

“PERSPECTIVAS BRAUDELIANAS” PARA O ENSINO: Cecília Westphalen e o projeto estudos sociais, a partir da longa duração

“BRAUDELIAN PERSPECTIVES” FOR TEACHING: Cecília Westphalen
and the project social studies, from long-term

Daiane Vaiz Machado¹

Resumo

Este artigo tem como centro de análise o projeto *Estudos Sociais, a partir da longa duração*, uma estratégia de ensino para a matéria Estudos Sociais arquitetada por professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, na década de 1970, que buscou inspiração teórico-metodológica na produção historiográfica de Fernand Braudel (1902-1985). Para tanto, o projeto será significado no percurso intelectual de sua principal mentora, Cecília Maria Westphalen (1927-2004). Buscamos, nesta perspectiva, compreender as bases da proposta inter-relacionando-a com seu modo de ser historiadora. Localizado em ponto nevrálgico da política do Regime Militar brasileiro (1964-1985), ponderamos sobre a resistência ao projeto com a narrativa sobre o movimento de repúdio aos Estudos Sociais provindo nuclearmente da então Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH). Teremos como foco da ofensiva contra os Estudos Sociais o Simpósio Nacional de 1977, quando Cecília Westphalen rompe com a associação que ajudou a crescer e se consagrar como a mais importante instituição de representação dos historiadores brasileiros.

Palavras-chave: Estudos Sociais. Cecília Westphalen. Regime Militar brasileiro.

¹ A autora é Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista -UNESP, Assis/SP. E-mail: daiane_vm@yahoo.com.br

Abstract

The analysis of this article is centered in the project *Social Studies, from long-term*, a teaching strategy for the Social Studies course which was designed by professors of the Federal University of Paraná (UFPR), Curitiba, during the 1970's, which searched for theoretical-methodological inspiration in the historiographical production of Fernand Braudel (1902-1985). For this purpose, the project will be meant in the intellectual route of his main mentor, Cecília Maria Westphalen (1927-2004). In this perspective, we tried to comprehend the basis of the proposal interrelating it with her manner of being historian. Localized in a crucial point of the politics of the Brazilian Military Dictatorship (1964-1985), we consider on the resistance to the project with the narrative about the movement of repudiation of Social Studies coming from the National Association of History Professors (ANPUH). We will have as focus of the offensive against the Social Studies the National Symposium in 1977, when Cecília Westphalen breaks with the association which she helped to grow and consecrate as the main important institution of representation of Brazilian historians.

Key-words: Social Studies. Cecília Westphalen. Brazilian Military Dictatorship.

INTRODUÇÃO

O projeto nominado *Estudos Sociais, a partir da longa duração*, ao reivindicar sua filiação as “perspectivas braudelianas” na fundamentação de um programa de ensino da matéria Estudos Sociais, autêntica para si certa peculiaridade identitária. Esta se vincula ao percurso intelectual da historiadora Cecília Maria Westphalen, particularmente, ao seu modo de fazer história no diálogo com a historiografia econômica e social quantitativa em torno da revista francesa *Annales*. Foi a partir do seu deslocamento historiográfico à VIª Section de l'École Pratique des Hautes Études/École des Hautes Études en Sciences Sociales, em 1959, que a História como ciência

social, a dialética da duração, os ciclos econômicos, as séries, a informática, passaram a compor sua linguagem no ensino e na pesquisa. O novo léxico cognitivo ganhou a organicidade institucional do “nós” (“sujeito plural que sustenta o discurso”)² no Departamento de História (DEHIS) da Universidade Federal (UFPR), seu principal espaço de atuação profissional e de projeção da cena pública.

Estudos Sociais, a partir da longa duração, é um dos empreendimentos localizados entre os compromissos do DEHIS no que tange à vontade em contribuir com a profissionalização do exercício do ofício do historiador, com o investimento massivo em pesquisa acadêmica, e para a “modernização” do ensino, da base à universidade. Neste artigo, colocamos em perspectiva a concepção teórico-metodológica do projeto, sua proposta pedagógica e as polêmicas que constrangeram sua aceitabilidade entre os pares.

O Projeto

O “Projeto MEC/DEF-PREMEN” surge com dois coordenadores, Cecília Westphalen e Sergio Odilon Nadalin, historiadores que compunham o quadro docente da UFPR. Trata-se de um “Projeto de Ensino em Estudos Sociais para o 1ª Grau” que estruturalmente envolveu o DEHIS, o Departamento de Bem-Estar Social da Prefeitura Municipal de Curitiba e o MEC. E ainda contou com

² Toda pesquisa individual se situa num conjunto de práticas, essa premissa que ensaia ser implícita, segundo Michel de Certeau, está inscrita “numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado”. (CERTEAU, 2002, p. 71).

financiamento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEN), conforme acordo firmado entre o Brasil e os Estados Unidos.³

O projeto foi uma tentativa de resposta à reforma do ensino implantada a partir da Lei 5.692/71 e do Parecer 853/71, que instituiu a Doutrina de Núcleo Comum determinando a integração de conteúdos específicos de História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira, Educação Moral e Cívica na matéria “Estudos Sociais” para as oito séries iniciais. Inserindo-se entre as controvérsias sobre a forma de conduzir esse ensino, o projeto almejava servir como modelo nacional ao oferecer uma alternativa à “visão compartimentada” quanto às matérias do Núcleo Comum. (WESTPHALEN et al., 1976, p. 14).

Com planejamento para 5 anos, sendo o último para avaliação global da experiência, o projeto gradativamente abrangia todas as séries e as escolas se assenhoriavam de sua gestão. A execução iniciou-se em 1975, quando foi aplicado em 4 turmas da 5ª série de duas escolas públicas situadas na zona periférica de Curitiba. Ao DEHIS cabia o recrutamento de professores para assessoria de pesquisa e escrita do material didático, que reunia textos diferenciados para o professor e o aluno. O relato deste primeiro ano (Relatório nº 1) foi publicado em 1976 com o título alvissareiro *Estudos Sociais, a partir da longa duração*, que passou a identificar a experiência.

O projeto partia da premissa de que o ensino tradicionalista, rotineiro e factual não estava adequado à conjuntura de industrialização e desenvolvimento do país, ele continha a ideologia do progresso ufanistamente pautada no “milagre econômico” (NAPOLITANO, 2014). Para superar a

³ Sobre os acordos entre o governo brasileiro e o norte-americanos no meio educacional: MOTTA, 2014.

declarada defasagem, o novo ensino deveria abrir-se “as conquistas científicas e tecnológicas do mundo contemporâneo” (WESTPHALEN et al., 1976, p. 14). Contribuir com a inovação da cultura escolar, traduzir o saber acadêmico para este espaço educacional, era tarefa da Universidade, do DEHIS, que estava em sintonia com a historiografia que “revolucionou” a disciplina História no século XX. De acordo com esta conjectura, o projeto associava-se, também, a identidade historiográfica que o DEHIS requeria para si no campo historiográfico, este era mais um de seus projetos no contexto da graduação e da jovem pós-graduação, instituída em 1972.⁴

Nesse sentido, o título do projeto é sugestivo e quase explicativo. Westphalen e sua equipe, adotando como aporte o artigo *História e Ciências Sociais. A Longa Duração* (1958) de Fernand Braudel, elaboraram um plano de ação onde a História e a noção de longa duração estavam no centro. A História, regente da orquestra, oferecia o conceito de multiplicidade do tempo social, noção capaz de integrar as Ciências Sociais, que “têm como objeto material o *Homem em Sociedade*”. (WESTPHALEN et al., 1976, p. 28).

O célebre texto de Braudel foi escrito meses antes do primeiro encontro com Westphalen, diríamos, do encontro desta historiadora com a sua concepção de história e a herança que carregava como diretor da revista *Annales*.⁵ A historiografia evocada no projeto como “revolucionária” seria

⁴ Sobre as especificidades identitárias do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPR, as condições políticas e institucionais de montagem do Curso de Mestrado, centrado nas linhas História Econômica e História Demográfica, e os primeiros anos de seu funcionamento: MACHADO, 2016a, p. 235-255. Para uma visão panorâmica do conjunto de sua produção intelectual: MARCHI et al., 1992/ 1993; MARCHI, 1995.

⁵ Entre 1958-59, Cecília Westphalen partiu para Madri para divulgar sua tese de cátedra em História Moderna e Contemporânea, *Carlos-Quinto, 1500/1558: seu Império universal*, e frequentou centros de pesquisa histórica na Universidade de Colônia, Alemanha Ocidental, e

justamente a representada por esta revista desde 1929 no campo historiográfico francês. Embora no plano epistemológico tenha pouco se distinguido dos ditos “historiadores historicizantes” (NOIRIEL, 1990, p. 77; CLARK, 2011, p. 183), a história se renovava, defendiam os fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre, em relação a um tipo de compreensão histórica em que os atores individuais e as ações políticas numa dimensão acontecimental eram chaves interpretativas da explicação social. A problemática da história torna-se, então, a vida, não havendo um único fator dominante para explicá-la, argumentaria Braudel, ainda em 1950 (BRAUDEL, 2009, p. 22-23) - numa concepção propriamente braudeliana, a experiência humana sob os efeitos determinantes das estruturas sociais e geográficas. Motivo pelo qual a história abria-se para o diálogo com outras áreas do conhecimento e reclamava o estatuto científico de ciência social. (DELACROIX, 2010, p. 423).

Na direção da revista desde 1956, coube a Braudel persistir na potencialidade do trabalho em conjunto das ciências sociais, mais precisamente numa metodologia partilhada. Promovendo uma reflexão sobre o “tempo da história” (factual, conjuntural e estrutural), a novidade do artigo *História e Ciências Sociais. A Longa Duração* está no papel aglutinador da História a partir da noção estrutural de longa duração, linha capaz de integrar as ciências sociais, cujo objeto comum é o estudo do homem em sociedade. (BRAUDEL, 2009, p. 41-78).⁶

na VIª. Seção da École Pratique des Hautes Études (EPHE), em Paris. Sobre os deslocamentos historiográficos de Westphalen: MACHADO, 2015, p. 137-159; MACHADO, 2016b.

⁶ Na análise de Gérard Noiriel, trata-se da primeira aparição da noção de “longa duração” no vocabulário braudeliano, perspectiva contrária aos comentaristas que buscam tal concepção na tese sobre *O Mediterrâneo* (1949). (NOIRIEL, 2014, p. 37-72).

Reivindicando, então, para os Estudos Sociais a apropriação do referencial braudeliano, elaboraram-se as matrizes curriculares que borrariam as fronteiras das disciplinas que compunham os Estudos Sociais, integrando conteúdos em função das estruturas de permanência no tempo (SANTOS; WACHOWICZ; BONAMIN, 1977a, p. 77). Metodologicamente, partia-se de um grande tema, denominado matriz geradora, que se desdobrava em subtemas, classificados como matrizes operacionais, desenvolvidos em função da matriz geradora e conforme a estrutura cognitiva e o amadurecimento progressivo do aluno.

Assim, e exemplificadamente, a matriz geradora para o ensino da 5ª série tinha como conteúdo introdutório: “Os homens e as coisas que vêm da noite do tempo. O homem definido a partir de suas necessidades fundamentais como ser vivo e como ser humano, sendo na vida de todos os dias, nas permanências de longa duração.” O conteúdo específico centrava-se em torno do “homem brasileiro” e o aluno deveria conhecer as “estruturas etnoculturais, estruturas geográficas e estruturas da mesa, consideradas pelo prisma das necessidades básicas do homem no tempo”, pois “o arranjo diferenciado dessas necessidades é que trama a organização diferenciada das estruturas no tempo e no espaço” (WESTPHALEN et al., 1976, p. 61). O “arranjo diferenciado” reportar-se-ia as respostas culturais próprias de cada grupo humano as suas necessidades fundamentais,⁷ assim o diálogo

⁷ Apesar do entendimento da alteridade, da existência de lógicas particulares, eles procuraram sintetizar os aspectos considerados universais para que partindo deles pudessem organizar os conteúdos: “Desse modo as necessidades que precisam ser preenchidas por qualquer cultura são: 1) necessidades primárias ou biológicas: procriação, nutrição etc.; 2) necessidades derivadas ou instrumentais, referente à atividade organizada: organização econômica, lei, educação; 3) necessidades integrativas ou sintéticas (ou

interdisciplinar com a Antropologia era fundamentado na leitura de Bronislaw Malinowski.⁸

Consciente da dinâmica estrutural do espaço que atua, o aluno teria melhores condições para atender as “exigências da moderna sociedade brasileira em desenvolvimento” (WESTPHALEN et al., 1976, p. 275), ou seja, estaria apto a dar a resposta cultural adequada ao seu tempo. Os conteúdos idealizados como material para os alunos exploravam a dialética entre presente e passado para desenvolver o tema e evidenciar as permanências a partir do cotidiano, da vida material - o que era didaticamente interessante por permitir ao aluno potencializar visualmente a situação em questão -, e adotavam como fechamento da narrativa situações alusivas ao comportamento patriótico, participativo, o que sugere, em alguma medida, a instrumentalização ideológica do conteúdo e, nas entrelinhas, a justificativa para o seu financiamento.

Para respaldar a apreciação sobre as sutilezas das entrelinhas, exploremos um texto para aluno. Todos estes textos partiam de circunstâncias corriqueiras vividas por dois personagens: Pedrinho e Margarida. Amigos, que pela curiosidade aguçada questionavam o mundo. Quando o conteúdo da matriz operatória “estruturas etnoculturais da sociedade brasileira” desdobrase no subtema “estrutura geográfica”, este deve ser conjugado com aspectos econômicos. Então, dos quatorze textos um versa sobre o produto cacau em relação com a estrutura geográfica nordestina. Para desenvolvê-lo, o enredo

imperativas de integração mental e moral): conhecimento, magia, religião, arte e brincadeira” (KISSING, 1958 apud WESTPHALEN, et al. 1976, p. 72-73).

⁸ A referência é: MALINOWSKI, 1962. Para uma análise das contribuições teórico-metodológicas de Malinowski, indicamos: LAPLANTINE, 2006.

inicia com Pedrinho abordando Margarida comendo chocolate e interrogando se a menina saberia a origem do produto que devorava. Assim, em uma comunicação interativa, do presente ao passado eles sobrevoam a época da introdução do cacau no Brasil, a região produtora (sul da Bahia), povoadores e produtores, e a base da alimentação dos habitantes, já que mal experimentaríamos o valioso produto. Situação que impressionou Margarida:

_Engraçado. E eu já estava querendo ir morar lá para comer bastante chocolate!

_É melhor você ficar por aqui, disse Pedrinho. Você só está preocupada em comer, nem prestou atenção no que falei...

_ Aí você se engana, Pedrinho. Estou orgulhosa do destaque mundial obtido pelo Brasil, graças ao cacau. Cada dia me orgulho mais em ser brasileira.

_Ainda bem. É muito mais interessante ser brasileira do que gulosa. Quanto mais aprendemos mais motivos temos para nos orgulharmos do Brasil.

_É, mas o bom mesmo será quando o Brasil se orgulhar de nós.

_Talvez a gente consiga isso um dia.

_Talvez – suspirou. Quer um chocolate? (SANTOS, 1976, p. 152).

Conhecer as potencialidades econômicas e geográficas do país e valorá-las não sugere uma orientação descabida, mas reduzir a percepção histórica e crítica ao ensino das “grandezas da pátria”, sim. O trecho que destacamos reforçaria as condenações dirigidas à matéria Estudos Sociais enquanto formadora de cidadãos “conformados ao meio” (NADAI, 1988), que em um contexto de Regime Militar (1964-1985) seria o esvaziamento da formação do cidadão com postura crítica ao meio. Esta forma de condução do diálogo entre os personagens, no entanto, não é definidora do perfil de todos os textos para aluno, eles dependem muito da dosagem de seu autor, no trecho explicitado a autoria é de Denise Grein dos Santos, responsável pelo acompanhamento pedagógico do projeto.

A leitura do texto também nos remete ao esforço da equipe em formular um material que efetivamente buscasse partir de uma realidade que fosse peculiar ao aluno, em uma concepção pedagógica ancorada no princípio de que a aprendizagem deve ser associada às questões da vida prática do educando. Perspectiva clarificada no Relatório nº 2:

A integração de conteúdo e processo se efetiva nas operações. Em primeiro lugar, o professor faz com que o aluno venha a agir sobre o conteúdo. Em seguida, o aluno relaciona a substância do aprendizado à estrutura cognitiva que já possui. Por fim, o aluno deve transformar o significado de aprendizagem em algo maior do que quando começou. É assim que se realiza o que Piaget chama de operação, incluindo a etapa que Bruner considera fundamental na aprendizagem, ou seja, ir além da informação: aprender não deve apenas levar-nos até algum lugar, mas permitir-nos ir além, da maneira mais fácil. Para Piaget, esta é a total acomodação de uma nova estrutura cognitiva. (SANTOS; WACHOWICZ; BONAMIN, 1977a., p. 79).

Teorias piagetianas sobre os processos cognitivos de aprendizagem, concepção de currículo em espiral de Jerome Bruner, ideal de “educação pela experiência” do educador norte-americano John Dewey - divulgado e debatido no Brasil por nomes como Anísio Teixeira e Carlos Delgado de Carvalho (NASCIMENTO, 2012; 2015; SANTOS, 2011; SANTOS; NASCIMENTO, 2015) -, foram referenciais mobilizados tanto na arquitetura das matrizes, na produção do material, quanto nas estratégias de aplicação e avaliação de desempenho do aluno, do professor e do próprio projeto. Esta miscelânea confere, até mesmo, certa peculiaridade ao projeto na medida em que coloca em perspectiva o pragmatismo norte-americano, a antropologia de Malinowski e o mote da história problema dos *Annales*, pois operando com a dialética entre presente e passado (buscar no passado a inteligibilidade do

presente), o projeto tinha como ideal abordar os problemas atuais, à maneira postulada por Marc Bloch.⁹

Ressaltar a concepção pedagógica orientadora do projeto significa descolá-lo do imediato julgamento depreciativo por ter sido posto em prática no seio da política antidemocrática da ditadura militar e inseri-lo em um debate educacional que vinha sendo amadurecido desde a década de 1920, mais expressivamente dentro do movimento da Escola Nova. Na apresentação do Relatório nº 1, esta vinculação foi logo estabelecida para enfatizar que se “nem o termo [Estudos Sociais], nem a experiência” eram “demasiado jovens”, permanecia, entretanto, “em debate aberto, muitas vezes um ‘diálogo de surdos’, embora em altas vozes” (WESTPHALEN et al., 1976, p. 12). Estas altas vozes foram sonorizadas pelo Parecer 853/71 emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) com autoria de Valnir Chagas, leitor de Dewey e Piaget,¹⁰ que ao tornar os Estudos Sociais matéria obrigatória impôs este desafio ao meio educacional. Cabe lembrar que o Parecer dava margem de autonomia às escolas ao outorgá-las do poder de “definir os conteúdos de cada matéria ou disciplina para os diferentes segmentos do ensino” (SANTOS; NASCIMENTO, 2015, p. 170), medida que incentivava a construção de projetos de ensino

⁹ Para Marc Bloch, o passado e o presente se interpenetravam, possuíam vínculos de compreensibilidade. Nesse sentido, uma frase de Bloch nos parece central no direcionamento da proposta de Westphalen: “a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação”. (BLOCH, 2002, p. 63).

¹⁰ Segundo os pesquisadores Beatriz B. M. dos Santos e Thiago R. Nascimento (2015, p. 171): “Valnir Chagas, o relator do Parecer 853/71 – que contém toda a concepção da reforma de ensino de 1971 – fazia parte do CFE desde a década de 1960, tendo participado como conselheiro do segundo Grupo de Trabalho (1970), formado para promover a revisão da legislação de ensino. Conforme o depoimento da professora Terezinha Saraiva, além de estudioso das ideias de John Dewey e defensor da adoção dos princípios da Escola Nova no ensino, o relator era também um estudioso das teorias de Piaget, parcialmente integradas nos conceitos que fundamentavam o Parecer 853/71.”

conectados ao meio social do educando, cerne das intenções do projeto *Estudos Sociais, a partir da longa duração*.

O Relatório nº 2, síntese do segundo ano da experiência agora com coordenação exclusiva de Westphalen, aponta dificuldades para a continuidade devido à população escolar “instável e flutuante”, mas reafirma a viabilidade, e, como é próprio de projetos desta natureza, apresenta readequações para a abrangência gradual das demais séries. (WESTPHALEN et al., 1977a).

A experiência deveria findar em 1976 (NADALIN, Carta a Cecília Westphalen, Paris, 30 nov. 1976), mas resolveu-se prosseguir mais um ano usufruindo da reserva de dinheiro do convênio.¹¹ Decisão tomada a despeito das queixas referentes à sobrecarga de trabalho dos docentes do DEHIS. Há, a partir deste momento, um progressivo afastamento e falta de disposição destes professores na participação do projeto e eles atingiram tom agudo com as polêmicas em torno do desenvolvimento da Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que conferia aos profissionais formados o direito exclusivo de atuação no 1º grau de ensino. (NASCIMENTO, 2012; SANTOS, 2011).

Em carta trocada com Nadalin, ex-coordenador,¹² este sintetiza algumas das inquietações que pairavam diante da incerteza dos rumos da reforma do ensino de 1º grau:

¹¹ O currículo que resultou da experiência e foi legado à rede municipal ficou assim distribuído: “1ª. 2ª. 3ª. – As necessidades básicas do Homem. A vida de todos os dias; 4ª. – Necessidades básicas do homem brasileiro; 5ª. – As sociedades; 6ª. – O trabalho e as técnicas; 7ª. – Os espaços, as economias e as trocas; 8ª. – As ciências”. (WESTPHALEN et al., 1977b, p. 76).

¹² Em 1975, Sergio Odilon Nadalin, pesquisador em História Demográfica, rumou à Paris para fazer Doutorado de 3º Ciclo sob a orientação de Louis Henry na École des Hautes

Quanto aos projetos de reforma de Currículo, li na Veja que os licenciados em História não teriam mais condições de lecionar Estudos Sociais no 1º Ciclo, a não ser que tivessem também diploma desta ‘disciplina’. Mesmo que o espírito desta resolução seja positivo, sem dúvida a realidade atual, traduzida nos atuais currículos da licenciatura de E.S., comprimidos numa carga horária diminuta, é diferente. O amadurecimento permitido pela Licenciatura plena suplanta, a meu ver, a pretensa especialização de quem tem E.S., e como as coisas se apresentam. Em todo caso, não quero fornecer argumentos para alimentar o movimento dos Professores e Estudantes da USP. (NADALIN, Carta a Cecília Westphalen, Paris, 25 fev. 1977).

No Relatório nº 3, relativo à experiência final de 1977, alguns pontos das dúvidas acima foram implicitamente respondidos. Devido à “flexibilidade e a abertura do Projeto” (WESTPHALEN et al., 1977b, p. 114), todos os professores das disciplinas das Ciências Sociais estariam habilitados a integrá-lo a partir de seus domínios, a condição prévia era aceitar a “filosofia do Projeto”, que se fundamentava “em posições teóricas e metodológicas da História e que esta oferece às demais Ciências do Homem” (WESTPHALEN et al., 1977b, p. 113). Sutilmente, o balanço do Projeto buscou mostrar que cada profissional teria o seu “lugar” disciplinar resguardado e a que a História era a encabeçadora dos Estudos Sociais.

Contudo, em 1977, a atmosfera de protesto contra a política educacional do Regime Militar passaria a ofuscar a avaliação desta metodologia de ensino.

Études en Sciences Sociales. Durante os dois anos que permaneceu em Paris manteve intensa correspondência com Westphalen e por conta desta comunicação sabemos que Nadalin conseguiu marcar um encontro com Fernand Braudel e deveria lhe apresentar o projeto de ensino para os Estudos Sociais. Porém, nas cartas que seguiram não houve menção à entrega do projeto e ao desejado comentário de Braudel. O que o historiador francês teria dito diante de um projeto de ensino calcado em “perspectivas braudelianas” da História? A correspondência incompleta impôs-nos o silêncio sepulcral da narrativa de suas impressões (NADALIN, Carta a Cecília Westphalen, Paris, 17 jun. 1976).

A partir daquele ano, como veremos, a Associação de Professores Universitários de História (APUH, hoje ANPUH), tornava-se voz opositora aos Estudos Sociais.

Os constrangimentos

A ideia da criação de uma Associação de Professores Universitários de História surgiu na reunião para debate curricular ocorrida na Faculdade de Filosofia de Marília, em 1961. A moção de José Roberto do Amaral Lapa (1929-2000), então docente do estabelecimento promotor, sugeria a instituição de uma associação para suprir o isolamento do professor universitário de História e fomentar o diálogo científico (LAPA, 1962, p. 287-288). Funcionando como órgão de ligação, a nova associação poderia aproximar os docentes e alunos dos 65 Cursos de História existentes no país até a década de 1960 (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 283-306). Nesse sentido, a criação da associação além de simbolizar a formação de uma comunidade de historiadores profissionais, encarregava-lhes do dever da produção do conhecimento, via critérios acadêmicos, pois a produtividade docente não era uma bandeira comum. (FALCON, 2011, p. 17).

A formação de uma consciência associativa foi, no entanto, um processo lento e gradual. Cecília Westphalen, como sócia fundadora, participou ativamente das remodelações internas, tais como: inserção de mesas-redondas, oferta de cursos, expansão das sessões de estudos, implantação de encontros regionais, filiação de professores secundários e alunos de graduação. Como pesquisadora, fez deste espaço seu principal *locus* de comunicação acadêmica, nele divulgava os avanços que empreendia com os projetos de história

econômica e social quantitativa desenvolvidos na UFPR. O lugar por ela conquistado é capaz de indicar a própria aceitabilidade deste domínio na historiografia brasileira. Assim, da fundação, em 1961, até o IX Simpósio, em Florianópolis, Westphalen exercia cargos na Diretoria e gozava de reconhecimento administrativo e intelectual. Após esse ano, ela não mais circulou nos simpósios e um dos motivos que levaram a esta decisão pode ser cristalinamente relacionado às divergências de compreensão quanto ao papel atribuído aos Estudos Sociais.

No IX Simpósio Nacional, alguns congressistas trouxeram ao evento o tema Estudos Sociais e para discuti-lo a ANPUH promoveu uma mesa-redonda.¹³ Foi a primeira vez que o tema entrou na programação oficial, embora já tivesse sido pontualmente levantado em moções e propostas desde 1969 em reação ao projeto de reformulação educacional do Estado de São Paulo que incluía a disciplina nos currículos de 1º grau. Desde então, discursava-se sobre a ameaça que pairava sob a História. O repúdio à Lei 5.692/71 e suas emendas teve um número expressivo de adeptos e houve consenso de que as opiniões ali expressas deveriam ressoar nas páginas da imprensa.¹⁴ Westphalen, que via na disciplina Estudos Sociais a possibilidade

¹³ *A História e o Problema dos Estudos Sociais*, sob a coordenação de Eurípedes Simões de Paula. Debatedores: Duglas Teixeira Monteiro, José Bueno Conti, Francisco Calazans Falcon e Ulysses Guariba Neto.

¹⁴ "Tendo em vista as discussões dos debates neste Simpósio sobre a questão dos Estudos Sociais que demonstraram: 1. que seu caráter é essencialmente o de formação ideológica, despido de toda e qualquer preocupação científica; 2. que sua implantação atendeu às necessidades imediatas de uma política educacional voltada essencialmente para a expansão meramente quantitativa, sem a participação dos professores, estudantes e entidades profissionais e acadêmicas; 3. que o fracasso de sua implantação já é patente, conforme atestam as experiências de professores e estudantes da área; e, considerando que, apesar da Portaria 927, prossegue o processo de elaboração curricular e imposição definitiva de

de integrar as Ciências Sociais que tinham como objeto comum o homem em sociedade, saiu derrotada.

As exposições das mesas-redondas foram “extraviadas” e não aparecem nos *Anais*, para nós a explicação pode interligar-se a uma posição de ponderação à ofensiva contra o governo. No arquivo pessoal de Westphalen¹⁵ encontramos os textos da mesa-redonda “A História no Currículo dos Cursos de Graduação das Faculdades de Filosofia” que ela coordenou.¹⁶ Em sua fala, a renovação do currículo da graduação deveria partir da renovação dos conteúdos, estes seriam “envelopes” que deveriam ser preenchidos a partir da realidade social e das inquietações científicas do presente. Conforme sua sistematização:

Novos envelopes, assim como Ritmos do Tempo Histórico (a multiplicidade do tempo histórico, estruturas, conjunturas, fatos), Mundo Agrário (estruturas demográficas, técnicas sociais, econômicas, políticas, mentais. Mundo agrário), Urbanização (Formação do mundo urbano. Quadros estruturais da vida urbana. Urbanização brasileira), Industrialização (Formação do processo industrial, A grande revolução industrial, industrialização brasileira) Mundo Contemporâneo (grandes civilizações, estruturas demográficas, técnicas, sociais, econômicas, políticas, mentais. Rupturas estruturais e conjunturais do Mundo Contemporâneo, O Brasil hoje), ou, ainda, novos envelopes como Informática Histórica,

Estudos Sociais, através da colaboração individual de alguns professores que não representam o pensamento dos profissionais de História, nós professores universitários de História, através da ANPUH, manifestamos o nosso mais veemente repúdio à implantação de Estudos Sociais (assim como da Resolução 30) e, especialmente à forma como as mesmas vêm sendo encaminhadas sem consulta aos órgãos de representação coletiva” (MOÇÃO Nº 7, 1979, p. 121).

¹⁵ A memória intelectual que compõe o arquivo pessoal de Cecília Westphalen está depositada no Arquivo Público do Paraná, na cidade de Curitiba, desde 2005.

¹⁶ Debatedores: Helga Piccolo, Consuelo Garcia, Louis B. Alcorta e Maria Beatriz Nizza da Silva.

História Biológica, História Rural, História Demográfica, História do Clima, História das Mentalidades, etc..., etc... (WESTPHALEN, 1977, p. 11).

Esta ideia de dar encaminhamento ao conteúdo a partir de temas que seriam diretamente relacionados à realidade brasileira conjugava-se aos objetivos do projeto *Estudos Sociais, a partir da longa duração*. Há uma racionalidade intrínseca na operacionalidade do currículo e do projeto que se liga ao anseio de Westphalen de tornar o profissional da história incontestavelmente “útil”, cujo saber fosse reconhecido socialmente e assim requisitado. Compreendendo questões julgadas imediatas ao desenvolvimento econômico e social do seu presente, ele poderia ter maiores condições de reivindicar espaço de atuação profissional, por exemplo.

Pretensão complexa diante da política nacional que em 1976 pela Portaria nº 790/76 tentou impedir que professores licenciados em Geografia e História dessem aulas de Estudos Sociais no 1º grau. Esta portaria desencadeou um manifesto crítico elaborado pela Comissão “Luta contra os Estudos Sociais”, formada por docentes da USP (entre eles Antônio Cândido, Marilena Chauí e Eduardo D’Oliveira França). O documento intitulado *Licenciatura Curta, “Estudos Sociais” e Ensino de Filosofia – Informe Crítico*, publicado em abril de 1977 (NASCIMENTO, 2012, p. 194-195), foi o grande combustível para a generalização do repúdio aos Estudos Sociais na ANPUH.

A intenção de proibição colocava em xeque o próprio projeto *Estudos Sociais, a partir da longa duração*, que foi pensado, em nossa interpretação, para preservar a competência profissional do historiador ao colocar a história e a noção de longa duração no centro da orquestração dos conteúdos em Estudos

Sociais, poder-se-ia, até mesmo, pensá-lo como reação ao denunciado esvaziamento dos conteúdos das Ciências Humanas, particularmente, no tocante ao conhecimento histórico e geográfico.

O manifesto dos professores da USP questionava menos a integração das disciplinas - cuja matriz remonta as propostas pedagógicas de Delgado de Carvalho -,¹⁷ para enfatizar a superficialidade de conhecimento do professor polivalente, formado na Licenciatura Curta,¹⁸ e colher argumentos para rechaçar a intenção de destituir os licenciados plenos em Geografia e História de seus espaços profissionais. A luta contra os Estudos Sociais teria ganho organicidade quando “a legislação educacional passou a atingir fortemente o mercado de trabalho”. (NASCIMENTO, 2012, p. 197).

No final de sua exposição sobre a renovação do currículo, Westphalen afirmou que era hora de “meditação” e “diálogo”. Aceno de que ela não tomaria posição diante de rompantes de contestação, o que é explicável em

¹⁷ Propondo-se a abordar a historicidade dos Estudos Sociais no pensamento pedagógico brasileiro, Thiago Nascimento retorna as primeiras décadas do século XX para analisar a influência da filosofia educacional do educador norte-americano John Dewey para o ensino de Estudos Sociais e a obra de Delgado de Carvalho, defensor da inclusão destes estudos nos currículos escolares brasileiros entre os anos de 1950 e 1960. (NASCIMENTO, 2015, p. 212-236).

¹⁸ Um contraponto ao julgamento generalizado da insuficiência da formação do professor polivalente encontra-se em: NASCIMENTO, 2012. O trabalho de doutorado de Tiago Benfica é outra referência pertinente, pois procura ponderar sobre a carga pejorativa atribuída ao curso de Estudos Sociais defendendo que “os cursos de Estudos Sociais foram benéficos para a construção do campo histórico em Mato Grosso do Sul, em conexão com os objetivos do próprio campo histórico, ou seja, com sua reprodução (manutenção) e produção (ampliação). Compreende-se que as licenciaturas curtas chegaram a proteger o campo histórico quando os cursos de História foram ameaçados de serem fechados, não por um projeto ideologicamente orientado pela ditadura militar, mas, sim, pelas condições locais, resultando na baixa procura de alunos para justificar a manutenção dos cursos” (BENFICA, 2015, p. 26). O ideal de partir da realidade do aluno teria impulsionado o desenvolvimento da pesquisa histórica regional nas décadas de 1970 e 1980.

função de seus cargos de poder, e sua posição permaneceu ambígua quanto às Licenciaturas Curtas e a portaria de 1976. Até o momento não nos foi possível encontrar nenhuma evidência sobre sua postura.

Cecília Westphalen foi uma mulher que ocupou diferentes e diversos cargos de comando, seja dentro da universidade, seja no governo estadual ou federal. No tempo do Simpósio, em 1977, ela era Diretora do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR e Conselheira do Conselho Federal da Cultura (CFC), por nomeação do General Ernest Geisel. Parece indiscutível que a historiadora tenha alcançado esses postos por suas cordiais relações com o poder político, mas no que se refere aos debates sobre a disciplina na ANPUH ela alegava que seus colegas desconheciam os meandros da legislação e suas críticas eram de ordem ideológica e não científica. Para Westphalen, o debate na mesa-redonda sobre Estudos Sociais “foi quase apenas monólogo da esquerda em favor das lutas democráticas”. (WESTPHALEN, Carta a Sergio Odilon Nadalin, Curitiba, 9 ago. 1977).

A historiadora relacionava a esquerda ao marxismo e o marxismo a uma ingênua ideia de revolução. Ela, que se dizia não partidária nem da direita nem da esquerda, defendia a ordem, a sobriedade e o respeito a hierarquia. Essa percepção, que preza pelo equilíbrio e desconfia de rupturas radicais, estava em consonância com a história que aprendeu com Fernand Braudel (RODRIGUES, 2009). Segundo François Dosse, um de seus mais contundentes críticos, a sua concepção estrutural ao constranger o homem minorava seu papel como força coletiva (DOSSE, 2003, p. 34-55). Compreende-se assim que a visão de mundo de Westphalen estava pautada na filiação intelectual que fizera, a mesma que norteava o seu projeto de ensino em Estudos Sociais.

Considerações finais

A experiência de ensino *Estudos Sociais, a partir da longa duração*, foi mantida pela Secretária Municipal de Educação de Curitiba até meados da década de 1980. No que tange à planejada superação do ensino tradicional, resultados positivos foram alcançados. Segundo Relatórios de Atividades das escolas e relatos memoriais, houve êxito no processo de aquisição dos conceitos trabalhados, na prática da pesquisa bibliográfica e oral, na superação da concepção tradicional do tempo cronológico e na capacidade de observação do aluno ao seu entorno, o que teria estimulado o estabelecimento de relações entre o presente observável e o passado ensinado (VIANA, 2006). Já entre as críticas, salientou-se:

à complexidade dos objetivos, dos conteúdos e da metodologia; à linguagem inacessível à criança e difícil para o professor; à extensão dos conteúdos; à ausência de livros didáticos naquela concepção; à dificuldade para o professor realizar pesquisas para as suas aulas; ao tempo tomado pela área, prejudicando o ensino de outras (PMC. Relatórios de escolas, 1978; 1979; 1984). (VIANA, 2015, p. 263).

Independente de seus erros e acertos, com o retorno da separação das disciplinas de História e Geografia pela Resolução 06/86 anexa ao Parecer 785/86 do CFE, o projeto foi abandonado e a sua experiência, a exemplo de outros projetos municipais e estaduais, passou a ser alocada nas coisas “inventadas” pela ditadura militar (BENFICA, 2015) com a intenção de minorar os conteúdos das ciências humanas e degradar a profissão com as Licenciaturas Curtas, principal argumento vindo da ANPUH. A associação precipitada entre estas licenciaturas e os projetos de ensino em Estudos Sociais, contribuiu para a proliferação dos constrangimentos que passaram a

pesar sob as experiências pedagógicas que se acenavam alternativas ao ensino tradicional.

Torna-se pertinente frisar que o professor polivalente formado pelas Licenciaturas Curtas não foi uma ideia originada dos debates educacionais que se iniciaram com o movimento escolanovista, foi, esta sim, uma criação controversa da ditadura militar (NASCIMENTO, 2015). O próprio projeto *Estudos Sociais, a partir da longa duração*, não fazia menção a imperativa necessidade de uma formação superior particularizada, ao contrário, incentivava o trabalho interdisciplinar, ou seja, o diálogo entre as disciplinas que compõem as Ciências Sociais e que a partir de suas especificidades colaborariam para a formação da área de Estudos Sociais.

Ao tomarmos como objeto de reflexão o projeto de ensino *Estudos Sociais, a partir da longa duração*, indagando sobre sua estratégia pedagógica, concepção teórico-metodológica e localização intelectual de sua idealizadora, quisemos, mesmo que sucintamente, aguçar o interesse daqueles que não viram páginas tão facilmente, melhor dizendo, contribuir para dotar de complexidade o entendimento de projetos de sociedade gestados em contextos de difícil diálogo entre a cúpula governamental e a sociedade civil.

Referências

BENFICA, T. A. H. *História e universidade: a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990)*. Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2015.

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2002.

- BRAUDEL, F. *Escritos sobre a história*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2002.
- CLARK, S. Os historiadores dos Annales. In: NOVAIS, F. A.; SILVA, R. F. da. (Orgs). *Nova história em perspectiva*. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2011, p. 180-205.
- DELACROIX, C. Histoire sociale. In: _____; DOSSE, F.; GARCIA, P.; OFFENSTADT, N. (Org.). *Historiographies: concepts et débats I*. Paris: Gallimard (Folio histoire), 2010, p. 420-435.
- DOSSE, F. O traje novo do presidente Braudel. In: LOPES, M. A. (Org.). *Fernand Braudel: tempo e história*. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2003, p. 34-55.
- FALCON, F. J. C. Memória e História. A fundação da ANPUH. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, XXVI, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo, jul. 2011, p. 1-18.
- LAPA, J. R. do A. Moção 1. In: SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR EM 1961, I, 1961, Marília. *Anais...* Marília: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Marília, 1962, p. 287-288.
- LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006.
- MACHADO, D. V. *Por uma “ciência história”*: o percurso intelectual de Cecília Westphalen, 1950-1998. 2016. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016b.
- _____. “Pas de chiffres, pas d’histoire:” a construção do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPR. In: PRIORI, A. (Org.). *História do Paraná: novos caminhos e novas abordagens*. Curitiba, PR: CRV, 2016a, p. 235-255.

MACHADO, D. V. Dois tempos de um percurso de experiências historiográficas: 1958-59 e 1970. *Patrimônio e Memória*, São Paulo, Unesp, v. 11, n.1, p. 137-159, jan./jun 2015.

MALINOWSKI, B. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1962.

MARCHI, E. et al. Trinta anos de historiografia: um exercício de avaliação. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 133-141, set. 1992/ago. 1993.

MARCHI, E. Relendo nossos mestres. *Ciências Humanas*, n. 4, p. 37-53, 1995.

MOÇÃO Nº 7. In: SIMPÓSIO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA – ANPUH, IX, 1977, Florianópolis. *Anais...* São Paulo, SP: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, 1979, p. 121. 1v.

MOTTA, R. P. S. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2014.

NADAI, E. Estudos Sociais no Primeiro Grau. *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988.

NADALIN, S. O. Carta a Cecília Westphalen. Paris, 17 jun. 1976. Coleção Cecília Westphalen. Arquivo Público do Paraná, caixa 3.

_____. Carta a Cecília Westphalen. Paris, 30 nov. 1976. Coleção Cecília Westphalen. Arquivo Público do Paraná, caixa 3.

_____. Carta a Cecília Westphalen. Paris, 25 fev. 1977. Coleção Cecília Westphalen. Arquivo Público do Paraná, caixa 3.

NAPOLITANO, M. 1964. *História do regime militar brasileiro*. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

NASCIMENTO, T. R. *Licenciatura curta em estudos sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)*.

2012. Dissertação (Mestrado em História Social). Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

NASCIMENTO, T. R. O ensino de História e Estudos Sociais em John Dewey e Delgado de Carvalho. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 212-236, set. 2015.

NOIRIEL, G. Fernand Braudel, comment on récrit l’histoire. In: _____. *Penser avec, penser contre. Itinéraire d’un historien*. Paris: Belin, 2014, p. 37-72.

_____. Naissance du métier d’historien. *Genèses*, Paris, n.1, p. 58-85, set. 1990.

Disponível em:

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/genes_1155-3219_1990_num_1_1_1014>. Acesso em: 7 jul. 2014.

RODRIGUES, H. E. Lévi-Strauss, Braudel e o tempo dos historiadores. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, n. 57, p. 165-186, 2009.

SANTOS, B. B. M. dos. *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X/FAPERJ, 2011.

SANTOS, B. B. M. dos; NASCIMENTO, T. R. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 145-178, jan./jun. 2015.

SANTOS, D. G. dos. Cacau. In: WESTPHALEN, C. M. et al. *Estudos Sociais, a partir da longa duração*. Curitiba, PR: UFPR, 1976, p. 151-152.

SANTOS, D. G. dos; WACHOWICZ, L. A.; BONAMIN, M. Currículo e Aprendizagem. In: WESTPHALEN, C. M. et al. *Estudos Sociais, a partir da longa duração*. Relatório nº 2. Curitiba: UFPR, 1977a. p. 77-80.

SILVA, N. L. da; FERREIRA, M. de M. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História. *História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

VIANA, I. A intervenção de intelectuais na reforma educacional do governo militar: discursos e práticas nas escolas municipais de Curitiba. *Antítese*, Londrina, v. 8, n. 15, p. 243-268, jan./jun. 2015.

_____. *“Artes de fazer” na reforma escolar: o projeto de estudos sociais a partir da longa duração – Curitiba (décadas de 1970-1980)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WESTPHALEN, C. M. Carta a Sergio Odilon Nadalin. Curitiba, 9 ago. 1977. Coleção Cecília Westphalen. Arquivo Público do Paraná, caixa sem identificação.

WESTPHALEN, C. M. Renovação curricular, a partir da renovação dos conteúdos. Mesa-redonda A História no Currículo dos Cursos de Graduação das Faculdades de Filosofia, 1977. Coleção Cecília Westphalen. Arquivo Público do Paraná, caixa sem identificação.

_____ et al. *Estudos Sociais a partir da Longa Duração*. Curitiba, PR: UFPR, 1976.

_____. *Estudos Sociais a partir da Longa Duração*. Relatório nº. 2. Curitiba, PR: UFPR, 1977a.

_____. *Estudos Sociais a partir da Longa Duração*. Relatório nº. 3. Curitiba, PR: UFPR, 1977b.

Recebido: 30 de novembro de 2016

Aceito: 10 abril de 2017

Publicado: 10 de maio de 2017