

APRESENTAÇÃO

Algumas memórias do curso de Licenciatura Plena em História da Unochapecó

*Elison Antonio Paim**

*Eu penso que ele me deu autonomia. Deu muita autonomia,
não só na questão de conteúdo, na questão do ensino em si,
mas na questão da própria vida.
Prof.^a Evânia*

Neste ano em que o curso de História da Unochapecó comemora seu vigésimo aniversário, a equipe do Centro de Memória do Oeste de SC - Ceom em conjunto com a coordenação do curso de História definiu que organizaríamos um número especial da Revista Cadernos do Ceom com o objetivo de dar visibilidade a alguns dos seus frutos. Neste sentido, convidamos aos alunos egressos desse curso que seguiram adiante nos estudos acadêmicos para que apresentassem um artigo relacionado as suas pesquisas de mestrado ou doutorado. O convite foi enviado para cerca de 30 egressos que sabíamos já haviam defendido teses e dissertações ou estavam cursando pós-graduação, porém, nem todos responderam ao chamado para esta publicação.

No conjunto, este número da revista ficou composto por um dossiê com 10 artigos. Um artigo de fluxo contínuo. A seção painel está organizada a partir de lembranças apresentadas em uma mesa redonda, a qual teve como objetivo apresentar aos atuais alunos cinco possibilidades de atuação como profissionais da História, a saber: no museu, na escola, no arquivo, na arqueologia e na academia. A seção comunicação tem um artigo. Todos os artigos foram produzidos por alunos do curso de História.

Com intuito de situar os leitores apresento aqui alguns fragmentos da memória deste curso. As informações ora apresentadas são exertos de minhas memórias e pesquisas como professor do curso praticamente desde sua criação até o segundo semestre de 2010. Portanto, muito do que os leitores encontram aqui é totalmente permeado pela subjetividade e experiências de quem viveu muitas das emoções expressas neste número da Cadernos do Ceom.

Abordarei a criação do Curso de História da UNOCHAPECÓ, através de uma retrospectiva, levando-se em conta o contexto em que foi criado, o objetivo, suas características iniciais como curso de Estudos Sociais e, posteriormente, como curso de História, inicialmente regular depois curso de Férias, o retorno ao regular, como curso em modalidade alternativa e regular noturno.

Num primeiro momento, farei uma análise geral dos cursos de Estudos Sociais e o contexto em que foram criados. Logo a seguir destacarei o curso de Estudos Sociais da FUNDESTE e, finalmente, a criação do Curso de Licenciatura Plena em História.

Os cursos de Estudos Sociais surgiram durante os governos ditatoriais, no bojo das Leis 5540/68 e 5692/71, num momento em que a estrutura educacional brasileira vinha sofrendo profundas mudanças em todos os níveis de ensino. No ensino superior as mudanças ocorreram nas grades curriculares, nos objetivos dos cursos e nos conteúdos, que deveriam ser trabalhados. Foram extintos os cursos específicos de História e Geografia, em detrimento dos novos cursos, que agregavam de maneira generalista os dois campos de conhecimento, ignorando as especificidades e peculiaridades de cada campo.

No Primeiro Grau¹, os Estudos Sociais passaram a ser ministrados com o objetivo de destruir o mínimo de entendimento que o aluno pudesse ter sobre a “realidade” vivida, em favor de uma formação em que os brasileiros fossem bons patriotas. Para atender aos objetivos cívicos moralizadores do período ditatorial, a nova disciplina deveria priorizar os conteúdos que fossem úteis à formação de brasileiros dóceis e obedientes para que, entre outras fun-

ções, pudessem “assumir a responsabilidade de cidadão mediante os deveres básicos para com a Comunidade, o Estado e a Nação” (FONSECA, 1993, p.42).

Nesse contexto, fazia-se necessário formar professores dentro de uma concepção reprodutivista de ensino, esvaziada de sentido formativo, no qual o aluno seria um “mero receptor de informações, e como tal não precisa ter nenhuma de suas habilidades desenvolvidas. Não precisa aprender a pensar e refletir deve apenas aprender...” (FENELON, 1989, p. 20).

Para garantir a formação de alunos com o perfil desejado, os professores deveriam ser formados de modo a não “refletir e pensar” e sim “aprender a transmitir” (FENELON, 1989, p.21). Deste modo, os professores seriam meros transmissores de conteúdos, que já viriam prontos nos livros didáticos. Esses conteúdos, na grande maioria das vezes, estavam completamente fora das “realidades” vividas, quer pelos professores, quer pelos alunos.

No terceiro grau, evidenciava-se o despreparo e a pouca qualificação profissional dos formadores, que ministravam aulas no terceiro grau naquele momento, acentuando-se, assim, a má qualidade da grande maioria dos cursos de Estudos Sociais.

O momento político vividoⁱⁱⁱ repercutia nas relações estabelecidas em sala de aula; não era possível questionar, ou, ainda, comparar com a situação vivida pela maioria da população brasileira - trabalhadores e seus filhos - com as quais os professores iriam trabalhar, quando concluíssem seus cursos.

Evidentemente, que nem todos os cursos de Estudos Sociais funcionavam da mesma maneira. Vários deles resistiram às determinações governamentais e na prática continuaram trabalhando como se fossem cursos de História. Merece destaque neste sentido, o papel desempenhado pelas associações científicas como: a Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência – SBPC, a Associação Nacional de Professores de História – ANPUH e a Associação dos Geógrafos do Brasil – AGB, que lutaram muito para o

restabelecimento dos cursos de História e Geografia.

Em Santa Catarina, nos anos 1970 do século XX, eram poucos os cursos de Estudos Sociais e em toda região oeste o único curso foi implantado pela FUNDESTE, no qual os professores formados foram licenciados em História e Geografia em nível de primeiro grau e em Educação Moral e Cívica, em nível de segundo grau.ⁱⁱ

O curso de Estudos Sociais da FUNDESTE teve o seu funcionamento autorizado pelo Conselho Estadual de Educação mediante o Parecer 231/73 e aprovado em caráter definitivo pelo Conselho Federal de Educação em 26 de junho de 1977. Funcionou inicialmente no período noturno, em regime regular.

Em 1978, foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação a carta-consulta para que os cursos de licenciatura de primeiro grau passassem a funcionar em regime de férias; isto é, suas aulas seriam ministradas nos turnos matutino e vespertino, durante os meses de férias escolares, ou seja, janeiro, fevereiro e julho.

A criação dos cursos de férias justificou-se pelo baixo número de professores habilitados nas quatro Unidades de Coordenadorias Regionais de Educação - UCRES^v, de abrangência da FUNDESTE. Em História, o total de professores habilitados era de 37, para 26 não-habilitados, enquanto que em Geografia eram 19 habilitados, para 43 não-habilitados. Em outras áreas de ensino, os números de não-habilitados eram maiores; cerca de 44,9% das funções docentes em educação eram exercidas por esses profissionais (PROCESSO DE PLENIFICAÇÃO DAS LICENCIATURAS, 18/09/1984).

Inicialmente, o Curso de Estudos Sociais da FUNDESTE estava organizado em três ciclos, cada um com dois semestres de duração: estudos gerais, básico e profissionalizante. Em cada um deles havia um conjunto de disciplinas correspondentes.

Num segundo momento, foram oferecidos os cursos de Licenciatura Plena em História e Geografia, em nível de segundo grau. A plenificação era obtida mediante o “acrécimo de créditos”, conforme requisitos básicos de valor quantitativo e qualitativo, para

integralização do mínimo exigido para obtenção da Licenciatura Plena (PROCESSO DE PLENIFICAÇÃO DAS LICENCIATURAS, 18/09/1984). Os ex-alunos dos cursos de Estudos Sociais da instituição e de outras congêneres ingressavam sem o concurso de vestibular e cursavam disciplinas referentes a mais quatro módulos, totalizando 960 horas-aula e integralizando um currículo de 2.340 horas - conforme o exigido pelas Resoluções 19/62 e 1/72, do Conselho Federal de Educação.

O curso de Estudos Sociais oferecido pela FUNDESTE procurou seguir os padrões curriculares determinados pelo Conselho Federal de Educação, ficando evidenciada a desvinculação do que foi ensinado com a história local. O exemplo está nas disciplinas que deveriam seguir as determinações oficiais em suas ementas e conteúdos abordados. Como exemplo dessa desvinculação com o local ou regional, destaca-se a existência de apenas uma disciplina de 75 horas/aula de História de Santa Catarina, bastante voltada à história política dos governadores e seus feitos, não existia nenhuma disciplina voltada para História Local e/ou Regional.

Durante a pesquisa por mim desenvolvida, em nível de mestrado “Fala Professor (a): O Ensino de História em Chapecó – 1970-1990”, trabalhei com depoimentos orais de professoras; entre elas algumas relataram porque as docentes fizeram o curso de Estudos Sociais.

Na época de fazer faculdade eu não tinha condições de ir para uma cidade maior. Então, na FUNDESTE tinha a faculdade de Estudos Sociais. Eu vim para Chapecó, eu morava em Concórdia, e já comecei a lecionar. Comecei a faculdade, mas, também foi por opção. E continuei. (GRANDO, depoimento, 30/11/1995).

Chama atenção a quantidade de professoras que acabaram escolhendo o curso de História como segunda opção; evidencia-se esta opção nos alunos inscritos no vestibular da FUNDESTE de 1977, quando se inscreveram para Estudos Sociais 24 candidatos e matricularam-se, devido à escolha em segunda opção, 41 alunos (PARECER

DE RECONHECIMENTO DE ESTUDOS SOCIAIS, 01/06/1977).

Quando questionados sobre as aulas e atuação dos professores, as lembranças das entrevistadas trouxeram à superfície experiências vividas como as de Maria Tereza:

Não foi uma coisa muito estimulante. As minhas aulas de Segundo Grau com as minhas aulas na FUNDESTE, não tiveram muita diferença. Foi assim como a continuação de um Segundo Grau somente. Não havia uma cobrança de leituras, por exemplo, ninguém sugeria leitura de livros para gente. Não eram aulas críticas. Não eram aulas que preparavam a gente para depois estarmos em sala de aula. Até assim, os nossos professores da área de Estudos Sociais eram professores de Quinta a Oitava e Segundo Grau, às vezes, os mesmos conteúdos que davam para seus alunos eles passavam para a gente na FUNDESTE... Talvez pela maneira que a FUNDESTE escolhia de repente os professores, ou até dentro do sistema militar ainda uma preocupação em não ter problemas. Uma das professoras nossas era bem da linha oficial, continua ainda hoje com aquela história... E outros professores estavam iniciando fazer um curso de pós-graduação, outros até fizeram o curso depois que trabalharam conosco. Porque a visão limitada deles também fez com que a gente se formasse um aluno e depois um professor limitado em sala de aula. Eu acho que isso talvez também tivesse um pouquinho de receio de intervenção, qualquer coisa da... De um órgão superior. Talvez a preocupação da FUNDESTE na época não era formar a gente mais consciente, pelo menos eu sinto, sentia, não havia essa preocupação da própria instituição de ensino que era a FUNDESTE.

Entre os vários elementos destacados pela professora em suas lembranças sobre o curso, percebe-se que seus professores ensinavam o que o “sistema” exigia, formar numa concepção em que o futuro professor deveria aprender a transmitir, conforme já discuti anteriormente.

Nesse sentido, as informações eram simplesmente “passadas”, formando professores em nível didático-pedagógico no interior da chamada “tendência liberal tecnicista”^{vii}, sem nenhum cunho político ou de conscientização, que pudessem fornecer elementos para que os futuros professores interpretassem a “realidade” em que estavam vivendo.

A desqualificação dos formadores da FUNDESTE no período era visível aos olhos de qualquer aluno que tivesse o mínimo de criticidade, como narrou a depoente acima; não possuíam especialização, não eram pesquisadores ou produtores de conhecimentos. Repassavam aos alunos conhecimentos que outros haviam produzido. Um conhecimento que se pretendia “apolítico”, “neutro”, distante da realidade social em que viviam os acadêmicos, futuros professores. Geralmente os convidados para trabalhar na FUNDESTE eram professores de Primeiro e Segundo Graus. Os dirigentes da instituição eram coniventes com os órgãos superiores; por isso, para não terem problemas, era observado mais que o critério competência o partilhar das mesmas ideias hegemônicas na ditadura.

Havia da parte dos professores da FUNDESTE a preocupação “em passar conteúdos”, sem questionar se os futuros professores iriam “utilizá-los” esses conteúdos quando fossem trabalhar, se estavam ou não vinculados à “realidade” que iriam encontrar em sala de aula mais tarde. Evidenciava-se, dessa forma, uma educação bancária como definiu Paulo Freire:

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual Essa se encontra sempre no outro (1999, p. 58).

Nesse sentido, a professora Marilene narrou como foi sua formação:

Eu fui da primeira turma, servi de cobaia. Porque os professores assim chegavam na sala de aula e diziam: - Olha! Eu me surpreendi pelo convite e, estou me sentindo gratificado porque fui convidado pelo diretor, pela secretária, que era a Lourdes Alves, só que eu não me sinto preparado e vou aprender com vocês, a maioria dos professores chegavam e diziam isso. Professores que trabalhavam no Banco do Brasil e não tinham nada a ver com a gente, daí fizeram os planejamentos assim, agora onde se basearam eu não sei.

Evidencia-se o apadrinhamento político da direção para com professores que eram convidados para lecionar e, conseqüentemente, que deveriam ensinar uma história que contribuisse para naturalizar a “realidade” e formar professoras e professores que não estivessem comprometidos ou engajados em questões educacionais ou sociais, pertinentes as culturas nas quais iriam trabalhar. Essa situação apontada pela depoente possibilita questionar quais eram realmente os objetivos pretendidos ao formar professores de Estudos Sociais? Remete-me a dialogar com Fenelon quando afirma que se quer “o professor como vulgarizador do conhecimento, que, portanto, não precisa aprofundar ou aprender a refletir historicamente” (FENELON, 1982, p. 10). Essa situação evidencia-se quando a entrevistada afirma que continua usando determinadas práticas que observou no trabalho de seus professores.

Além dos aspectos mencionados, a formação deveria dar conta de separar “o professor do cidadão” (RICCI, 1992, p. 109), ou seja, conseguir isolar os aspectos pessoais dos profissionais. Como instrumento de transmissão, o professor não poderia posicionar-se ao ensinar a história, o que era realizado com a maior objetividade e neutralidade possível.

O uso de bibliografias baseava-se em cartilhas portadoras de verdades absolutas e inquestionáveis. Mais uma vez, a formação aparecia desvinculada da realidade vivida pelas depoentes, enquanto alunas, preparando-as para que, como futuras professoras, agissem como “instrumento de transmissão, uma peça da engrenagem escolar, sem injunções sócio-culturais, sem direito a opiniões, interpretações e opções” (RICCI, 1992, p. 109). Nessa perspectiva, era adequada a forma de trabalhar utilizada no curso de Estudos Sociais, pois os alunos teriam uma visão de história única e “verdadeira”, comportando-se como perfeitas máquinas de ensinar o que as políticas governamentais determinavam que fosse transmitido.

Todavia, como em todo caso de opressão e dominação insinuaram-se vozes dissonantes, em nossa análise sobre a formação

dos professores de Estudos Sociais da FUNDESTE apareceram algumas práticas diferenciadas. São alguns casos em que as entrevistadas lembraram de um ou outro professor formador que indicou algum material, ou fez cobrança da leitura de livros. Pelo momento vivido, em plena ditadura militar dos anos 1970, alguns desses professores formadores procuravam vincular o ensino de história com a experiência vivida extra-FUNDESTE, desenvolvendo atividades que não dessem margem a represálias, tanto dos órgãos governamentais quanto como da direção da faculdade. Nesse sentido, Marilene narrou uma experiência vivida como aluna:

O esquema assim, a leitura, não era recomendada que nem hoje, ninguém recomendava leitura. E, quando eu fiz a graduação, dois professores de Erechim (RS), que pediram para a gente comprar alguns livros, mas, não era... Era pra gente ler em casa e eles fariam um trabalho mais oral, pra não ficar nada escrito. Os únicos dois nos três anos. Eram mais aulas, era mais intensivo do que é hoje né? ... É era... A gente ia até o Natal e, hoje se faria em quatro anos esse curso. Assim, a leitura de dois livros e ainda comentar em sala de aula. Você imagina o tipo de formação que a gente teve?

O depoimento remete-nos a pensarmos como os Estudos Sociais e os cursos de História eram vigiados durante os governos militares (FERRO, 1989), os quais impuseram o silêncio à sociedade brasileira e, principalmente, aos professores. Neles a repressão, a tortura, o exílio e a morte foram uma constante para aqueles que não aceitaram ficar calados; alguns procuraram resistir trabalhando em surdina, não deixando pistas, principalmente escritas, que pudessem comprometer seu trabalho, sua integridade física e até sua sobrevivência.

Alguns professores universitários procuravam driblar a vigilância efetuada sobre seu trabalho, escolhendo alunos em que pudessem confiar para emprestar alguns livros, indicar outros para que lessem e, assim, percebessem o que estava acontecendo. Procuravam fugir de toda vigilância efetuada pelo governo e aqueles que lhe davam sustentação; divulgavam histórias diferentes da-

quelas que o sistema queria, ou seja, uma história que fosse para além da criação de mitos e heróis nacionais, que pudessem questionar a perpetuação de uma memória oficial do passado, que preservasse o presente intocável.

A narração da professora Marilene explicita porque não podemos tratar a história como se fosse composta por blocos monolíticos, de um lado a opressão e, de outro, a resistência. Percebe-se, a partir dos ensinamentos de Thompson, Benjamin, Bakhtin e Paulo Freire que a resistência e a opressão acontecem de maneira inter-relacional e interdependentes.

Para o sistema governamental era preciso continuar trabalhando a memória dos vencedores, sem deixar vir à tona outras memórias, daqueles que foram silenciados, em outras épocas e naquele momento. Era necessário vigiar a história para que seu discurso deixasse que determinadas experiências do passado continuassem apagadas e esquecidas, para que as vitórias do passado continuassem a se repetir no presente, silenciando os divergentes e oponentes (BENJAMIN, 1994). Era necessário forjar consensos a qualquer preço, pois, só assim a dominação implantada seria legitimada.

Para o oeste catarinense e Chapecó era fundamental que o curso de Estudos Sociais seguisse exatamente os modelos previamente estabelecidos em nível nacional. Não se pode esquecer que naquele momento estavam sendo instaladas as agroindústrias e, com elas, um “novo” modelo econômico que precisaria de sustentação política, social e cultural para que tivesse êxito. Nesse sentido, os futuros professores seriam peça-chave na formação de sujeitos dóceis, ordeiros e obedientes para o “crescimento e progresso”.

Na época em que as entrevistadas realizaram seu curso, as discussões sobre historiografia, as correntes historiográficas, seus métodos, abordagens, sujeitos, categorias, não eram apresentadas. Não era explicitada qual a corrente teórico-metodológica seguida, mesmo que, implicitamente, estivessem embasados em uma determinada postura historiográfica, embasadas num modo específico de compreender conhecimento histórico, trabalhado na formação

de professores.

Segundo uma professora depoente, as correntes historiográficas e suas implicações foram sendo percebidas apenas com o tempo. Os aspectos diferenciadores das correntes historiográficas até hoje não estão claros para ela, como não estão para a grande maioria dos professores formados naquela época, em que, em grande parte dos cursos de Estudos Sociais, ensinava-se uma história livresca, cuja palavra impressa era a única verdade.

Apregoava-se a suposta isenção da história, bem como a neutralidade de seus professores em relação ao que estava acontecendo no país, no estado, na região e nos municípios de origem das acadêmicas. Assim, a História era ditada pelos documentos escritos, os quais o historiador deveria arranjar de forma a produzirem uma historicidade linear, com princípio, meio e fim. Os acontecimentos estavam interligados, um era consequência do anterior e este, por sua vez, seria causa do próximo. O professor deveria ensinar todos os fatos para que, na sequência, os alunos entendessem as causas e consequências (FENELON, 1991).

Com a história “arrumadinha”^{viii} em fatos-causas-consequências, deveria haver a isenção dos professores universitários que, assim, descartavam experiências e memórias. Essas, por não estarem nos livros, não eram consideradas científicas e, como não faziam parte da História, não deveriam e não poderiam ser ensinadas. Assim, boicotava-se qualquer tentativa de trazer para a faculdade outras histórias, diferentes daquela que estava nos livros. Alguns estudantes da época, estavam em maior sintonia com a história construída no dia-a-dia, pelos diferentes sujeitos excluídos da história oficial, ensinada no curso de Estudos Sociais. Enquanto isso, a maioria de seus professores estavam comprometidos com a manutenção da ordem vigente, pouco ou nada se importando com a situação dos índios e caboclos da região oeste.

Esses últimos, segundo a concepção de história defendida pelos docentes, não eram considerados sujeitos históricos; portanto, não eram assumidos como objeto de estudo.

Essa situação remete-nos, mais uma vez, a Marc Ferro, quando diz que: “o estado e o político não são os únicos a colocar a História sob vigilância. Também o faz a sociedade...” (FERRO, 1989, p. 01). Nesse sentido, naquele momento, a história era vigiada pelos militares que estavam no governo e por agentes da sociedade civis locais e regionais. Esses aliados e beneficiários dos militares. Tais sujeitos estão envolvidos, de diferentes formas, com a continuidade de uma História única, homogênea, que ensinasse o “culto à Pátria, [...] seus símbolos, tradições, instituições e [...] os seus grandes vultos” (SILVA, 1986, p. 55), de maneira a garantir a imagem harmônica que grupos no poder faziam da sociedade brasileira e chapecoense.

Por outro lado, apesar da pressão, do controle, da vigilância e das exigências daqueles que incentivaram e criaram o curso de Estudos Sociais, quer em nível nacional, quer local, desenvolveram-se práticas de resistência, como indicar livros proibidos a alguns alunos, fora da sala de aula, propor a leitura de jornais contestadores, encaminhar discussões fora dos muros da faculdade - entre muitas outras práticas de transgressão utilizadas por aqueles que vivenciaram os “anos de chumbo”, cursando ou trabalhando no curso de Estudos Sociais da FUNDESTE.

Além de várias outras características da formação de professores naquele momento, evidenciava-se a separação entre o que foi ensinado e a “realidade” das escolas. Como narraram as professoras que foram formadas para trabalhar com apostilas, livros, mapas etc., numa “escola ideal” com “alunos ideais”: quando chegavam na escola não havia papel para preparar as apostilas e, mais difícil ainda, inexistiam livros e bibliotecas, sendo obrigadas a trabalhar basicamente com o quadro e o giz - os livros didáticos com os quais haviam sonhado trabalhar, só chegariam alguns anos mais tarde.

O curso de Estudos Sociais da FUNDESTE teve sua duração até meados dos anos de 1980, quando foram organizados novamente os cursos de História e Geografia, que passaram a funcionar nas férias, formando algumas turmas, até sua extinção.

Em 1989, foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação a proposta de criação do Curso de História Licenciatura Plena, o qual passaria a ser oferecido à noite em período regular, com as seguintes características:

O Curso programado com duração de 08 semestres letivos integralizáveis em 04 anos, terá regime seriado semestral [...], o Currículo pleno terá a duração de 2.775 horas/aula no total. O Estágio supervisionado componente obrigatório do currículo pleno do curso, está caracterizado, destinando-se 150 horas/aula. A distribuição de atividades por semestre letivo encontra-se equilibrada e o currículo proposto está estruturado em perfeita correspondência à natureza do curso e de acordo com as normas em vigor. (PARECER 123/89, folha 01).

Ocorreram, então, outras mudanças na estrutura da matriz curricular, a qual apresentava preocupações com algumas questões, como, por exemplo, três períodos de História da América, os quais deram ênfase à História da América Latina; dois períodos de História de Santa Catarina; e quatro períodos de Metodologia da Pesquisa Histórica.

Evidencia-se nessa matriz a preocupação eminente com uma proposta de história que procurasse atender às demandas locais e regionais, através da pesquisa:

A Proposta curricular apresentada pela FUNDESTE está bastante adequada à natureza do curso a ser implantado. É de se destacar a ênfase dada à Pesquisa Histórica através de trabalho a ser desenvolvido junto ao recém implantado Centro de Organização da Memória Sócio-Cultural do Oeste de Santa Catarina - CEOM/FUNDESTE, com o objetivo de propiciar a desejada articulação 'ensino-pesquisa e conhecimento sistematizado - saber popular'. (RELATÓRIO DA COMISSÃO DE VERIFICAÇÃO PRÉVIA, 07/04/1989, folha 2).

Nesse momento, também houve a preocupação com a titulação dos professores que iriam atuar no curso. Todos os indicados no projeto de criação eram, no mínimo, especialistas em áreas afins, quando não em História.

A autorização para o funcionamento do curso foi dada pelo decreto presidencial 98.275, de 11 de outubro de 1989, passando a funcionar a partir do primeiro semestre de 1990, apresentando como objetivos:

Habilitar o graduando para atuar no ensino de 1o e 2o graus na área específica; Aprimorar os conhecimentos do alunado na área de concentração oferecida pelo curso; Desenvolver uma atitude investigativa no graduando, para aprimorar-lhe a cultura geral; Atualizar-se com as metodologias e técnicas de disciplinas afins. (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA, 15/06/1993).

Logo após sua implantação e iniciadas as aulas, a coordenação, em conjunto com os alunos do curso, encaminhou ao Conselho Estadual de Educação proposta de alteração de grade, a qual foi apresentada e aprovada pelo Conselho Superior da FUNDESTE, em reunião no dia 1 de novembro de 1990, com as justificativas a seguir:

1o - a grade atual apresenta uma concepção de História dicotomizada entre teoria e prática, transmitindo ao aluno um arranjo desorganizado do conhecimento e do processo de conhecimento histórico; 2o - A grade em vigor apresenta carência de disciplinas que possibilitam uma visão interdisciplinar da ciência histórica com as demais ciências humanas e sociais com as quais possa dialogar e produzir novas fontes de pesquisa; 3o - As disciplinas pedagógicas encontram-se colocadas a partir do segundo período momento em que o aluno não dispõe de domínios de conteúdos essenciais para instrumentalizar-se na prática da docência. Entende-se também que no momento atual por que passa a ciência histórica é fundamental que um curso de História privilegie a História Regional. (ATA DO CONSELHO SUPERIOR CES/FUNDESTE, 01/11/1990).

Com a alteração da grade, ocorreu mudança na disciplina de Metodologia da Pesquisa Histórica, que passou a ser denominada Teoria e Metodologia da Pesquisa Histórica, perfazendo 12 créditos/ 180 horas aula. Foi incluída a disciplina Estudos e Preservação dos Bens Culturais, com 4 créditos/ 60 horas aulas.

Houve também a inclusão de diferentes disciplinas de áreas afins, tais como: Movimentos Sociais na América Latina, 4 créditos; Sociologia, 4 créditos; Antropologia Social, perfazendo 4 créditos; Geografia Regional, 4 créditos, e o aumento das horas na disciplina de Metodologia do Ensino da História, com o objetivo de alicerçar, teórico-metodologicamente, a prática da docência.

Embora fosse – e ainda seja -, um curso de Licenciatura, a atitude investigativa colocada nos objetivos do curso foi bastante frisada ao longo da grade, inclusive, várias ementas de disciplinas davam – e dão-, ênfase às pesquisas que deveriam ser desenvolvidas em cada disciplina, culminando com uma monografia/ Trabalho de Conclusão de Curso - TCC ao final do curso.

A preocupação com as pesquisas nessa fase do curso (1990-1995) estavam voltadas para temáticas regionais e locais, procurando sempre buscar as histórias que tivessem ligação com a “realidade” na qual estavam inseridos os acadêmicos matriculados.

Esta preocupação evidenciou-se nas temáticas dos TCCs finais da turma que se formou em 1993. A partir de minhas memórias citarei algumas das pesquisas desenvolvidas no curso de História: “Mulheres vítimas de espancamento denunciadas nas delegacias de Chapecó”; “A mulher e o poder de decisão no mercado de trabalho: o caso da Cooperativa Central Oeste Ltda”; “O que o povo da favela São Francisco (Pinhalzinho) pensa da escola”; “Industrialização e Espaço Urbano de Chapecó”; “Produção de textos didáticos sobre História Regional”; “As relações com o cotidiano dos habitantes da favela São Francisco (Chapecó)”; “O que pensam da escola os indígenas do planalto- Nonoai- RS”; “Representações acerca do sindicato da alimentação de Chapecó”.

Nesse período, a coordenação do curso de História e Chefia do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNOESC, campus de Chapecó, sinalizavam uma preocupação com atividades não-formais, visando a melhor formação dos acadêmicos, através de várias atividades extraclasse, tais como palestras, seminários, semanas de estudos e viagens.

Em 1990, realizamos o “I Encontro de Estudos Históricos”. A partir desse momento tornou-se habitual organizarmos um encontro semestral, mantido até a VIII edição com este nome. Porém, cada semana de estudos tinha um tema geral: “Globalização, Regionalização”; “Movimentos Sociais”; “Trabalho escravo, indígena e negro”... Além da participação dos alunos e professores do curso, havia, também, a participação expressiva da comunidade externa, principalmente dos professores de História das redes estadual e municipal de ensino de Chapecó e outros municípios de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Entre 1994 e 1999, os professores e acadêmicos do curso de História participaram e apresentaram trabalhos de pesquisa nos “Encontros de Cientistas Sociais”, organizados pela UNAM - Universidad Nacional de Misiones – Posadas/Argentina, UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina - e UNIJUI - Universidade de Ijuí - RS; a realização foi anual, intercalando-se os locais de realização.

Outra participação significativa dos acadêmicos e professores de História da UNOESC - campus Chapecó, foi no Encontro de Micro História, realizado em 1993 em Joaçaba - SC. Nele, a maioria dos formandos da primeira turma apresentou seus TCCs - Trabalhos de Conclusão de Curso.

Nas viagens de estudo, organizadas pelo Curso, quase todos as turmas foram aos Sete Povos das Missões e às Ruínas de São Miguel. Em 1992, fomos às Ruínas de San Inácio, na Argentina. A partir de 1995, passamos a organizar viagens de estudo aos assentamentos e acampamentos do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Outra preocupação dos professores do curso de História foi em relação ao aperfeiçoamento de professores da rede estadual e municipal de ensino. Foram oferecidos vários cursos, quer para professores de História, quer para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, voltando-se, quase que exclusivamente, para o ensino da história local e regional.

Outra preocupação que se concretizou - e foi sendo sempre aprofundada - foi com desenvolvimento de pesquisas e posterior publicação das mesmas, pelos professores do curso.

No processo de reconhecimento do Curso em 1993, na apreciação geral do mesmo, foi enfatizado pelos avaliadores que:

Dada a validade do curso para o conhecimento da realidade histórica regional verificou-se a relação dos conteúdos com a supracitada realidade, pelo que se recomendou aos órgãos dirigentes maior ênfase nas disciplinas dedicadas ao conhecimento da História, bem como com a implantação de projetos de pesquisa, com a atuação de docentes e discentes, dentro da disciplina 'Metodologia da Pesquisa Histórica' e sua permanente avaliação.

Nessa modalidade formaram-se três turmas, com uma crescente diminuição do número de inscritos para os vestibulares e pequeno número de formados em cada ano devido à troca de cursos e às desistências. Em documentos avaliativos do curso como atas do colegiado, encontram-se vários motivos apresentados como os responsáveis pelo seu esvaziamento, tais como, por exemplo, a crise econômica brasileira, a qual afetava principalmente os estudantes de licenciaturas e, no caso da UNOESC, o de História era considerado o mais atingido. Isto porque:

O perfil do aluno dos cursos citados mostra que o acadêmico de História é assalariado e professor do ensino público (na sua maioria) e, 'sustenta' a família. A impossibilidade de transformar o 'capital cultural' (sua formação acadêmica) em 'capital econômico' (retorno financeiro do investimento na sua educação) faz com que esse curso, ano a ano, seja preterido. (PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA MODALIDADE ALTERNATIVA, 1994, p. 5).

Nesse mesmo documento, encontramos outros motivos apontados como os causadores do esvaziamento do curso de História: o curso servir de trampolim para o acadêmico passar para os cursos de Direito, Administração...; a distância percorrida diariamente até o campus; citam casos de até quatro horas em que os alunos ficavam dentro de ônibus, entre outros.

Nessas condições objetivas - ameaça de fechamento do curso e sermos demitidos – nós, professores^{xiii}, passamos a estudar e pesquisar novas modalidades educacionais para o curso, almejando, assim, proporcionar o acesso ao ensino superior a um maior número de pessoas. O maior público interessado em cursar História, na época, era composto por profissionais liberais, delegados de polícia, secretárias, donas-de-casa, representantes comerciais, pastores da igreja Batista, agricultores, professores da rede estadual e municipal com curso de Magistério de nível médio apenas.

Diante dessa “realidade”, e procurando oferecer o curso com uma nova metodologia, elaboramos um projeto para o curso de História funcionar em regime especial, com uma metodologia diferenciada, a qual buscava combinar o ensino presencial com a orientação a distância.

Para que o Curso de História em Modalidade alternativa se viabilizasse foram necessárias muitas reuniões com a direção do campus, reitoria, Conselho Universitário e convencimento corpo a corpo dos professores membros do mesmo. Praticamente todos questionavam a legalidade do curso. Depois de muitas lutas, conseguimos a aprovação interna do curso. Encaminhamos, então, o projeto para o Conselho Estadual de Educação.

Em março de 1995, com a aprovação do CEE, foi implantado o curso de História na Modalidade Alternativa. Essa tinha as seguintes características: carga horária de 2.580 horas/aula, dividida em oito fases, quatro anos letivos, subdivididos em dois módulos; Módulo I: incluindo disciplinas básicas, num total de 60 créditos (900 horas/aula); Módulo II: disciplinas específicas do curso, num total de 112 créditos (1.680 horas/aula), a serem realizados no período de fevereiro a dezembro; havia um encontro mensal para cada disciplina ministrado na forma de seminário, no qual os alunos apresentavam ao professor e aos demais colegas seu trabalho, realizado a distância. As aulas eram realizadas durante as sextas-feiras e aos sábados.

Mesmo após a realização do vestibular em fevereiro de 1995, com 50 alunos matriculados e com a implantação do curso, as disputas e oposições a ele continuaram. Cada final de semana que os alunos vinham para a universidade era uma “dor de cabeça” para a coordenação do curso – inicialmente o professor Alceu Werlang e, em 1997, eu assumi – era necessário procurarmos salas para as aulas, pois não havia salas fixas para o curso. Precisávamos implorar para que os serviços de tesouraria, biblioteca, xerox, secretaria disponibilizassem funcionários para atender a esses alunos. Foram muitas lutas para que funcionários, direção do campus e alguns professores entendessem a dimensão do que estávamos implementando.

Algumas mudanças nas relações começaram a acontecer em 1996, segundo ano de funcionamento do curso a partir da eleição da direção do campus- o professor Pedro Uczai-, direção do campus- o professor Pedro Uczai-, que assumiu a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão e passou a incentivar outros departamentos para que também criassem cursos nessa modalidade e atendessem especialmente a demanda pela formação de professores.

Porém, devido às mudanças ocorridas com a implantação da LDB, N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - que estabeleceu as normas para o ensino a distância, - os professores passaram a ministrar disciplinas de 60 horas/aula em quatro encontros e 30 horas/aula em dois encontros quinzenais, realizados nas sextas-feiras e nos sábados, nos períodos matutino e vespertino.

Essa modalidade foi oferecida nos campi da UNOESC de Chapecó e Joaçaba aos portadores de diploma ou certificado de 2º grau, num total de 50 vagas para cada campus.

A implantação do curso de História - Modalidade Alternativa, possibilitou um maior acesso de pessoas ao curso ampliando o número de profissionais na área da educação e suprimindo a carência de professores habilitados para o exercício do magistério de Ensino Fundamental e Médio. Isso porque essa modalidade semipresencial possibilitou aos alunos reduzirem os gastos com transporte e alimentação.

O curso, mesmo na modalidade alternativa, manteve as participações em atividades extraclasse, tais como: seminários, viagens de estudos, encontros. Tais como: Encontro Nacional da ANPUH de Belo Horizonte, Florianópolis e Rio de Janeiro; nos encontros estaduais da ANPUH, nos encontros de estudantes de História, nos encontros de Iniciação Científica em Blumenau, Joaçaba e Chapecó; encontros de cursos de História entre a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e a UNOESC - campus Chapecó com a apresentação de trabalhos de discentes das duas universidades; semanas de História, viagens de estudo para os museus e Arquivos Públicos em Joinville, Florianópolis, Blumenau e Brusque em Santa Catarina e ruínas de São Miguel, nos Sete Povos das Missões, no Rio Grande do Sul.

Nos quatro anos do funcionamento da modalidade alternativa, ocorreram duas entradas de acadêmicos na primeira autorização. Como a experiência foi relevante, em dezembro de 1996, o Departamento Geral de Ciências Humanas e Sociais da UNOESC encaminhou às instâncias competentes a renovação do pedido para oferecimento do curso de História - Modalidade Alternativa, por mais duas entradas, com realização do concurso vestibular em 1997 e 1998 (PROCESSO 045/96). Nessa modalidade formaram-se, no ano de 1998, trinta e cinco professores, em 1999, quarenta e cinco, em 2000, vinte e nove; e em 2001, vinte e sete.

O curso de História no campus Chapecó, em 1999, solicitou autorização para que o vestibular fosse realizado para funcionamento no período noturno; e mesmo acontecendo em regime especial recebeu, também, autorização para funcionar em regime regular. Durante dois anos tivemos o curso em duas modalidades, Alternativa nos finais de semana e, Regular durante cinco noites por semana.

A partir da Resolução N.º 47 CONSEPE/99, o curso de História passou a oferecer vestibulares a partir de julho de 1999, anualmente com 50 vagas, em caráter permanente. E para a turma de 1999 o curso passou a ser oferecido em regime regular noturno,

passando a entrar em vigor a grade 141, que prevaleceu com as mesmas disciplinas propostas pela grade curricular 136 na Modalidade Alternativa, com a inclusão da disciplina de Prática de Ensino de História III, para atender à necessidade legal de 300 horas^{xvi}.

O curso de História da UNOCHAPECÓ, desde sua autorização em 1989, pautou-se numa proposta de integração entre ensino e pesquisa, compreendendo que os profissionais de História devem ter o domínio do instrumental teórico-metodológico para a produção de conhecimento histórico. Visando superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, o Estágio Curricular era desenvolvido, vinculado às temáticas de pesquisa dos alunos. Entendíamos que, dessa forma, o professor não estaria somente transferindo e reproduzindo conhecimentos para o aluno, mas construindo juntos o conhecimento e se construindo como professor. É possível, desta forma, a ruptura e superação da hierarquia existente entre os que pensam e os que executam.

A preocupação do curso de História com a formação de professores trabalha, pois, no sentido da emancipação destes, como sujeitos que tomem decisões, que produzam conhecimentos ou, no mínimo, entendam como foram construídos os conhecimentos que devem ensinar.

Tendo em vista que o aluno, além de cursar todas as disciplinas deveria desenvolver um trabalho monográfico ao final do curso (TCC) - sobre temáticas locais ou regionais, dentro das linhas de pesquisa do Centro de Ciências Humanas e Sociais e do Curso de História -, a grade curricular n.º 136, através das quatro disciplinas de Teoria e Metodologia da Pesquisa Histórica e uma de Seminário de Pesquisa Histórica, procura “dar conta” de formar profissionais capazes de:

Desenvolver uma monografia sobre um tema específico do programa; Desenvolver projeto de pesquisa, cujo resultado será apresentado no Seminário de Pesquisa ao final do curso; realizar atividade de pesquisa e extensão voltadas para o interesse da comunidade de origem do acadêmico^{xvii} (PROJETO, 1995, p. 20).

A Prática de Ensino era desenvolvida através de três disciplinas, totalizando trezentas horas, procurando vincular a produção de conhecimento histórico, realizado através das pesquisas de TCC, com o ensino de História, no Ensino Fundamental e Médio. Conforme estavam expressos no “Manual de Normas e Procedimentos de Estágio do curso de História” em seu art.1º:

O estágio do curso de História aponta para a integração teórico-prática pedagógica, oportunizando ao aluno um momento de confronto entre os estudos teóricos proporcionados pelo curso e a realidade experimentada em sala de aula ou em outra instância de divulgação de estudos históricos. Neste confronto busca-se uma reflexão maior sobre as diferentes possibilidades de ação pedagógica e um estímulo, para a investigação técnica-científica no campo histórico.

Na disciplina de Prática de Ensino de História I, desenvolvida no 6º período, com 60 horas aula, são discutidas as diversas perspectivas teórico-metodológicas do ensino de História, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Propostas Curriculares, das redes Estadual e Municipal de SC. Também nesse período os acadêmicos recebem orientações para realizarem o Estágio de Observação, quando vão para uma escola observar as aulas de um professor ou professora habilitado em História. Logo após a observação, ocorre um seminário de socialização e discussão daquilo que foi observado e, ainda, os discentes produzem um relatório daquilo que observaram.

Na disciplina de Prática de Ensino de História II, que se desenvolve no 7º período, num total de 120 horas/aula, são demonstradas aos discentes várias experiências de ensino que utilizaram diferentes metodologias, tais como músicas, fotografias etc.; também são elaborados os Projetos de Estágio, nos quais deverá estar explícito onde irão realizar o estágio (na sala de aula ou como atividade de extensão), qual a série ou grupo, o local, quando, como, qual a metodologia, recursos didáticos etc. Nesse período, o professor orientador do estágio oferece subsídios aos acadêmicos, mas

ressaltando sempre que o tema do estágio curricular na medida do possível deverá estar vinculado ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O estágio estará preocupado em demonstrar a viabilidade de um ensino diversificado, saindo daqueles conteúdos tradicionais, procurando romper com a perspectiva tecnicista e conservadora, na qual a transmissão e a produção de conhecimento são dissociadas.

Já na Prática de Ensino de História III, desenvolvida no 8º período, num total de 120 horas/aula, os acadêmicos realizam o estágio de docência de, no mínimo, 12 horas/aula, ou em forma de curso extensão, com no mínimo de 20 horas/aula. O professor orientador realiza o acompanhamento das atividades de preparo e docência do acadêmico.

Realizado o estágio de regência, o acadêmico (a) produz um relatório de estágio, em que constavam todas as atividades desenvolvidas, a avaliação destas atividades, bem como, em anexo, cópia de todo o material utilizado e produzido durante as atividades. Para conclusão das atividades, era realizado um seminário, quando todos os acadêmicos expõem como foi realizado o seu estágio e realizam a análise da experiência vivida.

Como toda escrita histórica é seletiva esta também o foi, centrou-se em alguns aspectos e momentos do curso de História da Unochapecó. Como alertei você no início do texto leitor o que aqui foi apresentado é permeado por muitas emoções vividas enquanto professor desse curso. Espero que a ideia de mostrar um pouco do que fizeram nossos “filhotes” tenha valido a pena.

Boa leitura!

Fontes

ATA DA 26ª REUNIÃO DO CONSELHO SUPERIOR CES/FUNDESTE, 01/11/1990.

BOLETIM SALA DE AULA. Chapecó: UNOCHAPECÓ – Vice-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, 2004.

DEPOIMENTO ORAL DE: Evania Müller Da Rosa, 10/06/2002.

DEPOIMENTO ORAL DE: Maria Tereza Grando, 30/11/1995.

DEPOIMENTO ORAL DE: Marilene Marchiori, 28/11/1995.

DEPOIMENTO ORAL DE: Zilda Ceretta, 30/11/1995.

DIÁRIO OFICIAL. 12/10/1989. Decreto nº 98.275, de 11 de outubro de 1989.

FUNDESTE –Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste. Projeto de Universidade. Chapecó, Grade Curricular Proposta Para o Curso de História, 1989.

FUNDESTE –Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste. Projeto de Universidade. Chapecó, Grade Curricular Proposta Para o Curso de História, 1990.

FUNDESTE –Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste. Projeto de Universidade. Chapecó, Objetivos e Ementas Para o Curso de História, 1990.

FUNDESTE –Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste. Projeto de Universidade. Chapecó, Sistema de Pré-Requisitos Para o Curso de História, 1990.

MANUAL DE NORMAS E PROCEDIMENTOS DE ESTÁGIO DO CURSO DE HISTÓRIA. UNOESC,1994.

MATRIZ CURRICULAR 136, do Curso de História da UNOESC, 1994.

PARECER DE Reconhecimento Do Curso De Estudos Sociais do Centro de Ensino Superior - Chapecó - SC, processo número 5.322/76 aprovado em 01/06/77.

PARECER NO 123/89 DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.

PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO PARA PLENIFICAÇÃO DAS LICENCIATURAS DE PRIMEIRO GRAU enviado ao Conselho Estadual de Educação em 18 de setembro de 1984.

PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA MODALIDADE ALTERNATIVA, 1994.

RELATÓRIO DA COMISSÃO DE VERIFICAÇÃO PRÉVIA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, datada de 07 de abril de 1989.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PARA O RECONHECIMENTO DO CURSO DE HISTÓRIA, em 15 de junho de 1993.

RESOLUÇÃO Nº 47 CONSEPE - Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UNOESC, 1999.

RESOLUÇÃO Nº 39 CONSUN – Conselho Universitário da UNOESC, 1999.

SANTA CATARINA – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Comissão de Ensino Superior. Autorização (projeto) para funcionamento do Curso de História – Licenciatura Plena, 1989.

SANTA CATARINA – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Comissão de Ensino Superior. Relatório de Verificação Prévia – FUNDESTA, 1989.

SANTA CATARINA – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Comissão de Ensino Superior. Autorização para oferta do Curso de História - Licenciatura Plena na Modalidade Alternativa, 03/01/1995.

Notas:

*Professor do curso de História da Unochapecó desde o ano 2000. Coordenador do Ceom e Editor da Revista Cadernos do Ceom a partir do número 22.

ⁱ -Mantenho aqui a nomenclatura utilizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 para tratar do Ensino Fundamental, esta denominação foi instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 93994/96.

ⁱⁱ -Evidenciou-se nesse período com grande intensidade a formação de professores na perspectiva do cânone da racionalidade técnica trabalhado no segundo capítulo desta tese.

ⁱⁱⁱ -O Brasil, assim como vários países latino-americanos viviam sob o jugo de ditaduras militares, as quais usaram de todos os meios e métodos para silenciar qualquer tentativa de oposição e passarem suas ideias de progresso e desenvolvimento, mesmo que para conseguirem seus objetivos fosse necessário matar, torturar, exilar etc. Neste sentido, à educação das futuras gerações era fundamental para a manutenção da ordem, da obediência e da inculcação de valores que reafirmassem os princípios fundamentais da nação – Ordem e Progresso.

^{iv} -Mantenho a denominação da época 1º e 2º graus, hoje correspondem ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, denominações adotadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96. Mantenho a denominação da época 1º e 2º graus, hoje correspondem ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, denominações adotadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96.

^v -Na época a Secretaria Estadual de Educação dividiu o estado em Unidades de Coordenadorias Regionais de Educação – UCRES, as quais funcionavam com uma espécie de extensão da Secretaria com o objetivo de aproximar as chefias das escolas de um certo número de municípios.

^{vi} - Utilizo a expressão experiência vivida para distinguir de experiências, as quais podem ser vivências apenas, não ter significado, não ter marcado quem teve a vivência enquanto que a experiência vivida é algo marcante. Esta distinção é realizada por Walter Benjamin (GALZERANI, 1998), nos diz que: “O autor utiliza as palavras *Enfahrung* e *Erlebniss*. Ambas têm em alemão, a mesma significação: experiência. No contexto de seus textos, *Enfahrung* é usada como a experiência considerada em grosso, por assim dizer, sem a intervenção da consciência; *Erlebniss*, por sua vez, aparece como os acontecimentos para cujo desenvolvimento tenha contribuído a consciência (daí a tradução para a ‘experiência vivida’).”

^{vii} - As tendências educacionais foram tratadas por LUCKESI (1992). Nas páginas 60 e 61 onde trata da tendência liberal tecnicista, o autor afirma que: “Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades. Atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas. Basta aplicá-las. A atividade da ‘descoberta’ é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a aplicação é competência do processo educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento

garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam”.

^{viii}- Expressão usada em seu depoimento pela professora Zilda Ceretta.

^{ix} - Neste momento foi montada uma grade com base na antiga grade de Estudos Sociais, a qual foram acrescidas algumas disciplinas.

^x - Sociologia, Filosofia, Antropologia, Geografia, Letras e Pedagogia para as disciplinas específicas da Licenciatura.

^{xi} -No final dos anos 80, pelo menos em nossa Universidade, os cursos de Licenciatura não expressavam em suas grades curriculares preocupações com o desenvolvimento de pesquisas. O curso de Licenciatura em História foi um dos pioneiros no desenvolvimento de pesquisas.

^{xii}- Aconteceram algumas tentativas de transformar a FUNDESTE em Universidade Federal, porém, por divergência políticas e disputas entre as diversas fundações educacionais, o sonho não se concretizou. A solução encontrada foi associar-se a outras Fundações Educacionais com finalidades semelhantes, como a FEMARP - Fundação Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe, com sede em Videira, a FUOC - Fundação Educacional do Oeste Catarinense, com sede em Joaçaba, a FEMAI - Fundação Educacional dos Municípios do Alto Irani, com sede no município de Xanxerê, e a FUNESC – Fundação Educacional do Extremo Oeste de Santa Catarina, com sede em São Miguel D’ Oeste. Cada uma destas fundações estava centrada em uma microrregião e atendendo outros municípios, além da sede inicial. A partir desta associação foi criada uma universidade multi-campi, a Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Em 1996, a universidade obteve o credenciamento como Universidade junto ao Ministério da Educação e Cultura – MEC. Cada uma manteve a sua autonomia em diversos aspectos; porém, juridicamente era uma entidade única, com uma administração central, com um reitor e pró-reitores de Administração, Ensino, Pesquisa e Extensão em cada um dos campi, também com os chefes de departamentos locais, que escolhiam entre si um chefe do Departamento Geral. O Campus de Chapecó foi se consolidando na perspectiva de atender às exigências legais, quanto ao número de docentes com titulação de mestres e doutores, docentes com carga horária integral, destinação de horas para pesquisa, investimentos em capacitação docente, desenvolvimento de atividades em ensino, pesquisa e extensão. Porém, os demais campi não pensavam e administravam da mesma forma; portanto, beneficiaram-se no momento do credenciamento, devido à avaliação ocorrer no conjunto – toda UNOESC. Por outro lado, havia diferenças quanto à concepção político-administrativa. O campus de Chapecó era voltado para uma administração mais democrática e descentralizada, enquanto que os demais eram contrários às eleições para dirigentes, por exemplo. A situação foi se tornando impraticável, o campus de Chapecó optou, então, pela criação de uma nova universidade, a Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Conforme o estatuto da universidade aprovado em 2009 a denominação passou a ser Universidade Comunitária da Região de Chapecó, com a manutenção da mesma sigla.

^{xiii}- Naquele momento, os professores vinculados ao Curso de História dentre outros eram: Alceu Antonio Werlang (Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina), Arlene Anélia Renk (na época Doutoranda em Antropologia no Museu Nacional do Rio de Janeiro), Eli Maria Belani (Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina), Elison Antonio Paim (na época especialista em Educação Popular), Elizete Swabb (Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina), João Paulo Strapasson (Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina), Hilda Beatriz Dmitruck Ortiz (Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau-SC), Jaci Poli (Especialista em História), Maria Derotildes Sá Staub (Especialista em Geografia) Mônica Hass (Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Santa Catarina), Pedro Uczai (Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), além deste grupo - ligados ao Departamento de Ciências Humanas e Sociais - eram professores do Curso de História alguns docentes ligados ao

Federal de Santa Catarina), Pedro Uczi (Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), além deste grupo - ligados ao Departamento de Ciências Humanas e Sociais - eram professores do Curso de História alguns docentes ligados ao Departamento de Educação, os quais ministravam as disciplinas de Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino. E, ainda professores do Departamento de Letras trabalhavam com Língua Portuguesa. Estes professores não eram fixos, praticamente todos os semestres ocorriam mudanças de professores indicados pelos departamentos para o Curso de História.

^{xiv}- Foram então criados cursos de modalidade alternativa em licenciaturas em várias outras áreas de conhecimento, tais como: Letras com habilitações em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, e Língua Alemã; Pedagogia, com habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais; Geografia e Ciências Agrícolas. Com a criação desses cursos a UNOESC – campus Chapecó passou a formar um grande número de professores – em alguns finais de semana havia no campus em torno de mil pessoas estudando - muitos deles já atuavam sem habilitação ou apenas com Magistério. O interessante de todas estas experiências que foram sendo criadas, cada uma delas com suas especificidades em horários, carga horária, forma das aulas, maior ou menor número de aulas presenciais e atividades possibilitaram que um grande número de pessoas fizesse uma graduação – de outra forma não poderiam. Quando a reitoria da UNOESC percebeu que nas áreas de abrangência dos outros campi também havia demanda por este tipo de formação passou a incentivar que estes também criassem cursos em modalidade alternativa.

^{xv} - Atualmente, após a Lei 9394/96, Ensino Médio.

^{xvi}- Com a horária mínima de 300 horas para os Estágios, prevista na LDB 9394/96, precisamos aumentar o número de disciplinas e carga horária de duas disciplinas – Prática de Ensino de História I e II - que totalizavam 180 horas para três disciplinas – Prática de Ensino de História I, II e III - totalizando às 300 horas. Para implementação destas mudanças precisamos aprovar no Conselho Superior da Universidade uma nova Grade Curricular, com isso passaram a existir duas grades curriculares em simultaneidade a 136 da modalidade Alternativa e a 141 do Regime Regular Noturno.

^{xvii}- O que foi expresso no projeto de criação do Curso de História da UNOESC depois UNOCHAPECÓ, foi sendo posto em prática, os discentes produziram as pesquisas sobre temáticas regionais e locais e realizaram os estágios pautados nestas pesquisas. No quarto capítulo desta tese: “Momentos Constituintes do Fazer-se Professor”, no qual as professoras e professores depoentes rememoram o processo de formação inicial e também trago as apresentações de suas pesquisas e as minhas rememorações sobre os momentos de Estágio, no qual acompanhei suas aulas.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (obras escolhidas vol. 1).

FENELON, Déa Ribeiro. A Questão de Estudos Sociais. In: ZAMBONI, Ernesta (Coord.). **A Prática do Ensino de História**. São Paulo: Cortez, Cadernos Cedes nº 10, 1984, p.11-22.

_____. Pesquisa em História: Perspectivas e Abordagens. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino**. In: Projeto HISTÓRIA - 2, São Paulo, PUC, Programa de Pós Graduação em História. 1982.

FERRO, Marc. **A História Viglada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensina-da**. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O Almanach, a Locomotiva da Cidade Moderna: Campinas, Décadas de 1870 e 1880**. 1998. Tese – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

RICCI, Cláudia Sapag. **Da intenção ao gesto - quem é quem no ensino de História em São Paulo.** 1992. Dissertação – Pontífice Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 1992.