser produzido, a princípio no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado na cidade do Rio de Janeiro, capital do Império e, posteriormente, nos Institutos que foram criados nas províncias. Segundo Schwarcz,

Criado logo após a independência política do país, o estabelecimento carioca cumpria o papel que lhe fora reservado, assim como aos demais institutos históricos: construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos. Exemplos longínquos dos centros do Velho Mundo,

no Brasil, os institutos se propõem a cumprir uma tarefa monumental: ‘Colligir, methodizar e guardar’ (RIHGB, 1839/1) documentos, fatos e nomes para finalmente compor uma história nacional para este vasto país, carente de delimitações não só territoriais. (SCHWARCZ: 1993, p. 99)

O IHGB foi, portanto, criado no Brasil ainda no século XIX com o objetivo primordial de elaborar uma idéia de nacionalidade brasileira assentada em valores como o de homogeneidade cultural que dava ao povo brasileiro um caráter não-plural. São os intelectuais¹⁸ dos Institutos que irão — junto com os intelectuais dos Museus Etnográficos e das Faculdades de Medicina e Direito — discutir os problemas da miscigenação da sociedade brasileira. As idéias do IHGB iam ao encontro do paradigma cientificista e positivista em voga na Europa no século XIX. A literatura e a imprensa serão os meios pelos quais todas essas idéias serão divulgadas e circularão pela população letrada do país.

É possível pensar que, com a fundação do IHGB, houve a incumbência de produzir uma história da nação, começando-se com a seleção, via eleição, da monografia do alemão Karl Philipp von Martius, como o melhor texto para se estudar a História do Brasil por nossos jovens escolares. Citando Fonseca,

Von Martius propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização. Uma vez produzida, essa história deveria ser reconhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola. Do IHGB ela passaria diretamente as salas de aula por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escritos pelos próprios sócios do Instituto. (FONSECA: 2004, p. 46)

É importante lembrar que muitos sócios do Instituto Histórico e Geográfico eram graduados em Direito, Medicina ou Engenharia – que ficaram conhecidas como as “profissões imperiais”, por serem as únicas a existirem na época em nível superior - e também professores do ensino secundário. Assim, os mesmos conceitos de História que circulavam nos institutos eram também aqueles que estavam

¹⁸ Ver estudo de Lília Moritz Schwarcz sobre os intelectuais dos institutos históricos, das faculdades de medicina e direito, e dos museus etnográficos em *O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930*.

presentes nas aulas de História na escola secundária. Eram através das escolas, além da imprensa e da literatura, que eram veiculadas as idéias que circulavam entre a intelectualidade brasileira. Como ressalta Monteiro,

Se o IHGB constituiu-se como lugar das discussões sobre a produção historiográfica, o *locus* privilegiado para a realização do ensino, referência para a nação em construção, foi o Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1837. (MONTEIRO: 2005, p.239)

Pensar o conhecimento histórico no século XIX é, portanto, pensar num saber que estava restrito a um mundo fechado e elitista, qual seja, o mundo da elite dirigente letrada que circulava nos institutos históricos e que tinha acesso à escola. Faço tais ressalvas para não esquecer que no período tratado, a escolarização¹⁹ estava reservada a poucos na sociedade brasileira. Portanto, o saber histórico seria vulgarizado ao restante da população por outras vias que não a da escola, o que se dará pelo estabelecimento de vários rituais cívicos, como o estabelecimento de um hino nacional, do culto à bandeira, dos feriados nacionais, dos heróis da pátria.

Pautava-se como necessária a construção da História de um país que acabara de se tornar politicamente independente, um país que se pretendia moderno, industrializado, pacífico, centralizado, homogêneo culturalmente, onde as elites maquinaram com grande habilidade a transição da mão-de-obra escrava à mão-de-obra assalariada. Pretendia-se camuflar a face mestiça do povo brasileiro, não homogênea, ou melhor, eram usadas as teorias evolucionistas e darwinistas para se encontrar uma solução para o Brasil, afinal a mestiçagem era tida como um problema, uma degeneração social, o que tornava o país inviável do ponto de vista do desenvolvimento das nações européias a permanecer com a face real como se configurava no campo do real. Assim,

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria . Esses eram os objetivos da historiografia

¹⁹ Vale lembrar que o acesso à escolarização, quantitativamente falando, pela população brasileira, só foi atingido na década de 80 do século XX, o que nos desperta para a importância do acesso à escola como símbolo de status social.

comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder. (FONSECA: 2004, p. 24)

Sendo essa a idéia de nação²⁰ que se pretendia criar, era, pois, necessária uma História que exaltasse os grandes homens que lutaram por este país, homens da elite que transitavam pelo poder político e eram detentores também do poder econômico. Foi nesse contexto que o Positivismo ganhou terreno fértil e teve todo o espaço para se desenvolver no meio intelectual brasileiro. É interessante ressaltar que o Positivismo ganha terreno no Brasil num momento em que já se encontra decadente na Europa. Aqui

Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia. (FONSECA: 2004, p.47)

É a síntese da relação desses três elementos — a herança européia tardia, o poderio da Igreja Católica e o Império brasileiro - que acabou por imprimir o tipo de ensino de história que predominou no Brasil, dos seus primórdios como disciplina, entrando pelo Século XX a dentro, e do qual ainda temos forte herança²¹.

Assim, como vimos, a escrita da nossa história enquanto nação independente nasce sob a influência de duas correntes historiográficas européias. Como diz de modo pormenorizado Eni de Mesquita Samara,

²⁰ Vale lembrar que no Brasil o conceito de nação varia conforme os projetos que se colocam no embate político ao longo de nossa história.

²¹ A promulgação e implantação da lei 10.639/03 – muito recente, portanto - que trata da História Africana e Afro-brasileira no currículo do nosso sistema de ensino mostra o quanto essa herança européia ainda tem força no sistema educacional brasileiro. Basta observar os debates acalorados acerca de tal temática entre os educadores que se colocam contra e a favor da implementação da lei para se ter uma idéia do que ainda sobrevive em pleno Século XXI. Como expressão recentíssima disso temos que, no dia 10 de março de 2008, a lei de que estamos tratando foi substituída pela lei 11.645/08, com a obrigatoriedade do currículo contemplar não apenas os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, mas, também, de incorporar os povos indígenas brasileiros, inclusive nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira.

Duas grandes correntes historiográficas – a escola alemã e a escola francesa ou, ainda, o historicismo e o positivismo - foram as que, ao final do século XIX, exerceram maior influência sobre os pesquisadores brasileiros. O momento da discussão europeia em que se começava a questionar a validade da História narrativa e factual é, por sua vez, concomitante ao de um primeiro esforço sistematizado de pesquisa histórica em nosso País: a identificação e recuperação de documentos. E esse empenho coletivo passou pela criação do *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (IHGB), em 1838, onde se cultuava, ao mesmo tempo, o pragmatismo da História e o gosto pela pesquisa. (SAMARA: 2007, p.26)

A hegemonia dessas correntes historiográficas, sobretudo do positivismo, se faz presente em muitas universidades e institutos de pesquisa, até nossos dias. Minhas inquietações neste trabalho residem na necessidade de perceber se o curso de História da Universidade Federal de Alagoas nasceu e se consolidou com base nesse paradigma hegemônico - o positivismo - e se ele dialogou com outras correntes historiográficas ao longo de sua história.

Para isso é importante destacar que em fins do século XIX, apesar de hegemonia citada anteriormente, temos no Brasil e em Alagoas a influência das idéias operárias e socialistas sopradas da Europa, que se propagavam via movimento operário, levando a disseminação do que ficou conhecido bem mais tarde como “marxismo vulgar”. Dialogando com outros pensadores que também tiveram destaque no século XIX, os divulgadores de Karl Marx no Brasil acabaram por produzir e disseminar uma leitura eclética do pensamento marxista. Cláudio Batalha afirma que

(...) apesar das constantes referências a Marx – a quem é atribuída a paternidade do socialismo científico – tanto na produção escrita como nas comemorações rituais do movimento socialista brasileiro, o conhecimento do socialismo chega quase sempre por intermédio de autores mais acessíveis e através de textos de vulgarização. Boa parte desses autores difundiam uma visão do marxismo que resultava de uma leitura positivista e/ou cientificista de Marx. Em outras palavras, Marx se insere na “ideologia socialista eclética” que domina o movimento no Brasil, como também ocorrera na Europa, ecletismo capaz de integrá-lo aos mais variados pensadores, como Ferdinand Lassale, Benoît Malon, Charles Darwin, Herbert Spencer, Ernst Haeckel, Max Nordau, Auguste Comte. (BATALHA: 1995, p.13)

Em se tratando de Alagoas a situação não é muito diferente: fomos influenciados, sobretudo pelos socialistas de Recife e acabamos por difundir também essa leitura eclética do pensamento de Marx. Em sua dissertação, Osvaldo Batista Acioly Maciel, trabalhando com o tema *Filhos do trabalho, apóstolos do socialismo: os tipógrafos e a construção de uma identidade de classe em Maceió (1895/1905)*, aborda com mais profundidade a influência do marxismo na historiografia alagoana. Assim diz ele:

As relações com o grupo de socialistas do Recife, liderado por João Ezequiel, foram o principal ponto de apoio inicial para que os operários alagoanos entrassem em contato direto com entidades, jornais e principais representantes socialistas do período. Assim, dentre os autores socialistas estrangeiros mais citados pelos alagoanos estão Karl Marx, Benoît Malon, Enrico Ferri, José Ingenieros, Friedrich Engels, Ferdinand Lassale, Paul Lafargue, Edmund de Amicis, Kropotkine e outros. Por sua vez, dentre os diversos contatos, contribuições e permutas no Brasil, estão os estabelecidos tanto com o Recife como com os grupos que giravam em torno de três grandes personalidades do movimento operário brasileiro: Antonio Guedes Coutinho, Mariano Garcia e Estevam Estrella. (MACIEL: 2004, p.123)

Do que acabo de afirmar acima, penso ter ficado claro que esse “pensamento progressista e de esquerda” tinha circulação e guarida entre os integrantes do proletariado e seus intelectuais, como diria Gramsci, ficando os intelectuais dos grupos dominantes impermeáveis ao que eles consideravam como acordes dissonantes das “sinfonias” que eram tocadas nos saraus e nas reuniões da elite.

Sendo o IHGB o espaço privilegiado para o encontro e a produção historiográfica dos intelectuais prestigiados pelos governantes e pelos mentores da sociedade brasileira, aqui em Alagoas, como em algumas províncias seguiu-se a tendência da capital do império e depois da república, criando-se instituições similares, tendo como finalidade também a formação de identidades locais/regionais. Alagoas é a segunda província a seguir a capital da corte, fundando seu Instituto em 1869. Não por acaso a primeira província a criar seu Instituto Histórico foi Pernambuco, seguido por nós, o que, de certa maneira, explica nosso pioneirismo comparado ao restante do país: afinal havíamos nos separado da província de

Pernambuco em 1817. Digamos que nossa identidade cultural ainda estivesse fortemente vinculada à província de Pernambuco, até quando ela era negada.

Sendo Alagoas uma Capitania/Província muito jovem, temos aqui uma situação inusitada, com o Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas sendo o terceiro a ser criado no país, posteriormente apenas ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e ao Instituto Histórico e Geográfico de Pernambuco. Quando da fundação, o organismo que se cria aqui se chamava Instituto Geográfico e Arqueológico de Alagoas, estando a dimensão histórica silenciada ao menos no título que dava nome a instituição, provavelmente pela esperança de encontrar nos sítios arqueológicos as verdadeiras fontes da alagoanidade. Isso, porém, vai se mostrar impossível por não termos história ainda estabelecida, além da impossibilidade de se fazer trabalho arqueológico, por conta do alto custo das pesquisas feitas por esse ramo do conhecimento.

Segundo Luiz Sávio de Almeida e, antes dele, Elcio de Gusmão Verçosa (1996), cujas afirmações vão na mesma direção de Schwarcz (1993), o Instituto Geográfico e Arqueológico de Alagoas foi fundado para ser um lugar de escrita e pensamento do poder senhorial alagoano através de uma elite intelectual, o que pode ser exemplificado pelo fato da primeira sessão do instituto ser presidida pelo presidente da província²² na sede do Palácio do Governo.

Conforme Verçosa, é em meio ao confronto político local do período que

Bento Júnior vai criar, em 1869, o Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano, como que para propiciar uma convivência, de algum modo civilizada, entre os senhores da província (...) O IAGA, como previra sagazmente o Presidente, logo irá reunir os expoentes das duas facções que, pelo menos lá, iriam trocar cumprimentos, enquanto se entretinham com o que competia à instituição fazer, e que consistia, como nota com perspicácia Lília Schwarz, em construir com as múltiplas faces da supremacia do senhor rural uma *'espécie de formação da identidade'* alagoana, e resgatar a saga civilizadora da Província por ele empreendida, que cabia aos membros do Instituto recompor e conservar, segundo os moldes de seus congêneres do Rio de Janeiro e de Pernambuco, que serviam de modelo (...) (VERÇOSA: 2006, p.85).

Outra não é a posição de Luiz Sávio de Almeida quando diz que

²² Não por coincidência José Bento da Cunha Figueiredo Júnior era pernambucano, Considerando-se a forte relação cultural que ainda hoje marca a história de Alagoas e Pernambuco.

Evidentemente, não estamos advogando uma tese voluntarista, mas vai pesar em Alagoas a determinação de um Presidente de Província: o pernambucano José Bento da Cunha Figueiredo Júnior. Com isso, a formalização de um corpo de intelectuais destinados a pensar as Alagoas passa pela malha do poder de mando. O Presidente da Província escolhe quem estaria apto a realizar a tarefa, mas, sem dúvida, Alagoas estava pronta a responder ao chamado com um grupo de intelectuais, gerados, especialmente, por um corpo de bacharéis, professores e padres, todos eles representando o senhorial estabelecido. O que houve capaz de somar, merece investigação. (ALMEIDA: 2004, p. 09)

A vinculação do Instituto Histórico ao poder senhorial também é constatada por Douglas Apratto Tenório em seu trabalho *A Casa das Alagoas*,

Embora com alguns poucos resistentes, o fato é que a fundação do Instituto Histórico e Arqueológico de Alagoas (sic) – cujas primeiras sessões contaram com a presença do presidente da província, que lhe forneceu prestígio e apoio para o funcionamento – conseguiu uma parada nos debates incandescentes e na exacerbação dos ânimos políticos. Uma espécie de “trégua de Deus” dos combates medievais. Um fato inédito acontecia. A memória de Alagoas passou a ser resguardada. Voltado ao objetivo de valorização da província, estava inquestionavelmente em consonância com os objetivos do IHGB de criação e manutenção de uma história nacional. Na ata de sua fundação percebe-se que a nova entidade foi idealizada da mesma maneira que as suas antecessoras: sob o manto protetor do Estado e reunindo em seus quadros a elite dirigente provincial, composta de altos funcionários do governo, militares, sacerdotes, proprietários de terra, comerciantes, políticos e profissionais liberais. Era uma forma de recrutamento natural, como instituição imaginada para criar e conservar a história alagoana, destacando a sua individualidade frente à nacional e às identidades das outras províncias imperiais. (TENÓRIO: 2007A, p.60)

Pode-se constatar, assim, que, além do caráter senhorial descrito por Verçosa, Almeida e Tenório, o Instituto Arqueológico e Geográfico também tinha como finalidade apaziguar os partidarismos da elite local, ou seja, os desentendimentos entre os representantes do partido Liberal e do partido Conservador. Desse modo, a instituição acabava sendo o lugar onde os conflitos da elite local se resolviam ou, ao menos, amainavam. Mesmo que no embate político as disputas fossem acirradas, ao entrar no Instituto as diferenças eram silenciadas em nome da escrita de uma história que deveria ser a mais harmoniosa possível. Como exemplares dessa escrita Luiz Sávio de Almeida elege João Francisco Dias Cabral e

José Prospero Jeovah da Silva Carroatá como os maiores representantes da instituição nesse momento.

Segundo Craveiro Costa²³ as idéias destes intelectuais veiculavam-se em jornais; livro²⁴ sobre Alagoas praticamente não existiria ainda por muito tempo, o que nos leva a concluir, portanto, que a circulação das concepções de História no momento se dava por meio dos jornais e especialmente na revista daquele instituto, a qual começou a circular em 1872.

Não podemos dar ênfase às escolas como espaços de socialização do saber erudito porque eram pouco numerosas na província, mas não podemos deixar de lembrar a importância do Liceu Alagoano e da Escola Normal. Mesmo assim, os filhos da elite alagoana, para os cursos que iam além do antigo primário – os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental atual - ainda eram mandados, na sua maioria, para fora de Alagoas para estudar em centros maiores como Recife e Salvador.

Realizando uma breve análise da produção do Instituto publicada na revista daquela instituição ao longo de sua trajetória, por meio da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas: Bibliografia Analítica*, pode-se constatar que os temas de interesse de estudo da elite intelectual que integra o instituto permanecem em certo sentido os mesmos ao longo da existência da revista, ao menos nas suas primeiras décadas. A biografia dos filhos ilustres das Alagoas – políticos, intelectuais, padres – ainda é hoje o grande mote de escrita daquela instituição, assim como uma História de conotação majoritariamente política, o que em certo sentido não se dissocia da biografia. Os temas dos artigos da revista se repetem continuamente, tais como narrativas biográficas dos sócios do instituto e de figuras políticas de destaque no estado e no Brasil, narrativas de fundação de municípios alagoanos e seus aspectos geográficos, a República dos Palmares, a Revolução de 1817 e a Emancipação Política de Alagoas, a Invasão Holandesa ao nordeste do Brasil e a figura controversa de Calabar, e as efemérides, reproduzindo, desse modo, a concepção de história dominante no Século XIX e inícios do Século XX, a qual

²³ Apud Verçosa (2006).

²⁴ Livros de Tomaz Espíndola e Jobim.

expressava, segundo os estudiosos da época, os mitos então procurados pelas elites das Alagoas.

Quanto à Europa, a chegada do século XX traz uma revolução, tanto na forma de se pensar a História, como também na forma de escrevê-la em relação ao que se concebia como saber histórico no XIX, o qual influenciou fortemente no Brasil a criação dos nossos Institutos Históricos. Lá irão despontar duas escolas de pensamento significativas no campo da historiografia no século XX e que influenciaram profundamente a cultura historiográfica brasileira em alguns centros: refiro-me à Escola dos *Annales* na França e a História Social na Inglaterra. Como salienta Gatti Júnior,

Parece que o grande questionamento pelo qual a história passou, no século XX, foi o da natureza e da qualidade do saber que ela produzia. As idéias de produção da verdade absoluta e do saber absoluto em história foram colocadas em xeque. Formas de responder a este colapso da idéia de verdade absoluta na história podem ser vislumbradas tanto na ruptura com a historiografia tradicional, realizada, sobretudo, na França do entreguerras, pelo grupo que, posteriormente, ficaria conhecido como Escola dos Anais, como no rompimento com a leitura marxista da história que ficou conhecido como “marxismo vulgar”, realizado na Inglaterra, por diversos historiadores que se afastaram do Partido Comunista oficial, em meados dos anos de 1950. De certo modo, é neste duplo rompimento, com a história tradicional e com o “marxismo vulgar”, que se configurou boa parte da historiografia do pós-guerra, sendo, então, neste terreno, de rupturas e inovações, que podemos compreender melhor a configuração atual da produção historiográfica. (GATTI JÚNIOR: 2002, p. 06)

É, sobretudo, a partir da influência destas duas correntes historiográficas que a academia brasileira irá dialogar e caminhará na tentativa de superar o positivismo²⁵. A importância dessas duas correntes historiográficas será sentida nos cursos universitários de História, haja vista o fato de os Institutos Históricos não terem, em nenhum momento, alterado as concepções de História com as quais trabalham.

²⁵ Não estou, com essas afirmações, negando a influência do pensamento de Marx na escrita da história brasileira a partir de outras vertentes – sobretudo pela fonte original; como essa não é, porém, a discussão central dessa dissertação, resolvi deter-me nas influências de cunho materialista que irão transitar e depois fazer escola na Academia Brasileira, influenciando, conseqüentemente, vários cursos de formação de professores de História no país.

Influenciado por historiadores que já se colocavam de forma diferenciada em relação ao modo tradicional de se manipular o saber histórico e que remontam ao século XVIII e XIX, nasce na França um movimento²⁶ que viria a ser conhecido como Escola dos *Annales* e que vai girar em torno da revista *Anais de História Econômica e Social*, que é publicada inicialmente em 1929, sendo esse fato tomado como marco inaugural do movimento, que tem como precursores Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores da própria revista. Combatendo com vigor a História Política tão em gosto no século XIX, esses historiadores trazem uma proposta de inovação no campo da História que se faz sentir até os dias atuais.

Segundo José Carlos Reis²⁷, esse movimento trouxe, de fato, inúmeras inovações para o campo da História, entre as quais podem ser citadas: uma nova idéia de temporalidade; o alargamento do conceito de documento histórico, a partir de agora qualquer vestígio humano poderia ser considerado um documento, e não mais apenas documentos escritos oficiais; o trabalho com fonte histórica como um dado não-objetivo, já que para eles a História não estava dada nos documentos, bastando ao historiador buscá-la nas fontes. Ao contrário, era necessário questionar as fontes, fazer perguntas, nascendo, daí, a noção de problematização na produção historiográfica, ou seja, só havia objeto de estudo se houvesse um problema, um questionamento a ser resolvido; permeando todas as inovações trazidas pelos *Annales*, enfim, estava a abertura de um diálogo com as Ciências Sociais, rompendo com as fronteiras disciplinares. A partir de então a História se apropriaria de conceitos da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, entre várias outras ciências humanas e sociais, rompendo, ao mesmo tempo, com o império da Filosofia sobre a História. Não sendo esse um movimento homogêneo e linear, de acordo com Reis,

De 1929 a 1990, os *Annales* passaram por várias fases, renovaram o questionário proposto pelos fundadores, mudaram as condições da pesquisa e estabeleceram novas alianças com as ciências sociais, mas mantiveram-se fiéis ao “programa” dos fundadores. Esta fidelidade não se traduziu em uma repetição, mas na renovação constante da pesquisa e na abertura da história às

²⁶ O conceito de movimento em relação aos *Annales* é trabalhado por Peter Burke em seu livro *Escola dos Annales: a Revolução Francesa da historiografia*.

²⁷ Em seus livros *Escola dos Annales: a inovação em História* e *A História: entre a Filosofia e a Ciência*.

necessidades do presente. O programa proposto pelos fundadores consistia fundamentalmente no seguinte: a interdisciplinaridade, a mudança dos objetos da pesquisa, que passavam a ser as estruturas econômico-social-mental, a mudança na estrutura da explicação-compreensão em história, a mudança no conceito de fonte histórica e, sobretudo, embasando todas as propostas anteriores, a mudança no conceito de tempo histórico, que agora consiste, fundamentalmente, na superação estrutural do evento. Este programa foi praticado de forma criativa e original pelas três gerações. (REIS: 1999, p. 63)

Sendo de todos os itens citados o mais importante a interdisciplinaridade, essa foi sem dúvida a maior bandeira dessa escola. Desde seu nascedouro, esse movimento foi visto com desconfiança tanto por historiadores marxistas quanto por historiadores positivistas. Depois dele, porém, a História enquanto campo de saber e disciplina escolar jamais foi a mesma: alargou-se de tal maneira o conceito de História que hoje não há mais consenso sobre o que é História.

A influência e o diálogo com outras áreas do saber foram tão intensos depois da Nova História – que é como se costuma chamar genericamente esse movimento no seu conjunto - que há uma certa crise de identidade neste campo de saber e muito do que foi condenado pelo movimento de que estamos falando, no início do século XX, como a História Política e a narrativa daí decorrente começam a ser revistos pela historiografia contemporânea, claro que sob outro enfoque.

O Brasil, de certa maneira, permanece preso, até meados do século XX, ao paradigma positivista, sobretudo nos Institutos Históricos e nas universidades onde os programas de pós-graduação não se implantaram, embora não possamos nos esquecer de que o Brasil teve contato próximo e permanente com o jovem Fernand Braudel, que trouxe com ele os ventos que sopravam da França quando de sua vinda como professor na época de fundação da Universidade de São Paulo.

A Escola dos *Annales* costuma ser anunciada como tendo três fases: a primeira, que se anuncia em 1929, com a fundação da revista “Anais de História Econômica e Social”, que tem como editores March Bloch e Lucien Febvre; a segunda fase, que tem em Fernand Braudel seu maior ícone e na história quantitativa a maior expressão desse período; e a terceira fase, que tem como representantes Jacques Le Goff, Georges Duby e Le Roy Ladurie, entre vários

outros, e onde não há mais consenso em torno do conceito de História que ficou conhecida também pelo termo “a História em Migalhas”.

Assim, a escrita da História, sobretudo no mundo ocidental, vai ser marcada pelos acontecimentos que se desenrolam na Europa, sendo a História efetiva dos homens que leva a uma nova forma de se pensar o saber histórico. Foi a destruição causada pela guerra que levou à necessidade de outras fontes históricas que não somente as fontes escritas. Afinal nada passa incólume por uma guerra – especialmente como a XX Guerra Mundial - como também pela incorporação de novos sujeitos à narrativa histórica, como é o caso, por exemplo, das mulheres. A guerra havia destruído considerável acervo documental. Foi a partir destes acontecimentos que, após o fim da Segunda Grande Guerra, começou-se a trabalhar com fontes orais, inaugurando, assim, a história oral, que só começaria a ser trabalhada no Brasil²⁸ a partir da década de 70 do século passado.

Quanto à História Social, apesar da dificuldade de precisar o termo social, sobretudo pela abrangência que ele tomou nas últimas décadas, Hebe Castro, numa de suas definições, citando Eric Hobsbawm, define História Social como o campo de saber que se desenvolveu na segunda metade do século XX, na Inglaterra. Influenciados e participando diretamente dos movimentos da esquerda e do Partido Comunista Inglês, historiadores britânicos fizeram uma releitura do marxismo, sobretudo do chamado “marxismo vulgar” e propuseram a escrita da História sob outras bases. Segundo ela,

(...) o avanço das idéias socialistas e o crescimento do movimento operário levou, um pouco em toda parte e mais especificamente na Inglaterra, que se desenvolvesse uma história social do trabalho e do movimento socialista, freqüentemente identificada simplesmente como “história social”. Aqui é a oposição entre “individual” e “coletivo” que distingue a história social das abordagens anteriores. A ação política coletiva se constituiria em seu principal objeto. (CASTRO: 1997, p. 47)

Entre os historiadores que acabaram compondo o grupo que se convencionou ter como integrante da História Social Inglesa podem ser citados Edward Palmer

²⁸ No Brasil a História Oral começa a ser trabalhada no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas.

Thompson, Perry Anderson, Raymond Williams, Eric Hobsbawm e Christopher Hill. Essa historiografia produzida na Inglaterra é fortemente influenciada pela tradição que o mundo do trabalho exerce sobre a academia inglesa. Basta observar a tradição e influência que ainda hoje exerce o Partido Trabalhista na Inglaterra. Por conta disso e por conta, também, de seus mentores principais, acima citados, é importante destacar que, diferentemente da França e da importância que a Escola dos *Annales* acaba tomando dentro da academia francesa e na mídia nacional, a História Social Inglesa caminha por fora dos muros da universidade.

De fato, é na relação com os trabalhadores ingleses que boa parte dos precursores da História Social dialoga e a partir dos quais fundamentam suas obras. É que estes historiadores tiveram como objetivo construir uma narrativa histórica que não negasse o marxismo, mas sim o economicismo que predominava nas abordagens do chamado “marxismo vulgar”. Eles enfatizavam a política, a luta de classes e a cultura como motores da História, em oposição as interpretações que davam ênfase apenas aos aspectos econômicos – a chamada infra-estrutura, nos termos da teoria marxista. Sempre atenta às questões do seu tempo a historiografia inglesa acompanhou o desenrolar da História em solo europeu.

A importância de sublinhar estas duas correntes historiográficas neste trabalho se deve à influência que elas exerceram na produção histórica brasileira mais recente²⁹, sobretudo nas universidades onde a pós-graduação em História ou sobre o ensino de História se consolidou e os grupos de pesquisa tiveram seu trabalho reconhecido pela comunidade nacional e internacional.

Os primeiros cursos de História no Brasil foram criados na primeira metade do século XX no sopro das alterações trazidas pelo processo modernizador que tem como ponto culminante a Revolução de 1930. Foram eles o curso de História e Geografia da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, em 1934, e o curso de História e Geografia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual UFRJ), em 1939.

Estes cursos são fundados com vários objetivos, entre os quais o de formar quadros para o magistério secundário que vinha se ampliando em função da pressão

²⁹ Sob esse aspecto, o caso da USP precisa ser considerado à parte, em vista da forma como ela se instituiu e se desenvolveu, o que, infelizmente, não pode ser feito em profundidade e extensão neste estudo.

social por mais formação em nível superior que era feita pela urbanização crescente do Brasil e que era essencial também para a condução da burocracia de um estado que se ampliava e se tornava mais complexo. Como bem afirma Luiz Antônio Cunha,

Todo o processo de ampliação e diferenciação das burocracias pública e privada determinou o aumento da procura de educação secundária e superior, pelas quais se processava o ensino profissional necessário ao desempenho das funções que lhes eram próprias. 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. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida. (CUNHA: 2007 p. 157)

Os cursos de História são criados, vinculados aos cursos de Geografia. Este é o modelo adotado quando da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil inteiro. Na verdade, tratava-se de uma formação única: todos os egressos saíam da faculdade historiadores e geógrafos. Podemos citar que, antes da criação das referidas faculdades, os professores de História do ensino secundário eram geralmente bacharéis em Direito, padres ou pessoas leigas sem formação específica para atuarem na docência, como o foram obviamente os primeiros professores dos cursos em geral das Faculdades de Filosofia.

CAPÍTULO 2

A FUNDAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA EM ALAGOAS

Retomando o papel desempenhado pela universidade brasileira, para entender o saber histórico que se constituiu nas duas universidades de que tratamos no I Capítulo – a USP e a UB -, de modo a perceber como nasce o curso de História em Alagoas, é necessário antes indagar e tentar entender sob qual modelo de universidade se fundamentam esses cursos, pensando sempre em como está assentada a tríade ensino-pesquisa-extensão. Como extensão é uma categoria mais recente na história do ensino superior brasileiro, este trabalho irá deter-se, apenas, na relação entre ensino e pesquisa.

Pensando os modelos de universidade européia que iluminam a criação de universidades no Brasil, há dois que se destacam e penso que são os modelos que formatam os cursos de História no Brasil, quais sejam: o modelo de universidade alemão, que coloca a pesquisa como missão fundamental da universidade, e o modelo francês, que tem no ensino profissionalizante a categoria central da ação universitária. Não estou a dizer que a história do ensino superior brasileiro não tenha dialogado com outros modelos de universidade, como, por exemplo, o modelo americano ou o modelo inglês, mas é que, no nosso processo histórico, alguns modelos se sobressaíram, a saber: o francês, também conhecido como napoleônico³⁰, e o alemão, também conhecido como humboldtiano³¹.

Realizando algumas reflexões comparativas em entrevista concedida à professora Marieta de Moraes Ferreira, em diversos encontros ao longo do ano de 1991 e publicada na revista Estudos Históricos, Maria Yedda Leite Linhares narra sua trajetória acadêmica e aponta alguns paralelos entre a experiência da vida universitária e da formação no curso de História entre os egressos da USP e da UB.

³⁰ A denominação é devida ao fato de ter sido Napoleão Bonaparte quem deu à Universidade Francesa a feição predominantemente profissionalizante que ainda hoje a caracteriza.

³¹ Essa denominação se deve a Wilhelm von Humboldt, que foi o responsável pela reforma da Universidade Alemã.

Segundo ela, o modelo de universidade que guiou a fundação da Faculdade Nacional de Filosofia e, portanto, do seu curso de História e Geografia, foi o modelo francês do ensino profissionalizante, napoleônico, portanto, no qual o ensino é o coração da universidade. Embora ela assim não denomine, chega-se a essa conclusão a partir do trecho de seu pronunciamento abaixo transcrito:

A Faculdade Nacional de Filosofia surgiu como mais uma num conjunto de faculdades, perdeu aquela característica que tinha sido pensada no tempo do Anísio Teixeira, de ser um elemento de transformação da universidade brasileira, um local por onde passariam aqueles que quisessem ingressar depois numa faculdade profissionalizante, algo como um college americano. Já a USP foi gerada num momento de protesto de São Paulo, que fora derrotado na revolução. Começou a funcionar já com a possibilidade de tempo integral, melhores salários para os professores. Eles receberam professores estrangeiros importantes, como Fernand Braudel e muitos outros. Aliás, Braudel foi muito responsável por imprimir um cunho antifeminista à USP. Mas o fato é que desde cedo se formaram grupos de pesquisa. E nunca foi proibido a professores de história moderna e contemporânea trabalhar com história do Brasil! Fernando Novais, Eduardo Oliveira França, que eram professores de moderna e contemporânea, fizeram suas teses em história do Brasil, pesquisaram aqui, em Portugal, na Espanha. Isso nunca foi proibido em São Paulo, mas no Rio, o establishment da Faculdade Nacional de Filosofia vetou qualquer autonomia, qualquer pesquisa verdadeiramente criadora dentro do curso de história. (LINHARES: 1992, p. 228)

É importante, ainda, ressaltar o trecho a seguir no qual a professora Maria Yedda Leite Linhares sublinha a dicotomia que vai perpassar a formatação dos cursos de História Brasil afora, que é o problema da formação do professor de História ou pesquisador em História, ou diria melhor, Historiador? Ela lamenta que a UB não tenha sido como a USP, mas destaca o fato de ter formado bons professores de História.

Vivíamos sonhando aqui em pesquisar como eles. Agora, uma coisa que desenvolvemos muito mais do que eles foi o curso de formação de professores. Essa foi realmente a nossa grande contribuição (...) na época nós estávamos imbuídos da certeza de que era fundamental formar bons professores de história, com conhecimento amplo e capacidade crítica, os quais por sua vez iriam ajudar a formar as novas gerações de cidadãos que iriam construir o país. (LINHARES: 1992, p. 228)

Em entrevista também publicada na revista *Estudos Históricos*, concedida em abril de 1992 a Ângela de Castro Gomes e Ronaldo Vainfas, a professora Eulália Maria Lahmeyer Lobo sublinha outra importante questão referente ao curso de História da UB, que foi a organização do currículo:

(...) este era o grande problema do curso de história: havia uma atitude anti-metodologia. Quem protestava, fazia campanha em prol da metodologia, era José Honório Rodrigues, mas de fora da universidade. (...) Embora o regimento previsse a formação de pesquisadores, o que se fazia na prática era formar apenas professores. Quem falava muito em pesquisa na época, como já disse, era José Honório, mas fora da universidade, contra a universidade. (LOBO: 1992, p. 86)

Como dito anteriormente, o modelo de currículo adotado no Brasil veio da França, com a divisão quadripartite da História que estruturou a graduação em História e Geografia da FNFI³². Ao lado das disciplinas História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, somaram-se Geografia Física, Geografia Humana e Geografia do Brasil, História da América e do Brasil, Antropologia, Etnografia e Etnografia do Brasil. Faltavam, portanto, disciplinas de teoria e método, o que foi, de fato, duramente criticado por José Honório Rodrigues, intelectual que forjou sua carreira de historiador muito mais fora do que dentro da universidade brasileira.

Em se tratando da USP, as condições são outras: assentadas sobre um modelo de universidade no qual a pesquisa predomina, o curso de História e Geografia é fundado sob outras bases. Isso é confirmado no decreto de fundação da USP, quando se trata dos fins da universidade, sendo o primeiro item a pesquisa como propulsora ao progresso da ciência. De fato, o curso de História e Geografia da USP é fundado no contexto da Faculdade de Filosofia sonhada por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, no tocante ao incentivo de criação de um espaço de estudo que produzisse uma cultura livre e desinteressada. A respeito da Faculdade de Filosofia sonhada por estes e outros educadores da Escola Nova, Luiz Antônio Cunha afirma:

³² Dados colhidos na coleção Faculdade Nacional de Filosofia, organizado por Maria de Lourdes Fávero, precisamente no volume 4: *Os cursos começando a desenrolar um novelo*, p. 69.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como o “coração da universidade”, seria o lugar onde se desenvolveriam “os estudos de cultura livre e desinteressada”. Nela funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais, assim como para os seus próprios cursos. Lá os alunos estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos, após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais. Essa forma de integração dos cursos seria uma espécie de anteparo diante das tendências desagregadoras impostas pela crescente especialização do saber, capazes de atingir até mesmo o saber “desinteressado”, cultivado na própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (CUNHA: 2007, p. 168)

Assim, o curso de História é criado na USP seguindo a orientação do modelo alemão de universidade, no qual a pesquisa predomina sobre o ensino e é sobre esta que a universidade se organiza e tem sua razão de existir. Fundada, tendo como base o contexto local, livre, portanto, dos partidarismos da capital da República descritos por Maria Yedda Leite Linhares, a USP consolida um ambiente intelectual de saber desinteressado que tem na vinda de professores estrangeiros e no caráter interdisciplinar do saber que circula o oxigênio que alimenta o ambiente intelectual, especialmente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Do ponto de vista da matriz curricular, o curso é composto de quatro cadeiras que são: Geografia Geral e Antropogeografia; História da Civilização; História da América; História da Civilização Brasileira. Essas cadeiras, por sua vez, se desdobravam nas disciplinas Geografia Geral, Geografia Econômica, História da Civilização Antiga e Medieval, Antropogeografia, Geografia Econômica do Brasil, História da Civilização Moderna e Contemporânea, História da América Pré-histórica, Antropogeografia do Brasil, História da América e História da Civilização Brasileira.

Embora criada de forma diversa da UB, no tocante ao modelo de universidade e nas relações entre ensino e pesquisa, importa ressaltar, porém, que a USP terminaria, também, por fundar um curso de História baseado numa forma de fazer a historiografia com fortes vínculos com a tradição brasileira, o que permaneceria por um bom tempo, como se pode ver pelo que afirma França:

Comparado, por exemplo, ao que sucedeu com a Geografia, em nosso campo foi menor o impacto causado pela criação da Faculdade de Filosofia. Em nosso país havia uma historiografia tradicional e nossa pesquisa teria naturalmente de se desenvolver em História do Brasil. Ora, na Faculdade foram professores de

História do Brasil, historiadores brasileiros — Afonso Taunay e Alfredo Ellis Júnior —, afeiçoados a uma orientação tradicional. Somente mais tarde o professor Sérgio Buarque entrou como docente na Faculdade. Assim, a influência modernizadora dos professores estrangeiros foi neutralizada por aqueles historiadores brasileiros comprometidos com uma visão mais tradicional da História. E a explicação que tenho para o retardamento do influxo da modernização em nossa historiografia. (FRANÇA: 1994, p. 155)

Essa historiografia tradicional acabou por diminuir o peso dos historiadores estrangeiros que vieram nas várias missões que marcaram a História da USP. Segundo Eduardo de Oliveira França (1994), esses vínculos com a historiografia tradicional foram superados, apenas, quando se fez presente na universidade o espírito mais criativo e aberto ao diálogo, de Sérgio Buarque de Holanda e daqueles por ele formados.

À época de sua entrada na USP, em 1956, Sérgio Buarque já era um autor renomado, fazendo parte do que Antônio Cândido chama de um dos grandes explicadores do Brasil, junto com Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior. Segundo França, Sérgio Buarque reavivou o espírito dos primeiros anos de vida da Faculdade de Filosofia e

Fez renascer um pouco das possibilidades dos primeiros anos de fundação da Faculdade de Filosofia, trazendo a sintonia com as inquietações de Historiadores de outros meios para os bastidores da pesquisa nacional. Enfronhado na historiografia alemã, admirador dos *Annales* mantinha convívio acadêmico cosmopolita para a pesquisa nos arquivos nacionais. (...) Era pesquisador interessado nas possibilidades que a Universidade oferecia para promover e estimular a pesquisa. Em 1962, idealizou a fundação do Instituto de Estudos Brasileiros, do qual foi diretor durante os dois primeiros anos. Sua idéia inicial era promover o convívio e incentivar estudos interdisciplinares chamando, para o Instituto de Pesquisa, os titulares de estudos brasileiros das várias áreas acadêmicas. (DIAS: 1994, p. 271)

Corroborando o que diz Eduardo de Oliveira França, as professoras do departamento de História da USP, Maria Helena Rolim Capelato, Raquel Glezer e Vera Lúcia Amaral Ferlini, no artigo *Escola Usiana de História*, discorrendo a respeito de Sérgio Buarque de Holanda, salientam:

A entrada de Sérgio Buarque de Holanda, em 1958, com a tese de cátedra, *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*, abriu novos horizontes de pesquisa. Erudito e com sólida formação literária, a crítica foi seu primeiro campo intelectual. Os estudos jurídicos e a permanência na Alemanha consolidaram sua formação teórica, fortemente marcada pelo historicismo alemão e pela sociologia weberiana, fundamentaram a análise psicossociológica, já patente no clássico *Raízes do Brasil*, apontando para os estudos de cultura e de mentalidades. Seus contatos com a Escola de Sociologia e Política e a direção do Museu Paulista possibilitaram o aprofundamento das análises sobre a identidade nacional, com novos trabalhos sobre o bandeirismo, a formação do Estado e suas vinculações sócio-político-econômicas. Seus estudos sobre cultura brasileira cruzam a tradição da crítica literária com as análises históricas eruditas. (CAPELATO: 1994, p. 352)

Sérgio Buarque foi um dos nomes responsáveis por imprimir a marca da formação da USP entre os historiadores brasileiros das décadas de 60 e 70. Diferentemente de Caio Prado Júnior e Gilberto Freyre, que influenciaram as grandes explicações sobre o Brasil de fora da universidade, Sérgio Buarque foi um dos responsáveis por consolidar os estudos pós-graduados na USP e no Brasil.

Embora Joana Neves apresente o curso de História da Universidade de São Paulo como a matriz que fundamentou a abertura de outros cursos de História Brasil afora, quando da fundação da nossa Faculdade de Filosofia de Alagoas, foi na Universidade do Brasil, mais precisamente na Faculdade Nacional de Filosofia que nossa faculdade, quando criada em 1950, foi buscar o programa curricular como modelo para o seu curso de História e Geografia, cujo funcionamento pleno teve seu início em 1952.

Pelo que nos é dado perceber, essas duas universidades acima referidas foram as matrizes de formação dos cursos de História pelo Brasil. A partir de parâmetros diferentes, uma com a preponderância sobre a pesquisa, e outra com o predomínio sobre o ensino, elas formaram gerações de historiadores e encaminharam muito a forma de ver, pensar e escrever História no Brasil.

Pensar a criação de uma faculdade e de um curso de nível superior em Alagoas nos idos da segunda metade do século XX é visualizar um panorama no

qual a modernização se coloca como um caminho sem volta. O estudo³³ de Márcia Rocha Monteiro sobre o Hospital do Açúcar de Alagoas no qual, entre outras coisas, discute as mudanças que viveu Alagoas em meados do século passado, assim pondera:

Em 1950, o estado de Alagoas já ultrapassava um milhão de habitantes (1.093.137) e a capital, com aproximadamente 11% desse total (120.980 hab), foi “deixando de ser rural e conservadora para ser mais urbana e mais frouxa.” Como aconteceu com outras cidades do mesmo porte, a urbanização de Maceió também acelerou e fez surgir novas oportunidades de trabalho e de investimentos em vários setores da economia: comércio, transporte, construção civil, sistema financeiro, educação e saúde. Nesse período, o Brasil adotou uma política desenvolvimentista com incentivos para as cooperativas, as associações, as indústrias e os governos locais. Houve muitas possibilidades de empréstimos para os investimentos do Estado e de particulares. Esses empréstimos eram mantidos com recursos nacionais e estrangeiros, disponíveis para os programas nas áreas de saúde, educação e viação. (MONTEIRO: 2001, p. 144)

Sobre esse tema das mudanças por que vai passar Alagoas, tomando como base o trabalho de Douglas Apratto Tenório, intitulado *A Tragédia do Populismo*, percebe-se claramente, no conjunto do que ele diz, como a sociedade alagoana se movia no sentido de exigir outros serviços e isso vai se traduzir, evidentemente, em mudanças na relação estabelecida também com o setor educacional. Segundo pondera TENÓRIO, as mudanças que se anunciavam

(...) batem à porta do Estado e pedem passagem para as profundas mudanças que estão surgindo no quadro econômico e social em todo o país e que só vão ser percebidas com maior intensidade no final dos anos 50 e durante os anos 60. Podemos entender a década de 50 como um período de passagem de uma sociedade em vias de inserir no esforço brasileiro de industrialização, com suas contradições e conflitos. Ao longo desse período, 50-55/ 60, é visível o aceleração das modificações que surgem no cenário alagoano, na sua economia, na política, na cultura, nas relações sociais, na urbanização, nas estradas, nas comunicações, na educação, nas novas formas de lazer, com a manipulação da propaganda, nos modelos importados, nos aparelhos utilitários domésticos, na chamada vida moderna; enfim, na aceitação de uma nova visão de

³³ Márcia Rocha Monteiro defendeu tese de doutorado em História Econômica na Universidade de São Paulo, com o tema “*Saúde e Açúcar: História, Economia e Arquitetura do Hospital do Açúcar de Alagoas (1950-1990)*”.

mundo. Modifica-se até o interior das pessoas. (TENÓRIO: 2007B, p. 28)

É bem verdade que essa nova visão de mundo assinalada por Tenório não se concretizou, transformando Alagoas num estado mais democrático. Nossa modernização foi conservadora. Os ventos que sopraram e nos inseriram na tentativa brasileira de se industrializar não alterou os perversos arranjos sociais que permeiam nossa história local. Como salienta VERÇOSA (2006), inclusive relendo as afirmações de Tenório (2007), nosso *ethos* ainda hoje é conservador e autoritário. Mas é inegável que a década de 50 é um marco para Alagoas que, mesmo não abandonando seu caráter conservador, se moderniza no sentido de adquirir outros hábitos, que demandam outros tipos de serviços, especialmente no campo da educação escolar, sobretudo influenciados pelos bens de consumo que começam a chegar a Alagoas e pela complexificação por que vai passar a máquina do Estado.

Assim, pois, mesmo vivenciando uma modernização conservadora, a diversificação das atividades produtivas e a ampliação dos serviços, sobretudo na esfera pública, dentro do estado de Alagoas, acabaram por exigir mais formação escolarizada, o que levou à expansão da rede secundária de ensino, que terminou por ser beneficiada em seu processo de expansão, mais pela Campanha Nacional de Educandários Gratuitos³⁴ (CNEG), do que pela ação do poder público. A propósito da CNEG, esta

(...) veio para Alagoas logo depois de sua criação em Pernambuco, na década de 40. Tendo surgido com o objetivo, sobretudo, de criar escolas secundárias para atender aos jovens que, por morarem em áreas desassistidas pelo poder público, em geral interrompiam seus estudos após a conclusão do primário, no Estado ela deu início a sua atuação com um caráter marcadamente comunitário. Através da mobilização dos profissionais com formação superior, como advogados, médicos, agrônomos e padres, que residiam nessas regiões desassistidas por força do seu trabalho e se dispunham assim a assumir as aulas, a Campanha mantinha as escolas criadas com doações e verbas captadas junto aos poderes públicos. Com o tempo, porém, não apenas o nome desse movimento seria alterado para CNEC – Campanha Nacional de Educandários da Comunidade – como teria, pelo menos em Alagoas, sua política redirecionada, passando a ser quase sempre uma fachada para empreendimentos

³⁴ Depois transformada em Campanha Nacional de Educandários da Comunidade - CNEC.

utilizados por seus responsáveis como meios de auferir prestígio político, na maioria das vezes traduzido em votos e até polpidos rendimentos, em troca de uma educação de qualidade duvidosa oferecida a crianças e jovens das classes populares. (VERÇOSA: 2006, p. 152)

Essa expansão da rede secundária de ensino, na década de 1950, criou importantes entidades educacionais em Alagoas, como é o caso do Colégio Bom Conselho, na cidade de Arapiraca, e do Colégio Élio Lemos, na cidade de Maceió. Daí, nessa expansão da rede secundária de ensino, que vai ter a participação, ainda que tímida, do Estado, na segunda metade da década, com a criação do Colégio Humberto Mendes, em Palmeira dos Índios, por exemplo, a necessidade de profissionais formados foi se fazendo cada vez mais urgente e é nesse contexto que se faz candente a fundação de uma Faculdade para formar professores secundários - que era como se chamavam aqueles que davam aulas no que vinha depois do curso primário - em Alagoas.

A Faculdade de Filosofia foi a solução encontrada. Entidade privada fundada em 1950, sob a liderança de um expressivo educador católico à época, o padre Teófanés Augusto de Araújo Barros, ligado a um colégio privado tradicional de Maceió - o Colégio Guido de Fontgalland e à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos em Alagoas, cujo crescimento é dado por Elcio de Gusmão Verçosa, em seu livro *História do Ensino Superior em Alagoas: verso e reverso* (1997) como um dos elementos que levarão ao aparecimento desta entidade acadêmica – a Faculdade de Filosofia de Alagoas teve uma inspiração também muito precisa. É que o padre Teófanés - como é comumente conhecido - como idealizador desta instituição, quando resolveu por em prática sua idéia, foi a Recife buscar inspiração nas congêneres católicas daquela cidade, a saber, a Faculdade Católica de Filosofia e a Faculdade de Filosofia de Recife.

Esta entidade privada é a terceira tentativa de instalação de uma instituição de ensino superior que logrou êxito na capital alagoana, tendo sido antecedida pelas Faculdades de Direito e Medicina, que, não por acaso, representavam carreiras tradicionais desde o Império Brasileiro, segundo nos ensina Teixeira, ao afirmar que

As escolas superiores brasileiras, não obstante serem profissionais cumpriam, de algum modo, herdadas do passado, as funções de

educar o homem para a cultura geral e desinteressada. Assim sendo, a sua elite formava-se em escolas superiores que, embora visando à cultura profissional, davam, sobretudo, ênfase ao sentido liberal das antigas e nobres profissões de direito e de medicina. Mais do que tudo, porém, importava o fato de transmitir uma cultura predominantemente européia. De modo que tínhamos duas alienações no ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado, nos levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era cultura européia. Recebíamos ou a cultura do passado, ou a cultura européia. E nisto tudo o Brasil era o esquecido. A classe culta brasileira refletia mais a Europa e o passado do que o próprio Brasil: estávamos muito mais inseridos na verdadeira cultura ocidental e até na antiga, latina e grega, do que em nossa própria cultura. (TEIXEIRA: 1998, p. 93)

Pelo exposto por Anísio Teixeira, percebemos que Alagoas, não somente por ser parte do Brasil, mas pela natureza conservadora de sua cultura (cf. VERÇOSA, 1997 e 2006), acompanha uma tendência nacional quando funda os cursos de Medicina e Direito como espaços de formação profissional, e também como espaço de formação para uma cultura mais geral e humanística. É inegável que aqui também se prezava por um saber que mais correspondia à realidade da Europa do que ao próprio país. Nesse sentido, teria a Faculdade de Filosofia de Alagoas nascido diferente, a se considerar, inclusive, os laços fortes que iria manter com a Igreja Católica?

O que convém considerar, além das questões assinaladas acima, é que há uma peculiaridade no intento de fundação da FAFI, diferente das antecessoras, cujo objetivo era formar profissionais liberais, de carreiras com elevado status social: no nosso caso, a FAFI tem como objetivo central formar quadros para o magistério, segundo nos diz Verçosa, tendo como berço, um complexo de instituições privadas de ensino (1997, p. 91). Como o magistério secundário, desde que se tornou de massa, jamais se configurou como carreira de prestígio, inclusive no que tange à remuneração salarial, nem jamais foi cobiçada pela elite masculina - tendo, por um tempo, sido procurado por moças de famílias bem situadas financeiramente, por conta de preconceitos sociais arraigados quanto à profissionalização feminina - pode-se deduzir que a abertura desta faculdade representou possibilidade de acesso de uma classe média emergente, sobretudo da cidade de Maceió, juntamente com as moças da elite, a cursos que, se não tinham como direção, carreiras de prestígio

com altos salários, permitiam garantir atividades com emprego certo, o que, pelo menos neste último caso, ainda ocorre nos dias atuais.

Nesse sentido, a afirmação de Tenório para falar da criação da Universidade Federal de Alagoas, que só aconteceria em 1961, pode também ser usada para a FAFI: segundo ele, o acesso ao ensino superior veio a significar uma abertura de

espaço na hermética sociedade alagoana aos indivíduos que não pertenciam às famílias tradicionais. Nada mais significativo do que examinar o censo de 1950, o qual acusa pouquíssimas pessoas portadoras do diploma superior, quase todos brancos e homens. (TENÓRIO: 2007, p.38)

A julgar pelas matrículas referenciadas nos relatórios da Faculdade de Filosofia dos anos de 1952, 1954 e 1956, o maior acesso das mulheres nesta faculdade é algo incomparável, o que vem ao encontro do exposto por Tenório quando diz que os portadores de diploma em Alagoas, no início dos anos de 1950, eram quase todos brancos e homens. Daí se pode concluir que, além de ter sido a FAFI a possibilidade de acesso da emergente classe média ao ensino superior, ela também o foi para as mulheres de classe média que vinham sendo empurradas para o mercado de trabalho de nível médio - via Cursos Normais - em função da feminização do magistério primário.

A relação dos primeiros formandos do curso de História e Geografia comprova a assertiva acima: Alberico Pimentel Penha, Antonio Torres Junior, Cinira de Inácio Gracindo, Djalma Ferreira de Oliveira, Eudora Accioly Vasconcelos, Flora Regis, Francisco Soares Palmeira, Izaias Pereira dos Santos, Maria Teonia de Barros, vemos aí a quase paridade entre homens e mulheres num campo em que antes pontificavam os homens.

As aulas da FAFI aconteciam na antiga Escola Industrial, onde funcionou depois a Faculdade de Engenharia, hoje Espaço Cultural da Universidade Federal de Alagoas, na Praça Visconde de Sinimbu, tendo sido, posteriormente, as suas aulas transferidas para um prédio ao lado do Colégio Guido de Fontgalland, no bairro do Farol, onde hoje funciona uma unidade do Centro de Estudos Superiores de Maceió - CESMAC.

Embora fundada em 1950, pelos trâmites burocráticos, a FAFI apenas iniciou seu pleno funcionamento em 1952, dando início às primeiras turmas, com os cursos superiores de bacharelado em Filosofia, História e Geografia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. A composição de tais cursos, no qual parece exagerado, a fundação de três cursos de Letras pode ser explicada por uma tradição brasileira de primar pelo ensino das línguas e por uma educação ornamental, que remonta ao período colonial. Segundo Teixeira,

É verdade que todo o período colonial foi um período de cultivo das artes da latinidade e das letras clássicas, de onde veio nosso gosto pelas letras; depois a escola secundária acadêmica continuou a educação pela língua e pelas letras, já com o Colégio Pedro II, já com os grandes colégios particulares que tivemos, que lembrariam os colégios ingleses. (TEIXEIRA: 1998, p. 93)

É importante assinalar, já aqui, que a abertura de todos os cursos da Faculdade em nível de bacharelado não significa outra coisa a não ser o cumprimento do modelo de formação de professores vigente na época, que se calcava no famigerado modelo 3 + 1, ou seja, 3 anos de bacharelado, ao qual se acoplava mais um ano pelo qual era atribuído o grau de licenciado para o exercício do magistério.

Na criação da Faculdade de Filosofia de Alagoas é rompida a tradição brasileira de abertura de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras quando se estabelece apenas como Faculdade de Filosofia, com a aposição do nome do Estado em que se encontra situada. Nenhum curso ligado às ciências biológicas e às ciências exatas foi criado quando da fundação da entidade, o que evidencia a distância em que se encontrava Alagoas, no trato com as ciências naturais. A FAFI nasce privilegiando as Ciências Humanas e isso é perfeitamente coerente quando se pensa no conceito de sociedade e de Educação que justificava a criação da entidade em Alagoas. Todos os cursos da FAFI não compõem o conjunto da faculdade por acaso. O curso de História e Geografia se justificava pela tradição que vinha do nosso Instituto Histórico, o qual, como já foi dito, é o terceiro a ser criado no país ainda no século XIX; em se tratando das Letras, a tradição do ensino das línguas e da educação ornamental justifica a criação dos três cursos; e quanto ao curso de Filosofia, esta, além de ser considerada a espinha dorsal do saber tradicional que

vicejava em Alagoas, expressava a força da Igreja Católica que se fazia presente pelo fundador da FAFI.

De fato, pode-se dizer que, na sua origem, o eixo norteador da FAFI era o curso de Filosofia, o que pode ser constatado, seja pela formação do educador à frente da instituição, o padre Teófanos Augusto de Barros, ainda que, oficialmente, o dirigente da instituição no momento da fundação fosse o irmão do padre Teófanos, o Bacharel Teobaldo Augusto de Araújo Barros, seja pelo marco de instalação efetiva da faculdade, que se dá por uma palestra sobre a filosofia de Tomás de Aquino, proferida pelo Professor Hélio Lessa Souza, um dos vários padres-professores da Faculdade (cf. VERÇOSA, 1997).

Foi Teobaldo Augusto de Araújo Barros quem presidiu a sessão de 10 de março de 1952 da congregação da Faculdade de Filosofia, realizada no auditório da FAFI, na qual foi deliberado o funcionamento da faculdade. Estavam presentes nesta reunião o Bacharel Teobaldo Augusto de Barros, já citado, o Bacharel José Silvio Barreto de Macedo, os professores Cônego Helio Lessa Souza, Aurélio Viana da Cunha Lima, o Bacharel Milton Gonçalves Ferreira, Dr. Antonio Mario Mafra, Dr. Theotônio Vilela Brandão (Théo Brandão) e o Bacharel. José Franklin Casado de Lima e os membros do Conselho Técnico Administrativo.

Foi anunciado, naquela reunião, de acordo com o calendário determinado pela Diretoria do Ensino Superior, que a aula inaugural da Faculdade de Filosofia de Alagoas aconteceria no dia 20 daquele mesmo mês, tendo sido convidado para ministrá-la, como já assinalado, o Cônego Helio Lessa Souza, professor da cadeira de Filosofia, que faria uma explanação sobre a Filosofia Tomista. Para que fosse prestada uma homenagem à mais antiga instituição de ensino superior do Estado, a aula inaugural aconteceu no auditório da Faculdade de Direito de Alagoas que, àquela altura, já se encontrava federalizada.

Na mesma reunião de 10 de março, foi definido que todos os professores da faculdade deveriam seguir os programas da Faculdade Nacional de Filosofia que fazia parte da UB, com algumas pequenas alterações, e que seriam ministradas três aulas semanais de cada disciplina nos diversos cursos.

Em se tratando do curso de História e Geografia, que é o objeto do presente estudo, embora a USP tenha sido, segundo afirma Joana Neves, o modelo para os

outros cursos posteriormente fundados no Brasil, o de História e Geografia da Faculdade de Filosofia de Alagoas – que é o mesmo que hoje integra a UFAL – foi buscar como modelo, como os demais cursos da FAFI, inclusive copiando seus currículos, o curso de História e Geografia da Faculdade Nacional de Filosofia, à época pertencente à Universidade do Brasil e que hoje faz parte da Universidade Federal do Rio de Janeiro, segundo nos informa Maria de Lourdes Fávero (1989).

A busca da Faculdade Nacional de Filosofia como modelo para a criação da nossa faculdade, a se considerar o *ethos* da sociedade alagoana, bem como a conjuntura em que se deu o fato, é facilmente explicável: se a instituição nascia para formar profissionais para o magistério, nada melhor do que uma concepção napoleônica de educação superior que se voltava integralmente para o ensino profissionalizante, diferentemente da USP, que tinha como modelo a ser alcançado a universidade humboldtiana, que priorizava a pesquisa, ainda que se ocupasse da formação profissional. Teixeira, ao situar os aspectos históricos da educação superior no Brasil no seu conjunto, pondera que “*o Brasil conservava a posição de defender uma educação superior de tipo utilitário e restrito às profissões*”. (TEIXEIRA: 1998, p.92). Nesse sentido, mesmo que somente vigorasse esse modo de perceber a formação em nível superior, já teríamos uma justificativa para que Alagoas tivesse seguido uma tendência de se deter na formação profissionalizante.

Como em Alagoas, tinha-se um objetivo muito claro para a Faculdade de Filosofia e, por conseqüência, para o curso de História, quando da fundação, que era o de formar professores, penso que a adoção deste modelo mais do que se justifica, além de também poder ser explicado em vista de o Rio de Janeiro ser, à época, a capital da República e o lugar em que muitos intelectuais que fundaram a Faculdade de Filosofia em Alagoas tinham vivido por longos anos, tendo aí se formado, como é o caso do Professor Théo Brandão³⁵, integrante do primeiro grupo de professores do curso de História e também um dos homens mais influentes nas Ciências Humanas, em Alagoas. Isso tudo, sem falar da influência cultural e política que o Rio de Janeiro

³⁵ Théo Brandão é uma das maiores referências brasileiras na área do folclore. Exerceu durante pouco tempo a medicina, sua formação inicial. Foi como antropólogo que Doutor Théo, como era conhecido, se destacou, tendo contribuído de forma ímpar para o estabelecimento da Antropologia e o registro dos folguedos populares em Alagoas, os quais estão sob a guarda do museu que leva seu nome.

exercia sobre outros centros do país, por ser uma referência cultural desde os tempos do Império.

A definição de adoção de um modelo que tinha como objetivo primordial formar profissionais para o mercado de trabalho, talvez explique o porquê da dificuldade que ainda hoje se tem de consolidar a pesquisa histórica no curso de História da UFAL, sendo considerado dentro do contexto da Universidade de baixa produtividade, sob o ponto de vista dos parâmetros das agências de fomento, quando comparados com outros grupos da mesma instituição.

A ligação umbilical ao Instituto Histórico também é um indício forte do quanto a marca do curso era tratar com um saber que se devia buscar somente nos livros e se apresentava como algo fechado e pronto e que não carecia de reelaboração e, muito menos, de questionamento, o que vem a diferir profundamente da historiografia contemporânea, que percebe o saber histórico como algo que necessita de constante reelaboração, à medida que novas fontes são descobertas e outros problemas vêm à tona em função dos mesmos objetos.

Quanto à bibliografia adquirida para a Biblioteca da FAFI, que consta nos relatórios de seu funcionamento, que é outro indicador claro do perfil teórico-epistemológico do curso, é possível perceber, pela análise dos títulos, a influência da Filosofia nas outras graduações da faculdade. Liam-se, basicamente, livros de Filosofia. Tal contexto pode ser explicado pela influência dos religiosos católicos na direção da entidade e também no direcionamento que os cursos de Filosofia tiveram dentro das Faculdades de Filosofia do país de maneira geral, sendo o centro a partir do qual os outros cursos se estruturavam. Isso é resultado da herança que temos da cultura ocidental de base medieval, que pensa a Filosofia, não somente como centro irradiador do pensamento no campo científico, como base quase que exclusiva de todo o pensamento rigoroso e sistemático, com sérios prejuízos para o desenvolvimento científico e, conseqüentemente, da pesquisa, no seio do curso e da faculdade.

É importante salientar que, embora no plano dos discursos, o ensino jesuítico não fosse mais o direcionamento assumido pelo ensino da época, na prática sua marca formalista ainda se mostrava com força e vivacidade, bastando ver a influência do conceito de educação que medrou na faculdade.

Assim, o curso de História da FAFI – hoje no seio da Universidade Federal de Alagoas - é criado, na década de 1950, fortemente vinculado a um padrão de conhecimento assumido pela camada senhorial das Alagoas e que é oriundo do Instituto Histórico e Geográfico do Estado. Embora tenha sido adotado formalmente o currículo da Faculdade Nacional de Filosofia, segundo consta nos relatórios da Faculdade de Filosofia de Alagoas³⁶, e até por isso mesmo, o que vai resultar do curso de História é um profissional distante até das matrizes teóricas que vão nortear outros cursos no país que se vincularam ao modelo da UB.

O curso de História é fundado em Alagoas, junto com o curso de Geografia, fazendo parte de uma única formação curricular. A ligação entre esses dois saberes, que remonta ao século XIX, tem justificativa no que já foi exposto no primeiro capítulo desta dissertação sobre a escolarização dos saberes históricos e geográficos.

Já a formação do quadro docente inicial será basicamente composta por bacharéis em Medicina, Direito e Engenharia, segundo nos afirmam os estudos de doutoramento do professor Elcio de Gusmão Verçosa (1996). Manuel Messias Cavalcanti de Gusmão, Paulo de Albuquerque, Cônego Luiz de Medeiros Neto, Antonio Saturnino de Mendonça Junior e Théo Brandão, em suma, todos os fundadores do curso de História eram sócios do Instituto Histórico, segundo informam os arquivos relativos aos sócios do IHGAL, o que corrobora a idéia de que o curso nasce mantendo uma relação umbilical ao IHGAL, ligação essa que não se perdeu com o tempo.

Pensando a graduação em História – como, de resto, os demais cursos que se estruturavam em bacharelado e licenciatura – além de percebermos que todos os cursos da Faculdade de Filosofia de Alagoas nascem e se desenvolvem com um objetivo bem definido, a saber, formar quadros para o magistério secundário e para atuar na máquina estatal, o que se configura como mais marcante na fundação desse curso é o caráter de autodidatismo dos seus docentes, os quais, sequer conheciam, por formação, o saber docente.

Percebe-se claramente nesta geração - que eu chamo de geração de fundadores - não haver corpo docente habilitado para lecionar em cursos de

³⁶ Relatório da Faculdade de Filosofia de 1952.

formação de professores. O que se configura, quando da fundação da instituição, e de todos os seus cursos por ela instituídos, é a convocação dos intelectuais alagoanos com disposição para lecionar, entre os quais podemos dar destaque aos padres, todos, de um modo ou de outro, também com alguma vivência no magistério do ensino secundário, o que, de certo modo, vai reforçar o caráter livresco da formação dos futuros professores, com ausência total da pesquisa como dimensão integrante da formação, segundo o modelo vigente na educação escolar brasileira de então.

O curso de História e Geografia criado pela FAFI tinha duração inicial de três anos, configurando-se como um bacharelado, com a habilitação pedagógica sendo feita na seção de Didática do curso de Pedagogia que foi fundado em 1955, em um ano de estudos pelos quais se outorgava outro diploma, neste caso, de licenciatura. Era o famoso modelo 3 + 1, que legalmente vigorou até recentemente e que, na prática, ainda parece vivo em alguns projetos de curso ou na fala de professores que trabalham com a formação para o magistério.

Em se tratando do que eu chamo da improvisação dos trabalhos no cotidiano da faculdade, os boletins anuais dos relatórios dos primeiros anos da faculdade apontam haver um rodízio na oferta de disciplinas pelo curso. Como o número de alunos por turma era, em geral, bastante reduzido, fazia-se um rodízio, que significava que uma turma subsequente, ao ingressar na faculdade não acompanharia a seqüência das disciplinas como a turma anterior, mas se agregava a esta, acompanhando a seqüência, até que esta se formasse e uma nova turma pudesse fazer com que as primeiras disciplinas pudessem ser vistas. A entrevista de Onildon Mello Guimarães, ex-aluno e ex-professor do curso corrobora esta afirmativa, ao dizer:

(...) quando eu fui aluno da Faculdade, como eu lhe disse, eu comecei com História Moderna, porque a turma anterior tinha dado Antiga e Medieval, eu acho que com aquele problema de você, de falta de quadro de professores (...) é possível que tenha sido isso. E também o número era muito pequeno, pra você fazer uma turma pra manter o professorado com meia dúzia de alunos não dá.

Quanto à composição da matriz curricular do curso na sua primeira versão, as disciplinas assim se apresentavam:

Geografia Física
Geografia Humana
História da Antiguidade e Idade Média
Antropologia
Geografia do Brasil
História Contemporânea
História do Brasil
História das Américas
Etnografia do Brasil
Etnologia
História Moderna

Em consulta feita à bibliografia referente à Faculdade Nacional de Filosofia, elaborada sob coordenação da Professora Maria de Lourdes Fávero, na coleção intitulada FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA editada em seis volumes (1989), pude perceber que a matriz curricular adotada em Alagoas foi exatamente igual àquela do Rio de Janeiro, inclusive no que dizia respeito à formação do bacharel em três anos e à complementação pedagógica num quarto ano, a ser feito no curso de Pedagogia, até porque essa era a regra para todos desde 1939. Vemos, assim, que a matriz, além de bastante simples, era fortemente marcada pela formação do bacharel, com os conteúdos do ensino secundário tendo primazia.

Essa matriz curricular bastante enxuta nos leva à discussão da organização do Ensino Superior por meio das cátedras, que, mesmo passando por fortes questionamentos no início da década de 1960 nas universidades do sudeste do Brasil, foi o modelo sob o qual se estruturaram as primeiras faculdades de Alagoas, citadas anteriormente, dentre elas a FAFI.

Podemos perceber que não havia nesta matriz curricular da geração dos fundadores nenhuma disciplina que pensasse o saber histórico como algo que se constrói e que precisa de constante revisão, à medida que novas fontes são descobertas e que novos problemas são colocados pelos novos historiadores. Tal ausência recebeu críticas severas de historiadores renomados, como, por exemplo, José Honório Rodrigues, referindo-se ao curso de História e Geografia da

Universidade do Brasil, sem que lá, como aqui, nada se tenha feito a respeito por vários anos.

Vale sublinhar que, pela matriz curricular adotada, o que contava, de fato, na formação de um professor não era o diálogo entre os saberes pedagógicos e os saberes de conteúdo, mas sim o conteúdo a ser ensinado na escola como eixo norteador do ensino. Pensar a didática não era questionar a relação conteúdo/forma, ou seja, questionar o estatuto do saber científico e refletir sobre a produção do conhecimento histórico, mas apenas criar novas maneiras de reproduzir um velho saber sobre o qual não faziam sentido questionamento, crítica, reformulação. Enquanto isto, à psicologia da educação cabia o estudo do desenvolvimento da criança e do adolescente, além das teorias psicopedagógicas tidas como legítimas e aceitas pela sociedade em que a escola se inseria. A formação de professores girava, assim, em torno do acúmulo de informações a serem transmitidas aos alunos, e da firme convicção de que, no quarto ano, a teoria se transformaria em prática adequada, a ser formatada pelo estágio.

O professor Onildon Mello Guimarães, em entrevista a mim concedida assim relata:

(...) não havia essa outra preocupação [a da formação de professores], sim tinha interesse em formar um professor de História com conteúdo, a parte pedagógica ele fazia separada, mas essa preocupação que você tá dizendo eu não sentia não. Eu pensava muito em dar a ele um conteúdo, pra que eles pudessem enfrentar uma sala de aula (...)

Quando da tomada de decisão de adotar na FAFI a matriz curricular da Faculdade Nacional de Filosofia, acabamos por herdar aquilo que Teixeira chamou de uma educação eurocêntrica e, no caso da História, herdamos aquele modelo quadripartite de divisão da História ainda do século XIX, que estrutura as disciplinas a partir dos quatro grandes períodos da História Européia: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

Pelas atas das reuniões da congregação da FAFI, depreende-se que o ambiente acadêmico dos primeiros anos resumia-se a aulas expositivas elaboradas pelos professores. Cotidianamente, quando muito, havia palestras proferidas pelos

próprios professores do curso sobre temas cristalizados pela historiografia reinante no Instituto Histórico e já esboçada no primeiro capítulo deste texto e sobre aspectos da cultura alagoana, esta trazida à baila, insistentemente, por ninguém mais do que o Doutor Théo.

Havia, também, por iniciativa da Direção Geral, seminários semestrais proferidos por intelectuais de renome nacional trazidos a Alagoas. Esses seminários eram uma espécie de complementação pedagógica à qual os estudantes da FAFI tinham acesso e entravam em contato com as referências das respectivas áreas de atuação, ficando aí, porém, o olhar para fora das salas de aula propiciado pela Instituição.

A partir da entrevista que realizei com o professor Onildon Mello Guimarães, docente aposentado do curso e que foi também seu aluno na década de 1950, nessa fase que chamamos de geração de fundadores e se resume basicamente à década de 50 do século XX - já que na década seguinte vão integrar o corpo docente do curso, vários de seus ex-alunos - não há menção alguma a atividades de pesquisa relacionadas à produção do saber histórico, o que guarda relação estreita com a forma como nasceu, em Alagoas, a História enquanto campo de saber, ligada que foi ao Instituto Histórico. A pesquisa histórica acontecia restrita a este Instituto e, de um modo bem particular, não se instituindo como atividade da Faculdade ou do curso. Assim, quando feita, mesmo que fora da FAFI, a pesquisa passava longe da ação docente e isso pode ser comprovado pela leitura dos diversos relatórios anuais que a faculdade estava obrigada a fazer, prestando contas de seu funcionamento ao MEC.

Pelos dados da entrevista acima referida, a pesquisa realizada pelo curso de História e Geografia - se assim pode ser chamada - era basicamente bibliográfica, o que, se não deve ser desmerecida, já que toda pesquisa acadêmica séria não pode prescindir de uma pesquisa bibliográfica que a preceda, fica muito a dever a um modelo de formação docente, quando se sabe que há uma tendência de o formando reproduzir o modelo a que foi submetido na sua formação. No caso do curso de história da FAFI, não havia, de forma sistemática e dirigida, pesquisa em arquivos, o que é um fato lamentável já que nosso Instituto Histórico tem acervo e tradição desde a segunda metade do século XIX, tendo sido, na década de 1960, seguido pelo Arquivo Público Estadual.

Em se tratando da composição da carreira docente na FAFI, esta se dava por indicação, não havendo concurso para ingresso na faculdade, até que esta viesse a integrar a UFAL. Na geração dos fundadores não havia dedicação exclusiva às atividades da FAFI, até porque esta era de natureza privada, sendo todos os docentes, horistas. Pela entrevista realizada com o professor Onildon Mello Guimarães ficou evidenciado que todos os docentes da FAFI eram também professores do ensino secundário. O próprio Onildon, concomitantemente à atuação na FAFI, também era professor do Colégio Sagrada Família, do Colégio Estadual de Alagoas, da Escola Industrial, hoje CEFET, do Colégio Anchieta, do Colégio Sacramento, do Colégio Guido de Fontgalland, enfim, de tantas instituições quanto o tempo permitisse e a necessidade obrigasse. Afinal, já estamos falando da década de 1960, quando, em Alagoas, o ensino secundário, se não está ainda massificado, começa a ter sua oferta ampliada, vindo, com ela, a perda de prestígio e o conseqüente rebaixamento dos salários pagos aos docentes.

CAPÍTULO 3

A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E A CONSOLIDAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA HERDADO DA FAFI

Neste terceiro e último capítulo, tratarei da fundação da primeira e, por décadas, única universidade em Alagoas e a relação estabelecida entre esta instituição e o curso de História que é objeto do trabalho em questão. A escrita deste capítulo foi possível graças à realização da pesquisa documental no acervo do Museu Théo Brandão e à realização de cinco entrevistas com ex-professores e ex-alunos do curso. São eles: Vera Lúcia Calheiros Mata, professora aposentada da universidade, Maria Nádia Fernanda Maia Amorim, ex-aluna do curso e professora aposentada da universidade, Fernando Antônio Neto Lôbo, ex-aluno do curso e professor aposentado da universidade, Zezito Araújo e Roberto Santos, ex-alunos do curso e professores do curso de História, ainda atuantes na universidade.

A Universidade Federal de Alagoas foi fundada em 1961, reunindo as faculdades isoladas existentes no Estado, entre as quais podemos citar: a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Odontologia, resultado da fusão de duas então existentes no Estado, a Faculdade de Ciências Econômicas, a Faculdade de Engenharia, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - a FAFI de que vimos tratando e que, no projeto original enviado a Brasília, havia sido preterida por uma Faculdade de Farmácia, que sequer existia no Estado. A UFAL ergueu-se nos últimos suspiros do governo de Juscelino Kubitschek, no início de 1961. Das instituições de ensino superior, então existentes em Alagoas, a única que ficou de fora quando da criação da

universidade foi a Escola de Serviço Social Padre Anchieta, criada e mantida pela Arquidiocese de Maceió³⁷.

Motivada pela fundação de outras universidades no país, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a elite intelectual e política alagoana, capitaneada pelo professor Aristóteles Calazans Simões, catedrático da Faculdade de Medicina, propôs o projeto de criação da nossa universidade federal. Tendo, a princípio, a idéia apenas de federalizar a Faculdade de Medicina, os ventos que vinham com a modernização do período JK, mais as reivindicações do movimento estudantil alagoano, acabaram sendo favoráveis ao encaminhamento e à luta pela criação de uma universidade, tendo esta sido, oficialmente, instituída num curtíssimo espaço de tempo, superando, inclusive, a morosidade da burocracia estatal.

Assim, em 26 de janeiro de 1961, na Biblioteca do Palácio da Alvorada, Brasília, foi assinada, pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, a Lei nº 3.867, que criou a Universidade Federal de Alagoas. Estavam presentes ao ato, além do Presidente JK, o professor catedrático da Faculdade de Medicina, Aristóteles Calazans Simões, Edgar Magalhães, assessor do MEC, e o Deputado Federal padre Luiz de Medeiros Neto, que havia sido fundador da FAFI, embora tenha estado ausente dos seus quadros docentes durante muito tempo, por ocupar o cargo de deputado federal. Somente por conta de uma proibição da ditadura de uma nova eleição dos parlamentares que tivessem tido um número limite de mandatos - caso do padre Luiz de Medeiros Neto -, é que este iria depois voltar à atuação, como professor na Universidade de Alagoas.

Pela dianteira tomada na luta pela fundação da UFAL, o reitor escolhido e indicado pelo Ministério da Educação acabou sendo o professor Aristóteles Calazans Simões, o qual ficaria à frente da instituição durante cerca de dez anos (1961 a 1970).

³⁷ O curso de Serviço Social da Escola Padre Anchieta somente iria integrar a UFAL no início dos anos de 1970, quando a manutenção da escola pela Arquidiocese tornou-se inviável.

Fundada a universidade, demandas se colocaram candentes, entre as quais se situava como a mais urgente a criação de um campus universitário que viesse a reunir todas as Faculdades num mesmo espaço. Quando do início do exercício do mandato do professor Aristóteles Calazans Simões, a obstinação pela criação de uma cidade universitária se fez tão exageradamente, que acabou por diminuir a importância de outras demandas da universidade. Segundo Elcio de Gusmão Verçosa,

Essa situação, juntamente com a falta de um prédio onde instalar a Reitoria e de acomodações para oferecer aos estudantes os serviços por eles reivindicados, iriam reforçar, de tal forma, a sua determinação de dotar a instituição de instalações adequadas que as obras físicas, tanto de reconstrução como de construção, logo passariam a ocupar o melhor de suas atenções, prolongando-se pelos próximos 10 anos em que ele permaneceria à frente dos destinos da Universidade. (VERÇOSA: 1997, p. 134)

Além de atender à reivindicação da elite intelectual alagoana, a criação da universidade também veio atender aos anseios do movimento estudantil que via na criação da universidade a possibilidade de se ter um espaço onde, de fato, se desenvolvesse o espírito científico e não mais a propagação de um ensino meramente livresco, um espaço, finalmente, em que a pesquisa se colocasse como eixo norteador da vida universitária e pudesse, inclusive, fazer com que a instituição refletisse sobre a realidade local. Como salientam Tavares e Verçosa:

Como se pode notar, a educação superior em Alagoas é um fenômeno tardio, mesmo para os padrões brasileiros. A sua criação, porém, não é, apenas, fruto do senso de oportunidade de um grupo de professores das escolas existentes, sob a liderança do Professor Aristóteles Calazans Simões. Ela responde a pressões estudantis, dos poderes públicos locais e da sociedade como um todo, frente à modernização do aparelho de Estado ocorrido em Alagoas, durante a década de 1950, que

estava a demandar profissionais formados em nível superior num volume maior do que vinha se dando até essa década. A justificativa apresentada pelo movimento estudantil para a criação de uma Universidade Federal era a de que, tornada pública e sob a égide do Poder Público Federal, sua concretização representaria mais recursos capazes de garantir a pesquisa, maior dedicação dos professores e, com isso, a formação de profissionais mais voltados para a realidade local. (TAVARES e VERÇOSA: 2006, p. 173)

Fundada a universidade, reunindo as escolas superiores existentes, como já visto, com exceção da Escola de Serviço Social Padre Anchieta, ela sofreria, já em 1967, alteração da sua organização em função de uma primeira iniciativa de reforma de sua estrutura, promovida pela Reitoria, por indução do MEC, de modo a responder, ainda que nos moldes do governo autoritário já instalado no Brasil, um anseio, sobretudo do movimento estudantil da época. Neste sentido, pode-se dizer que, na UFAL, a reforma da ditadura, que, para todo o país, se faria por força de lei em 1968, teria ali um campo de experimentação. Assim, essa primeira reforma acabaria indo ao encontro das premissas do poder político brasileiro em exercício, tendo como objetivo último, desarticular as Faculdades que tinham força política e se mostravam como espaços de resistência à ditadura.

Alagoas acabaria, assim, por ser um laboratório das políticas do governo no campo da educação, sobretudo das reformas que, no ensino superior, seriam implantadas no Brasil a partir da lei nº 5.540/68 - a famosa lei da reforma universitária - e que, no estado, desembarcaria mais cedo. A experiência de se colocar como laboratório para o Ministério da Educação foi possível graças ao alinhamento do reitor e de parte significativa dos docentes que se encontravam na cúpula governativa da UFAL, com o regime militar. Um dos mentores da reforma universitária brasileira, que era alagoano de Porto Calvo, veio especialmente assessorar a primeira reforma da UFAL: refiro-me ao Professor da Universidade Federal de Pernambuco, Newton Buarque Sucupira, muito amigo do reitor Aristóteles Calazans Simões.

A alteração do organograma da universidade, em função da reforma universitária, reagrupou os cursos de maneira a reuni-los em Institutos de formação básica e Faculdades de formação profissional. Com a reorganização da universidade foram criados: o Instituto de Ciências Exatas, o Instituto de Letras e Artes, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, o Instituto de Geociências, o Instituto de Ciências Biológicas e a Faculdade de Educação, sendo extinta a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.³⁸ Foram mantidas, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito e a Faculdade de Odontologia. A Escola de Engenharia transformou-se em Faculdade de Engenharia e a de Ciências Econômicas em Faculdade de Economia e Administração.

A próxima alteração no organograma administrativo aconteceria somente na próxima gestão da reitoria, sob o comando do reitor Nabuco Lopes, que transformaria os Institutos e Faculdades em Centros e criaria os departamentos, estes últimos, segundo a forma como foi lida a legislação, por imposição da ditadura, como artifício criado para acabar de vez com o poder em torno das cátedras.

A primeira reforma empreendida na UFAL certamente já foi nociva à formação de professores, na medida em que separou, de vez, a formação específica que ficou resguardada nos Institutos, da formação pedagógica, que primeiro ficaria a cargo da Faculdade de Educação e, depois, passaria para o Departamento de Educação, no âmbito do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Essa separação possivelmente afastou e interrompeu definitivamente um salutar convívio que costumava haver entre os professores das “disciplinas pedagógicas” e os professores das “disciplinas de conteúdo”, ampliando um abismo que, até a contemporaneidade, não foi desfeito³⁹. Essa ausência de

³⁸ Por essa época, ela não era mais apenas Faculdade de Filosofia; havia se transformado em Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

³⁹ É bem verdade que, no caso da UFAL, nem todos os institutos ficaram fisicamente separados: mas, enquanto o Instituto de Letras e Artes permaneceu no prédio da Faculdade de Educação - em prédio anexo ao Colégio Guido - até a mudança de toda a área de humanas e sociais para o Campus Tamandaré, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, onde se encontrava o curso de História, passou a funcionar no prédio da antiga Faculdade de Direito, na Praça Bráulio Cavalcante - antiga praça do Montepio dos Artistas, no centro da cidade. De qualquer modo,

diálogo é um dos principais problemas históricos que afligem os cursos de licenciatura, desde sua origem, até os dias atuais.

No caso do curso de História da UFAL, que, desde a primeira reforma, já se encontrava separada do curso de geografia, a formação específica ficou, num primeiro momento, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, que funcionava na Faculdade de Direito, na Praça do Montepio dos Artistas, no Centro da cidade, e depois, por um tempo, no Campus Tamandaré, no Pontal da Barra, estando, nesse período, junto com a Faculdade de Educação/ Departamento de Educação, quando estes também funcionavam no Campus Tamandaré, voltando a se separarem na segunda reforma, inclusive até fisicamente, com a saída deste último espaço físico, indo o curso de História, dentro de seu respectivo departamento, para o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CHLA, e o Departamento de Educação, para o Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA⁴⁰.

Enquanto isso, nessa conjuntura autoritária de antes e depois do AI-5, o Brasil como um todo – o que, por conta do conservadorismo político dominante entre os docentes, no seio da UFAL – vai presenciar o desmantelamento das Faculdades de Filosofia que tinham militância forte, e eram espaços intelectuais

tendo ficado no mesmo espaço enquanto a área esteve no Campus Tamandaré, ainda na década de 1970, quando da passagem de todos os cursos para o Campus A. C. Simões, vai ser recuperada a distância física entre formação específica e formação pedagógica.

⁴⁰ Percebe-se essa dificuldade de diálogo, ainda atualmente, pela reforma estrutural que reorganizou a UFAL em unidades acadêmicas e reestruturou os cursos de graduação de um modo geral e as licenciaturas de um modo particular, estabelecendo uma nova relação dos chamados saberes de conteúdo com os saberes pedagógicos, causando isto um mal estar tal entre os estudantes de História, que os leva a afirmar que o curso não fala mais de História, mas apenas de educação. Evidentemente que isso tem a ver com a forma como os docentes mais diretamente vinculados aos saberes específicos do curso entendem – ou deixam de entender – as novas orientações referentes à formação dos profissionais da educação. A experiência de participar de um mini-curso na última Semana de História, realizada no ano de 2008 e organizada pelos discentes do curso, fez-me ter contato com a angústia e os equívocos que fazem parte da formação que hoje vem sendo desenvolvida, sobretudo por parte dos licenciandos, quando afirmam que o Centro de Educação invadiu os cursos e agora os estudantes só vêm na graduação disciplinas pedagógicas. Mas isso é tema para outra dissertação...

autônomos. Como grande exemplo de desmonte político-ideológico de uma instituição acadêmica, citamos o caso da Faculdade Nacional de Filosofia. A fala de Vera Lúcia Calheiros Mata, que viveu o período como docente do curso de História da UFAL, tendo sido antes aluna da PUC/SP, em entrevista a mim concedida, corrobora minha afirmativa quando diz:

Os Institutos foram criados é (...) eu tenho a impressão que teve a ver com o endurecimento do regime político, porque eles queriam esfacelar exatamente as unidades fortes como o Direito (...) onde havia uma militância política mais intensa. É, aqui, na Faculdade [Nacional] de Filosofia daqui não; mas as Faculdades de Filosofia costumavam ser bastante militantes, a do Rio foi praticamente destruída pelo Regime Militar, (aqui) o pessoal era meio devagar.

A essa altura da existência da UFAL, como já referido, o curso de História já havia se desvinculado do curso de Geografia, assumindo, ambos, identidade própria, com a Geografia, inclusive, entendida como Ciência da natureza e, como tal, encaminhada para o Centro de Ciências Exatas e Naturais - CCEN.

Pelos poucos documentos disponíveis e por mim consultados para a realização deste trabalho, não foi possível precisar exatamente em que ano a separação entre Geografia e História aconteceu. A separação, certamente, foi mais danosa ao curso de Geografia do que ao curso de História, porque, deslocando este curso do campo das Ciências Humanas para o campo das Ciências da Natureza, muito do avanço teórico da Geografia no decorrer do século XX, que se situou no campo da Geografia Humana, sobretudo pelo esforço, no caso do Brasil, de estudiosos como Milton Santos e Manuel Correia de Andrade, deixou de fertilizar a formação dos profissionais da área. De qualquer forma, essa separação, no caso da História, trouxe benefícios, a partir do momento em que, no mínimo, deixou mais espaço para o estudo de saberes específicos.

De qualquer modo, os anos de 1960 para o curso de História são de difícil precisão e estudo, sobretudo por não haver nenhum material escrito

acessível para ser consultado. Pode-se deduzir, pelas afirmativas feitas por Verçosa, que diz que não houve nenhuma ruptura de paradigma nesta década acerca da universidade, que poucas alterações aconteceram também no curso, sobretudo pela forma refratária às mudanças como agiam os religiosos católicos que foram a marca do curso e da Faculdade de Filosofia desde a fundação, bem como os docentes leigos que representavam a expressão do saber dominante.

É possível que, com a recente organização do Memorial da UFAL, essa lacuna sobre a década de 1960 seja preenchida, com muito mais da História do Ensino Superior em Alagoas vindo a ser conhecida além do que já foi desvelado pelos estudos de doutoramento do professor Elcio de Gusmão Verçosa. Os anos da fundação do curso são de mais fácil manejo por terem sido preservados os relatórios anuais dos primeiros anos de vida da FAFI, que são parte do projeto MEMÓRIA DO ENSINO SUPERIOR EM ALAGOAS⁴¹ e que se encontram hoje no acervo do Grupo de Pesquisa “CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM ALAGOAS”.

Dando um salto cronológico, que é problemático, quando se pensa na lacuna deixada, mas que é plenamente justificável quando se tem em mente que a História é feita de fragmentos reunidos acerca de um passado que se deixou conhecer, dos anos da fundação do curso para a década de 1970 percebe-se, claramente, um panorama diferenciado, no qual as alterações ocorridas haviam sido consideráveis: já tínhamos docentes que haviam sido formados pelo próprio curso, contando-se, assim, com professores formados para serem professores de História, diferentemente da situação anterior, em que bacharéis de outras áreas vieram compor os quadros da FAFI; também tínhamos tido o ingresso de professores formados em outros cursos de História fora de Alagoas, como é o caso de Vera Lúcia Calheiros Mata, formada pela PUC/São Paulo, na década de 1960, que começou a fazer parte dos quadros funcionais do curso ainda na década anterior. A experiência desta, enquanto aluna da PUC/SP, foi fundamental para a presença, no curso, de novos conceitos no campo da

⁴¹ Esse projeto, financiado pela FAPEAL, foi proposto e desenvolvido por Elcio de Gusmão Verçosa, com a participação das Professoras Doutoradas Maísa Brandão Kullock e Maria das Graças Tavares, com a colaboração de vários bolsistas da FAPEAL e do PIBIC/CNPq.

História, sobretudo pela vivência e participação como discente no Centro de Estudos Históricos da PUC, uma instituição que tinha o caráter de uma entidade de pesquisa e funcionava em plena colaboração com a Associação Nacional dos Professores Universitários de História⁴² (ANPUH). Segundo relato de Vera Lúcia Calheiros Mata,

Então o Curso começou a crescer e como a turma era pequena. Isso possibilitou que a gente, já no terceiro ano, fundasse o tal Centro de Estudos Históricos (...) e esse Centro de Estudos Históricos foi uma verdadeira revolução porque tinha também na Nacional, na FNFI. E, a criação deste Centro a gente conseguiu que os professores, quando se reuniam na ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História), dessem espaço a gente. Então, paralelamente ao Congresso dos Professores, tinha o Congresso da gente.

A vivência como aluna de um centro cultural como São Paulo permitiu que Vera Lúcia Calheiros Mata imprimisse uma marca diferenciada no curso de História de Alagoas, inclusive, tratando de referenciais teóricos ausentes da universidade naquele momento, como é o caso do pensador alemão Karl Marx. Infelizmente, essa marca não conseguiu se tornar hegemônica no interior do curso⁴³. A fala de Maria Nádia Fernanda Maia Amorim corrobora minha assertiva quando diz que

(...) nesse ponto o curso de História deve muito a Vera Calheiros, porque ela chegou de São Paulo com conceito bem diferente de História, com conceitos novos de história (...) a História que predominava era a História narrativa, a história narrativa e também a oficial (...) A Vera chegou mostrando que havia um outro lado da história (...). Aí eu fiz o curso de História, sim e a Vera, então ela inovou bastante, não só nos conceitos, como na metodologia (...) porque ela tem o espírito muito crítico por

⁴² Nesse momento, a ANPUH ainda era uma entidade restrita aos professores universitários de História, só depois ela foi aberta a todos os profissionais da categoria.

⁴³ Não estou a advogar a superioridade de nenhuma teoria que oriente a escrita da História, mas ressaltando a importância da discussão e divulgação de todas as teorias que orientam explicações sobre a História.

natureza e por formação, então ela era realmente muito exigente (...). Ela era realmente competente e trouxe uma nova visão da História, uma visão, não totalmente, mas em parte marxista, não, ela nunca, ela sempre foi muito equilibrada do ponto de vista ideológico, ela não era uma macaquinha de auditório de Marx (...), ela mostrou Marx pra gente, foi a única que nos mostrou Marx, com conhecimento com equilíbrio, vendo o valor do pensador, mas sem nenhuma ortodoxia, ela foi muito equilibrada e introduziu uma visão crítica da história. Eu me lembro, por exemplo, que ela dizia muito que nós temos que ver o fato passado com o olhar da contemporaneidade e isso era muito importante ela dizer isso (...)

Fernando Antônio Neto Lôbo, também ex-aluno do curso acompanha Maria Nádia Fernanda Maia Amorim, quando discorre sobre a importância da Professora Vera Calheiros, enquanto alguém que criou a possibilidade de estabelecimento de outros diálogos no campo da História dentro do curso, afirmando:

(...) a Vera foi revolucionária porque ela nos deu aula de História do Brasil e ela não utilizava nenhum livro clássico. (...) lógico ela tinha que se ater às datações cronológicas, mas ela trabalhava com uma nova abordagem da História que, na época, era chamada de História Nova e hoje dizem que é a Nova História, né? Em que ela utilizava basicamente livros que não eram livros compêndios de História, mas, que você fazia correlações, não é?! por exemplo, nós estudamos a História do Nordeste é.. com três autores que foram: *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, pra estudar a questão da dominação política, do mandonismo, a questão da dominação da Terra, do Latifúndio, e estudamos um livro de Literatura que todo mundo dizia que não tinha nada a ver, mas quando você, a gente conseguia pescar muito da História é... a questão do compadrio (...) da dominação, do machismo sobre a mulher, que era o *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, onde ele traça o perfil do Nordeste, da cana-de-açúcar, da dominação, do latifúndio, da exploração econômica. E o livro que causou o maior furor que foi *Casa Grande e Senzala*, né?, que a gente teve que ler os dois volumes, fazer seminários, discutir todas as temáticas, muito embora a Vera fazendo algumas críticas (...) trabalhou com Sérgio Buarque, *Raízes do Brasil*, trabalhamos também com um autor alagoano, que esse quase ninguém escuta, que é o Diegues Júnior, que ele trabalhou a questão de regiões culturais do Brasil (...)

Apesar desses novos ventos trazidos ao curso - de fora, claro, como quase tudo o que é novo e que circula em Alagoas -, a marca fundamental dos anos de 1970 será ainda a presença de mais professores padres compondo os quadros docentes do curso, reforçando a marca da Filosofia e da formação humanista dominante, além das reformas universitárias já referidas, que vêm da década de 1960 e que consolidam a estrutura organizacional da UFAL nesta década.

A reforma universitária definida para todo o Brasil se impôs por meio de uma série de medidas - via leis e decretos - tendo ficado marcada na outorga da Lei nº 5.540/68, pelo presidente Marechal Arthur da Costa e Silva, que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola de ensino médio.

Entre as premissas e medidas impostas por esta lei podem ser destacadas a idéia de que a pesquisa é um dos objetivos da universidade e deve ser indissociável do ensino. Nesse sentido, a lei rompeu, ao menos do ponto de vista formal, com a tradição da maioria das universidades brasileiras que tinham no ensino profissionalizante sua missão primordial. A imposição de que a menor fração dentro da estrutura da universidade deveria ser o departamento, sendo extinta, portanto, a cátedra, a racionalização no uso dos recursos materiais e humanos, que se alinhava à visão empresarial americana de gestão da universidade, norteava a reforma administrativa que vinha se efetivando no Estado Autoritário desde o golpe de 1964, não apenas na universidade. Tudo isso provocou uma reorientação nos concursos vestibulares, que, tornando-se classificatórios, acabaram finalmente com o fenômeno dos famosos excedentes⁴⁴; a criação de cursos profissionais de curta duração

⁴⁴ Os excedentes eram, na verdade, os aprovados nos concursos vestibulares para além do número de vagas ofertadas, gerando uma forte pressão social por aumento da oferta. Infelizmente, a solução para o impasse não foi a democratização, mas, apenas uma mudança na estrutura dos concursos, que passou a organizar os participantes em classificados e não classificados.

destinados a fornecer habilitações intermediárias de nível superior, dos quais ficou conhecido o famoso curso de Estudos Sociais; a implantação de ciclos básicos e ciclos profissionais na formação, sendo os ciclos básicos um direcionamento claro da formação inicial na universidade para a ordem cívica, o estabelecimento do regime de créditos no lugar do regime seriado anual. Na verdade, o regime de créditos tinha como intenção fragmentar a carga horária de aulas e desmobilizar a atuação tendente à coesão de discentes e docentes, na medida em que a dispersão causada pelos horários e pela inscrição em disciplinas impossibilitava um diálogo mais permanente entre os estudantes e os professores. É desse período, também, a regulamentação e disciplinamento dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, regulados pelo Conselho Federal de Educação e fomentados pela CAPES e CNPq, o estabelecimento do regime de dedicação exclusiva na carreira docente, a regulação da representação discente, com direito a voz e voto nos órgãos colegiados da universidade, a criação dos diretórios estudantis tutelados pelos gestores das instituições, que tinham como finalidade última a censura e apaziguamento das lutas estudantis no ambiente acadêmico, em substituição aos centros acadêmicos livres; a criação de programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos, dando destaque aos programas desportivos, pois era prerrogativa de um estado autoritário o culto ao corpo como forma de demonstração da força e robustez do povo brasileiro, juntamente com o estímulo à formação cívica, indispensável à construção de um cidadão ordeiro e passivo.

Embora a censura e a perseguição política tenham sido a marca do período, foi nos anos de 1970 que as universidades federais tiveram, pela primeira vez, investimentos públicos maciços, tanto em sua estrutura física, quanto na ampliação do quadro docente e na sua formação. Foi neste momento que muitas universidades construíram seus campi, ampliaram o número de docentes e estabeleceram o regime de dedicação exclusiva e tempo integral, itens indispensáveis à consolidação da instituição universitária que, a partir de agora, redirecionava sua missão no sentido de atender à política governamental que dizia ter a pesquisa tanta importância quanto o ensino, além de contribuir

para a legitimação dos governos ditatoriais junto às classes médias emergentes, por conta da aceleração do processo de urbanização do país.

Com a instalação do regime militar em 1964, alterou-se profundamente o panorama das Ciências Humanas no Brasil. A censura foi implacável com os cursos de História. Tida como uma disciplina subversiva, a História acabou sendo uma das disciplinas mais afetadas pelas reformas curriculares do regime militar. Isso pode ser traduzido na criação das disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil para a Educação Básica, e Estudo dos Problemas Brasileiros para o ensino universitário, como também pela criação do curso de Estudos Sociais, que, segundo estudiosos do ensino de História, como Selva Guimarães Fonseca⁴⁵, foi uma forma de descaracterizar e esvaziar o ensino de História de seu caráter político ou instrumentalizar os cursos de História para se alinhar à ditadura. Tudo isso vai se refletir, também, no seio da UFAL, na relação com o seu curso de História: aqui, enquanto a criação do curso de Estudos Sociais vai esgarçar ainda mais a pouca densidade existente nos estudos para a formação dos professores de História, a repressão vai tornar praticamente impossível a manifestação mais ampliada daquela postura crítica revelada, num certo momento, pela professora Vera Calheiros, assim como a organização e expressão dos estudantes daquele e dos demais cursos da UFAL. Era um tempo – sob o peso do Decreto 477⁴⁶ – em que a oposição e a crítica, ainda que teóricas e acadêmicas, somente podiam existir de forma clandestina, sob pena de perda da liberdade e, até, da própria vida.

Algumas universidades no Brasil, pelo menos por um período, resistiram a essa política da ditadura e não implantaram as medidas impostas pelo governo; entre elas, podendo ser citada a resistência à criação da licenciatura

⁴⁵ Selva Guimarães Fonseca aborda a questão do curso de Estudos Sociais em seu livro *Caminhos da História Ensinada*.

⁴⁶ Decreto-Lei baixado pelo Executivo Federal em 26 de fevereiro de 1999, o 477 definia infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, sendo as infrações, em sua esmagadora maioria, situadas no campo político-ideológico, enquanto as punições eram severas, indo até à expulsão/perda de emprego e suspensão dos direitos de estudar.

curta em Estudos Sociais, o que não foi o caso da UFAL, que se configurava como um exemplo clássico de uma universidade periférica e de forte caráter oligárquico, que dificilmente teria feito frente ao regime e se negado a implantar tais medidas.

Na UFAL, o alinhamento da reitoria com a ditadura militar permitiu que as medidas fossem implantadas sem maiores entraves. Um dos símbolos dessa ligação nada democrática pode ser exemplificado pela existência de um gabinete da Assessoria de Segurança e Informação (ASI) – órgão de controle político-ideológico da Ditadura - dentro da própria Reitoria, além do fato de, em Alagoas, não termos tido nenhum docente preso ou cassado pelo Governo da Ditadura. Tivemos, sim, estudantes perseguidos e até assassinados⁴⁷ pelos órgãos de segurança, mas nenhum docente, pelo que se sabe, efetivamente teve problemas mais sérios.

Na Universidade Federal de Alagoas, o curso de Estudos Sociais, com habilitação para o ensino de Educação Moral e Cívica - mas cujos diplomados terminavam por ensinar, também, História - foi criado em 1973, fazendo parte do departamento de Estudos Sociais (ESO).

Juntamente com essa novidade e presente em todos os cursos, segundo nos informa Alice Anabuki Plancherel, em seu livro *Memória e Ciências Sociais*, a disciplina *Estudo dos Problemas Brasileiros* era quase sempre ministrada por professores que entravam na universidade sem concurso público e eram partidários da lei de segurança nacional.

Fernando Antônio Neto Lôbo, em entrevista a mim concedida, corrobora o que diz Plancherel, quando diz que

⁴⁷ Um exemplo de perseguição extrema até a eliminação física, foi a do estudante de medicina Manoel Lisboa, enquanto sua companheira Selma Bandeira, também estudante de medicina, encarna a repressão pela tortura e prisão nos cárceres dos órgãos de repressão do Governo Ditatorial.

(...) eram chamadas as pessoas, primeiro para ministrar essas disciplinas, eles faziam um curso, um seminário que era dado em seis meses, que era ADESG, Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, (...) é ligada ao Ministério (...) às Forças Armadas. (...) E essas pessoas que eram pessoas da comunidade que eram convidadas, faziam esses cursos, que eram cursos ideológicos, eram praticamente treinamento, e esses diplomados na ADESG, é que iriam ser os professores de Estudos Brasileiros [Estudo dos Problemas Brasileiros]. (...) você formava professores em um semestre, e essas pessoas da comunidade que eram advogados, eram engenheiros, eram políticos, eram profissionais liberais de um modo geral, militares muitas vezes, eles vinham para a universidade dar as disciplinas de Estudos Brasileiros e que essas disciplinas já eram pautadas, já havia todo o conteúdo metodológico, teórico, a bibliografia já vinha toda do MEC já pra ...era só a pessoa ir pra sala de aula, ler o texto, fazer a transparência, distribuir, fazer um seminário, pronto. Sem nenhuma qualificação, muito embora todos eles fossem profissionais liberais, tinham curso superior, mas não eram professores da universidade, era um quadro específico, era um quadro à parte.

Quanto ao curso de História propriamente dito, que sofria, também, forte influência dessa política de civismo imposta às universidades pela Ditadura, nas entrevistas feitas e na análise dos documentos, é possível perceber, na década de 1970, certo interesse dos docentes por formação continuada, em nível de pós-graduação, o que resultaria na ida de muitos professores para cursos de especialização e mestrado. No entanto, se esse intento não contava, na UFAL, nesse período, com uma política igual à que temos atualmente nessa área, imagine-se o que ocorria na década anterior. Só para ressaltar as dificuldades de especialização na área de Humanidades em Alagoas, com destaque para a História, e delinear a visão acadêmica mais abrangente que nega a necessidade de formação do professor de História, vale citar o episódio ocorrido com a professora Vera Lúcia Calheiros Mata, que se especializou em História do Brasil na Universidade Federal de Pernambuco, na década anterior,⁴⁸ indo semanalmente ao Recife escondida do reitor Aristóteles Calazans Simões, até

⁴⁸ Final dos anos de 1960.

porque este dizia que qualquer pessoa poderia ensinar História, desde que lesse os livros da área.

Vale ressaltar que os cursos de mestrado e doutorado ainda eram algo um tanto quanto raro no país nos anos de 1970, somente tendo-se iniciado o incentivo à fundação dos cursos de pós-graduação *Stricto sensu* no final da década anterior, motivados por conta da lei nº 5.540/68, citada anteriormente.

Essa necessidade de mais formação acadêmica por parte dos docentes de História da UFAL acabava, ainda que lentamente, entrando em sintonia com a própria universidade que passava pela euforia da construção do seu campus universitário e começava a direcionar seus esforços na titulação do seu corpo docente, mesmo que caminhando a passos lentos (cf. VERÇOSA, 1997). De qualquer modo, na História, como em algumas outras áreas, o desafio da universidade ainda hoje reside justamente em transformar essa maior titulação em nível de mestrado e doutorado em produção de pesquisa e, o que seria mais desejável, incidente sobre a formação de professores, já que, tal qual a História, muitos cursos com um número bastante significativo de mestres e doutores, mantiveram por décadas, ou ainda mantêm, somente cursos de licenciatura.

Na UFAL, a década de 1960 havia sido profundamente delicada para a consolidação da carreira docente, sobretudo porque o reitor, usando das brechas da legislação que incidia sobre a gestão da universidade, mantinha um número mínimo de docentes sobrecarregados de trabalho e, privilegiando apenas a dimensão ensino, mantinha cerca de dois terços dos cargos não ocupados formalmente, a fim de preenchê-los de forma provisória por professores do quadro que, em troca do ensino de disciplinas sem docente titular, ganhavam mais um terço de seu salário. Isso era feito porque os recursos de pessoal, que vinham integralmente a cada mês para pagar o conjunto dos cargos existentes, quando não utilizados, poderiam, ao final do exercício fiscal, serem apropriados para pesquisa e obras físicas. Evidentemente que, ávido por ver o campus universitário construído, as artimanhas do reitor não facilitaram ou induziram o desenvolvimento científico do curso de História, nem tampouco a

melhoria deste, como de outros cursos, uma vez que, desrespeitando, muitas vezes, a disciplinarização do saber, aspecto tão fundamental na formação da carreira acadêmica de um docente e no aperfeiçoamento de um curso, trazia de volta a improvisação, que tinha a marca original quando de sua fundação.

Em se tratando do curso de História, pode-se afirmar que a matriz curricular⁴⁹ da década de 1970, diversa da existente na fundação do curso, é um dos elementos mais significativos deste capítulo, quando pensamos no projeto de formação empreendido, pois é nele que se verificam as grandes possibilidades de mudanças conceituais do curso. De fato, a matriz curricular desse período, por mim classificado como de consolidação do curso, é um forte indício de que a formação do professor de História no seio da UFAL parecia estar caminhando para uma alteração considerável do ponto de vista teórico-epistemológico.

Analisando a matriz acima referida, embora ela mantivesse o modelo quadripartite de herança francesa (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) que primava por uma visão eurocêntrica de História, várias disciplinas, que vão surgir como optativas, sinalizavam outro momento do curso, justamente quando, não tendo mais como retroceder, o curso pode ser dado como consolidado, formatando de um modo bem preciso a formação do professor de História na Universidade Federal de Alagoas.

A primeira observação sob o aspecto da organização estrutural do curso é que ela seria feita com base numa matriz curricular montada em dois ciclos, atendendo aos ditames da reforma universitária: um primeiro ciclo ou ciclo básico, seguido de um ciclo profissional, com disciplinas semestrais, dentro, portanto, do regime de créditos, imposições da Lei 5.540/68, o que, num certo sentido, não rompia com a antiga fragmentação, apenas realocando-a.

Como o primeiro ciclo ou ciclo básico compreendia dois níveis de disciplinas - as disciplinas obrigatórias e as disciplinas optativas – sendo estas

⁴⁹ A matriz curricular do curso de História aqui analisada é a do ano de 1975 e que foi encontrada nos anuários da universidade que estão na biblioteca do Museu Théo Brandão.

últimas, teoricamente ofertadas como uma cesta de disciplinas na qual o estudante ia buscar aquelas que o atraíam, num número de horas necessárias para, junto com as obrigatórias, integralizar um total de horas exigido para a diplomação, alterar uma matriz curricular com foco nas optativas parece uma solução inovadora cuja natureza precisa ser investigada com mais vagar. Assim, passemos a esse estudo.

Entre as disciplinas obrigatórias da matriz curricular do ciclo básico da década de 1970 constavam:

Introdução às Ciências Sociais
Introdução à Metodologia Científica
Estudos dos Problemas Brasileiros I
Estudos dos Problemas Brasileiros II
Educação Física
Introdução à Filosofia
Introdução ao Estudo da História I

Entre as optativas constavam:

Língua Francesa I
Língua Inglesa I
Língua Portuguesa I
Introdução à Psicologia

Nesse ciclo básico observa-se, claramente, como as disciplinas são direcionadas para a formação cívica preconizada pela reforma universitária. O ciclo básico optativo revela ainda uma forte tendência na formação instrumental. De qualquer sorte, há aqui um perfil mais moderno e ampliado, quando comparado com o projeto de curso delineado na sua criação, com disciplinas como Metodologia Científica e Introdução às Ciências Sociais.

Já no ciclo profissional, as disciplinas se organizam em três níveis: disciplinas obrigatórias, disciplinas semi-optativas e disciplinas optativas.

As disciplinas obrigatórias eram:

Introdução ao Estudo da História I
Introdução ao Estudo da História II
Geo-História
Antropologia Cultural
História da América Pré-colombiana
História Antiga
História Medieval
História Moderna
História Contemporânea
História do Brasil I
História do Brasil II
História do Brasil III
História da América
Didática I
Didática II
Psicologia da Educação I
Psicologia da Educação II
Psicologia da Educação III
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau
Prática de Ensino - Estágio de História

Entre o grupo das disciplinas semi-optativas, das quais o aluno devia escolher duas disciplinas ou mais, constavam:

História das Idéias Políticas e Sociais
Teoria Sociológica
Civilização Ibérica
História Econômica
História da Arte I
Literatura Brasileira I
Noções de História da Filosofia
Filosofia da Cultura
Disciplinas Auxiliares da História
Organização Social e Política do Brasil
História de Alagoas I
História de Alagoas II

Faziam parte, por sua vez, do grupo das disciplinas optativas:

Folclore I
Folclore II
Arqueologia
Arqueologia do Brasil
Teoria Sociológica II
História do Nordeste
História da Cultura Alagoana
Cultura Greco-Romana
Filosofia da História
História da Religião
História das Culturas
Análise de textos históricos
Atualidades históricas
Técnicas de pesquisa histórica
Atualidades históricas brasileiras
História da Arte II
Antropologia do Brasil I
Antropologia do Brasil II

Se compararmos os quadros acima, considerando a natureza das disciplinas na matriz curricular com a matriz da fundação, é possível perceber que, entre as disciplinas obrigatórias do ciclo profissional fica evidenciada a herança da primeira matriz, o que nos leva a concluir que as mudanças ocorridas no núcleo do projeto pedagógico do curso se deram de forma marginal, no sentido de que as inovações trazidas do ponto de vista teórico e metodológico, que vão aparecer no rol das disciplinas semi-optativas e optativas, não iriam fazer parte da formação básica de todos os discentes, mas apenas daqueles que, por um motivo ou outro, decidissem fazer determinadas disciplinas ofertadas. Isso, sem deixar de assinalar que a organização do regime de créditos impossibilitava determinadas combinações, por causa da incompatibilidade de horários e locais de aulas, quando não, a impossibilidade pura e simples da oferta de disciplinas por falta de professores. Esse fato, inclusive, em muitos casos fez com que docentes e discentes, movidos pelo modo bem brasileiro de rir de suas próprias desgraças, denominassem as

disciplinas optativas de “optatórias”, ou seja, efetivamente obrigatórias por falta de outras opções.

De qualquer modo, são marcantes do novo entre as semi-optativas e optativas, as disciplinas: História de Alagoas I, História de Alagoas II, História do Nordeste e História da Cultura Alagoana. A criação destas disciplinas nos leva a crer na evidência de certa preocupação com a problemática local que infelizmente não estava presente quando da fundação do curso, mas que, segundo testemunhos de ex-alunos entrevistados, era uma cobrança constante, sobretudo do movimento estudantil, quando consideravam a missão da universidade. Considerando-se especificamente a História do Nordeste, esta foi inicialmente ministrada pelo professor Onildon Mello Guimarães, tendo sido as maiores influências na disciplina, segundo o próprio professor que a ministrava, devidas ao historiador e geógrafo Manuel Correia de Andrade, uma das maiores referências em História e Geografia do Nordeste no século XX. Esse novo, porém, estava no rol das optativas, nem sempre “optatórias”.

Já no tocante às discussões teóricas e metodológicas no campo da Teoria da História podemos salientar a importância que teve a criação das disciplinas Análise de Textos Históricos, Filosofia da História e Técnicas de Pesquisa Histórica. Essa três disciplinas parecem evidenciar uma possível preocupação com a discussão sobre a natureza do saber histórico, problematizando sua construção e reconstrução. Contudo, onde estavam localizados esses saberes na matriz curricular nos anos de 1970? Na periferia do projeto formativo, uma vez que se encontravam, também, entre as optativas.

Em se tratando da pesquisa histórica em arquivos, é forçoso assinalar que os vínculos do curso com o Arquivo Público eram mais estreitos do que são atualmente, influenciando, com certeza, na criação da disciplina História de Alagoas, que foi ministrada desde sua institucionalização curricular pelo professor Moacir Medeiros de Sant’Ana, fundador e diretor daquela instituição por décadas. Segundo testemunhos de ex-alunos entrevistados, a disciplina foi criada pela

iniciativa pioneira de Théo Brandão que via na discussão da problemática local um importante papel a ser desempenhado pela universidade e também pelo curso de História. Foi Théo Brandão, inclusive, quem convidou Moacir Medeiros de Sant'Ana⁵⁰ e insistiu para que este assumisse a disciplina. O privilégio de ser o pesquisador que tem mais livros publicados sobre História de Alagoas decorre, evidentemente, do fato de ter sido este, desde a fundação e durante mais de quarenta anos, diretor do Arquivo Público do Estado de Alagoas.

Nosso Arquivo Público, criado em 1961 pela Lei nº 2.428, de 30 de dezembro, recebeu, quando de sua criação, como legado, o material de um antigo Arquivo Público do Estado, extinto na década de 30 do século XX. Fundado para ser um espaço de preservação da memória alagoana, o arquivo acabou se tornando um espaço privado, aberto apenas aos amigos do diretor da instituição, o que certamente limitou e inviabilizou a produção histórica em Alagoas, já que a outra instituição de igual importância era o Instituto Histórico, o qual, sendo uma instituição privada, nunca teve o acesso tão franqueado quanto deveria ter sido o Arquivo Público. Ora, diante de tal situação, mesmo que a pesquisa sobre a história de Alagoas dentro do curso viesse a ser instituída como obrigatória, como torná-la efetiva na formação dos futuros professores de História? Quanto mais quando o componente curricular surgia, ainda que sob meritórias intenções, pelas franjas do curso.

Embora, na década de 1970, o curso de História, ao menos no seu desenho curricular, não fosse mais um bacharelado⁵¹ clássico, ao qual se acoplava uma formação docente, e sim um curso de licenciatura no sentido formal, e ainda que pareça haver nessa matriz curricular uma preocupação considerável com a pesquisa histórica, o que me causou admiração enquanto

⁵⁰ Somente a história do professor Moacir Medeiros de Sant'Ana valeria uma dissertação, sobretudo porque ele fez História na cena intelectual alagoana por toda a segunda metade do século XX, escrevendo parte significativa dos livros sobre História de Alagoas.

⁵¹ O bacharelado foi extinto em 1971, segundo consta no Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em História, reestruturado pela UFAL e reaberto em 2006.

aluna que fui do curso e me surpreendeu, sobremaneira, quando da realização das entrevistas, é que esses intentos parecem não ter se concretizado.

Não é possível negar que, naquele período, a consider os depoimentos por mim colhidos, houvesse pesquisa histórica, realizada por alunos em instituições de pesquisa como o Arquivo Público e o Instituto Histórico; no entanto, ela ocorria de maneira difusa e por iniciativa isolada de docentes, não correspondendo a uma prática institucionalizada que pudesse deixar marcas mais profundas nos formandos e em sua prática docente.

A fala de Zezito Araújo, ex-aluno e, depois, docente do curso de História - sendo, hoje, inclusive, seu docente mais antigo em atividade - aclara essa discussão quando narra a atuação, enquanto estudante na década de 1970:

(...) na Universidade, me relacionei muito bem com o professor Moacir Sant'Ana, então eu só vivia no Arquivo Público. (...) Pesquisando (...) eu sempre tive uma vida ativa (...) era um caso isolado, era um caso isolado porque primeiro eu me identifiquei muito com o professor Moacir (...) era o Zezito que ia lá e ele percebia que eu gostava de pesquisar e eu tinha algo que ele gostava assim, por exemplo, saber manusear os equipamentos, guardar os equipamentos, aí eu percebia isso nele também isso juntava uma coisa a outra, né? Não era um aluno desleixado. Eu chegava na hora certa, saía na hora certa. Então, isso ajudou muito e nas aulas dele eu sempre participava ativamente. (...) eu também participei ativamente dos estudos lá no Instituto Histórico, né? Na época do Medeiros Neto, na época ele era meu professor e era diretor do próprio Instituto, então isso também me ajudou. Então eu só vivia lá no Instituto e no Arquivo Público, né?! Pesquisando, lendo, então isso me ajudou muito (...) Lá no mesmo período que eu pesquisava lá no Instituto eu pesquisava no Arquivo Público e ambos eram meus professores.

Enquanto isso, a criação de disciplinas que discutiam cultura, como Antropologia Cultural, História das Idéias Políticas e Sociais, Civilização Ibérica, História da Arte I e II, Literatura Brasileira I, Filosofia da Cultura, Folclore I e II, Arqueologia, Arqueologia do Brasil, História da Cultura Alagoana, Cultura Greco-Romana, História da Religião, História das Culturas, Antropologia do Brasil I e II,

pareciam demonstrar uma preocupação de pensar a História de forma interdisciplinar. Além do mais, essa preocupação com cultura pode ser creditada à atuação marcante de Théo Brandão à frente dos estudos de folclore em Alagoas. Vale mencionar que Dr. Théo, como era chamado por todos, tendo sido professor fundador do curso de História e tendo tido um papel primordial na condução dos primeiros grupos de pesquisa que se institucionalizaram na UFAL, fez importantes levantamentos dos folguedos alagoanos. Tendo promovido seu trabalho sempre em equipe, e organizado importantes encontros nacionais em Alagoas, como a Semana de Folclore, pelo que me foi dado perceber do modo como se construiu o curso e pelo depoimento dos entrevistados, a influência de Dr. Théo no curso de História parece ter sido muito localizada sobre um grupo que o seguiu.⁵² Parece não ter havido, ao menos no plano curricular, sua marca indelével, a considerar a natureza optativa do que ele propôs como inovação, que, inclusive, pelo que dissemos anteriormente, muitas vezes parece, como se diria no ditado popular, algo para inglês ver. Assim, é forçoso ressaltar que, embora não se possa afirmar que a pesquisa era algo ausente das práticas do curso de História nos anos de 1970, basta rever o que foi dito sobre o grupo que orbitava em torno de Théo Brandão, para se perceber que não havia, na UFAL e no interior de nosso curso, de fato, pesquisa histórica em arquivos de modo institucionalizado.

Feito um balanço do que ocorreu no curso nos anos de 1970, é possível perceber que todas essas alterações então ocorridas certamente vieram compor um quadro mais complexo do que o visto no capítulo anterior. Embora a formação não direcionasse o profissional de forma mais sistemática para a pesquisa histórica propriamente dita, nem refletisse de forma mais minuciosa a importância da formação de um professor de História, salvo honrosas exceções

⁵² Participaram desse grupo: Fernando Antônio Neto Lôbo, Vera Lúcia Calheiros Mata, José Maria Tenório Rocha, Severina Lins de Abreu, Maria Nádia Fernanda Maia Amorim, Douglas Apratto Tenório, Marilu Gusmão e Nuzi Mendonça, todos professoreses da UFAL, tendo sido a maioria, estudantes do curso. Trabalhando basicamente com um conceito de folclore, essa forma de estudar as expressões populares que norteava os trabalhos do grupo seria posteriormente questionada por antropólogos alagoanos, sem, contudo, jamais terem negado a sua importância para as Ciências Sociais em Alagoas.

no curso, havia, sim, a possibilidade da formação de um historiador erudito, perfeitamente coerente com a necessidade da formação de um professor na sociedade alagoana da época. No entanto, a matriz epistemológica dominante no interior do curso parece ter inviabilizado essa perspectiva de abertura teórico-metodológica que aparentemente se esboça na matriz curricular dos anos de 1970 e que, num certo sentido, foi reforçada pela conjuntura autoritária em que se vivia. Segundo Fernando Antônio Neto Lôbo, ao falar sobre o perfil teórico do curso,

(...) muito embora o Curso de História à época ele era muito reacionário, os professores eram... tirando um ou dois professores, a maioria eram todos positivistas (...) uma linha muito retrógrada do pensamento, então eram tomistas, socráticos (...) todos eles eram da clássica formação humanista que o pensamento vigorante era o positivismo (...) eu tive um professor de Teoria geral da História que era um professor excelente (...) intelectual de primeira categoria, mais ele fazia referências a autores, mas o pensamento dele era centrado basicamente nessa visão que dominava as escolas de ensino superior no Brasil à época, que era a corrente positivista, né?! Todos os autores clássicos de História que a gente estudava, todos eles eram, tinham esse pensamento da História cronológica, da História datada, da História de referência dos grandes vultos, dos líderes do pensamento (...)

Já Zezito Araújo, reforçando a reflexão de Fernando Antônio Neto Lôbo, quando se refere ao perfil docente do curso que ambos fizeram, mesmo quando tece elogios aos professores corrobora o que foi dito no tocante ao seu caráter teórico-epistemológico, quando diz:

(...) eu tive os melhores professores da Universidade do curso de História, mesmo sendo um curso muito tradicional que o curso de história e filosofia eram cursos tradicionais, mas a formação desses professores era excelente, porque, por exemplo, a base dos nossos professores eram professores ex-padres e a gente sabe a formação naquela época que tinham os padres. (...) não tinha preocupação com pesquisa, mas tinha preocupação com leitura. Inclusive a pesquisa no sentido de sair da Universidade,

né?, essa pesquisa que hoje a gente realiza (...) nunca foi, aliás, não era só do curso de história não, não era prioridade da Universidade. A Universidade, ela foi construída, né, mais voltada internamente para o ensino do que para a pesquisa, extensão, nada disso acontecia, isso também me ajudou bastante, me ajudou bastante porque eles ajudavam a gente ler e outra coisa eu já tinha o hábito de comprar livros, eu sempre comprei livro!

Embora tenha tido o cuidado de, ao analisar a documentação encontrada, não enquadrar o perfil de intelectual que se tinha nas décadas de 50, 60 e 70 dentro dos atuais quadros de referência exigidos pelos órgãos de fomento ao trabalho acadêmico, restaram, contudo, depois da leitura feita, algumas perguntas importantes para a minha temática, dentre as quais encontra-se o desafio de buscar entender por que, embora a historiografia sobre ensino de História assinale a década de 1970 como um momento de retrocesso para os cursos de graduação em História no país, em Alagoas, a partir das entrevistas feitas e dos poucos documentos acessados, o curso pareça demonstrar uma certa vitalidade, inclusive no que se refere à pesquisa histórica em arquivos que, diga-se de passagem, nunca foi uma prática institucionalizada pelo curso, mesmo quando dele fui aluna. Se, em todos os períodos, desde os anos de 1960, alguns alunos tenham realizado pesquisas motivados por professores específicos, como é o caso do Dr. Théo, do professor Moacir Sant'Ana, diretor do Arquivo Público à época e do professor Luiz de Medeiros Neto, presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, essa prática parece nunca ter sido institucionalizada como política dentro do curso e do departamento que, por muito tempo, o abrigou.

Ao concluir este capítulo, penso ser possível afirmar que a década de 1970 se encerra para o curso de História da UFAL apontando um panorama onde a formação humanístico-ilustrada era o viés dominante que conduzia a formação do futuro professor de História, o qual ainda não visualizava a pesquisa como algo fundamental na formação, tendo na transmissão do

conteúdo o eixo norteador da docência e na história dos eventos, como diria Marc Bloch, sua tônica.

Quanto à aparente vitalidade do curso na época, somente um estudo de sua trajetória ao longo das décadas de 1980 e 1990, é que poderá explicitar, pelos seus frutos, se havia apenas um clima tendente à inovação ou se, nos limites estreitos da ditadura em que o curso ocorria, vivia-se simplesmente a continuidade de uma rotina que se mostrava inovadora apenas no plano da matriz curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo que colocar um ponto – ainda que não seja final – nesse meu estudo, penso ser possível afirmar, à guisa de considerações gerais, como um breve sumário desta dissertação, antes de tudo, que, se a História escolariza-se no Mundo Ocidental, ganhando ares de saber científico e de disciplina escolar ainda no século XIX, ela chega ao campo universitário brasileiro nos inícios do século XX, avançando de mãos dadas com a Geografia, por décadas, inclusive no processo de formação dos professores. Como casos exemplares do que se encontra afirmado acima temos, para a formação dos historiadores e dos professores de História, no Brasil, a Universidade do Brasil (UB) e a Universidade de São Paulo (USP), sendo a primeira, de perfil marcadamente napoleônico e a segunda, de inspiração humboldtiana.

No caso particular de Alagoas, herdamos da Universidade do Brasil, via Faculdade Nacional de Filosofia, o modelo de concepção historiográfica e de matriz curricular para o curso de História/Geografia que foi criado junto à Faculdade de Filosofia de Alagoas, entidade privada que depois foi integrada à Universidade Federal de Alagoas, quando esta foi instituída em 1961.

A formação de professores era o motivo primordial que justificava a criação da FAFI e de seus cursos – inclusive o de História -, tornando-se praticamente único, ao menos até a consolidação do curso, em fins dos anos de 1970, no seio da UFAL.

O curso de História nasceu com a marca forte da improvisação na composição do seu primeiro corpo docente que, tendo uma formação heterogênea, vai desenvolver seu trabalho formativo com base na compreensão de que ensinar é, a partir do acúmulo dos conteúdos de que são detentores, transmiti-los aos estudantes que, uma vez formados, tenderão a atuar tomando por base o que se costuma hoje chamar, na área

da pedagogia, de simetria invertida, ou seja, reproduzindo, quando no posto de professores, a mesma prática docente.

A base estrutural de formação dos licenciados em História pela FAFI/UFAL, dos primórdios até a década de 1970, esteve regida pelo consagrado modelo 3+1 que surge, no Brasil, juntamente com os primeiros cursos de licenciatura, sendo, assim, a formação do professor constituída por um conjunto de disciplinas que era acoplada ao curso de base, que era sempre o bacharelado.

O primeiro curso de História criado em Alagoas, e que serve de matriz para os demais que irão surgir a partir do início da década de 1970, nasce ligado umbilicalmente ao Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, tendo, não apenas todos os seus sócios no corpo docente de criação, como também toda uma maneira de pensar a História que era própria do IHGAL, principalmente no que dizia respeito à forma de glorificar heróis e mitos alagoanos, como se esse fosse o modelo pronto e acabado de fazer história. Refiro-me a uma história que não consegue ser vista enquanto saber que precisa, constantemente, ser reelaborado, à medida que o presente coloca novas questões e outras fontes são incorporadas ao universo de trabalho do historiador, resumindo-se a uma narrativa laudatória, como bem assinala Almeida (2004), ao analisar a historiografia de Caratá e Dias Cabral.

Como a geração dos fundadores tem no bacharelismo sua grande marca e a transmissão dos fatos como o viés da formação para o magistério, a pesquisa não vai se colocar como elemento imprescindível na formação de um profissional que se diplomaria e estaria habilitado, não apenas para ensinar História nas escolas, mas, também, para produzir um discurso sobre a História, portanto, para ser um historiador.

Vimos que, a despeito de tudo o que foi produzido no campo da História ocidental, sobretudo na primeira metade do Século XX, no tocante à revolução teórico-metodológica que mudou, inclusive, a configuração da disciplina, tanto na Europa, quanto na academia brasileira, Alagoas, mesmo tendo, desde o início dos anos de 1950, uma instituição de educação superior que formava profissionais da História, passou ao largo dessa revolução, dialogando com as inovações teórico-metodológicas de maneira marginal, sem fazer ressoar, de fato, uma outra formação, tendo o novo, no

campo da História, quando produzido, sendo feito regularmente por intelectuais não historiadores, estando nesse meio um ou outro profissional originariamente formado no campo.

Assim, o curso vai chegar aos anos de 1970 – que foi a fase de sua consolidação, juntamente com a universidade que o abrigou – e vai se posicionar de forma submissa aos ditames do Governo Autoritário, trabalhando para formatar um profissional que, embora com uma formação diferenciada daquela da geração dos fundadores, no sentido de que se encontrava, de algum modo, já voltada para o ensino, não consegue um perfil diverso de suas origens. Apesar da aparente vitalidade que parece presente na matriz curricular dos anos de 1970, é possível dizer, pelo modo como o novo surge e se incrusta no projeto de formação dos profissionais da História na UFAL, que o curso não consegue superar uma formação que se configura como erudita, mas que continua sem ter na pesquisa histórica a dimensão formativa indispensável, tanto ao professor de História, quanto ao historiador que viria a produzir um discurso sobre a História em Alagoas.

Isto posto, pode-se afirmar que, embora o Arquivo Público tenha existido desde os inícios dos anos de 1960 e que um docente do curso de História que estamos estudando tenha sido seu fundador e diretor por décadas, inexistiu sempre um diálogo institucional entre Arquivo e instância formadora capaz de colaborar com uma outra formação dentro do curso, apta a estabelecer um diálogo equilibrado entre as dimensões do ensino e da pesquisa na formação, sendo essa presença uma exceção.

É bem verdade que, não sendo o curso e a universidade, enquanto instituições de formação, as únicas instâncias responsáveis pela formação dos professores de História, outros espaços pedagógicos, como, por exemplo, os movimentos sociais, encarregaram-se de inscrever, na trajetória cidadã e docente de diversos profissionais da História de Alagoas, conceitos e ações diametralmente opostas ao que foi recebido no processo formativo. Mas, aqui já estamos entrando em novos campos de pesquisa que futuros estudos, com certeza, deverão dar conta. Por enquanto, é o que me cabe dizer, à guisa de uma conclusão...

REFERÊNCIAS:

ALBERTI, Verena. **Fontes Orais: Histórias dentro da História**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

ALMEIDA, Luiz Sávio de. **Dois textos alagoanos exemplares** (org.). Maceió: FUNESA, 2004.

BATALHA, Claudio H. M. **A difusão do marxismo e os socialistas brasileiros na virada do século XIX**. In: MORAES, João Quartim de (org.). *História do Marxismo no Brasil*, volume II. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

BEZERRA, Francisco Chaves. **O Ensino Superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade de São Paulo, 1993.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer que dá suporte às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, 2001.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão (coord.). **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1987.

CAPELATO, Maria Helena Rolim et alli. **Escola uspiana de História**. In: *Revista do Instituto de Estudos Avançados da USP*. São Paulo: EDUSP, 1994. Número 22.

CASTRO, Hebe. **História Social**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). 500 anos de Educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DEUSDARÁ, Terezinha. **Estudos Sociais: Introdução**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1972.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Sérgio Buarque de Holanda na USP**. In: Revista de Estudos Avançados. São Paulo: EDUSP, volume 8, nº 22, Setembro/Dezembro, 1994.

FAVERO, Maria de Lourdes. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000, volume 1.

_____. **Universidade do Brasil: Guia dos Dispositivos Legais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.

_____(coord.) **FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA: projeto ou trama universitária**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989. Volume 1.

_____(coord.) **FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA: o corpo docente, matizes de uma proposta autoritária**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989. Volume 2.

_____(coord.) **FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA: caminhos e descaminhos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989. Volume 3.

_____(coord.) **FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA: os cursos começando a desenrolar seu novelo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989. Volume 4.

_____(coord.) **FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA: depoimentos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992. Volume 5.

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

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANÇA, Eduardo de Oliveira. **Eduardo de Oliveira França: um professor de História**. Entrevista concedida ao Instituto de Estudos Avançados da USP. In: Revista de Estudos Avançados. São Paulo: EDUSP, volume 8, nº 22, Setembro/Dezembro, 1994.

FURET, François. **A Oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s.d.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A História das Instituições Educacionais: Inovações Paradigmáticas e Temáticas**. In: ARAÚJO, José Carlos Souza e GATTI JÚNIOR, Décio (org.). *Novos temas em História da Educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. Coleção Memória da Educação.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional**. In: *Revista de Estudos Históricos do CPDOC/FGV*, Rio de Janeiro, n. 1, 1988. pp. 5-27.

HAUPT, Georges. **Marx e o marxismo**. In: Hobsbawm, Eric et alli. *História do marxismo v. I*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

LEITE, Miriam Moreira. **O livro didático em estudos sociais**. São Paulo: Cultrix, 1969.

_____. **Memória da Faculdade de Filosofia (1934-1994)**. In: *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo: EDUSP, volume 8, nº 22, Setembro/Dezembro, 1994.

LINHARES, Maria Yedda Leite. **Entrevista concedida a Marieta de Moraes Ferreira**. In: *Revista de Estudos Históricos do CPDOC/FGV*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 216-236.

LOBO, Eulália Maria Lahmeyer. **Entrevista concedida a Ângela de Castro Gomes e Ronaldo Vainfas**. In: *Revista de Estudos Históricos do CPDOC/FGV*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 9, 1992, p. 84-96.

MACIEL, Osvaldo Batista Acioly. **Filhos do trabalho, apóstolos do socialismo: os tipógrafos e a construção de uma identidade de classe em Maceió (1895/1905)**. Recife: Dissertação de mestrado em História – Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **História e Cidadania: por que ensinar história hoje?** In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARTINS, Ana Claudia Aymoré et alli. **Projeto pedagógico do curso de Bacharelado em História**. Elaborado com adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História e História da Educação: um diálogo necessário e profícuo**. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck (org.) *A educação escolar em perspectiva histórica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NEVES, Joana. **A formação do professor de História no Brasil**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso (org.). Educação e História no Brasil contemporâneo. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2003.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

NOVAIS, Fernando. **Fernando Novais: Braudel e a “missão francesa”**. Entrevista concedida ao Instituto de Estudos Avançados da USP. In: Revista de Estudos Avançados. São Paulo: EDUSP, volume 8, nº 22, Setembro/Dezembro, 1994.

_____. **A Universidade e a pesquisa histórica: apontamentos**. In: Revista de Estudos Avançados. São Paulo: EDUSP, volume 4, nº 8, Janeiro/Abril, 1990.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

REGO, Maria Filomena. **O aprendizado da ordem: a ideologia dos textos escolares**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1981.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: A inovação em História**. 2º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A História: entre a filosofia e a ciência**. 2º ed. São Paulo: Ática, 1999.

ROCHA, José Maria Tenório. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas: Bibliografia analítica**. Maceió: Gráfica e Editora Triunfo Ltda, 1999.

SAMARA, Eni de Mesquita e TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros & VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **UFAL- de um fenômeno tardio a uma maturidade singular**. In: MOROSINI, Marília (org.). A Universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006.

_____ **Educação superior pública em Alagoas – 10 anos pós-LDBEN: da predominância da ação profissionalizante ao alargamento das condições de produção e socialização do conhecimento.** In: BITTAR, Mariluce (org.). Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TENÓRIO, Douglas Apratto & DANTAS, Carmem Lúcia. **A Casa das Alagoas: Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas.** Maceió: EDUFAL, 2007A.

TENÓRIO, Douglas Apratto. **A Tragédia do Populismo.** 2º ed. Maceió: EDUFAL, 2007B.

USP, **Extrato do decreto de fundação da.** In: Revista de Estudos Avançados. São Paulo: EDUSP, volume 8, nº 22, Setembro/Dezembro, 1994.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Burocracia e Oligarquia: um estudo de caso sobre o poder universitário.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

_____ **História do ensino superior em Alagoas: verso e reverso.** Maceió: EDUFAL, 1997.

_____ **A propósito dos textos didáticos na prática escolar: uma abordagem sociopolítica da ação docente.** Maceió: Edições Catavento, 1999.

_____ **Cultura e Educação nas Alagoas: história, histórias.** 4º ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

DOCUMENTOS PESQUISADOS

1. ACERVO MEMÓRIA DO ENSINO SUPERIOR EM ALAGOAS:

Relatório da Faculdade de Filosofia de 1952

Relatório da Faculdade de Filosofia de 1954

Relatório da Faculdade de Filosofia de 1956

2. BIBLIOTECA DO MUSEU THÉO BRANDÃO:

Anuários da UFAL da década de 1970

Anuários da UFAL da década de 1980

3. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO:

Listas de professores e disciplinas do curso de História da década de 1980

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista realizada com os professores do curso de História

- 1- Nome, Estado Civil, Idade, Religião?
- 2- Qual a sua graduação?
- 3- Em que ano você ingressou no curso de História? Em que ano se formou?
- 4- Por que a opção pelo magistério? Por que a opção por lecionar no curso de História?
- 5- Há quantos anos leciona (lecionou) no curso de História?
- 6- É filiado a algum partido político ou sindicato? Considera isso importante?
Assina jornal ou revista? Quais? Usa regularmente a internet? Assina, lê regularmente periódicos específicos da área de História?
- 7- Faz trabalho interdisciplinar?
- 8- Como avalia seus alunos?
- 9- Quais os autores que mais influenciaram na sua formação? Quais deles ainda utiliza com seus alunos?
- 10- Fez pós-graduação stricto sensu ou lato sensu? Em qual área? Também trabalha/trabalhou na Educação Básica? Experiência simultânea? Quantos anos?
- 11- Como você percebe a relação do curso de História com a Universidade Federal de Alagoas? Há diálogo, envolvimento?
- 12- Como você avalia as reflexões no curso sobre as várias concepções historiográficas produzidas pelos historiadores dentro do universo da teoria da História?
- 13- Você já realizou algum tipo de trabalho ou pesquisa no Arquivo Público de Alagoas?
- 14- O curso de História produz pesquisa? De qual tipo?
- 15- Você participa regularmente de discussões, seminários, encontros estaduais e nacionais ligados à História? De qual maneira?
- 16- Você é associado da ANPUH? Desde quando? Já participou de algum encontro da ANPUH?
- 17- Você já realizou algum tipo de intercâmbio com outras instituições de ensino ou pesquisa?
- 18- Como você analisa a relação teoria-prática no curso?
- 19- Há diálogo entre o curso (disciplinas específicas) e as disciplinas pedagógicas?
- 20- Sob o seu ponto de vista quais os principais problemas do curso de História? O que você considera fundamental para ser um bom professor de História? E para ser um bom Historiador?