

**MARCOS ANTÔNIO CAIXETA RASSI**

**UMA CANÇÃO INACABADA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA – A *EXPERIÊNCIA DA FEPAM (1970-2001)***

**UBERLÂNDIA – MG  
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**UMA CANÇÃO INACABADA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA – A *EXPERIÊNCIA DA FEPAM (1970-2001)***

Dissertação apresentada ao PPGE, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão julgadora da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Profa. Dr<sup>a</sup> Selva Guimarães Fonseca.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

**Uberlândia – MG  
2006**

À Léia e Matheus.

Ela, minha educação diferente

Ele, meu professor de ternura

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai que me ensinou a rima das cordas

À minha mãe que, humildemente, me ensinou a rima do silêncio

Ao Padre Almir que me ensinou o valor da escola, apesar dela

À saudosa Zezé que continua me ensinando uma fidalguia artesã

Aos Professores Pedro e Celeste que me ensinam como se gosta de História

Aos colegas Antoniette, Fatinha, Roberto e Rosa que me ensinam, dia a dia, como se constrói a História de nosso Curso, especialmente aos colegas Altamir, Eunice e Sisele que me ensinaram uma imensidão de suas Histórias no Curso

Ao César, Dagmar e Sônia que me ensinaram como fazer-se professor de História

Ao Professor Agenor Gonzaga por me ensinar a grafia do verbo

À Nádia, por me ensinar a solidariedade nos afazeres *diários* de um professor

Ao Professor Doutor Carlos Henrique que me ensinou a necessidade e o prazer da pesquisa

Ao Professor Doutor Décio Gatti Júnior que em pouco tempo me ensinou muito tempo

À Professora Doutora Lana Mara de Castro Siman que me ensinou o lugar do professor de História na nova configuração educacional

À Professora Neusa Helena que me ensinou o que é Pedagogia

À Professora Doutora Selva Fonseca que me ensinou os caminhos da História, caminhando comigo. À ela toda minha gratidão por apontar-me as travessias e corrigir as travessuras.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. ANPUH – Associação Nacional de História
2. ARENA – Aliança Renovadora Nacional
3. CFE – Conselho Federal de Educação
4. CNMC – Conselho Nacional de Moral de Civismo
5. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
6. EMC – Educação Moral e Cívica
7. EPB – Estudos de Problemas Brasileiros
8. FAFIPA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas
9. FEPAM – Fundação Educacional de Patos de Minas
10. MDB – Movimento Democrático Brasileiro
11. MEC – Ministério da Educação e Cultura
12. MEC-USAID – Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development
13. OSPB – Organização Social e Política Brasileira
14. POLOCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Cerrados
15. PREPES/PUC-MG - Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
16. PROCEDES-FEPAM – Programa de Capacitação Especial de Docentes para o Ensino Superior – Fundação Educacional de Patos de Minas
17. PSD – Partido Social Democrático
18. SEE-MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
19. SESu – Secretaria de Educação Superior
20. UDN – União Democrática Nacional
21. UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
22. UEP – União dos Estudantes Patenses
23. UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
24. UFF – Universidade Federal Fluminense
25. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
26. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
27. UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
28. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
29. UNIUBE – Universidade de Uberaba
30. USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>17</b>
COMPONDO A CANÇÃO: (PER)CURSOS DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA FEPAM .....	17
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>50</b>
INTERPRETANDO A CANÇÃO: NOSSAS VOZES - AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES FORMADORES.....	50
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>80</b>
INTERPRETANDO A CANÇÃO: OUTRAS VOZES - OS SABERES DA FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: .....</b>	<b>110</b>
ÁRIA POLISSÊMICA .....	110
<b>MATERIAIS HISTÓRICOS.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>121</b>

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a formação de professores de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, FAFIPA, Minas Gerais, Brasil, instituição mantida pela Fundação Educacional de Patos de Minas, de 1970 a 2001. O objetivo principal foi registrar, compreender e analisar a constituição do Curso, as mudanças ocorridas no período estudado, as experiências dos professores formadores, bem como as relações entre os saberes da formação e as práticas dos docentes formados na Instituição. Para desenvolver esta pesquisa foi utilizada uma combinação de fontes orais e escritas: as Atas do Departamento de História do Curso de História da FAFIPA, os jornais locais, as matrizes curriculares, a legislação relativa à docência em História, os documentos constitutivos da Instituição e, inspirado na metodologia da História Oral Temática, foram realizadas entrevistas orais com um grupo de formadores e formados no Curso. A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro focaliza a constituição do Curso, dialoga com a documentação pertinente e análises da literatura da área sobre o contexto histórico e educacional nas esferas nacional, estadual e local. O segundo capítulo apresenta um registro e uma análise das experiências dos professores formadores e de suas concepções teóricas, historiográficas e pedagógicas. O último capítulo problematiza as relações entre os saberes da formação e as práticas docentes de professores de História formados no Curso da FAFIPA que atuam na educação básica. Foram ouvidos os dois lados da “canção”, a interpretação dos professores formadores, seus dilemas, seus projetos e a interpretação dos professores formados neste Curso. Cruzamos suas narrativas, entrecruzamos com os currículos e com a literatura da área, procurando compreender as experiências produzidas por estes profissionais. As análises nos permitem sugerir que o Curso de História da FAFIPA, a despeito dos problemas estruturais, como a precarização das condições de trabalho, lacunas no processo formativo dos seus formadores e dificuldades teórico-metodológicas, vem cumprindo o papel no sentido de formar profissionais comprometidos com o ofício do magistério, em especial com o ensino e aprendizagem em História. Esses profissionais, formadores e formados se revelaram, em suas narrativas, capazes de se fazerem professores na dialética experiência da docência em História na educação superior e na educação básica.

**Palavras-chave:** Ensino de História – Saberes e Práticas Educativas – Formação Docente

## RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo el estudio de la formación de profesores de Historia, en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Patos de Minas, FAFIPA, Minas Gerais, Brasil, institución mantenida por la Fundación Educacional de Patos de Minas, de 1970 hasta 2001. El objetivo principal fue registrar, comprender y analizar la constitución del Curso, los cambios ocurridos en el período estudiado, las experiencias de los profesores formadores, además de las relaciones entre los saberes de la formación y las prácticas de los docentes formados en la Institución. Para llevar a cabo esta investigación se utilizó de una mezcla de fuentes orales y escritas: las Actas del Departamento de Historia del Curso de Historia de FAFIPA, los periódicos locales, las matrices curriculares, la legislación relativa a la docencia, los documentos constitutivos de la Institución y, inspirado en el metodología de la Historia Oral Temática, se realizaron entrevistas orales con un grupo de formadores y formados en el Curso. La disertación está organizada en tres capítulos. El primero trata de la constitución del Curso, entablándose un diálogo con la documentación pertinente y el análisis de la literatura del área sobre el contexto histórico y educacional en las esferas nacional, estadual y local. El segundo presenta un registro y un análisis de las experiencias de los profesores formadores y de sus concepciones teóricas, historiográficas y pedagógicas. El último capítulo establece el problema de las relaciones entre los saberes de la formación y las prácticas docentes de los profesores de Historia formados en el curso de FAFIPA, que actúan en la educación básica. Se consideró los dos lados de la “canción”, la interpretación de los profesores formadores, sus dilemas, sus proyectos y la interpretación de los profesores formados en este Curso. Cruzamos sus narrativas, entrecruzamos con los currículos y con la literatura del área. Buscamos comprender las experiencias producidas por estos profesionales. Los análisis nos permiten sugerir que el Curso de Historia de FAFIPA, pese los problemas estructurales, como la precarización de las condiciones de trabajo, fallos en el proceso formativo de sus formadores y dificultades teórico-metodológicas, tiene cumplido su papel en el sentido de formar profesionales comprometidos con la tarea del magisterio, en especial con la enseñanza y el aprendizaje en Historia. Esos profesionales, formadores y formados se mostraron, en sus narrativas, capaces de volverse profesores en la dialéctica experiencia de la docencia en Historia en la educación superior y en la educación básica.

**Palabras Llave:** Enseñanza de Historia – Saberes y Prácticas Educativas – Formación Docente



## INTRODUÇÃO

“Minha mãe achava estudo  
A coisa mais fina do mundo  
Não é.  
A coisa mais fina do mundo é o  
Sentimento.”

Adélia Prado

“A História fornece um ‘maior sentido de  
relatividade, contrapeso para a nossa paixão  
do absoluto’. Liberta de preconceitos –  
limitações do espírito. Livra de superstições.  
Aumenta a tolerância.”

Emília Viotti da Costa

O objetivo central desta pesquisa é compreender, problematizar, inferir, sobre como se forma um professor de História no Brasil e, especialmente, como se deu a formação dos professores de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas – instituição mantida pela Fundação Educacional de Patos de Minas, FEPAM – hoje UNIPAM, Centro Universitário de Patos de Minas - no período de 1970 a 2001.

No contexto de debate nacional sobre as diretrizes nacionais de formação de docentes, debate acerca da reforma universitária, do papel da universidade e considerando que o curso de licenciatura em História na instituição passou por reformulações, questiono: Como se construiu a experiência de formação de professores de História na FEPAM? Quais os problemas e as possibilidades? De que modo as licenciaturas, em especial a de História da FEPAM, se situam frente ao debate educacional? Como os profissionais formados nesta instituição concebem seus saberes, suas práticas? Qual a reflexão que produzem sobre suas próprias práticas, seus saberes e sua formação? Logo, busco os processos de saberes constituídos neste *locus*.

Entende-se que o processo de formação de professores é permanente, contínuo e inicia-se desde os anos iniciais da educação escolar – a educação infantil - e não somente nos cursos de formação inicial específica. Entretanto, é no curso de Licenciatura que os saberes docentes são sistematizados, analisados e incorporados ao processo de construção da

identidade docente. Assim, o curso superior de Licenciatura exerce um papel importante na definição do que é ser professor.

Nos objetivos específicos, esta dissertação visa a: 1 - registrar a constituição do Curso, as mudanças ocorridas ao longo dos anos (1970-2001), na formação inicial do professor de História e o papel do curso de Licenciatura da FEPAM, tanto pelas trajetórias dos docentes, quanto pelas operadas através das políticas públicas, das legislações, das diretrizes nacionais e do Estado de Minas Gerais; 2 – analisar as experiências de professores formadores, que atuaram e ainda atuam nessa Faculdade, em termos de matriz epistemológica, concepções historiográficas e pedagógicas, e, por último, 3 – analisar as relações entre os saberes da formação e as práticas docentes, de professores de História formados na Instituição, que atuam no ensino fundamental e médio; o modo como os saberes e as práticas foram constituídos, modificados e/ou ressignificados.

O recorte temporal compreende, o ano do início do Curso de História, 1970 e prolonga-se até 2001, ano em que a FEPAM transformou-se em Centro Universitário e várias modificações ocorrem, não só no Curso, mas em toda a Instituição.

Aprendi a gostar de História quando fui aluno da Professora Maria José Silva Levenhagem Ferreira, a “Zezé”, no Colégio Fonseca Rodrigues, em Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil, no ano de 1973. cursava a sétima série do ensino de 1º grau, hoje ensino fundamental, e, até então, era apaixonado por Geografia. Adorava manusear e desenhar mapas observa fotografias de cidades, postais de países, saber suas capitais. Elaborei um catálogo contendo a relação de países com suas respectivas capitais, recenseava ano a ano, identificando o que era comum a cada povo. Procurava entender um pouco da diversa, rica e surpreendente aventura humana, do ponto de vista espacial, geográfico. Claro que tudo isso, segundo o interesse de um adolescente, sem maiores aprofundamentos. Tinha na sala de minha casa, na pequena Presidente Olegário, cidade vizinha de Patos de Minas, um enorme móvel, que na verdade era uma radiola. Aparelho à válvula, com quatro compartimentos, dentre os quais, um era um painel de vidro, de fundo amarelado, contendo nomes de cidades e capitais que era possível sintonizar através das ondas de curta frequência: Berlim, Bagdá, Caracas, Tóquio, Argel, Bombaim, Cartagena, Londres, Moscou. Adorava ouvir os mais diversos idiomas e as mais variadas músicas. Depois saía afoito, localizando tais cidades no Atlas Geográfico. Discutia mais tarde na escola, com minha professora de Geografia, Maria Olímpia. Esse era o meu prazer, meio solitário, só compartilhado com a professora de Geografia, de 5ª e 6ª série. Minha paixão na escola era a Geografia.

Quando, entretanto, fui aluno da Professora Zezé, foi como se, pela primeira vez, uma torrente arrebatadora de entusiasmo tivesse caído sobre mim. Caetano Veloso, em luminosa biografia de Alexandre, o Grande, narra numa canção<sup>1</sup> que Aristóteles havia plantado no herói macedônico a possibilidade de ele “sentir” filosofia. A referida professora germinou em mim a faculdade de “sentir” História. Foi uma descoberta definitiva. Tinha treze anos e me vi apaixonado por suas aulas e, conseqüentemente, pela História. Aquela carga toda de paixão pela Geografia foi então canalizada para a História. Aquilo que via na Geografia potencializou-se, enormemente, e remeteu-se a uma instância mais nobre, seja nos mesmos interesses, seja nas minhas leituras e aflições. Precisava entender como era possível uma professora ter a capacidade de ensinar de forma tão completa. Daí meu interesse, não só pela História em si, mas também pelos mecanismos que conduziam alguém a gostar do que se gosta, ou seja, gostar da docência, sentir prazer em ensinar História. Indubitavelmente, me identifiquei com aquela novidade que só mais tarde iria me contagiar, irremediavelmente, como realização profissional.

A professora Zezé tinha uma voz potente, forte, uma voz maior. Sua caligrafia fluía no quadro negro como se cada letra ou sílaba fossem uma obra de arte. A divisão do quadro negro era feita milimetricamente, numa simetria singular enriquecida com a diversificação das cores de giz, que se configurava como uma verdadeira pintura, reconstruída, artesanalmente, toda vez que se apagava o quadro. O esquema elaborado pela professora no quadro era, rigorosamente, construído com o essencial de cada assunto, sinalizado com vetores e sinais gráfico fundamentais para o entendimento do que se explicava. A gente ficava ali, paralisado diante dela e de seus segredos. Hoje, pensando sobre o que é a pesquisa, o que é a produção do conhecimento histórico e docente, não tenho dúvidas que o professor é um produtor de um certo tipo de saber (TARDIF, 2002), que é um pesquisador que, a cada aula, diversamente, produz uma teia de saberes, ressignificando o mundo, as coisas, “tijolo por tijolo, num desenho lógico”, constituindo o saber da experiência.

Nesse envolvimento, fui mergulhando nos conteúdos que a professora ensinava, entendendo como funcionava um feudo na Europa Medieval, como era a vida dos servos daquele feudo; sentia o cheiro dos pastos onde o servo alimentava as ovelhas; percebia o papel da Igreja como justificadora ideológica de tal modo de produção; ouvia, na minha imaginação, os cantos gregorianos dos mosteiros; captava os mecanismos jurídicos impostos para o funcionamento do sistema, a vida cotidiana daqueles que estavam incorporados e os

---

<sup>1</sup> VELOSO, Caetano. Alexandre. In: VELOSO, Caetano. *Livro*. São Paulo: Polygram/Mercury, 1997. 1 CD, faixa 12.

que estavam à margem dessa mesma estrutura. Já se desenvolvia em minha cabeça uma ponta de especulação sobre as injustiças e os contrastes materiais na vida dos agentes históricos, protagonizados pelo tema, a própria contradição inerente à relação senhor x servo. A professora, como uma fidalga artesã, ia disponibilizando argumentos que fomentavam meu espírito crítico.

O uso do livro didático<sup>2</sup> era, na época, um elemento fundamental para a consolidação da aprendizagem. Zezé fazia a leitura de passagens do texto em voz alta e ia comentando, depois de haver trabalhado o tema em aula expositiva. Segundo Pedro Eustáquio Andrade,

Quando você dá uma aula, no momento que você pega um texto na sala de aula, você dá uma entonação a esse texto, você dá vida e você expressa sentimento neste texto, sim. Muitas vezes eu sai de sala de aula, profundamente emocionado porque estava vivendo aquilo que eu estava retratando naquele momento. Esse é o grande privilégio do professor, de saber traduzir para os seus alunos, todo aquele sentimento que está contido no texto.(ANDRADE, Pedro Eustáquio. Entrevista, Araxá, 03.04. 2005)

Em seguida, exigia a leitura silenciosa de um texto complementar, também do livro didático, e ia de carteira em carteira, grupo em grupo, grifando, assinalando, destacando pontos essenciais do texto, costurando assim uma tessitura de sentidos. Fomos, pedagogicamente, exercitados a seguir esse ritual ao final de cada aula, cada assunto, cada unidade.

A FEPAM foi a Instituição onde a Professora Zezé se formou e trabalhou durante vinte e cinco anos, até sua morte – faleceu, precocemente, em outubro de 2004. Também foi aí que me constituí professor de História, e onde atuo como docente há 22 anos. Senti-me motivado para investigar, refletir sobre as práticas de formação que estão sendo desenvolvidas no meu trabalho e seus impactos na realidade educacional local e regional.

A problemática da formação de professores está no centro dos debates das políticas públicas e das pesquisas em educação. Importantes debates pedagógicos, recentemente travados, acabam apontando nesse sentido: como, para quê e em que circunstâncias é formado um professor no Brasil. Minha relação com a História é intensa. Primeiro pela paixão despertada desde a adolescência, pelas aulas da Professora Zezé. Segundo, porque sou professor formador de História, além de atuar também no ensino fundamental e médio, em escolas públicas e particulares. Ora, como professor reflexivo (SCHÖN, 1992), busco romper

---

<sup>2</sup> RESENDE, Maria Efigênia Lage de & MORAES, Ana Maria. *História Geral das Civilizações*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1972.

com o velho provérbio, já conhecido por todos, sobretudo daqueles ligados às ciências da educação, que diz “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. Pretendo reelaborá-lo segundo a perspectiva apontada pela Professora Selva Guimarães Fonseca, que provoca, “quem sabe faz, quem pensa o que faz, ensina”. (grifos meus).

Meu entusiasmo pelo tema foi potencializado, ainda mais, a partir de reflexões nos debates e seminários travados na disciplina Formação Docente e Práticas Pedagógicas, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Fiquei estimulado a aprofundar a investigação sobre a formação e profissionalização docentes e indagar acerca de como compreender a experiência pessoal e profissional de ser professor de História e, a partir de suas histórias de vida, dos processos formativos, sobretudo, da formação inicial, captar construções de identidades.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Num momento de crise da educação, crise de valores, crise de identidades, crise existencial, crises econômicas, crise dos estados nacionais, enfim num mundo cuja marca mais evidente é a crise, reforça-se a concepção de que a educação escolar é um dos veículos propulsores para buscar e construir possíveis saídas dessa crise<sup>3</sup>. Assim, o repensar nossa prática torna-se ainda mais instigante, até porque sabemos que são nos momentos de crise que germinam saídas e alternativas para vencê-las. Logo, crise pode significar também o caminho para a transformação.

Entendo saberes, na perspectiva apontada por Bernard Charlot (2000, p.60):

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente.

O caminho metodológico básico percorrido na pesquisa tem como premissa a abordagem qualitativa de pesquisa educacional. Utilizo uma combinação de instrumentos e fontes orais e escritas – atas do Departamento de História, jornais locais, matrizes curriculares, documentos elaborados pela ANPUH, legislações atinentes ao tema da docência

---

<sup>3</sup> Tomo aqui a acepção original de *Krisis* = decisão (NÓVOA, A., 1995, p. 21)

em História, documentos constitutivos da Instituição, bem como do Curso de História - as fontes orais, depoimentos e entrevistas com professores formadores e professores que receberam sua formação inicial na Instituição pesquisada e que atuam como professores de História no ensino fundamental e médio, na cidade e região. Trabalho então com análise documental, complementada com fontes orais, percebendo vozes, concepções e vivências, compreendidas no universo da história oral temática.

Elegi como universo de colaboradores, ou seja, os entrevistados, um professor do ensino médio que leciona em escola pública; uma professora que leciona no ensino fundamental e médio em escola pública e em particular; e uma professora que leciona no ensino fundamental em escola particular. O critério básico de escolha dos sujeitos é que todos fossem formados no Curso da FEPAM, no período contemplado pela pesquisa. Como a maioria dos professores formados no Curso é composta por profissionais do sexo feminino, contemplei esta proporcionalidade, daí a prevalescência de mulheres como colaboradoras. Procurei professores que, na comunidade, são, reconhecidamente, considerados bem sucedidos professores de História, seja pela postura, seja pelo compromisso pessoal e profissional, pelo envolvimento que dedicam a uma prática docente que contemple a cidadania. Entrevistei também cinco professores formadores e ex-professores do curso de História da FEPAM. O critério utilizado para a escolha dos formadores foi o maior tempo de atuação visando contemplar o período investigado. Ainda, colhi o depoimento de Durval Antônio Pereira que foi um dos idealizadores da FEPAM e era professor de História. Durval teve um papel importante na criação da Instituição e também no Curso de História, pois era oriundo deste na UFMG. Todos os colaboradores concordaram em explicitar suas identidades. Por isso, não foi preciso valer-se do critério de invisibilidade ou anonimato.

A história oral como forma de ter acesso às vozes constitui, a meu ver, uma metodologia que potencializa, irriga a reconstrução de nossas práticas e experiências como professores, além de resgatar a memória e a tradição, condições fundantes de um trabalho de investigação que articula a educação com a História.

Trabalhar com História Oral é fazer vir à tona o que ainda não havia sido registrado ou que foi, muitas vezes, expurgado dos depósitos de memória: arquivos, armários, estantes... A pesquisa em educação requer uma busca criteriosa de evidências, para não cairmos nas armadilhas das fontes oficiais e apenas reproduzir o que desejaram nos passar. O pesquisador não pode contentar em apenas preencher as lacunas deixadas pelos manipuladores da memória. (MESQUITA, 2000, p.10)

A opção pela história oral temática se fundamenta na convicção de que, ao longo dos anos, o relato oral, não só para a situação específica do trabalho de professores, sempre se constituiu como uma das mais abrangentes fontes humanas de preservação e divulgação do conhecimento. Na pesquisa em educação, urge atentarmos para o “baú das memórias”, que pode não estar depositado apenas nos documentos materiais. Um aspecto é, por exemplo, uma ementa de um determinado programa de ensino, o discurso ali explicitado. Outro, bem mais complexo e fecundo, é o esclarecimento oral de quem trabalhou o ementário, como trabalhou, em que medida, em que limites, em que tempo, em que enfoque, em que acréscimo bibliográfico, qual o resultado obtido no desenvolvimento do conteúdo da ementa. A história oral disponibiliza instrumentos para se obter uma riqueza de evidências. Segundo José Carlos Sebe Bom Meihy,

Com uma vocação para tudo e para todos, a história oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica da vida coletiva. (BOM MEIHY, 2002, p.21)

Sem cair no discurso fácil de entender os processos formativos da docência, somente a partir de pesquisas estatísticas e quantificadas, a história oral permite vislumbrar o entendimento das práticas dos professores, através dos processos de suas próprias construções. Aqui, quem fala é o próprio professor. Ele é o sujeito de sua própria reflexão, o que permitiu construí-la, divulgá-la e possibilitar outras interpretações, mas partindo da reflexão feita pelo próprio professor, pela sua maneira singular de pensar e exprimir seus saberes – todos eles e não só o escolar -, sua concepção de mundo, suas práticas, sua vida.

A minha experiência pessoal como músico me levou comparar o Curso de História – toda a sua trajetória histórica, o conjunto de suas experiências – a uma canção inacabada. Como todo projeto, o curso de formação de professores de História da FEPAM é um projeto inacabado, imperfeito, mutável, aberto, multifacetado, plural . Comparo esse projeto ao projeto de uma canção, que compreende desde sua a concepção até suas variadas interpretações.

Assim, a dissertação será organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, *Compondo a Canção: (Per cursos da Licenciatura em História do FEPAM*, situo historicamente a criação da Fundação Educacional de Patos de Minas, FEPAM, mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, como se fosse a concepção, a

produção, o ato de produzir mesmo uma canção. Nesta caminhada, registro o nascimento do curso, traçando o percurso de sua História. Procurei enfatizar fragmentos da história da cidade de Patos de Minas, nos idos das décadas de 1960 e 1970, visualizando o processo que culminou com a criação da FEPAM. Cruzando olhares da história local com a história nacional, busquei o significado, para o Regime Militar, de um projeto de educação que desse sustentação ideológica ao autoritarismo vigente e às estratégias desse Regime para desvalorizar, fragmentar e desqualificar a História enquanto campo científico e disciplina escolar formadora de cidadania. É neste contexto que nasce a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, MG, Brasil.

Ainda neste capítulo, investigo os fatores que levaram a opção por um curso de licenciatura em História e não em Estudos Sociais, o que era defendido pela política educacional do Regime Militar. Analiso o currículo, à época de sua formação, procuro focar as teias que tramaram sua história, os impasses, as ações e reações dos professores aos impulsos legais, as mudanças internas.

No segundo capítulo, *Interpretando a Canção: Nossas Vozes – experiências de professores formadores*, analiso as experiências dos professores formadores, focalizando a reflexão que os próprios docentes produzem de seus saberes e de suas práticas. Investigo a formação intelectual, cultural, epistemológica e pedagógica desses professores, procurando entender como esse cabedal de experiências é disponibilizado, mobilizado nas práticas de formação, qual o sentido que eles atribuem às dimensões pedagógicas do curso e como a relação educação-história é percebida por esses professores.

No terceiro capítulo, *Interpretando a Canção: Outras Vozes – saberes da formação e as práticas docentes*, analiso as experiências dos professores formados no Curso e os desdobramentos, os impactos dessa formação no trabalho desses professores no ensino fundamental e médio. O foco aqui é o modo como esses saberes iniciais foram apreendidos e como, ao longo das experiências docentes e de vida, esses saberes foram articulando-se às práticas, modificando-se, metamorfoseando-se.

Nesse compasso, estou atendo às múltiplas ressonâncias, aos ecos, às rupturas, entre a relação formador/formado, como os professores formados no curso equalizam os saberes adquiridos, como eles sentem suas práticas e, a partir daí, como caminham para a profissionalidade desejada. Seguindo essa métrica, tento “afinar” as vozes, buscar um



diapasão possível entre as vozes, não só no ritornelo, mas em todo o concerto. Cruzo a voz do formador – nossas vozes – à voz do formado – outras<sup>4</sup> vozes.

Acredito que esta pesquisa poderá engendrar uma dupla contribuição: produzirá uma reflexão sobre o trabalho formativo desenvolvido pela Instituição formadora pesquisada – o que poderá ter um impacto no curso investigado – e também estabelecerá um diálogo com a produção científica nacional e internacional na área de formação de professores, configurando-se como um somatório de experiências que articulam ensino e pesquisa, teoria e prática.

---

<sup>4</sup>O “outro” aqui, é concebido na perspectiva entendida por TODOROV, Tzvetan (1993). Assim, o “outro” sou eu, ou seja, o “outro” me permite uma visibilidade do que sou, inspirado da distinção do que somos: eu e o outro.

# CAPÍTULO I

## COMPONDO A CANÇÃO: (PER)CURSOS DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA FEPAM

“Eu preparo uma canção [...]”

Carlos Drummond de Andrade

“Mas o passado recente também não  
compreensível em si mesmo.”

Peter Burke

No presente capítulo, situo a criação da Fundação Educacional de Patos de Minas, Instituição mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, em seu contexto local e no universo mais amplo, imposto pela Ditadura Militar vigente no país no período pós 1964.

Discuto a criação de faculdades isoladas pelo interior do Brasil, como fórmula encontrada pelo Regime Autoritário para despolitizar o espaço acadêmico, desvalorizar a História e difundir uma concepção tecnicista na ciência e no ensino.

Nesse compasso, localizo a criação do curso de História da referida Faculdade, traço o percurso de sua história, suas vicissitudes, seus problemas, articulando um diálogo entre a importância do curso, a expectativa que ele cria, seus limites, o aparato da legislação e os agentes que atuaram de alguma forma para a sua edificação, a partir de 1970, data de sua criação. Pretendo, a partir da historicização do curso, percorrer caminhos que conduzam a discutir como se produziu e se produz um professor de História na FAFIPA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas – fato que se multiplicará, ao longo dos anos, chegando à robusta cifra de ter formado mais de 1.100 professores de História, de 1974 a 2004. Não bastasse o apelo quantitativo, a questão central é entender o nascedouro do curso como um caminho que conduzirá a inflexões sobre como, em que circunstâncias, em que contexto político, em que dimensão social, pessoal e profissional, é formado um professor de História nesta instituição.

A criação de uma faculdade na cidade de Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil, em 1970, era um anseio antigo da população, que se mobilizava seja através do movimento estudantil de ensino médio, seja através das elites políticas locais<sup>5</sup>. Os estudantes, através da entidade que os representava, a UEP<sup>6</sup> – União dos Estudantes Patenses – promoviam passeatas, participação em atos cívicos, enfim, todas as formas de mobilização, conclamando a comunidade a participar da luta em prol da criação de uma instituição de ensino superior para a cidade. O desejo de grande parte dos estudantes era que se criassem cursos de Direito e/ou Engenharia, muitos não queriam uma Faculdade de Filosofia e sabiam que Medicina era inviável, devido ao custo (CAIXÊTA, J. 2005) Centenas de estudantes que concluíam o ensino médio, desde os anos 50 do século passado, em toda a região do Alto Paranaíba – congregando dezenas de cidades – viam-se na contingência de deixar suas cidades rumo a Belo Horizonte, Brasília, Goiânia, Uberlândia, Uberaba, ou simplesmente não prosseguir seus estudos, devido à carência de instituições de ensino superior na região.

A criação da FEPAM – Fundação Educacional de Patos de Minas – em 1968, sem dúvida, foi um marco na história da educação superior, não só da cidade mas de toda a região do Alto Paranaíba e Noroeste Mineiro, tendo em vista que as faculdades mais próximas de Patos de Minas localizavam-se nas cidades de Uberlândia e Uberaba, ambas distantes, aproximadamente, 210 Km. A quantidade e a qualidade dos jovens que concluíam o ensino médio, o vetor artístico-cultural da cidade, bastante expressivo, com um movimento estudantil atuante, grêmios estudantis também muito arraigados nas escolas, grupos de teatro, grêmios literários, um significativo movimento musical, de artes plásticas, compunham um cenário de cultura que só seria enriquecido com a presença de uma instituição de ensino superior.

---

<sup>5</sup> Tomo aqui, a conceito de *elite política* segundo CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem*. Brasília: Editora da UnB, 1980, p.20-21.

<sup>6</sup> A UEP foi, durante os anos 1960 e 1970, reveladora de lideranças políticas da juventude patense, várias lideranças do movimento estudantil secundarista, ascendiam no cenário político local. As acirradas eleições da UEP, já eram o prenúncio de verdadeiras “batalhas” para vereadores, representantes estudantis.

**FIGURA 1**

MAPA DO BRASIL. EM DESTAQUE A CIDADE DE PATOS DE MINAS, REGIÃO DO ALTO PARANAÍBA – MG

Num esforço coletivo de professores patenses que haviam saído para estudar em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, de estudantes secundaristas, de pessoas ligadas aos movimentos políticos, de diretores de escolas de educação básica, de associações de classe, clubes de serviço, autoridades religiosas, a comunidade conseguiu, no dia 24 de maio de 1968 assinar a Lei de criação da Fundação Universitária de Patos de Minas, através da lei nº 4.776, de 27 de maio de 1968, instituída pelo Decreto nº 11.348, de 30 de setembro de 1968 e assinada pelo Governador Israel Pinheiro da Silva. Nesta época, a denominação era Fundação Universitária de Patos de Minas. Mais tarde, atendendo ao Parecer Federal, que exigia das Fundações uma nomenclatura compatível com as condições a que elas se propunham, pela Lei nº 6.183 de 16 de novembro de 1973, e pelo decreto nº 16.294 de 22 de maio de 1974, ambos assinados pelo, então, Governador Rondon Pacheco, a denominação passou a Fundação Educacional de Patos de Minas. A questão é que a Fundação, então criada, não possuía estrutura de universidade, apenas de uma Fundação mantenedora de uma única Faculdade.

O biênio 1968-1970 foi movimentadíssimo, no circuito Patos de Minas-Belo Horizonte, uma verdadeira cruzada para a inauguração da Faculdade. Pressões políticas de

bastidores, movimentação de estudantes, articulação de patenses na capital do Estado, tudo valia, pois se sabia que várias cidades no país<sup>7</sup> estavam também pleiteando a mesma conquista, portanto era necessário ganhar tempo.

Durval Antônio Pereira, professor da UFMG, patense, que veio a ser, mais tarde, o primeiro presidente do Conselho de Curadores da FEPAM, escreveu:

No 2º semestre de 1968 recebi em minha casa os amigos Leopoldo Porto e Waldemar Mendes. No exercício temporário de mandato de deputado estadual, Leopoldo apresentou um projeto de lei na Assembléia, criando a Fundação Educacional de Patos de Minas, tendo sido aprovado e depois sancionado pelo Governador Israel Pinheiro. (PEREIRA, 1998)

Durval relata que seus conterrâneos citados fizeram insistentes apelos para que ele assumisse a coordenação dos trabalhos de criação de fato, instalasse a Fundação e, posteriormente, coordenasse também os trabalhos da criação da Faculdade. Posteriormente, ele foi nomeado pelo governador do Estado de Minas Gerais para coordenador nos Atos Constitutivos da Fundação Universitária<sup>8</sup>. Depois de muita insistência, Durval assumiu o compromisso com os colegas. Existia, na cidade, uma divergência entre dois grupos para a criação da Faculdade. Um grupo liderado por Leopoldo Porto (suplente de deputado estadual) e outro liderado pelo Padre e Professor Almir Neves de Medeiros, além da Professora Maria da Penha Olivieri. Durval assinalou que sua primeira empreitada seria convencer os dois grupos da necessidade de uma convergência de posições no sentido de beneficiar primeiro a cidade e foi bem sucedido em sua missão “diplomática”.

Antes mesmo de ir a Patos, soube da existência de um movimento liderado pelo saudoso Padre Almir e pela Profa. Maria da Penha Olivieri trabalhando pela criação de uma Faculdade de Filosofia subordinada à Faculdade Católica de B.H. Já acontecera reuniões neste sentido a até mesmo passeatas pelas ruas da cidade.[...] As dificuldades seriam enormes e o que menos se poderia desejar naquele instante era uma divisão de forças. (PEREIRA, 2005)

Aqui, Durval se vale de sua estratégica retórica e poder de convencimento, segundo ele, “mineiro”<sup>9</sup>, sempre destacando os ideais de crescimento cultural e intelectual da cidade. Ao

<sup>7</sup> Dentre outras, Araguari, Passos, Divinópolis, Campanha, Carangola, Ituiutaba, Ubá e Varginha, pleiteavam também faculdades, na mesma época. Patrocínio – cidade vizinha - instituiu em dezembro de 1971, também sua Fundação Municipal que resultaria da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundada em 15.12.1974.

<sup>8</sup> Ministério Público do Estado de Minas Gerais. 26.06.1974.

<sup>9</sup> O colaborador salienta que sabia das divergências dos grupos políticos na cidade, oriundos do PSD e UDN, e teria que romper com esses limites. Assim, era necessário acomodar as dissensões endógenas e visualizar uma

final, consegue aglutinar as forças divergentes e destaca a união de todos em busca da tão sonhada Faculdade.

Conversei com os integrantes dos dois grupos e procurei mostrar-lhes que a cidade ganharia muito mais com um ensino superior independente, autônomo e sem fins lucrativos. Graças a Deus o bom senso prevaleceu. Foi a primeira grande vitória do movimento: a união de todos em busca de um único objetivo. (PEREIRA, D. Carta a Marluce Martins de Oliveira Scher, 1998)

Embora a FEPAM seja instituída em 1968, só em 1970 o Conselho Estadual de Educação aprovou o Parecer nº 19/70, de 17.03.1970. A imprensa local, assim noticiou a vinda da Faculdade:

Contra os pessimistas que gritam alto e envenenam, muitas vezes, (sic) o otimismo sadio daqueles que se preocupam com o bem comum e lutam pelo progresso da cidade, consta que a Faculdade de Filosofia funcionará ainda este (sic) ano. [...] O prédio do Colégio Nossa Senhora de Fátima, cedido para o funcionamento da Faculdade, foi através do estudo da documentação apresentada, considerado em excelentes condições. [...] A quinze de fevereiro próximo haverá reunião do Conselho Estadual de Educação para a aprovação da Faculdade. Do resultado que cremos positivo e com boas razões, que deverá sair a esperada aprovação da nossa Faculdade. (FOLHA DIOCESANA, 08.01.1970)<sup>10</sup>

Como se depreende, a imprensa local, através do artigo “*A Faculdade está aí*”, comemora antecipadamente, a aprovação do Parecer do Conselho Estadual de Educação, que veio, realmente, a ser concretizada em 17 de março de 1970. O Presidente Emílio Garrastazu Médici, através do Decreto nº 66.443 – de 14 de abril de 1970, autoriza o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, MG.

---

conquista que fosse para toda a região. Para tanto, criou-se uma Assembléia Geral na cidade composta por dezenas de pessoas, das mais diversas origens, que passaram a fazer doações – livros, doações financeiras, até terrenos – e também mobilizando recursos do poder público municipal e estadual.

<sup>10</sup> O semanário *Folha Diocesana*, era produzido pela Diocese de Patos de Minas. Além das informações especificamente voltadas para o aspecto religioso e pastoral da Diocese, o jornal passou a ser um dos espaços privilegiados de debates políticos, sociais e culturais. Apesar de seu tom editorial conservador, a garantia da periodicidade, faz do jornal, um importante documento escrito para pesquisas, sobretudo dos anos 1960 a 1980.

Entre o Parecer favorável do Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais e a Autorização de Funcionamento, assinada também pelo, então, Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, percebe-se uma agilidade incrível de apenas 29 dias, ou seja, uma expressiva aceleração no processo de aprovação da Faculdade de Patos de Minas. Os trâmites vagarosos da burocracia “imperial” que herdamos de Portugal, como tão bem assinalou Faoro (1984) não funcionou nesse caso. Tal rapidez não se verifica depois, pois a segunda faculdade só será aprovada quase vinte anos mais tarde, a Faculdade de Administração.

A população comemorou, entusiasticamente, a inauguração:

**Inauguração Oficial:** está marcada a inauguração da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, para o próximo dia 16, quando a nossa comunidade verá coroado de êxito, todo seu esforço(sic) na luta por esta realização. Sem dúvida, será um grande acontecimento para esta região do Alto Paranaíba. Para a comemoração dêste (sic) dia está marcado o seguinte programa: às 9 horas, haverá o trote para os neo-universitários. Às 11 horas, pelas principais ruas de nossa cidade, seguirá o grande desfile estudantil [...] (FOLHA DIOCESANA, 07 de maio de 1970)

No artigo intitulado “*Faculdade se movimenta*”, fica patente a euforia da dos “neo-universitários” e da população em geral, com o início das atividades da Faculdade. O dia 16 de maio, data da primeira aula, veio, mais tarde, dar nome ao Diretório Acadêmico, *Diretório Acadêmico 16 de Maio*, tal a importância histórica atribuída pelos estudantes a esta data.

A participação de representantes do catolicismo e do protestantismo na direção da instituição é algo, marcadamente, presente, desde o início das atividades. O primeiro diretor foi um Irmão Marista, Irmão Geraldo Feliciano, e seu secretário foi o Reverendo Oadi Salum. Além do Conselho de Curadores da FEPAM sempre ser composto de personalidades ligadas ao catolicismo – o bispo sempre figurava entre os componentes – e ao protestantismo, havia uma união de esforços das duas religiões mais representativas da cidade, no sentido de participarem, efetivamente, na gestão da educação superior da cidade. Também representantes do Rotary Internacional, do Lions Club, da Maçonaria, enfim, todos os setores organizados da elite local estavam representados nos órgãos gestores da Fundação.

Dr. Dirceu Deocleciano Pacheco<sup>11</sup>, fala com entusiasmo e júbilo de ter sido chamado por Leopoldo Porto e Durval Antônio Pereira, para participar do grupo de trabalho que seria responsável pela implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras:

---

<sup>11</sup> Discurso de posse e instalação do Centro Universitário de Dr. Dirceu Diocleciano Pacheco como Presidente do Conselho de Curador. (Jornal *Academvs*, Patos de Minas: UNIPAM, setembro de 2001)

“Confesso que, honrado com o chamamento, jamais poderia imaginar que Deus estivesse me concedendo o privilégio e a honra de integrar-me ao maior projeto até hoje implantado em nossa querida Patos de Minas”.(PACHECO, 2001)

A descrição de Dr. Dirceu, personagem que desde a criação da Fundação esteve à frente do Conselho Fiscal ou do Conselho de Curadores, é reveladora da importância que ele atribuiu ao projeto de criação e ampliação da Faculdade. Certamente, ele expressa o pensamento majoritário das elites políticas locais. Assim, como também é interessante observar a vinculação da concepção religiosa, tão impregnada, nestes segmentos da cidade. Ele é implacável em considerar que se tratava do “[...] maior projeto até hoje (2001, *na época*) implantado em nossa querida Patos de Minas”. Ou seja, o valor intelectual, moral, religioso, social e civilizatório estão presentes de forma bem patente no discurso do conselheiro. Mais que qualquer dimensão de políticas públicas, de investimentos em agroindústrias, criação de empresas prestadoras de serviços, estabelecimentos de saúde, nada seria tão significativo, para Patos de Minas, que a implantação da Faculdade, e o conseqüente sonho de se atingir ao patamar de universidade. Isso nos revela, ao mesmo tempo, uma concepção filosófica e também uma determinação política.

Até a construção do prédio próprio, a Faculdade funcionou nas instalações do Colégio Marista, no Colégio Nossa Senhora das Graças e do Colégio Fonseca Rodrigues. O Prefeito Municipal, Dr. Sebastião Silvério de Faria, doou o terreno onde foi edificada, na década de 1970, a Faculdade de Filosofia, onde funciona o atual campus do UNIPAM.

A conjuntura da criação da FEPAM se insere, indubitavelmente, no contexto da política nacional. O Governo Federal, a partir da instalação do Regime Militar em 1964 e, sobretudo, a partir de 1968, arquiteta e implementa estratégias de despolitizar a universidade, promovendo o afastamento, aposentadorias compulsórias de professores e cientistas, que, de alguma forma, incentivavam o debate crítico de oposição ao Regime Militar.

No bojo dessas mudanças, é arquitetada a Reforma Universitária, outorgada através da Lei 5.540/68, assinada em 28 de novembro pelo Presidente da República, General Arthur da Costa e Silva. Visando arrefecer os protestos estudantis e mesmo partidos no interior da universidade, vislumbrando uma nova formatação do ensino superior no Brasil, em busca de uma orientação mais tecnicista, buscando, acima de tudo um ensino com olhos na racionalidade técnica: “A reforma visa a fins práticos, procurando transmitir ao sistema educacional uma espécie de racionalidade instrumental no sentido de uma eficiência técnico-

---



profissional” (Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária, apud FREITAG, 1986, p. 89).

A lei da reforma do ensino superior se baseia no modelo universitário americano. Estrutura o ensino em básico e profissional com dois níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado – [...] departamentalização (Art. 11, b), implementação de cursos de pequena duração (Art. 23, § 1º), adoção de formas jurídicas múltiplas (Art. 4) – são agora generalizadas para todas as universidades brasileiras. Mantêm-se a unidade de ensino e pesquisa (Art. 2) [...] Introduce-se o vestibular unificado e classificatório (Art. 21) [...] (FREITAG, 1986, p. 84-85)

Freitag enfatiza ainda que, diferente a implementação das reformas universitárias nos Estados Unidos e em vários países, na Europa, em que o processo foi discutido com toda a comunidade envolvida, a brasileira foi imposta, com base apenas no parecer do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária, criado pelo Presidente da República. (FREITAG, 1986, p. 86)

Todavia, com a Reforma Universitária estava prevista a expansão do ensino superior no Brasil e Patos de Minas se beneficia dessa política:

A partir da Reforma Universitária, houve uma significativa expansão do ensino superior privado no Brasil. A referida expansão teve o incentivo do Conselho Federal de Educação, instância do governo federal responsável pela regulamentação do ensino superior. No período de 1969 a 1971 foram instituídos no território nacional cerca de 209 cursos de graduação, em estabelecimentos de educação superior recentes já reconhecidos e em outros que estavam sendo criados por meio desses cursos, os quais envolviam 85 instituições particulares. ((SILVA, 2004, p. 50)

Portanto, a criação da FEPAM, justamente no ano de 1968, está estrategicamente, imbricada à uma macro-política do Ministério da Educação e Cultura, seja através de acordos firmados com os Estados Unidos, já em 1966 (Acordo MEC-USAID – Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), através da Lei nº 5.540/68 e, posteriormente, respaldada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nº 5.692 de 1971.

O Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, outorgado pelo Governo Federal, vem reforçar a política de castração, vigília e de caráter disciplinador que assolou o sistema educacional brasileiro e tolheu professores e alunos. Segundo Luiz Antônio Rodrigues da Cunha, o referido Decreto, permitia ao Governo “[...] desligar e suspender estudantes

envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional”. (CUNHA, 1975, p. 241). A frase recorrente atribuída ao Ministro da Justiça, Luís Antônio da Gama e Silva, ilustra bem o espírito da lei, neste momento: “Estudante tem que estudar, não pode fazer baderna”. Tudo que não estivesse formatado dentro dos preceitos da “moral e da ordem pública” era considerado ato subversivo e digno de represália e punição. O referido Decreto proibia qualquer manifestação política nas escolas. Sobre ele, Fonseca registra:

Ao mesmo tempo, os valores desta moral e desta ordem eram apresentados como universais e indiscutíveis e, portanto, todo ato ou pensamento que contestasse ou apenas discordasse da moral implantada era subversão, era ilegal e portanto, crime. [...] Além disso, há uma redução da formação moral à mera doutrinação ideológica, à repressão do pensamento no livre debate de idéias e ao culto de heróis e datas nacionais. (FONSECA, 1995, p. 39)

A política era promover uma verdadeira “caça às bruxas” nas universidades, intervir e interferir doutrinariamente no que se produzia dentro e fora dessas instituições e criar verdadeiros enclaves estanques, descentralizando, fragmentando e despolitizando a produção científica do país.

A expansão controladora do ensino superior e desqualificação estratégica dos profissionais de Ciências Humanas fazia parte da agenda da política educacional<sup>12</sup>. A posição incisiva do Professor Pedro Eustáquio, um dos pioneiros do curso de História de Patos de Minas, sobre os efeitos danosos do Acordo MEC-USAID, no sentido de tentar empobrecer a intelectualidade brasileira, é patente.

O Acordo MEC/USAID, todos sabiam que o seu objetivo final era restringir. Nós lutamos terrivelmente contra isso. Na época, eu era presidente do Centro de Estudos Históricos da UFMG, lutamos contra esse acordo, porque ele era reducionista para a formação plena, intelectual, de qualidade [...], isso representava um perigo ao *status quo*. Esse acordo era uma forma de amortecer a condição intelectual, a condição cultural de nosso povo. (Professor Pedro Eustáquio, entrevista, 03.04.2005)

Tais estratégias sinalizam no sentido de dificultar o exercício político no contexto de uma universidade democrática e crítica. Os pressupostos ou concepções de tais propostas estão assentadas no tripé *educação e desenvolvimento, educação e segurança* e “[...]”

*educação e comunidade*: estabelecer a relação entre escola e comunidade, criando conselhos de empresários e mestres”. (ARANHA, 2002, p. 214). O que seria estabelecer relação entre comunidade e escola no caso de uma faculdade numa cidade como Patos de Minas? As cidades – comunidades, como Patos de Minas -, guardavam um perfil político historicamente conservador, pois eram comandadas por elites políticas ligadas, antes ao PSD e UDN<sup>13</sup> e, posteriormente à ARENA, Partido Político que sustentava as diretrizes do Regime Militar, em harmonia com as forças políticas vigentes no Palácio da Liberdade, na capital mineira.

O diálogo entre a comunidade - aqui entendida como as elites políticas locais, até porque outras forças politizadas e representativas eram reprimidas, constituídas democraticamente - e a escola, seria um diálogo bastante afinado com os interesses do Regime, marcados pela despolitização. Criando ainda “conselhos de empresários e mestres”, o Estado garantia o potencial de interferência de setores da burguesia local, interagindo dentro e fora das faculdades. No interior do Brasil, nos anos 60, do século passado, os “mestres” ainda não possuíam qualificação científica, nem tampouco haviam se constituídos em sindicatos combativos e representativos da categoria, portanto seriam “potenciais” guardiões da ordem e da doutrina do “desenvolvimento do país”. As lideranças de esquerda foram presas, banidas do cenário político. Este era o cenário da proliferação de dezenas de faculdades isoladas pelo interior de Minas Gerais e por todo o Brasil.

O curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas emerge como um dos cursos, então criados, ao lado do curso de Letras, Pedagogia, Ciências e Matemática. Passou a suprir um espaço, uma demanda em termos de formação docente num amplo espectro de cidades<sup>14</sup>.

Obedecendo à legislação do ensino superior vigente, o curso já nasce sob a estrutura de departamentos, o que só veio confirmar o espírito do Acordo MEC-USAID, criando uma mentalidade gerencial dentro das escolas. Esse conceito é flagrante no texto da Lei nº 5.540/68, quando trata da composição do Conselho de Curadores das universidades ou estabelecimentos de ensino superior:

---

<sup>12</sup> “autoritarismo desmobilizador”, esta é a expressão que Saviani utiliza para explicitar o espírito das ações em curso. A Reforma Universitária seria uma destas ações. SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil*: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 1999.

<sup>13</sup> Famílias politicamente tradicionais da cidade se revalorizavam no bojo das lutas partidárias, notadamente em cidades do interior do Brasil. Em Patos de Minas, as famílias “Borges” e “Maciel” revelavam a cristalização dessas disputas, respectivamente no PSD e na UDN. Até as equipes mais importantes de futebol na cidade – Mamoré e URT – seguiam esta orientação. A fértil História Política do município é um capítulo a ser escrita.

<sup>14</sup> O curso de História atendia um amplo raio de cidades de Minas Gerais, além da cidade de Patos de Minas, Presidente Olegário, Vazante, Lagamar, João Pinheiro, Paracatu, Lagoa Formosa, Carmo do Paranaíba, Tiros, São Gotardo, Arapuá, Rio Paranaíba, Cruzeiro da Fortaleza, São Gonçalo do Abaeté, Pirapora, Buritis, Arinos, Três Marias, Guimarães, Ibiá, Coromandel e mesmo Patrocínio.

Parágrafo único: Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço deste, elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou **estabelecimento isolado, entre os quais representantes da indústria**, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera de sua competência. (Lei nº 5.540/68, art. 15, parágrafo único, Brasília, MEC. grifo nosso)

De fato, desde a constituição do primeiro Conselho de Curadores da FEPAM, a presença de “representantes da indústria” - no caso de Patos de Minas, não são necessariamente da indústria, tendo em vista que, no início da década de 1970, quase não existiam industriais na cidade, mas representantes da burguesia local - sempre foi infalível e primacial.

No recém-criado curso de História de Patos de Minas, a questão da formatação em departamento suscita dois pontos de reflexão. Por ser um curso que estava começando, numa faculdade pequena, com poucos professores, a segregação provocada pela departamentalização existia em menor intensidade, se comparada a uma grande universidade, com vários cursos, numa outra estrutura. As relações se davam numa esfera muito mais “doméstica” e “espontânea”, tanto para o que se produzia de positivo – a amizade, a solidariedade, a aproximação – no Departamento, quanto para os efeitos perversos, não se pronunciava a palavra pesquisa, ninguém sequer ousava a possibilidade de montar um projeto de pesquisa, até porque, existia, bem cristalizado na percepção dos docentes e mais ainda dos discentes, que pesquisa era “coisa de universidade” e, portanto, restrita àquele ambiente de “ciência”. Mesmo com as reuniões restritas aos professores do Departamento, havia encontros informais, confraternizações e um contato freqüente entre os professores da instituição. Na narrativa de um dos professores formados no Curso, fica patente esse discurso e essa atmosfera:

Nos anos 1980, quando cursamos História na FEPAM, só existia a FAFIPA, o número de professores era reduzido, praticamente se conhecia todo mundo. Havia uma clara evidência que nosso Curso era para formar professores, fazer pesquisa, apresentar trabalhos científicos em congressos, produzir uma dissertação era coisa de universidade. (Professor César Romero Gonçalves, entrevista, Patos de Minas, 24.04.2005)

Consultando os livros de ata do Departamento, constatei que o mandato do chefe de Departamento era de dois anos, permitindo a reeleição. A eleição ou escolha era feita através de votos entre os pares, que resultava numa lista tríplice. Essa lista era encaminhada ao Diretor da Faculdade que designaria o chefe. Quase sempre, o Departamento sugeria, entre os

três componentes da lista, qual deveria ser o chefe, portanto, havia uma certa convenção, a de que o Diretor acatava o nome sugerido pelos professores. Os outros dois nomes da lista, também, sugeridos para os cargos respectivos de suplente e secretário, eram nomeados pelo Diretor. Na verdade, até porque o Departamento era diminuto em termos de integrantes – nunca mais que sete professores –, sempre prevalecia o consenso e um certo revezamento entre os pares. Os representantes discentes – geralmente escolhidos pelos alunos, um por turma – tinham o direito de participar de reuniões, dar opiniões, fazer reivindicações e sugestões.

Pela análise das atas do Departamento, de 1970 até meados da década de 1980, as discussões que transcorriam nas reuniões eram meramente formais, se limitando ao cumprimento das exigências de uma ata que vinha, previamente, elaborada pela direção da Faculdade, restando ao Departamento apenas referendar o que era exigido. Excepcionalmente existia alguma discussão de caráter pedagógico, levantada ou motivada, do anseio dos docentes ou discentes. Ora, aqui se visibiliza o reflexo dessa política. As discussões, assim como a própria engrenagem de funcionamento do Curso eram engessadas pela estrutura centralizada e centralizadora da instituição.

Com base nas pesquisas feitas nos livros de atas do Departamento, percebi, desde a primeira ata, datada de 03 de setembro de 1971, uma preocupação com a criação do Centro de Estudos Históricos<sup>15</sup>. Em alguns momentos esta proposta é relembra<sup>16</sup>, mas a concretização de tal medida nunca se efetivou. Havia um certo reconhecimento, mesmo que intuitivo, de que era necessário investir na pesquisa, na criação de um centro que servisse de fomento à pesquisa. Entretanto, a preocupação não se traduziu em materialidade. O que existia eram encontros anuais de História promovidos pelo Departamento, que consistiam em palestras, normalmente proferidas por professores vindos de grandes centros, sobretudo, de Belo Horizonte. Quando muito, ocorria um debate após a palestra. A produção científica de professores ou de alunos do curso, não existia. Perguntei aos entrevistados sobre a existência de alguma pesquisa e a resposta foi unânime, nenhum havia produzido pesquisa. Somente a partir do ingresso em Programas de Mestrado, a partir de 2003.

O Professor Pedro Eustáquio Andrade, primeiro secretário do Departamento de História, que trabalhou no curso durante 14 anos – de 1970 até 1984 – quando indagado na entrevista, sobre se existia a articulação ensino, pesquisa e extensão, e qual a densidade dessa

---

<sup>15</sup> FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada no dia 03 set. 1971*. Patos de Minas, 1971. Livro 1, p. 02-03.

<sup>16</sup> FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada no dia 04 abr. 1981*. Patos de Minas, 1981. Livro 2, p. 027.

articulação, foi enfático: “Não. Bem objetivamente, o que existia na Faculdade nesta época, era uma preocupação exclusiva com a sala de aula. Nada mais” (Professor Pedro Eustáquio Andrade, entrevista, Araxá, 03.04.2005). Sua resposta, enfatiza, inteiramente, que em toda a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas a concepção única e o objetivo exclusivo, tanto da instituição como do curso, era com o ensino, era formar professores para atuar no ensino de 1º e 2º graus, hoje educação básica.

Apesar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, oferecer cursos de licenciatura considerados pela comunidade de boa de qualidade, com o olhar voltado para o quesito formação de professores, a mesma carecia e muito, dos demais componentes da tríade: a pesquisa e a extensão. A estrutura da Fundação, com professores “horistas”<sup>17</sup>, Departamentos sem ter sequer um local definido para reuniões, sem infra-estrutura adequada, sem laboratórios, sem acesso a periódicos, sem investimentos ou uma política de financiamento de pesquisas. Nesse quadro, o professor ia à Faculdade, ministrava suas aulas e era obrigado a sair, rapidamente, para lecionar noutras escolas. Como pensar em pesquisa ou extensão? Em 1971, houve uma iniciativa isolada, num trabalho de esforço pessoal, do Professor Galba Ribeiro Di Mambro, que resultou na edição de um livreto sobre fontes históricas para se estudar a história da cidade de Patos de Minas (MAMBRO,1971). O referido pesquisador chegou a criar o Centro de Documentação e Pesquisa Histórica da Fundação Universitária de Patos de Minas, que, ao que consta, ficou só na publicação da referida obra.

Contrariando a ausência de pesquisa na instituição, por outro lado, já havia, desde 1972, uma política de incentivo dos professores no sentido de levar os alunos – aqueles que já eram professores no ensino fundamental e médio - a se associarem à ANPUH – Associação Nacional de História, inclusive promovendo a participação de representantes de alunos e professores do curso, no Encontro Nacional de História, da ANPUH, em setembro de 1973. Se por um lado, não existia a pesquisa científica, formal, fomentada e produzida no curso, existia um intercâmbio de idéias, uma atualização bibliográfica com o que se produzia em outros centros, nos congressos promovidos pelo país afora.

A articulação da História com a Arte, especialmente com a Literatura, já se fazia perceber desde esses tempos iniciais do curso. Dois dos professores entrevistados, Pedro Eustáquio Andrade e Maria Celeste Moura Andrade, relembram com entusiasmo,

---

<sup>17</sup> Professores horistas são aqueles contratados por um determinado número de horas/aula, logo, permanecem na instituição somente no horário das aulas formais.

[...] tivemos a oportunidade de trazer grandes nomes da historiografia brasileira: Déa Ribeiro Fenelon, Professor Jaime Pinsky da UNICAMP, Professor Francisco Iglesias, sensacional, nosso ex-professor, fantástico, [...] (Professor Pedro Eustáquio, entrevista, 03.04.2005 )

Celeste, acrescenta comentando,

Teve uma época que também nos preocupávamos com outros acréscimos, e hoje eu fico pensando em história oral, literatura, outras fontes que foram incorporadas. Eu me lembro de uma vez que foi o Plínio Marcos para um trabalho e foi o curso de História que trouxe. Trouxe também outros nomes importantes do Teatro de Arena. (Professora Maria Celeste, entrevista, Araxá, 03.04.2005)

Considerando a parca estrutura do curso, seu distanciamento de demais centros universitários, a dificuldade de locomoção – não existia linhas aéreas para a cidade -, pode-se perceber que havia uma presença significativa de expoentes da História e da historiografia brasileira no curso de Patos de Minas. Mas, o que chama mais a atenção é o intercâmbio com a literatura, o teatro. Professor Pedro relembra a vinda, promovida pelo Departamento de História, do ator Paulo Autran, recitando Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos e debatendo depois com professores, alunos e professores do curso de Letras, ou seja, existia uma certa perspectiva interdisciplinar – aliada aos vários encontros de Geo-História que ocorreram – ainda que episódicos. As fronteiras da História, com a Arte, com a Geografia, com a Literatura estavam abertas.

As dimensões da pesquisa e da extensão só foram incorporadas à FAFIPA, a partir da segunda metade da década de 1990, provocada por exigências exteriores à Faculdade, marcadamente pela incorporação da FEPAM à Universidade Estadual de Minas Gerais, a UEMG e pela própria legislação do ensino superior vigente no país, que passa a privilegiar a pesquisa e a produção científica como forma de sobrevivência e de ascensão universitária.

A partir de 1985 é que se iniciam discussões mais abertas, mais fecundas, que privilegiam os aspectos de política educacional, a situação profissional dos docentes, os anseios acadêmicos dos discentes, as discussões sobre currículos, a necessidade de investimento em pesquisa, o diálogo mais efetivo com a comunidade e uma concepção mesmo de ambiente democrático numa perspectiva universitária. Isso está diretamente relacionado com o contexto mais geral da história do país, em que a Ditadura agonizava e os ventos da “Nova República”, provocados pela mobilização geral da sociedade civil, sopravam nos corredores do curso de História da FAFIPA. É o sopro da História que tudo absorve e irradia. Isso fica patente nas palavras do Professor Valdir Peres, diretor da FAFIPA, no

período de 1978 a 1986, em artigo publicado em 1985, intitulado “*O Ensino Superior e a Nova República*”:

[...] Espera-se da Nova República uma recuperação da imagem do ensino no país, já bastante debilitada e desacreditada. Isso não vai ser fácil, mas deve começar já e muito intensamente, porque senão tenderá a continuar o monstro deformado desses intermináveis anos. É preciso que se devolva ao ensino superior as condições de ministrar uma formação de boa qualidade, além de **realizar pesquisas** e prestar **serviços à comunidade**. É preciso, principalmente, fiscalizar e encerrar as atividades das instituições que continuam com a mesma idéia de massificação do governo autoritário, que permitiu a **formação de profissionais** incompetentes para manterem ignorantes os brasileiros. (PERES, V., *Coruja*, 1985, grifos nossos)

Atentando ao discurso do diretor da Faculdade de Filosofia, pude dimensionar evidências, do que mais tarde virá a ser a espinha dorsal dos debates da universidade em geral, e especialmente nos cursos de licenciatura: o descompasso entre as dimensões da pesquisa, o ensino e a extensão. O Professor Valdir Peres já apontava, com intuição, uma preocupação que ele vivenciara, sendo diretor da instituição.

Apesar do curso de História da FAFIPA, ter nascido no bojo da política do Regime Militar, como uma das faculdades “isoladas”, existia uma preocupação dos professores do curso, em preservar a qualidade do curso, sobretudo no que tange ao cumprimento da matriz curricular, do cumprimento do calendário nos dias e horários das aulas durante a semana. A prática recorrente na época, das “faculdades de final de semana” – aquelas que só ministravam aulas nos finais de semana, o que comprometia sobremaneira a qualidade do curso – era um perigo a ser evitado a todo custo, pelo curso de História.

Em 14 de abril de 1972<sup>18</sup>, os alunos do curso solicitaram do Departamento um estudo para viabilizar a proposta de que os alunos residentes em outras cidades pudessem comparecer às aulas de quinze em quinze dias.

5º) Foi também pedido pelos representantes de turma, um estudo, da possibilidade de os alunos que moram fora de Patos de Minas, comparecerem às aulas de Quarta-feira, de quinze em quinze dias. O pedido foi considerado pela Coordenação como impraticável (foi lembrado o problema das faculdades de fim de semana). Lembrou-se que no início do ano letivo, foi feita uma solicitação, para que os alunos não assumissem responsabilidades de trabalho (aulas, por exemplo), nos dias de aula da faculdade”.

---

<sup>18</sup> FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada no dia 14 abr. 1972*. Patos de Minas, 1972. Livro 1, p. 05.



As 2.850 horas do curso eram cumpridas com aulas regulares, durante todos os dias da semana, havendo, também, uma concentração de aulas aos sábados - pela manhã e tarde – em função da vinda de professores qualificados de Belo Horizonte

Segundo as informações do semanário Folha Diocesana, em 1970, ano do primeiro vestibular na cidade, o curso da Faculdade de Filosofia era de Geo-História. “[...] Logo após a aprovação, serão instalados os cinco cursos: Matemática, *Geo-História*, Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia.” (FOLHA DIOCESANA, maio de 1970). (Grifos nossos).

O primeiro currículo do curso de História, Licenciatura Plena, foi assim fixado:

### QUADRO 1

ANO LETIVO	SÉRIE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
1970	1ª	HISTÓRIA ANTIGA	180
	1ª	GEOGRAFIA DO BRASIL	240
	1ª	LITERATURA BRASILEIRA	120
	1ª	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA	150
	1ª	EDUCAÇÃO FÍSICA	30
1971	2ª	GEOGRAFIA REGIONAL	120
	2ª	HISTÓRIA DA AMÉRICA I	120
	2ª	HISTÓRIA DO BRASIL I	150
	2ª	HISTÓRIA MEDIEVAL	150
	2ª	SOCIOLOGIA I	120
	2ª	ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS	30
	2ª	EDUCAÇÃO FÍSICA	30
1972	3ª	DIDÁTICA	90
	3ª	HISTÓRIA DA AMÉRICA II	90
	3ª	HISTÓRIA DO BRASIL II	120
	3ª	HISTÓRIA MODERNA	150
	3ª	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	120
	3ª	SOCIOLOGIA II	120
	3ª	EDUCAÇÃO FÍSICA	
1973	4ª	HISTÓRIA DA AMÉRICA III	120
	4ª	HISTÓRIA DO BRASIL III	120
	4ª	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	150
	4ª	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU	90
	4ª	PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO)	120
	4ª	EDUCAÇÃO FÍSICA	60

Fonte: Currículos do Curso de História – Licenciatura Plena – FAFIPA/FEPAM - datilografado

A inserção da Geografia, ou a formatação de um curso que contemplasse um certo hibridismo entre a História e Geografia no primeiro currículo do curso, é evidente. Este

contempla, na primeira série, 240 horas/aulas à Geografia do Brasil, disciplina com maior carga horária de toda a série. Por que essa atenção especial com a Geografia?

Compartilho da percepção de Tomaz Tadeu da Silva, que, inspirado em Ivor Goodson, afirma “[...] as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultado de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambigüidades.” (GOODSON, 1995, p.11). Se por um lado, a medida beneficiava o professor, é notório que a medida trazia em seu bojo a simplificação da Geografia, enquanto uma ciência com objeto próprio, com categorias e conceitos que lhe são peculiares, o que resultaria, inegavelmente, na formação de professores com sérias deficiências em Geografia.

O professor habilitado em História poderia lecionar Organização Social e Política Brasileira, Educação Moral e Cívica, História e Geografia no primeiro grau, hoje ensino fundamental. O mesmo acontecia com quem fosse habilitado em Estudos Sociais. Isso estava contemplado do extinto “Registro L”, confeccionado pelas Delegacias Regionais do MEC, figurando as capacitações do professor:

**QUADRO 2**

Especialidade:	Área de Estudos Sociais	1º Grau
Especialidade:	História	1º e 2º Graus
Especialidade:	OSP	1º e 2º Graus

Simulação da frente do Registro L – MEC

A estrutura do curso de História criado em Patos de Minas, Minas Gerais obedecia à concepção e ao espírito da Lei de Reforma Universitária nº 5.540/68. Inicialmente, o curso foi formatado para quatro anos, com carga horária total de 2.850 horas, distribuídos em séries. O currículo, montado obedecendo à lógica seqüencial, cronológica, herdada do modelo quadripartite francês, numa perspectiva nitidamente eurocêntrica<sup>19</sup>, era o paradigma curricular para os cursos de História – Introdução ao Estudo de História, História Antiga, História Medieval, História da América, História do Brasil, História Moderna e História Contemporânea. As disciplinas ligadas à formação docente, chamadas de “pedagógicas” – Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado - só figuravam a partir do terceiro ano. Aqui se evidenciava o modelo de formação, fundamentado no paradigma da racionalidade técnico-

<sup>19</sup> Sobre o quadripartismo histórico, registramos a importante análise de: CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula rasa do passado*. São Paulo: Ática, 1995.

científica<sup>20</sup>, que separa em disciplinas estanques, os conhecimentos históricos das disciplinas obrigatórias da área pedagógica.

Fonseca (2003, p.62) salienta o caráter obrigatório de tais disciplinas e as conseqüências geradas dessa concepção entre os professores de História: bastava aos professores ter o conhecimento específico do conteúdo da História. Como existia a obrigatoriedade do cumprimento das disciplinas da área pedagógica, essas eram “suportadas”, mas nunca levadas a sério.

A professora Maria Celeste ministrou, durante muitos anos, a disciplina de Didática e Prática de Ensino de História no curso de Patos de Minas. Segundo ela, quando a professora de Didática deixou as aulas e a instituição, indicou-a para ocupar a vaga, porque, pela concepção da professora de Didática, ela “levava jeito”.

[...] a visão da Didática naquela época (*década de 1970*) era uma visão ainda muito instrumental, muito tecnicista [...]. Na época da Ditadura, por incrível que pareça, a gente tinha que fazer planejamentos muito específicos, se trabalhava o objetivo operacional, você tinha que delimitar o que o aluno iria fazer, em que circunstâncias, qual o grau de habilidades, em quanto tempo ele iria ser capaz de atingir aquilo.[...] Eu, vendo tudo aquilo, pensava, esses métodos não cabem em História. Tal metodologia foi introduzida nos cursos polivalentes, bem técnicos e que eles queriam transferir para tudo. Aí eu comecei uma “guerra” que venho travando até hoje. (Professora Maria Celeste, entrevista, 03.04.2005)

A professora demonstra que a burocracia no planejamento das aulas visava a instrumentalizar o aluno para ser adequado ao sistema e a Didática atendia, rigorosamente, tal perspectiva. Mais uma vez, as Diretrizes da Lei nº 5.692/71 apontava o caminho a ser percorrido, visando a atender muito mais ao mercado, a formação de mão-de-obra (des) qualificada também na educação. Constata-se a afirmação também de uma visão behaviorista, baseada, exclusivamente, nos dados observáveis do comportamento exterior, com exclusão dos dados da consciência. A visão de Skinner era veiculada como um aparato teórico para justificar o instrumental tecnicista, abundantemente utilizado.

O currículo do Curso da FAFIPA, se assemelhava à equação “três + um”, três anos de conteúdo específicos para depois cursar as disciplinas pedagógicas. Estudos de Problemas Brasileiros, que era uma exigência fixada pelo MEC, figurava, na matriz curricular, na

---

<sup>20</sup> A análise do modelo de formação docente aplicacionista, inspirado no paradigma da racionalidade técnica pode ser apreendida em vários estudos, dentre eles: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

segunda série. A distinção era que no terceiro ano já se cursava Didática e Psicologia da Educação. Entretanto, o modelo e a concepção são os mesmos. Nesta direção, Fonseca (2003, p.62) respalda a dimensão de que o currículo é fabricação social,

É resultado da concepção de formação docente, consagrada na literatura da área como modelo da racionalidade técnica e científica ou aplicacionista. Esse modelo, traduzido e generalizado entre nós pela fórmula “três + um”, marcou profundamente a organização dos programas de formação de professores de História.

No quarto ano do Curso, o currículo mesclava disciplinas específicas de História com disciplinas pedagógicas, além de Educação Física. Uma contradição flagrante que se detecta é que o aluno estudava Estrutura e Funcionamento apenas do segundo grau, não existia a disciplina que contemplasse a estruturação e legislação atinentes ao primeiro grau, nas séries anteriores.

Em 1974 o curso sofreu a primeira mudança<sup>21</sup>, a duração passou de quatro para três anos, reduzindo a carga horária total para 2.516 horas e o currículo, conseqüentemente, foi alterado. Curiosamente, Estudos de Problemas Brasileiros foi remanejado para a terceira série e passou a conviver com a recém criada Organização Social e Política do Brasil: EPB e OSPB lado a lado. A Filosofia foi “espremida” apenas no terceiro ano, com uma carga horária de 68 horas, enquanto que as co-irmãs – OSPB e EPB - dividiam as inchadas 102 horas na mesma série. Temos aqui, uma adaptação do currículo no sentido de equipar o aluno às futuras aulas de OSPB no ensino fundamental e médio e a garantia do espírito das imposições legais. Na prática, a disciplina de OSPB, em muitas escolas, como um complemento de História do Brasil<sup>22</sup>, paradoxalmente, possibilitando tratar de uma certa perspectiva de História Temática, pois o professor em muitos casos manipulava o programa de comum acordo com o professor de História do Brasil. Ao invés de seguir o programa oficial, permeado de uma propaganda ufanista deplorável, alguns professores trabalhavam temas sociais e culturais da História nacional. Como bem lembrou a Professora Maria Celeste,

Os militares, não tinham estrutura, nem condições de controlar tudo e, no interior, era menos visado, [...] em Patos de Minas, no Curso de História, eu falei em sala de aula o que eu fiz, eu indiquei autores que eu quis, nunca sofri pressão. (Professora Maria Celeste, entrevista, 03.04.2005)

<sup>21</sup> Currículo do curso de História da FAFIPA/FEPAM – Licenciatura Plena – 1974

<sup>22</sup> SILVA, José Luiz Werneck da. *A Deformação da História* ou para não esquecer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. Aqui encontramos vários relatos de resistências de outros professores ao ensino de EMC e OSPB.

No Decreto-Lei que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país, salta aos olhos o apelo e o apego à religião como forma de repasse da ideologia do Estado. Isto fica evidente já no artigo 2º,

A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a) a defesa do princípio democrático (sic), através do **espírito religioso**, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, **sob a inspiração de Deus**; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos **valôres espirituais** e éticos da nacionalidade;<sup>23</sup> (Grifos nossos)

As noções de civismo, patriotismo, ufanismo, culto aos grandes vultos, culto à obediência, tinham um forte aliado, a religião. Por isso é que grande parte dos professores que ministravam as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira era composta por padres, às vezes, sem formação em História. Na prática, os professores destas disciplinas eram escolhidos pelos diretores de escolas, aqueles que fossem considerados de “confiança” pelos diretores. O parágrafo 6º, do artigo 7º, do referido Decreto, estabelecia: “até que o estabelecimento de ensino disponha de professor, regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o seu diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, [...]” Foi instituída ainda, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), subordinada ao MEC, tal Comissão possuía superpoderes desde a implantação da doutrina do civismo até a indicação do livro didático.

Para planejar, controlar e revigorar a educação moral e cívica no ensino brasileiro foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo, cujos membros, pessoas “dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica”, eram nomeados pelo próprio presidente da República. Essa comissão gozava de uma série de privilégios por ser considerada de “interesse nacional”. (FONSECA, 2003, p.23)

Analisando a vigência destas duas disciplinas – de seu nascedouro em 1961, até seu esgotamento nos anos 1980, do século passado e a extinção em 1995, – o que se depreende é que, embora o regime quisesse dismantelar a História, enquanto ciência, fortalecer um civismo conservador ufanista, houve inúmeras contradições, resistências.

Vejamos o depoimento do Professor Francisco Alencar, sobre as aulas de OSPB ou EMC:

[...] o feitiço virou contra o feiticeiro, e temas candentes de nossa atualidade foram debatidos. A ideologia dominante, imposta também através do aparelho escolar, era fustigada pelos guerrilheiros das idéias... Os alunos, vítimas maiores dessa história toda, também reagiram. Lembro-me de uma aula de OSPB num desses cursinhos de vestibular, nos idos de 1973. O professor, um militar reformado e diplomado pela Escola Superior de Guerra, encerrava, através de um circuito interno de TV, sua explanação sobre os objetivos Nacionais Transitórios e Permanentes. A turma reagiu ruidosamente às baboseiras colocadas no ar: bolinhas de papel no aparelho apupos e assobios. A aula seguinte era ao vivo, e o professor Manuel Maurício de Albuquerque, recém-saído da prisão, foi recebido com aplausos. (ALENCAR, F. in: SILVA, J. L. W. da. 1985)

Apesar de todos os esforços da Comissão de Civismo no sentido de destituir os professores de História de autonomia, criando “comissões de Moral e Civismo” nas escolas, será que a juventude brasileira se sentiu, arraigadamente, atraída por esta doutrina? Tais disciplinas tinham uma carga horária de uma aula semanal – retirada da carga horária de História – e as aulas eram, quase sempre, vistas pelos estudantes, ou como algo imposto pelo Regime, sem o menor sentido científico, ou como um breve descanso entre uma aula e outra. Aliás, a partir da década de 1980, com o desgaste do Regime, tais disciplinas, em muitas escolas, passaram a ter um sentido interessante no sentido de crítica e denúncia de como, realmente, era organizado social e politicamente o país. Fonseca nos lembra que “Nos anos 80 vivenciamos uma realidade contraditória e rica. De um lado, um amplo debate, troca de experiências [...] De outro, a permanência de uma legislação elaborada em plena ditadura.” Acaba por concluir que tais disciplinas “Foram ‘invadidas pelos conteúdos de História” (FONSECA, 2003, p.25).

Frei Betto, padre dominicano que havia sido perseguido pelo Regime Militar, lançou, em 1986, um livro didático<sup>24</sup>, que constitui uma evidência sintomática de que algo não havia dado certo na introdução/intromissão do civismo. Dizia ele, no prefácio do seu livro: “este é um livro didático em duplo sentido: para ser adotado nas escolas e para ser entendido pelos leitores. [...] É claro que, em matéria de Organização Social e Política Brasileira, este livro difere de tudo aquilo que se escreveu sob o regime autoritário” (BETTO, 1986)

<sup>23</sup> Decreto-Lei nº 869 – de 12 de setembro de 1969. Publicado no Diário Oficial de 15-9-1969.

<sup>24</sup> BETTO, Frei. OSPB: introdução à política brasileira. São Paulo: Ática, 1986. Outra obra bastante rica e com um viés crítico é RIBEIRO, João Ubaldo. *Política: quem manda, por que manda, como manda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. Aqui, João Ubaldo Ribeiro, praticamente desconhecido como cientista político, embora

Em 1986, a ótica das propostas para a disciplina de OSPB já era, radicalmente, oposta. Isso desvelou a proposta do MEC e abriu a possibilidade, para se discutir temas importantes da vida social e do cotidiano dos brasileiros, como o problema inflação, os movimentos sociais, os partidos políticos, os desequilíbrios sociais, a necessidade de uma Assembléia Nacional Constituinte.

O Professor Pedro Eustáquio de Andrade, em 1970, recém contratado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, ministrava todo o conteúdo de História do Brasil do curso. Indagado sobre se a opção dos docentes do Departamento, por um curso de Licenciatura em História e não em Estudos Sociais, era uma opção política, conscientemente pensada pelos professores, afirma enfático:

Clara, tranqüila, transparente. Deixamos isso claro, muitas vezes que conversamos a respeito desse assunto. O curso era de História, Licenciatura plena em História. Foi nesse sentido que trabalhamos. Claro que a gente sentia uma pressão muito grande. Essa época, depois do Golpe de 1964, como todo mundo sabe, a História passou a ser perseguida, não tem outro vocábulo para expressar. Numa tentativa de mudança, criaram OSPB e Educação Moral e Cívica, para que o professor falasse coisas a favor do Regime, aqueles professores que conseguiram falar sobre isso. Eu não consegui, Celeste (Professora Maria Celeste de Moura Andrade, esposa do Professor Pedro e também professora do curso de Patos de Minas até 1986) também, eu tenho certeza que não, mas o nosso curso, sempre foi, em Patos de Minas, curso de História, Licenciatura Plena em História. (Professor Pedro Eustáquio, entrevista, 03.04.2005)

A pesquisa, sobretudo uma pesquisa em História, tem o compromisso com a memória e no caso desta pesquisa, com os sujeitos, professores que protagonizaram a existência da instituição. Assim, me remeto a um depoimento do Professor Pedro Eustáquio, que, após ter sido perguntado sobre qual era o status do curso de História no conjunto dos cursos da FAFIPA, qual a capacidade de interlocução do curso frente à instituição, assinala:

História sempre foi um curso questionador. História sempre mexeu, felizmente, com a cabeça das pessoas. A grande ponderação que existiu foi uma pessoa que me deu muito valor, chamada Altamir Pereira da Fonseca. Primeiro lugar, porque, quando assumi a cadeira de História do Brasil, o Altamir era diretor, sempre tivemos um relacionamento muito saudável. [...]O Altamir teve essa sensibilidade, ele às vezes mensurava, não é que a gente tivesse discriminação não, eu acho que o Altamir foi muito positivo neste aspecto, ele reconhecia que o professor era aquele que tinha o respaldo

dos alunos. O Altamir sempre foi sensível a isso. (Professor Pedro Eustáquio, entrevista, 03.04.2005)

O reconhecimento em relação ao papel do Professor Altamir Pereira da Fonseca como um diretor sensível às questões políticas, pedagógicas e estruturais, e as relativizações que deveriam ser feitas, seja do ponto de vista político – não interferência no que se passava no interior da sala de aula –, seja pedagógico – capacidade de perceber quem realmente dispunha do reconhecimento dos alunos como um bom professor –, ficam evidenciados no depoimento do Professor Pedro. Nesse aspecto destaco a importância e amplitude da história oral que capta agentes, às vezes esquecidos pela velocidade do tempo ou pela simplificação do olhar. José Carlos Sebe Bom Meihy, realça essa possibilidade fornecida pela história oral, assim, “[...] Ela é vital também para produzir outras versões das histórias elaboradas com documentos cartoriais, consagrados e oficiais”. (MEIHY, 2002, p.25).

A Professora Celeste compartilha da visão do Professor Pedro de que os professores do Curso de História de Patos de Minas possuíam uma visão crítica a respeito da opção por um curso de História, para não cair na tentação apregoada pelo Regime em acompanhar a onda dos cursos de Estudos Sociais. No entanto, recorda outras preocupações,

Nós tínhamos essa consciência, talvez não tão clara como temos hoje, do que estávamos vivendo, da intervenção [...] Mas nós sabíamos, claro que estávamos sob uma Ditadura, por mais que a “pílula fosse dourada”, nós tínhamos a consciência de que a História era uma coisa perigosa, tínhamos passado pela UFMG e sofremos repressão lá. Numa oportunidade em que a escola foi cercada, nós fomos fichados pelo DOPS, tivemos que entregar nossa carteira de estudante. Então, nós tínhamos essa consciência. Os nossos alunos não tinham essa percepção. Mas em Patos, eu não sei por que mecanismos, criou-se o Curso de História, quando, nesse período, havia um mar de escolas que Estudos Sociais, inclusive em Araxá, MG. (Professora Maria Celeste, entrevista, 2005)

Maria Celeste narra, com um certo saudosismo militante, a passagem dela como estudante de História da UFMG, quando viveu aquele movimento apaixonante da juventude brasileira, especialmente nas capitais, de resistência ao Regime. Mas quando relata a extensão do controle que a Ditadura Militar tentava imprimir à escola e ao ensino em todo o país, ela capta sinais de que o sistema não era tão eficiente e açambarcante assim.

O Professor Durval Antônio Pereira, segundo as fontes, teve um papel decisivo, tanto na definição para que o curso de Patos de Minas fosse de História, como na garantia, pelo menos em seu nascedouro, de uma certa autonomia filosófico-metodológica e de concepções



historiográficas. Patense, professor de História na Universidade Federal de Minas Gerais desde 1960, e um dos maiores entusiastas na criação da FAFIPA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas –, foi inclusive o primeiro presidente do Conselho de Curadores da FEPAM e nomeado como representante do Governo do Estado de Minas Gerais nos atos constitutivos da Fundação Educacional de Patos de Minas.

Quanto à orientação teórica do Curso, Maria Celeste afirma que o Curso de História da UFMG era marcadamente, centrado numa concepção marxista, e “[...] eu vejo que a nossa formação foi dentro de uma linha claramente marxista [...] e nós não questionávamos essa formação [...]” (Professora Maria Celeste, entrevista, 03.04.2005). Isso portanto, teve desdobramentos políticos, tanto no interior da Universidade como na postura de crítica e de resistência dos professores, à implantação de cursos de Estudos Sociais.

[...] A par desse debate, surgem as primeiras tentativas de implantação de cursos superiores de licenciatura de Estudos Sociais (Curta e Plena), nas Universidades oficiais, **apesar de protestos e tomadas de posição contrária de alunos e professores da USP, UFF, UFRGS, UFMG**, e outras universidades (FENELON, 1989, p.16, grifos nossos)

A influência, a proximidade, as relações com a UFMG, refletiram diretamente na opção de se criar o Curso de História, como resistência aos cursos de Estudos Sociais. Portanto, certamente, a formação acadêmica do Professor Durval, principal mentor da FAFIPA, em uma universidade que possuía uma postura de resistência aos Cursos de Estudos Sociais, influenciou decisivamente, na opção em Patos de Minas, por um Curso de História.

Acrescente-se a isso a habilidade política do Professor Durval em transitar com flexibilidade junto as forças políticas da cidade e sua penetração no circuito universitário em Belo Horizonte. Tanto que, dos primeiros professores do curso – Professor Jair Marçal de Moraes, Professor Antônio Marum<sup>25</sup>, Professor Carlos Magno Ribeiro (patense que era professor em Belo Horizonte) - apenas uma, a Professora Elma Lúcia Souza Rodrigues, que era Delegada de Ensino, residia em Patos de Minas. Os demais professores eram oriundos de Belo Horizonte, todos contratados por indicação e interferência do Professor Durval. Segundo ele, em Patos de Minas havia apenas três professores com formação acadêmica. A FAFIPA viveu a curiosa situação de ter que conviver com o paradoxo de certos alunos serem, a um só

---

<sup>25</sup> Este professor é co-autor de um livro de 1º grau, intitulado Estudos Sociais, editado pela Editora Lê, de Belo Horizonte, de 1975 a 1982. Tal obra foi referência a muitas escolas em Minas Gerais. (GATTI JÚNIOR, 2005, p.101)

tempo, professor e aluno. Aqueles professores que já possuíam prática com a docência em primeiro e segundo graus, que eram referência de professores na cidade, tinham, muitas vezes, que suprir a carência de algumas disciplinas.

Esse quadro se manterá até meados da década de 1970, quando a própria Faculdade começa a formar quadros para se retroalimentar. Somente aí, os professores da cidade, já formados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, começam a assumir, definitivamente, como professores permanentes da instituição e, conseqüentemente, os professores de Belo Horizonte, passam a ser dispensados.

Durval lembra que os professores saíam de Belo Horizonte por estrada de terra, levavam a noite toda para chegar à cidade de Patos de Minas, MG, às vezes tinham de empurrar o ônibus, sujavam-se em lama ou poeira e iam direto para a sala de aula. Era a urgência e a necessidade. Durval recorda, com certo humor, saudosismo e até um revelador espírito de aventura, que na aula inaugural de 1971, ele veio dirigindo um fusca, de Belo Horizonte a Patos de Minas, numa chuva torrencial, conduzindo o ilustre ministrante da aula inaugural, o professor, historiador e reconhecido intelectual mineiro, João Camilo de Oliveira Torres. Segundo o Professor Durval, quando estavam próximos à vizinha cidade de São Gotardo, o fusca rodou por quatro vezes e os dois ficaram assustados. (PEREIRA, 2005)

A definição pelo curso de História na FAFIPA é reforçada, inclusive quando, em 1980, o conselheiro do CFE, Paulo Natanael, propôs a Licenciatura em Estudos Sociais e o fim das licenciaturas em Geografia ou História. A posição do Departamento, dos professores e mesmos dos alunos, foi peremptória de protestos ao parecer. Sobre esse parecer, e toda a luta encetada pela ANPUH, desde os anos 1970, a professora e ex-presidente da associação, Déa Fenelon relembra,

Naquela oportunidade, a ANPUH desencadeou um processo de comunicação a todos os cursos de História do país para uma campanha de manifestações, debates, telegramas, pronunciamentos contra o parecer. O seu propositor acabou retirando o projeto sob a alegação de que se tratava apenas de um “estudo preliminar” [...] (FENELON, 1989, p. 19)

O Departamento de História do Curso de Patos de Minas, mobilizou-se imediatamente, com envio de telegramas por alunos e professores ao CFE, reiterando a posição da ANPUH e protestando contra a proposta do referido conselheiro. Na ata do Departamento, datada de novembro de 1980, fica registrada a posição incisiva do colegiado:

5. Discutiu-se o Projeto Paulo Nattanael Pereira de Souza, que propõe a fundição numa única licenciatura, as disciplinas: História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica, houve protestos ao projeto, devido a descaracterização das referidas disciplinas de seu conteúdo específico. Decidiu-se o envio a Belo Horizonte de uma comissão de alunos e professores, portando um abaixo-assinado”.<sup>26</sup>

O Decreto de Reconhecimento do Curso de História é datado em 12 de fevereiro de 1976, através do Decreto nº 77.148, assinados pelo Presidente Ernesto Geisel e pelo Ministro da Educação, Ney Braga, após dois pareceres aprovados pelo SESu – um nº 3.944/75, aprovado em 2/9/75, outro nº 4.848/75, aprovado em 03/12/75. No dia seguinte da aprovação deste parecer, o jornalista Oswaldo Amorim, um dos defensores mais árdios da idéia de se criar uma universidade na cidade, registrava seu contentamento no Jornal Folha Diocesana:

Em clima de festa a Faculdade e Patos de Minas, saudaram o reconhecimento dos cursos restantes: Letras, Ciências Biológicas, História e Pedagogia. E o regozijo não foi apenas nosso, mas de toda a constelação de municípios que compõem a nossa área de influência, igualmente beneficiada pela medida, como se pode ver pela origem do enorme contingente de alunos de nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (AMORIM, 2002, p.71)

Os anos de 1975 e 1976 foram considerados anos importantes para o crescimento econômico, social e cultural da cidade<sup>27</sup>. Encontrou-se, num distrito da cidade, uma mina de fosfato que, segundo se especulava na época, tratava-se da maior mina de fosfato do planeta, o que abriu uma enorme expectativa e euforia na cidade, um certo “milagre econômico” anacrônico, perpetuara na cidade, acompanhado da consolidação – reconhecimento – de todos os cursos superiores da Faculdade. Compatível com a aura de prosperidade e progresso, criada pela imprensa e pelo discurso das elites políticas locais, o reconhecimento dos cursos da FAFIPA veio coroar o espírito de otimismo que pairava na cidade em meados da década de 1970<sup>28</sup>.

<sup>26</sup>FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada no dia 07 nov. 1980*. Patos de Minas, 1980. Livro 2, p. 025b.

<sup>27</sup> Em 1975, Patos de Minas recebeu, pela primeira vez em sua história, a visita de um presidente da República, o Presidente Ernesto Geisel, acompanhado do Governador do Estado de Minas Gerais, Aureliano Chaves, do Ministro das Minas e Energia, Shigeaki Ueki e de extensa comitiva.

<sup>28</sup> Além da descoberta da mina de fosfato, a construção da BR 365, em 1974, que liga Patos de Minas a Belo Horizonte, os investimentos em plantação de soja em toda a região, semearam uma grande expectativa na potencialidade econômica da cidade. Logo a cidade e região serão “invadidas” por gaúchos, paulista e paranaenses que contribuirão para o aproveitamento do cerrado e abrindo possibilidades econômicas para o município, estimulados pelo programa do governo federal, o POLOCENTRO.

No tocante à autonomia e independência do Departamento frente à Instituição, prevalecia um cerceamento das possibilidades desse órgão. Isso fica latente nas discussões nas reuniões. Havia uma supremacia acentuada e estrutural da direção da Faculdade, até nas pautas das reuniões. A pauta da reunião era confundida com a sugestão de pontos de pauta enviadas pela direção. Ora, não havia uma pauta própria, fruto dos anseios, problemas e situações vivenciados pelos professores e alunos na vida cotidiana do curso, mas um controle por parte da direção em garantir sob sua tutela as questões não só administrativas, de gestão, mas também as questões didático-pedagógicas. Tratava-se de uma estrutura, visivelmente, engessada e centralizada, sem dúvida de acordo com o modelo traçado pelo MEC, desde a famigerada Reforma Universitária.

Na ata de 1º de dezembro de 1984, no item 6 da pauta, a direção alerta sobre o uso desmesurado de apostilas:

“Há professores que vêm fazendo uso imoderado desse material, a ponto de transformá-lo em apoio básico e exclusivo de sua disciplina, o que desmotiva o aluno, na frequência às aulas, e o desestimula na pesquisa e no uso da biblioteca. Aulas apenas apostiladas tornam a presença do aluno quase que dispensada”.<sup>29</sup>

A preocupação da Direção nos permite duas reflexões. Primeiro: No curso de História, era recorrente o uso de textos, indicados pelos professores, e que, para o caso específico de História, esse instrumental era necessário, até porque, segundo os formadores, a biblioteca era bastante precária em termos de quantidades disponíveis de exemplares, problema estrutural das bibliotecas universitárias brasileiras, para o número de alunos.

A outra questão que o alerta da Direção suscita é a necessidade da pesquisa, feita na biblioteca, com as possibilidades do acervo disponível. Uma última reflexão que o fragmento provoca é de cunho estritamente pedagógico, “Aulas apenas apostiladas tornam a presença do aluno quase que dispensada”. O que se entende por “aula apostilada”? Seria o fato de o professor privilegiar a leitura dos textos da apostila durante a aula, sem qualquer inferência, sem problematizar ou seria a exigência preliminar da leitura de textos basilares para a discussão em sala, e, se necessário, tomar fragmentos, parágrafos dos textos para provocar atitudes intelectuais imprescindíveis ao aprofundamento teórico dos alunos? Cabe aqui uma relativização em termos da importância de textos como ferramentas ao aprendizado da História e o conseqüente debate de visões historiográficas, o que permitirá uma rica e fecunda

---

<sup>29</sup> FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada no dia 1º dez. 1984*. Patos de Minas, 1984. Livro 2, p. 049b.

apreensão histórica, que, necessariamente, tem de passar pela leitura dos textos. A Professora Celeste reafirma a necessidade da leitura dos textos, como condição prévia para a compreensão da História:

Quando você trabalhava com uma História conjuntural, mesmo que essa conjuntura seja limitada, com a predominância dos aspectos econômicos, numa tendência marxista, os alunos estranhavam muito. Eles tinham dificuldades. Eu me lembro de uma aluna, [...] ela faltava muito. Essa aluna assistiu a uma aula, no meio de várias, sem fazer as leituras correspondentes, saiu da sala e disse assim: eu estou escutando grego. Eu, depois, lá de fora, falei para ela: na próxima aula, se você não fizer a leitura do texto que indiquei, talvez a gente vá falar russo. Não me esqueço disso. (Professora Maria Celeste, entrevista, 03.04.2005)

Ao se investigar professores formadores por meio de entrevistas, um aspecto visível é o fato de que os professores revelaram orgulho de participar do quadro de profissionais do Curso. Há uma discreta vaidade e a demonstração de um esforço coletivo para fazer do Curso uma “marca” registrada na instituição. O Professor Pedro Eustáquio faz questão de evidenciar esse apreço e este esforço. Quando foi chefe de Departamento em 1976, fez uma declaração, transcrita no livro de atas, em que ele conclamava os professores a esmerar na qualidade, no nível docente, visando a um aprimoramento do resultado discente<sup>30</sup>. Sobre isto, comentou: “É o desejo de realizar. Nós tínhamos o sonho de fazer do curso de História uma marca da instituição. Então, era mais um apelo mesmo, uma briga no sentido de querer fazer desse curso uma marca da instituição.” (Pedro Eustáquio, entrevista, 03.04.2005)

O pequeno intercâmbio do Curso com outras instituições é flagrante nos quinze primeiros anos de sua existência. Analisando as atas do Departamento, somente em 1983, houve um convite da Faculdade de Patrocínio para os professores participarem de curso de Pós-graduação *Lato Sensu*, promovida por aquela instituição. No mais, reina o isolamento em termos de contato, visitas, troca de informações, seja com os cursos mais próximos da região – Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro - , seja com Belo Horizonte ou outros centros. Se na montagem e nos primeiros anos do Curso, houve uma presença da UFMG no cotidiano do Curso, sobretudo a vinda de professores egressos de lá, isso não se prolonga e não se consolida, em termos de contato institucional.

O ano de 1990 não foi dos mais prósperos para o Curso. A pequena demanda, em termos de inscrições para o vestibular em História, levou a FEPAM a não oferecer a primeira

<sup>30</sup> FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada no dia 06 nov. 11. 1976*. Patos de Minas, 1976. Livro 2, p. 015.

série, naquele ano. Não houve, segundo os depoimentos, nenhuma política de incentivo ou de revitalização do Curso. Ao longo de sua História, o Curso nunca teve grande procura, a relação candidato/vaga sempre foi pequena, situação que não é única do Curso da FAFIPA. Esta é uma realidade dos Cursos Superiores Privados de Licenciatura, tendo em vista os poucos atrativos profissionais a um professor no Brasil. Esta é, portanto, uma inquietante realidade nacional, que toca diretamente na vida de todos nós professores de História. Não seria o momento de se abrir um debate nacional sobre os limites e possibilidades dos Cursos privados oferecidos no Brasil, tanto as licenciaturas quanto o bacharelado? Se persistir a atual política econômica e educacional do país, os cursos de História que sobreviverão, não serão apenas aqueles mantidos pelas universidades públicas?

Por meio de esforços dos professores do Departamento, com a adesão e participação ativa dos alunos, empreendeu-se um movimento visando propagandar o Curso na comunidade e aproximá-lo dela. Na ata do Departamento de História, do dia 08 de junho de 1991, este esforço está assim registrado,

11. O Departamento propõe discussão nas escolas de 2º grau da cidade, objetivando incentivar a reativação da 1ª série do curso de História para o próximo ano. O professor Marcos Rassi, propôs que o Departamento promovesse discussão na comunidade de temas de interesse coletivo, para valorizar o curso.<sup>31</sup>

Esta cruzada promovida pelos professores e alunos no Curso – debates com a participação da comunidade, exposições e visitas às escolas - resultou no oferecimento do vestibular para História e a conseqüente revitalização da primeira série no ano seguinte, ainda que com poucos inscritos. Um Curso de História, até pela sua natureza epistemológica, lida com a memória, a experiência, o homem inserido em suas relações sociais – sobretudo se seus professores concebem um escopo teórico oriundo de uma perspectiva crítica de História. Nessa dimensão, requer um certo engajamento político, ou, pelo menos, uma clareza ideológica do papel do professor como um agente político de transformação social.

Apesar da Instituição FAFIPA, manter, até o final da década de 1990, uma postura quase “doméstica”, onde a relação patrão – empregado aparentemente era muito tênue, diluída por laços de amizade, mesmo tratando-se de uma instituição Fundacional, sem fins lucrativos, as exigências salariais, as melhorias nas condições de trabalho, não eram objeto de

---

<sup>31</sup> FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada no dia 08 jun. 1991*. Patos de Minas, 1991. Livro 3, p. 043.

discussão ou reivindicação. No entanto, no início de 1991, a defasagem salarial chegou a níveis preocupantes, o que desencadeou, pela primeira vez na História da instituição, um movimento grevista em que a participação dos professores do Curso de História foi unânime. Praticamente toda a FAFIPA ficou paralisada. Este movimento está registrado na ata do Departamento de História, datada de 06 de abril de 1991, havia uma determinação da direção no sentido de “[...] orientar os professores sobre o lançamento de matérias no ‘novo’ calendário, ou seja, 8 e 9/3 (paralisação de advertência) e no período de 12.03 a 26.03 (greve dos professores)”.<sup>32</sup> Este movimento tornou-se histórico na história da instituição, tendo em vista a sua originalidade e os resultados positivos em termos de conquistas salariais para os docentes.

Em 1989 a Constituição Estadual de Minas Gerais, criou a Universidade do Estado de Minas Gerais. O Artigo 81 estabelece que “ Fica criada a Universidade do Estado de Minas Gerais, sob a forma de autarquia, que terá sua reitoria na Capital e suas unidades localizadas nas diversas regiões do Estado”<sup>33</sup>. A discussão que se abriu a partir daí foi a possibilidade da Fundação Educacional de Patos de Minas se agregar à Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Do ponto de vista jurídico, existia um temor, por parte dos integrantes da direção da FEPAM, que na hipótese da absorção, houvesse a transferência imediata e irreversível, de todo o patrimônio da Instituição para o Estado. Não só em relação ao patrimônio, mas também inúmeros embaraços burocráticos, estenderam a discussão por vários meses entre 1990 a 1992. Havia, por outro lado, a posição nítida da maioria dos alunos e professores favoráveis à absorção. A posição do Departamento foi enfática: “[...] Os colegas deste Departamento se manifestaram unânimes pelo item I, da absorção, como unidade, pela UEMG”.<sup>34</sup>

Para os professores do Departamento, a absorção à UEMG, significaria a possibilidade da Unidade de Patos de Minas, se constituir, fazer parte de uma Universidade Estadual. Os paradigmas já estavam disponibilizados: UNICAMP, USP, UNESP, UERJ. A cidade estava, na época, a um passo de concretizar um sonho de tornar-se um centro de excelência acadêmica, dependendo, unicamente, da própria Instituição. Aqui, a utopia dos professores, falava mais alto. A possibilidade de irrigar a comunidade com pesquisas, troca de experiências em um ambiente acadêmico-científico, de os professores ingressarem em cursos

<sup>32</sup> FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada no dia 06 abr. . 1991*. Patos de Minas, 1991. Livro 3, p. 040b-41.

<sup>33</sup> MINAS GERAIS, Constituição Estadual (1989). *Constituição do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2002, p.166.

de Mestrado e Doutorado, se dedicarem exclusivamente à carreira universitária, vivenciarem a tão sonhada tríade “ensino, pesquisa e extensão”. Tudo isso soou como um turbilhão que contagiou professores e alunos.

Existia um embate de cunho político. Ora, aqueles que batalharam pela concretização do sonho de ver uma universidade em Patos de Minas, certamente, não viam com aquiescência a absorção. Seus anseios eram da criação de uma universidade que fosse gestada e gerida por forças que, efetivamente, atuavam na comunidade. Todo um trabalho que fora feito, ao longo de duas décadas, não iria se concretizar, segundo o desejo daqueles que vislumbravam um caminho de se criar, na cidade, uma universidade sem vínculos com o Estado. Existia também uma diferença de concepção entre significativa parcela dos professores - que tinham o ensino público e gratuito, uma valor ideológico - e a visão da maioria dos gestores da Instituição, que, além de não conceberem ideologicamente o Estado como gestor precípua da educação, possuíam também suas razões de apego sentimental.

Doutor Dirceu Deocleciano Pacheco, presidente do Conselho Curador, assim narrou, esse momento:

Em 1989, fomos convocados pela nova Constituição do Estado de Minas Gerais a optar entre transformarmos-nos em Fundação de direito privado ou sermos absorvidos pela Universidade do Estado de Minas Gerais, criada pela mesma Constituição, e optamos pela segunda alternativa. A referida absorção, entretanto, não ocorreu, por motivos óbvios: a falta de recursos financeiros do Estado, e passamos a figurar como Fundação agregada à UEMG, o que não nos dava a almejada autonomia. (PACHECO, D. D., *Jornal Academvs*, Patos de Minas: UNIPAM, setembro, 2001)

Sabe-se, em 2006, que a realidade da UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais - , não é exemplar. Ao contrário, pois trata-se de uma universidade estadual que não tem recursos garantidos pela Constituição, que pratica cobrança de mensalidades dos alunos e seu funcionamento, desde o início, esteve comprometido por razões de natureza organizacional econômico, jurídico e ideológico.

A aproximação com a UEMG – Fundação agregada – não deixou de trazer benefícios a FEPAM, no que tange a criar e provocar discussões pedagógicas não só no Curso de História, mas em todas as Licenciaturas. O intercâmbio com Belo Horizonte, mas, sobretudo, a contratação da Professora Marluce Martins de Oliveira Scher como Diretora Pedagógica,

---

<sup>34</sup> FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada no dia 03 mar. 1990*. Patos de Minas, 1990, Livro 3, p.34.



justamente no momento em que a Nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 – estava sendo aprovada, trouxe um novo alento à vida dos cursos de Licenciatura. Palestras, reuniões, encontros, simpósios, passaram a acontecer com frequência na Instituição. Todo um debate sobre a educação em geral, educação superior, pesquisa científica, currículos, alcances da LDB, intercâmbio com outras instituições de ensino e pesquisa<sup>35</sup>, discussões de documentos relativos ao ensino passaram a povoar a Instituição, imprimindo novo fôlego ao trabalho. Em uma reunião de Departamento em novembro de 1995, a Diretora Neusa Helena de Queiroz Borges revelava sua preocupação com os impasses e os desdobramentos do trabalho, dos formadores:

[...] como somos uma Faculdade de formação de professores, gostaria de passar uma preocupação que temos: será que estamos realmente formando profissionais aptos ao exercício de suas funções? Até que ponto o programa de minha disciplina atende a esse propósito? Não seria a hora de refletir sobre isso e – se for o caso – adequar o programa da disciplina à sua real finalidade?”<sup>36</sup>

Considero esse momento como crucial, para uma tomada de posição mais incisiva, por parte dos professores do Curso, no que tange ao aprofundamento das discussões sobre a formação docente. É evidente que o fato da FEPAM ser uma unidade agregada à UEMG, não só potencializava o debate, mas também, as exigências de profissionalização, e o desenvolvimento de projetos de pesquisas voltados para a formação de professores. A própria Instituição passou a promover cursos sobre Metodologia Científica, montagem de projetos de pesquisa promovidos por professores vindos da Universidade Federal de Uberlândia, para munir os professores da FEPAM de um instrumental teórico e prático, suprimindo as lacunas existentes em suas próprias formações, sobre os processos da pesquisa acadêmica, científica.

Entretanto, a “almejada autonomia” só foi concretizada através de um hiato feito, via UEMG - o trabalho técnico feito por uma comissão técnica em Patos de Minas<sup>37</sup>, assessorada por consultores de Belo Horizonte - que resultou na criação do Centro Universitário de Patos de Minas, credenciado pelo então Governador, Itamar Franco, em 06 de julho de 2001.

<sup>35</sup> Vale ressaltar o intercâmbio com a Universidade Federal de Uberlândia, que, a partir da década de 1990, passou a ser intenso e determinante, seja através de cursos de extensão, palestras ou por cursos de especialização *Lato Sensu*, em que a presença da UFU passou a ser constantes. Tanto a Professora Marluce Martins, como o Professor Raul Scher, que passaram a trabalhar na FEPAM, haviam trabalhado um longo período na UFU.

<sup>36</sup> FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada no dia 10 nov. 1995*. Patos de Minas, 1995, Livro 3, p. 29b.

<sup>37</sup> Comissão composta pela Professora Neusa Helena de Queiroz Borges, Professor Ricardo Rodrigues Marques e Professor Raul Scher.

A partir da instituição do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM – a história do Curso de História tomou outras dimensões. As próprias exigências legais, de titulação de professores, de processo seletivo para contratação de professores formadores, de pesquisa científica, de necessidade da pesquisa científica e a conseqüente exigência da monografia para conclusão do curso, e, sobretudo, o fim dos Departamentos, com a transformação agora para Colegiados, modificou profundamente a estrutura. As demandas de um Centro Universitário e as possibilidades criadas a partir delas, em especial a autonomia trouxeram novos rumos.

Assim, neste capítulo tecer as teias que edificaram o Curso de História da FAFIPA, como parte de um projeto explicativo para se compreender a constituição do Curso para, a partir daí, analisar os saberes docentes dele produzidos e as reverberações possíveis de acordo com a ação dos seus atores – professores formadores e formados. No próximo capítulo enfatizarei as experiências captadas das “vozes” dos professores formadores e as recepções possíveis destas interpretações.

## CAPÍTULO II

### INTERPRETANDO A CANÇÃO: NOSSAS VOZES - AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES FORMADORES

“Minha vida, nossas vidas  
formam um só diamante”

Carlos Drummond de Andrade

“Que saudades da professorinha  
que me ensinou o bêabá  
onde andaré Mariazinha  
meu primeiro amor, onde andaré”

Ataulfo Alves

No primeiro capítulo, tracei a “composição da canção”, ou seja, historicizei o Curso de História da FEPAM, do seu nascedouro em 1970 até o ano de 2001. Nesse percurso, fiz inflexões acerca do contexto histórico nacional, a educação no período da Ditadura Militar, questões mais gerais sobre o ensino de História, até incidir em aspectos mais singulares do Curso, como os currículos e suas alterações. Os sujeitos dessa trama foram, desde as elites locais, até os discentes do Curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas.

Neste segundo capítulo, o interesse central é ouvir e registrar as vozes dos professores formadores, do Curso de História da FEPAM. Parafraseando Milton Nascimento e Fernando Brant, “o que importa é ouvir, a voz que vem do coração”. Entretanto, as vozes são múltiplas, não existe apenas uma ária, nem tampouco os intérpretes são um só. Assim as vozes de professores formadores vêm do coração, e também da razão, das indefinições, da insatisfação, da dúvida, da experiência. Portanto, procurei atentar para as várias tonalidades dos formadores-colaboradores.

Neste sentido, considero importante, inicialmente focalizar as matrizes epistemológicas, as concepções históricas mais recorrentes na formação dos formadores. Quais foram/são essas matrizes, e por que foram/são essas? Como elas respondem às demandas dos saberes históricos e pedagógicos desses formadores?

Muito me valeu, neste caso, o trabalho de Altet, Paquay e Perrenoud (2003), que aborda a profissionalização dos formadores de professores, nos países francófonos da Europa, mas retoma questões determinantes que, independentemente da nacionalidade, contornam a compreensão do que é um formador de professor, quais são seus saberes, suas tarefas, qual é sua identidade e suas competências.

Quais são as condições administrativas ou legais exigidas para ser recrutado como formador de professores (título exigido, antiguidade, formação, experiência no campo, de pesquisa, etc)? [...] Existe um estatuto específico de formador, em ruptura ou em continuidade com o ofício de professor? [...] O que fazem efetivamente os formadores de professores? Ensino, aperfeiçoamento acadêmico, formação aconselhamento, acompanhamento? São professores experimentados, práticos especializados em didática ou em ciências da educação, engenheiros da formação de adultos, especialistas, agentes de mudança, [...] (ALTET; PAQUAY & PERRENOUD, 2003, p. 13)

Todas essas indagações foram importantes para enriquecer meu estudo. Para se ter maior clareza das experiências dos formadores, torna-se fundamental esclarecê-las. Naturalmente, este estudo está distante de responder de forma definitiva a tais questões.

Assim, entrevistei cinco formadores-colaboradores, três mulheres e dois homens, proporcionalmente à formação do Departamento, em termos de gênero. Dois dos colaboradores trabalharam na Instituição, de 1970 até 1984, e são os únicos que não receberam a formação inicial no próprio Curso. Fizeram licenciatura em História na Universidade Federal de Minas Gerais. Os demais receberam a formação inicial no próprio Curso e ainda continuam trabalhando como formadores. Vivenciaram, portanto, toda a trajetória do Curso, acompanharam e acompanham a caminhada, desde os anos 1980.

Os Professores Pedro Eustáquio Andrade e Maria Celeste de Moura Andrade, formados pela UFMG, concluíram suas licenciaturas em 1970. Pedro Eustáquio teve alguma experiência como professor, ainda na adolescência e atuou também como professor de ensino fundamental e médio em Belo Horizonte e Carmo do Paranaíba, sua cidade natal. Ainda em 1970, o Professor Durval Pereira o convidou para vir lecionar no Curso de História que estava sendo criado. Assim como Pedro Eustáquio, Maria Celeste, nascida em Belo Horizonte, casada com Pedro Eustáquio, também foi convidada e veio sedimentar sua experiência de formadora em Patos de Minas.

Como se depreende, nem Pedro Eustáquio nem Maria Celeste tiveram “experiência comprovada” para ministrar formação inicial, não eram práticos especializados em Didática

ou em Ciências da Educação, só tinham cursado História e, pelas circunstâncias de terem sido alunos do Professor Durval na UFMG, além de serem, reconhecidamente, alunos de destaque na formação inicial e serem da região, projetaram-se como professores formadores. O Professor Pedro Eustáquio fez a pós-graduação *Lato Sensu* em História do Brasil, no PREPES/PUC-MG. Maria Celeste também cursou o PREPES na mesma instituição, em História Moderna e Contemporânea, e depois o Mestrado em Educação na UNIUBE. A partir de 2005, cursa o Doutorado em Educação na UNICAMP.

Os Professores Altamir Fernandes de Sousa, Eunice Aparecida Caixeta e Sisele Maria Caixeta concluíram suas Licenciaturas em meados dos anos 1980. Nenhum dos três teve formação em Pedagogia ou outros conhecimentos prévios para exercerem a função de professores formadores. Cursaram as disciplinas pedagógicas que são comuns a todo curso de Licenciatura. Os três foram colegas na pós-graduação *Lato Sensu*, em História do Brasil, PROCEDES-FEPAM. Todos têm em seus currículos mais de um Curso de Especialização *Lato Sensu*. A Professora Eunice Aparecida cursava o mestrado em História na UFU, mas desligou-se do programa na fase final. Todos os professores formadores foram admitidos na Instituição por convite, não havia concursos.

O Professor Altamir Fernandes não possuía experiência de docência quando foi convidado pela Professora Maria José Levenhagem para ingressar como professor substituto e depois efetivou-se como formador. Altamir Fernandes era funcionário público municipal e cursou História movido, sobretudo, pela oportunidade de ampliar seus conhecimentos, dialogar com outras leituras que ele já havia feito, mas sem pensar em exercer a docência: “[...] eu não tinha pretensão nenhuma [...] de ser professor, pretendia fazer História pelo prazer, tinha muitas leituras a respeito, mas jamais pensando que um dia pudesse me tornar professor [...]”. (SOUSA, A. F. Entrevista, Patos de Minas, 06.08.2005)

Eunice Aparecida cursou o Magistério e começou a lecionar no ensino fundamental em 1981, um ano antes de concluir sua graduação. “Comecei a lecionar em 1981, no ensino fundamental, sétima e oitava séries, no Colégio Alto Paranaíba. Em 1982, já comecei no ensino médio, no Colégio Fonseca Rodrigues”. (CAIXETA, E. A. Entrevista, Patos de Minas, 16.08.2005)

Fica claro em seu depoimento que ela optou pelo Curso de História por influência de duas professoras que teve no ensino médio: a Professora Valdemira Gomes e a Professora Maria José Silva Levenhagem Ferreira. Em 1989, Eunice foi convidada para ingressar como formadora no Curso de História da FAFIPA.

Sisele Maria também cursou o Magistério e tinha experiência como professora do ensino fundamental e médio. Sua trajetória como professora começou antes mesmo de ela

ingressar no curso superior. Ela narra que foi fazer estágio de magistério em uma escola em Patos de Minas, o Ginásio Presidente Kennedy, e o pessoal da escola gostou de sua atuação como estagiária. A partir de então, sempre que faltava algum professor, Sisele era convocada para substituição. Lecionava História e Geografia. Ela lembra, com indisfarçável orgulho, o seu ingresso como aluna do Curso, “[...] eu cheguei ao curso em 1981, já com uma experiência, aliás já com carteira assinada como professora”. (CAIXETA, S. M. Entrevista, Patos de Minas, 06.08.2005). Em 1985, Sisele foi convidada para o quadro de professores do Curso de História da FAFIPA.

Registro, inicialmente, a narrativa da Professora Maria Celeste Moura Andrade, quando nós iríamos iniciar nossa entrevista e ela solicitou que desejava fazer um relato de algo que estava preso nela, como que sufocante e que, portanto, para ela e para o desfecho de nosso trabalho, seria enriquecedor. As narrativas dos professores estão imbuídas da força que Walter Benjamin (1996) atribui à capacidade da narrativa de resistir, de se autocondicionar no tempo e nas coisas, como tão bem registrou a Professora, no começo de nosso diálogo:

Me lembrei de uma leitura que eu fiz, recente, do Proust. Esta leitura trata de uma memória intencional, é o que ele chama de memória da inteligência, que tem significado, você vai voltando a ela, tentando recuperá-la e, conscientemente, vai recuperando. Ele fala de uma memória não intencional, nas entrelinhas [...], você vai se lembrando por alguma circunstância. Um dia, comendo uma “madeleine”, que é uma bolachinha típica francesa, ele molhou-a no chá e começou a se lembrar, sem intenção, espontaneamente, de sua avó. Assim, com detalhes, ali, na bolachinha, ele remonta a uma lenda, uma tradição celta, que dizia que as pessoas mortas ficam nas coisas, no espírito delas. Bem resumidamente, penso que aqui hoje, eu talvez tenha lembranças das pessoas, vivas ou mortas, que ficaram impregnadas em alguma coisa que vai ser dita, algum objeto. Me lembro de pessoas de Patos de Minas, quando abro um livro, que tem uma lembrança, me lembro quando abro minha pasta de textos escolhidos. Nela há um acróstico que foi feito por um senhor de Patos de Minas, há tantos anos. Um acróstico com meu nome a pedido dos alunos, uma lembrança de uma serenata feita pelos alunos em Carmo do Paranaíba. Essas coisas vão mexer, e eu me lembrei de Proust. Acho que aqui vai ter muito do que ele chama de memória subterrânea, não intencional. (Professora Maria Celeste de Moura Andrade, Entrevista, Araxá, 03.04.2005)

Foi este vigor, por essa capacidade potenciadora e ao mesmo tempo velada, o que me moveu e inspirou ao optar por narrativas. Se vou me debruçar sobre processos formativos, formação de professores, necessariamente, tenho de me remeter a eles, e ouvi-los, intensamente, com sensibilidade de perceber e registrar suas vozes. Os currículos, as leis, os documentos, as atas, os registros são importantes para a pesquisa em educação e história.

Mas, há outra dimensão, aquela em que o sujeito que passou e passa pelo seu processo contínuo, contraditório, tenso, porém rico e singular, de formação e profissionalização como docente, tem a possibilidade de narrar, produzir, intelectualmente, uma reflexão sobre sua história em forma de narrativa. Segundo Benjamin,

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1996, p. 204)

Devo ressaltar que um momento importante na trajetória desse trabalho investigativo foi o falecimento súbito da professora Maria José Silva Levenhagem Ferreira, em outubro de 2004. Zezé era professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, além de ministrar também História Moderna e Contemporânea. Foi chefe de Departamento por duas gestões e era professora do Curso, desde os anos 1970 e como narrei na introdução, era uma das minhas fontes de inspiração, mestra marcante na construção da minha identidade profissional. Ela era uma das colaboradoras. Sua voz calou-se!

Tenho convicção de que as histórias de vida pessoais e profissionais dos professores se entrecruzam (NÓVOA, 1992b) e (HUBERMAN, M., 1992b), seus saberes são múltiplos, produzidos e (re)produzidos, transformados e mobilizados (TARDIF, 2002). Questiono como é possível a um professor que atua como professor formador no ensino superior, mas que também tem uma maratona diária, “pulando” de escolas em escolas da educação básica, produzir pesquisa, produzir saberes docentes?

Não podemos nos esquecer de que as condições de trabalho do professor universitário e dos professores da escola básica são distintas. Não podemos supor que pesquisa do professor pesquisador atuando na escola básica seja semelhante à do professor universitário. (ANDRADE, 2004, p.88-89)

No caso dos professores do Curso de História da FEPAM, sobretudo no período estudado (1970-2001), a quase totalidade dos docentes possuía dupla jornada (professor universitário/professor da escola básica), ou seja, as condições de trabalho destes profissionais eram as mesmas. Seguindo o raciocínio da autora Andrade (2004), concluo que os professores da FEPAM estavam impossibilitados de fazer pesquisa ao nível acadêmico.

A FEPAM sempre estimulou os professores, não só do Curso de História, a se qualificarem. Desde a criação da FAFIPA até meados da década de 1990, a instituição concedia ajuda de custo e garantia a participação dos professores em Programas de Pós-

Graduação *Lato Sensu*. A maioria dos professores do curso de História, até 1990 era formada, titulada nesse nível, seja em Cursos promovidos em Belo Horizonte – especialmente o PREPES, da PUC-MG, seja nos Cursos promovidos pela própria instituição. A qualificação na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado passou a ser realizada pelos docentes, em função de exigências legais e da nova conjuntura universitária do país. Até a década de 1990, os professores do curso de História, quase que totalmente, eram professores também da rede pública ou privada, atuavam em escolas do ensino fundamental e médio, com uma sobrecarga horária de sala de aula.

**QUADRO 3**  
**NÚMERO DE PROFESSORES DO CURSO DE HISTÓRIA DA**  
**FAFIPA/FEPAM: ANOS 1980 A 2001 (Atuação e titulação)**

Anos	Número de docentes	Atuação		Titulação		
		E	EM	Graduação	Especialista	Mestre
Anos 1980	12	4	8	5	7	
Anos 1990	10	4	6		9	1
2001	9	2	7		8	1

Legenda: E: professores que só lecionavam no Curso de História

EM: professores que lecionavam no Curso de História e do ensino médio

Fonte: FEPAM – Recursos Humanos e Livro de Atas do Departamento de História FEPAM

O número de professores do Curso de História, como se observa, era reduzido e, embora funcionando com apenas três turmas, em período noturno, houve uma ligeira redução do número de docentes dos anos 1980 para 2001. Alguns professores eram aposentados como professores do ensino médio, outros possuíam outras atividades paralelas, mas nenhum que estivesse à disposição exclusiva da Instituição para atividades de pesquisa ou administrativas. Somente a partir de 1999 o Curso passou a contar com uma mestra, com dedicação exclusiva, a Professora Rosa Maria Ferreira da Silva, o que veio acrescentar a possibilidade de se iniciar efetivamente trabalhos de pesquisa. Em 2003, a Instituição contratou inúmeros professores pós-graduados *Stricto Sensu*, momento em que o Curso de História pôde contar vários mestres e um doutor em suas fileiras. A ausência de titulação *Stricto Sensu* sempre foi uma realidade vivenciada no Curso, simultaneamente com a carência de incentivos à pesquisa.



Como se vê, a maioria dos professores do Curso de História também lecionava nos ensinos fundamental e médio, o que resultava numa carga horária semanal aproximada de 50 horas. Sobre esta experiência, a Professora Eunice lembra, com dissabor:

Chega num momento que você tem que parar para pensar: estou numa turma de 5ª série? Não, agora estou no 4º período de História! Caso contrário, isso provoca um turbilhão em sua cabeça, é uma loucura! O mesmo ocorre quando vou preparar as aulas, fechar diários, corrigir provas: agora é da turma x, da escola y, complica muito. (Professora Eunice Aparecida entrevista, Patos de Minas, 16.08.2005)

A sobrecarga de trabalho era e é uma realidade com que os profissionais – todos horistas – tinham e têm que suportar. Um investimento em Cursos de Mestrado implicaria dificuldades financeiras, dedicação intensa, acarretaria um sacrifício desmedido, que estava distante das condições sócio-econômicas dos professores de Patos de Minas.

Antônio Nóvoa destaca esta dimensão como uma das diferenças entre os profissionais da educação no Brasil, se comparados aos colegas portugueses:

Se vocês me perguntarem o que mais me impressiona no Brasil, responderei que são os horários dos professores. É o professor que trabalha de manhã, trabalha de tarde e, à noite, vai fazer uma pós-graduação. Eu às vezes olho para certas histórias de vida e penso: como é possível? **Como é possível uma pessoa dar aulas das sete da manhã às onze e meia, depois de uma até as seis e ainda ir para uma pós-graduação? Para mim, é quase impensável...** (NÓVOA, 2004, p.10, grifos nossos)

Esta era, rigorosamente, a situação de todos os professores do Departamento de História, até 2001. Ainda assim, alguns professores cursavam duas, três ou mais Cursos de Pós-graduação, pois esses eram compatíveis com os meses de recesso (julho) ou férias (janeiro). Este é o caso do Professor Altamir Fernandes de Sousa, formador desde 1986. “Na verdade eu fiz quatro Cursos de Pós-Graduação. No ano de 1986, eu fiz especialização em História do Brasil. Depois, em 91/92, fiz em Sociologia, em 93/94, em História Moderna e Contemporânea e em 98/99, em literatura Brasileira.” (Professor Altamir Fernandes, entrevista, Patos de Minas, 06.08.2005).

A partir de 1985, sobretudo no ano de 1986, o curso passou por um processo de discussões e mudanças que merecem uma atenção singular. Pode-se perceber, a partir de então, que discussões de cunho didático-pedagógico, curriculares, metodológicas, passam a emergir no curso. Sem dúvida que as inquietações no interior do curso incorporam dimensões do debate político nacional. O Brasil, passava por um período de redemocratização, com o

fim do Regime Militar e ascensão da chamada “Nova República” e os ecos desse movimento chegavam à Instituição e, por desdobramento, no Curso de História.

O ano de 1986 foi também um ano importante para a história do Curso de História, não só pelas inquietações curriculares que estavam colocadas, mas também por uma movimentação de “rebeldia”, de questionamentos que passou a ser feita pelos discentes. Este foi um momento rico que levou o Departamento a se questionar, questionar os currículos, as práticas dos professores, a dimensão mesmo do trabalho docente que era produzido pelo Curso, como um agente de formadores de professores de História.

Havia uma certa insatisfação manifestada pelos alunos, em relação ao Curso, tanto em relação ao currículo, como em torno de posições didático-pedagógicas de alguns professores. Os professores não dimensionaram a profundidade dessa insatisfação, manifestada pelos representantes discentes, através de um documento entregue à, então Chefe de Departamento, Professora Maria José Silva Levenhagem Ferreira, em de abril de 1986<sup>38</sup>.

Tratava-se de um documento reivindicatório que resolvi transcrever em parte, pois seu conteúdo permite ir além das reivindicações objetivas e mergulhar nas dimensões pedagógicas, metodológicas, teóricas e didáticas, propriamente.

[...] 5) Disciplina Sociologia: 5.1- impossibilidade de participação e posicionamento do aluno; 5.2 – ausência de procedimentos didáticos; 5.3 – assunto totalmente desvinculado do contexto histórico; 6) Disciplina Literatura: 6.1- Dentro do contexto histórico brasileiro; 6.2- criar um espaço para redação; 7) Disciplina História Medieval [...] 7.2- Bibliografia mais ampla, de visão mais progressista, a nível de terceiro grau; 8) Disciplina Cultura Mineira: [...] 8.2- redução da carga horária; 9) Disciplina Filosofia: 9.1- Encaixar as linhas de pensamento dentro da História; 9.2- correntes históricas: visão marxista, visão positivista, visão da escola de annales; 9.3- Ampliar a carga horária; [...] 10) Introdução ao Estudo de História: 10.1- Espaço para metodologia; [...]; 12) História Moderna e Contemporânea: 12.1- Modificar as avaliações, onde o enunciado da questão é mais difícil que a própria questão; 13) Geografia: [...] 13.2) bibliografia correta, condizente com a matéria; 13.3) Eliminar artifícios como a recompensa pela presença; [...] 17) Possibilidade de introduzir no currículo, as disciplinas: Ciências Sociais e políticas, História Econômica e Historiografia

A partir de então, o Departamento de História passou a discutir mudanças que resultaram na alteração do currículo do curso que passou a vigorar em 1987. Antes dessa alteração, a Matriz Curricular permaneceu inalterada, desde 1974, ano em que a duração do curso foi reduzida para três anos. É revelador, que exatamente a partir deste “novo” currículo

<sup>38</sup> FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada em 17 abr. 1986*. Patos de Minas, 1986. Livro 3, p. 10b-12. Nesta ata, há uma cópia integral do documento elaborado pelos alunos.

– o de 1974, ainda mais “enxuto” – que se incluiu a disciplina de Organização Social e Política Brasileira, no 5º e 6º períodos. A disciplina “Elementos de Cultura Mineira” foi introduzida, a partir do ano de 1982, entretanto, o perfil positivista do programa da disciplina, que, a despeito de destacar a relevância do mosaico cultural e artístico de Minas Gerais, enaltecia, enfaticamente, famílias “nobres” da História de Minas Gerais. Isso fez com que os alunos, logo reivindicassem, a “redução da carga horária” desta disciplina.

A partir daí, houve outras reuniões para discussão e consolidação do novo currículo. A Direção da Faculdade de Filosofia fez uma proposta de alteração do currículo, visando atender ao aspecto burocrático-legal, sobretudo no que tange ao regime de matrícula, que passaria a ser anual e não mais semestral. O Departamento, de posse da proposta encaminhada pela Direção, discutiu e encaminhou uma outra que foi, praticamente, aceita na íntegra. Posteriormente, pelo Parecer nº 1.150/86, de 04/11/86, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, o novo currículo foi aprovado.

**QUADRO 4**  
**CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA - 1987**

SÉRIE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
		Semanal	Anual	
1ª	Sociologia Geral	02	68	
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	02	68	
	Psicologia da Educação (adolescência e aprendizagem)	03	102	
	Complementos de Português	02	68	
	Literatura Brasileira	02	68	
	Introdução ao Estudo de História	03	102	
	História Antiga	03	102	
	História Medieval	03	102	
	Geografia Física	03	102	
	Educação Física	02	68	
	2ª	Geografia Humana	05	170
		Didática	03	102
		História do Brasil I	06	204
		História da América I	04	136
História Moderna		05	170	
Estudo dos Problemas Brasileiros		02	68	
3ª		História do Brasil II	07	238
	História da América II	02	68	
	História Contemporânea	05	170	
	História de Minas	02	68	
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	04	136	
	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	04	136	

Fonte: Currículos do Curso de História – Licenciatura Plena – FAFIPA/FEPAM - Datilografado

Este currículo trouxe mudanças importantes. Pela primeira vez na história do curso, e mesmo da Instituição, evidenciam-se preocupações atinentes à metodologia científica e às técnicas de pesquisa. A disciplina “Complementos de Português” figura como uma fórmula encontrada para auxiliar nas deficiências da escrita, muitas delas oriundas do ensino médio,

dada à pouca convivência dos alunos com a leitura e a produção de textos. Esse era um pleito antigo de vários professores e também dos alunos, que, no documento acima descrito, reivindicaram “[...] um espaço para redação”. Entendo que a problemática da escrita, do ato de escrever, é um problema sério, que ocorre não só com alunos, mas também com professores.

Na segunda série, a carga horária de “História do Brasil I” foi dilatada, porque, finalmente, a disciplina “Organização Social e Política Brasileira” foi retirada do currículo, bem como “Elementos de Cultura Mineira”. Como ambas as disciplinas engendravam conteúdos de História do Brasil, aumentou-se sua carga horária, também para “História do Brasil II”, na terceira série. Entretanto, a carga horária de “Geografia Humana” ainda era bem considerável, perfazendo 170 horas, num total de 850 horas da segunda série.

A questão da Geografia tornou-se espinhosa para o curso, porque a legislação exigia um mínimo de carga horária para autorizar o futuro professor a lecionar a referida disciplina no 1º grau. Para tanto, a nomenclatura deveria ser “Geografia Física” e “Geografia Humana” e não mais “Geografia Regional” e “Geografia do Brasil”. No entanto, era desejo da maioria dos professores do Curso, além dos alunos, inclusive registrada no documento mencionado, contemplar disciplinas que estivessem mais afinadas com a perspectiva da História, ou seja, a Antropologia, a Literatura ou a Economia. Ocorre que a postura dos alunos nesta questão era ambígua, pois, ao mesmo tempo em que desejavam cercear disciplinas de Geografia, pressionavam a Direção da Faculdade para manter a garantia legal de que pudessem ministrar essa disciplina no ensino fundamental. Não é difícil concluir que o problema aqui, em parte, são seqüelas do hibridismo insensato da legislação anterior, que insistia em simplificar o curso de História e Geografia na amálgama de Estudos Sociais. Clara estava e está a necessidade regional de um curso de Licenciatura Plena em Geografia, clamado por uma gama de professores e pela demanda. Entretanto, as disciplinas de Geografia permaneceram nas matrizes curriculares do Curso até 1998.

A reformulação do currículo de 1987, permaneceu ainda, como no primeiro currículo do curso, a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino, apenas para o 2º grau. Quanto às matérias pedagógicas, manteve-se a mesma estrutura da matriz anterior, ou seja, não houve qualquer alteração na forma do currículo. As preocupações já pairavam e estavam nas entrelinhas das críticas formuladas pelos alunos, “[...] Respeitar idéias, posturas e deficiências, [...] impossibilidade de participação e posicionamento do aluno, [...] ausência de

procedimentos didáticos.”<sup>39</sup> . Os problemas relativos à formação docente estavam manifestos, embora não tivessem impactos no aprofundamento de discussões e possíveis alterações no currículo: a Prática de Ensino, a Didática ou o Estágio Supervisionado continuaram inalterados, frente às demandas dos alunos do Curso.

E aqui se apresentava um paradoxo: o curso de formação de professores de História de Patos de Minas vivia problemas pedagógicos e problemas concernentes à teoria da História. A inconsistência de uma formação sólida em teoria da História, em meados da década de 80 do século XX – o momento político vigente no país, que exigia um aprofundamento do papel do professor-historiador, como militante, sobretudo aqueles formados dentro de concepções críticas de História –, levou o Curso a focar o olhar mais para a teoria da história, sacrificando o debate sobre a formação docente. A insistência em cursos de extensão, promovidos pelo Departamento, voltados exclusivamente para a metodologia da História, assim como correntes historiográficas e nenhuma iniciativa voltada para o aspecto do processo formativo docente, confirma esse dilema.

No fundo, reproduzia-se uma percepção bastante cristalizada na escola, sobretudo na universidade, da importância atribuída à teoria, como se os elementos da teoria da História fossem capazes, em si, de resolver os problemas demandados da prática de se ensinar história, os problemas do cotidiano do professor, dentro e fora da sala de aula.

A centralidade no viés teórico-filosófico chegou aos alunos, que, insistentemente, exigiam do Departamento uma maior atenção ao currículo, oferecendo disciplinas que contemplassem conteúdos de teoria da História. Tanto que, em outubro de 1987, foi incluída no currículo a disciplina “História das Idéias Sociais e Políticas”. A partir daí, mesmo as disciplinas de conteúdos específicos passaram a exercitar debates historiográficos, pois não havia uma disciplina específica ainda de Historiografia.

Considerando os problemas curriculares acima apontados, acerca investiguei como os professores formadores entendem a relação teoria/prática, conhecimento histórico/conhecimento pedagógico,

Apesar desses problemas que as pesquisas revelam, e do exame dessa situação em inúmeros fóruns, na prática não se põe o dedo nos problemas essenciais que são a inexistência de integração entre as disciplinas componentes dessa formação, entre os docentes responsáveis por elas, prevalecendo, como já

---

<sup>39</sup> FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada no dia 19 maio 1986*. Patos de Minas, 1986. Livro 3, p. 12b.

tantas vezes apontado, nas dicotomias “ensino/ciência”, “educação/conteúdos”, “pedagogia/conhecimentos disciplinares”, “teoria/prática”. (GATTI, 2003, p. 246)

Por que a formação de professores é colocada em segundo plano? Indagando Eunice Aparecida Caixeta, Professora de História Antiga e Introdução aos Estudos Históricos há 16 anos no Curso, uma das entrevistadas colaboradoras, sobre a relação teoria-prática, seu relato assinala:

A questão da teoria ficou muito a desejar, digo a parte teórica mesmo, porque o curso era voltado mais para o magistério, aquele rigor todo com o estágio, a cobrança, a confecção daquela pasta, que depois a gente não sabe para o que serve. Mas a parte de teoria deixou a desejar. (Professora Eunice Aparecida, entrevista, Patos de Minas, 16.08.2005)

A narrativa de Eunice nos remete a algumas considerações. Segundo suas palavras, o Curso de História da FAFIPA enfatizava, prioritariamente, a prática docente. Nesse sentido, observamos um sentimento de carência teórica, que simultaneamente se revela na ausência, no currículo do Curso, de disciplinas ou conteúdos atinentes a métodos e técnicas do trabalho científico. Analisando as matrizes curriculares, de 1970 até 1986, verifica-se que não existia uma disciplina sequer, voltada para conteúdos de métodos e técnicas de trabalho científico. Somente a partir da matriz curricular que passou a vigorar em 1987, contemplou-se a introdução da disciplina “Métodos e Técnicas de Pesquisa”, com uma carga horária de duas aulas, na primeira série. Em seu depoimento, fica evidente que o Curso não potencializava aos alunos operar técnicas científicas de trabalho, à formação do espírito investigativo, da iniciação científica. Não é apenas uma lacuna teórica, mas, de formação para a pesquisa, para a produção de novos conhecimentos. Isso fica nítido, quando, em seguida, Eunice afirma,

Eu fui aprender teoria mesmo de História na pós-graduação, porque aí eu fui aprender, como fazer uma monografia, na verdade, nem foi uma monografia para valer, era um texto que tínhamos que produzir, então, noção de teoria mesmo, foi na pós-graduação. ( Professora Eunice Aparecida, entrevista, 16.08.2005)

Na mesma direção, a Professora Maria Celeste, enfatiza,

[...] o curso não perdia de vista que formava professores para o ensino fundamental e médio. [...] a gente estava formando professores. [...] a primeira consulta que a gente fazia era: quem dava aula, quem não dava, quais eram os objetivos ao procurar o curso, [...] tudo que a gente trabalhava [...] tinha em vista remeter aqueles alunos para a sala de aula. [...] nós não estávamos formando pesquisadores de História. (Professora Maria Celeste, entrevista, 03.04.2005)

Há uma noção muito clara, um cuidado especial demonstrada pela Professora Maria Celeste, da distinção entre Licenciatura e o Bacharelado. Interessava a ela, formar o futuro professor, por isso ela tinha um cuidado especial às exigências específicas da atividade escolar em si mesma. Mas qual o tipo de formação? Desvinculada da pesquisa. A dicotomia ensino/pesquisa é evidente. A Professora conta que inaugurou no Curso em Patos de Minas a prática da mini-aula, que hoje ela denomina de micro-ensino.

Eu introduzi o micro-ensino lá em Patos de Minas, hoje ele é questionado, mas ele é muito útil. Ele é questionado porque fica parecendo que um aluno que nunca entrou em sala de aula, vai treinar ali o jeito que é e depois ele vai ser jogado lá na escola e não é nada daquilo. (Professora Maria Celeste Entrevista, 03.04.2005)

A Professora Maria Celeste antecipa com coerência os problemas que Andy Hargreaves alertara,

[...] es fácil que las ‘escuelas de desarrollo profesional’ se conviertan en el *Disney World* del desarrollo: espacios segregados que simulan condiciones ideales de enseñanza-aprendizaje, pero que no preparan a los estudiantes de pedagogía para enfrentar la realidad de las escuelas en las que pronto darán inicio a sus carreras. (HARGREAVES, 1999, p. 153)

O micro-ensino, assim como as práticas exercitadas na formação inicial, podem constituir-se uma simulação romântica e ilusória do que será o cotidiano real dos futuros professores. Neste sentido, podem acabar por “vender uma imagem” idealizada do que seja uma sala de aula, somente através das mini-aulas, pois a realidade do ensino e das escolas “reais” não é um passeio às aventuras da Disneylândia. Hargreaves chama a atenção quanto a este aspecto para os cursos de Pedagogia, mas bem valem para outros cursos de formação inicial.

Mas o micro-ensino (mini-aulas) ainda é muito útil. Uma aluna [...] veio e perguntou, “Celeste, como que eu faço, a professora saiu da sala, me deixou lá e os alunos vieram me perguntar, juntaram todos e uma aluna quebrou o braço da outra”. Ela era muito tímida, logo vi, ela não tinha manejo de sala. Por menos que a gente acredite que didática não é técnica, tem que ter técnica sim, porque os pobres coitados são jogados lá com 50 alunos em uma sala de aula, eles têm que ir já embasados, e o micro-ensino ajuda nisso, a já alertar para uma porção de coisas que o colega viu e falou, ajuda um ao outro. (Professora Maria Celeste, entrevista, 03.04.2005).

Aqui Maria Celeste aponta problemas reais, cotidianos vividos por professores e como o micro-ensino pode formar os futuros professores diante de uma realidade complexa, que exige posições, atitudes que devem ser analisadas, discutidas e socializadas, seja nos relatos dos formadores, seja no próprio micro-ensino. O isolamento, as atitudes individuais e individualistas, são comuns na docência e os professores formadores têm um importante papel na crítica a este processo e na socialização de experiências propositivas e críticas. Hargreaves, analisando a trajetória dos profissionais docentes, ilustra as mazelas desse isolamento,

Una de las características principales de la enseñanza en esta época fue su individualismo (D. Hargreaves, 1980). La mayoría de los maestros enseñaba en completo aislamiento, separado de sus colegas. En los años setenta y ochenta el individualismo, el aislamiento y el énfasis en la privacidad, definían la cultura de la enseñanza [...] (HARGREAVES, 1999, P. 127)

Todavia, esse problema constitui objeto de reflexão entre os estudiosos do tema. Por que a ênfase, quase uma obsessão, no aprofundamento nas dimensões da teoria da História, de historiografia, dos métodos da História e um certo desprezo às perspectivas pedagógicas do curso, que são parte da formação de professores? Pelas narrativas do entrevistados colaboradores, essa lógica não se perpetuava no Curso de História de Patos de Minas, pelo menos até 1986. Ao contrário, prevalecia uma visão paradigmática em torno da docência em História. Foi revelador, portanto, o que constatamos: até 1986, a centralidade das preocupações dos professores e alunos do Curso de História de Patos de Minas era mesmo o debate sobre a docência. Mas qual era o conteúdo do debate? Nas matrizes curriculares vigentes até 2001, as horas destinadas às chamadas disciplinas pedagógicas eram bem inferiores às atuais. Até 2001, as chamadas disciplinas pedagógicas ligadas às práticas de formação (Prática de Ensino de História e Didática) compunham uma carga horária de 238 horas/aula, num total de 2.550 horas/aula do Curso<sup>40</sup>. A partir de 2003, por força da

<sup>40</sup> Currículos do Curso de História – FAFIPA/FEPAM



Legislação nacional<sup>41</sup>, a carga horária foi dilatada para 1000 horas/aula, distribuídas em três anos letivos, do total de 2.800 horas dos cursos. Dessas 1000 horas/aula, 200 estão destinadas às atividades acadêmico-científico-culturais. As atividades de prática de ensino e estágio supervisionado foram pulverizadas ao longo do Curso, ou seja, em consonância com as novas Diretrizes Nacionais de Formação de Professores de Educação Básica<sup>42</sup>, foi rechaçado aquela equação do 3 + 1, do tradicional modelo de formação de professor.

A posição da Professora Maria Celeste, em relação à distribuição e ao volume das práticas de formação nos Cursos de História, com a qual concordo, é a seguinte:

Sou inteiramente a favor de começar a prática no primeiro período. [...]Depois o MEC veio contemplar isso aumentando as horas. Quando aumenta horas, não adianta. Havia gente que fazia estágio maravilhoso e havia gente que o professor assinava. (Professora Maria Celeste, entrevista, 03.04.2005)

Além de concordar com a existência das práticas de formação, já no início do curso, Maria Celeste problematiza duas questões para a análise. A primeira é que não adianta apenas aumentar o número de horas/aula, se isso não for acompanhado de uma nova visão, uma outra dimensão do que é a Prática,

A Prática é você observar o entorno, é você estudar os arquivos da instituição, como a instituição se organiza, qual a clientela, quem vem, porque vem, isso que é prática. Os meus alunos observavam até a chegada dos alunos na escola, quem são, qual a faixa etária, qual a faixa econômica, isso tudo é prática. (Professora Maria Celeste, entrevista, 03.04.2005)

Após sugerir um redimensionamento conceitual do que vem a ser a Prática, ou as Práticas de Formação, uma segunda questão que merece atenção é o recorrente “faz de conta” que recorrente nos Cursos de Licenciaturas, nas quais o professor titular da classe, no exercício dos estágios, ausenta-se da sala durante todo o estágio – às vezes semanas - e assina todos documentos comprobatórios solicitados pela Instituição formadora, forjando situações, sem a menor o menor senso ético de profissionalismo ou profissionalidade, em que a cumplicidade reinante precisa ser combatida.

---

<sup>41</sup> Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4.03.2002.Seção 1, p. 9

<sup>42</sup> Parecer CNE/CP nº 09/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 18.01.2002,. Seção 1, p. 31. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

Não se admite, sob qualquer justificativa, o falseamento da avaliação do professor supervisor ao professor estagiário. Assim estaremos abrindo mão de qualquer possibilidade de um debate sério e profícuo sobre a profissionalidade<sup>43</sup> docente. Quais seriam as saídas ideais para corrigir tal anomalia? Que os professores das práticas de formação acompanhassem seus estagiários nos estabelecimentos onde eles estivessem fazendo os estágios. Entretanto, tal situação se torna difícil nos Cursos como o da FAFIPA, onde os professores não são contratados por dedicação exclusiva e não dispõem de tempo suficiente para acompanhar todos os seus estagiários. Como atuar em turmas de 30 alunos, cada qual com a necessidade de cumprir 800 horas de estágio e apenas um professor para acompanhar cada um deles?

Maria Celeste ainda infere, como deveria, segundo ela, que se concretizasse o estágio, numa outra concepção de racionalidade, em que a teoria e prática pudessem estar em diálogo permanente, e a prática fosse o engendramento desse debate, trazido pelo estagiário, com as observações e sugestões dos formadores. Assim, teríamos não só uma reconfiguração do que venha a ser a Prática de Ensino, mas também a consequente reconfiguração da relação teoria/prática. Perseguindo o olhar das práticas de formação em outra perspectiva, o aluno passaria a operar situações de docência, durante todo o processo do Curso.

Para o estágio funcionar dessa maneira, com 800 horas, ele tem que quebrar a estrutura da racionalidade técnica, aquela seqüência, você recebe o teórico, depois você vai para a prática, é preciso quebrar isso. A prática vai sendo construída paralelamente ao teórico, ele problematiza, o professor orienta, o que é aprender História naquele contexto em que ele vai trabalhar lá na escola, o que é aprender História ali, o que faz parte da História ali, com que fontes, como se constrói, o que é o conhecimento histórico escolar. A partir daí ele vai desenvolvendo uma racionalidade, uma fundamentação teórica no curso, ele leva e volta, por isso tem que ser ao longo do curso. (Professora Maria Celeste, entrevista, Araxá, 03.04.2005)

Questiono, no caso específico em relação ao Curso de História da FAFIPA: o alargamento da carga horária das disciplinas voltadas para as práticas de formação, significa, necessariamente, aumento de qualidade do trabalho de formação para a prática docente?

Bernardete Gatti, problematiza nestes termos:

---

<sup>43</sup> Entendo *profissionalidade* como o conjunto de comportamentos, saberes, conhecimentos, habilidades, mas também **atitudes e valores** que constituem a especificidade de ser professor, ciente de que este conceito está circunscrito a um contexto histórico e a uma realidade social. HARGREAVES, Andy. Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. In: AVALOS, B. & NORDENFLYCHT, M. E. *La Formación de Profesores – perspectivas e experiencias*. Santiago, Chile: Santillana, 1999, p. 115-166.

Entre professores e alunos do ensino superior há uma tendência grande a se menosprezar as questões do ensino e a formação para o exercício do magistério. A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação de professores. (GATTI, 2003, p. 246)

Em relação à formação dos saberes específicos, no caso, os historiográficos, a reunião do Departamento de História do Curso, em junho de 1986<sup>44</sup>, um representante discente solicitou medidas “urgentes” para se resolver os dilemas referentes às “correntes históricas”. Na reunião seguinte, o mesmo aluno voltou à questão, o que provocou nos professores sugestões de promoção de cursos de extensão (e mesmo nos cursos de pós-graduação, já promovidos pela Instituição) que fossem voltados para a metodologia da História. Como se depreende, as preocupações dos alunos com respeito aos aspectos teóricos da História, foram, pensados pelos professores ao longo da trajetória.

Percebi que a preocupação dos alunos do Curso com as questões historiográficas e teóricas coincide com o momento em que os professores formadores estavam cursando Cursos de Pós-Graduação. Posso concluir que foi, a partir do momento em que os professores do Curso tiveram mais visibilidade, acesso e conhecimento historiográfico – notadamente a partir da Pós-Graduação –, que esta discussão floresceu no interior do Curso. A maioria dos professores do Curso, na segunda metade dos anos 1980, estava cursando a pós-graduação *Lato Sensu*, momento em que os mesmos passaram a propor discussões de cunho historiográfico também para os alunos e a promover debates até então inexistentes, sobre as várias correntes historiográficas. Isso fica patente nas narrativas de três professores formadores.

Eu fui da primeira turma de pós-graduação *Lato Sensu* que houve aqui, em Patos de Minas, de História do Brasil. A gente pegou Alcir Lenharo, Isabel Marson, Marcos Silva, [...] a Carla Anastasia, a Campolina da UFMG, só gente boa. Aí é que a gente foi aprender teoria. O Vizentini, aprender teoria com ele, foi barra viu! O Alcir Lenharo era fantástico. (Professora Eunice Aparecida, entrevista, 16.08.2005)

Os professores citados pela Professora Eunice eram oriundos da USP, UNICAMP e UFMG, possuíam uma sólida formação em teoria da História. Dialogavam com outras perspectivas da análise, com autores como Foucault, com a chamada Nova História

<sup>44</sup> FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Ata da reunião realizada no dia 06 jun. 1986*. Patos de Minas, 1986. Livro 3, p.21b-22.

Francesa ou influenciados pela nova historiografia marxista inglesa – Thompson, Hill, Hobsbawm. É relevante observar que a partir desta experiência que as questões teóricas emergiram no universo, não só da narradora, como também do Curso. Eunice tece sua crítica, percebendo que existia uma lacuna visível no Curso, “[...] essa deficiência de teoria vem da formação desses nossos professores”. Segundo ela, os professores formadores também não estavam preparados suficientemente para acompanhar e proporcionar práticas que fomentassem o debate em torno das discussões historiográficas.

A Professora Sisele em linha similar de interpretação formulada pela colega Eunice, tenta apontar para alguma discussão de caráter historiográfico, que, de alguma forma, já pudesse ter acontecido, quando fez a sua Graduação, também no Curso de História da FAFIPA.

Voltei em 1981, fiquei pensando no meu Curso de Graduação, na Pós-Graduação e hoje. Não há como falar de 1981 sem lembrar de Burns, de José Honório Rodrigues, da Emília Viotti da Costa, do Caio Prado Júnior. Entendo que era o que a gente tinha e era o que nos apaixonava. Quando fui cursar a Pós-Graduação, nós começamos com o Professor Marcos Silva, Alcir Lenharo, e uma série de outros autores e começo então a confrontar, com o que não acontecia antes [...] Foi uma experiência muito interessante porque alguns aspectos da nossa formação, pela primeira vez, foram discutidos num outro viés. Exemplo, a Era Vargas, eu tinha tido uma formação getulista, de repente, quando o Alcir Lenharo começou a falar, fiquei desesperada. Perguntei se ele não poderia conversar comigo. Ele me olhou, claro, vamos conversar. (Professora Sisele Caixeta, entrevista, Patos de Minas, 06.08.2005)

Segundo ela, não se pode afirmar que não houvesse nenhuma discussão de teoria da História no Curso da FAFIPA, até 1986. Emília Viotti da Costa, Caio Prado Júnior e José Honório Rodrigues eram paradigmas historiográficos, praticamente em todos os currículos de curso de História do país. Mas o “desespero” demonstrado pela Professora Sisele, diante das novas perspectivas teóricas apontadas pelo Professor Alcir Lenharo, os novos debates, provocados pelas novas interpretações, os novos olhares de possibilidades de interpretações da História, de seus novos objetos, métodos e como tratá-los, só chegou mesmo com os Cursos de Especialização. Se formos analisar em termos de Brasil, esse debate passa a acontecer com evidência e maior densidade só mesmo nesse contexto de meados dos anos 1970. Esta ampliação no terreno da História, no Brasil, acontece a partir do final do século passado, notadamente, nos anos 70. Os problemas ligados à historiografia não eram exclusivos do Curso da FAFIPA, mas também de outros cursos de Licenciatura espalhados pelo Brasil, conforme demonstram as pesquisas.

Toda a acalorada discussão provocada pela ruptura, desde os historiadores dos “Annales” em fins dos anos 1920, acrescentada pelos historiadores ingleses, veio traduzir uma crítica firme tanto à perspectiva do reducionismo simplificador pautado num marxismo, chamado de “vulgar”, economicista, quanto àquela escola preconizada por Ranke, o positivismo. As contribuições da Nova História francesa e da História Cultural inglesa passaram a exercer importante papel na formatação conceitual dos professores do Curso. Sobre a importância do curso de Pós-Graduação e das novas perspectivas historiográficas advindas desde curso, o Professor Altamir Fernandes de Sousa, assim revela,

[...] no Curso de Pós-Graduação, de janeiro de 1986, através da leitura do livro que nós lemos ainda na Graduação, *Repensando a História*, eu tive a felicidade de sair da Graduação e fazer uma Pós-Graduação onde o Professor Marcos Silva trabalhou justamente a História do Brasil, do início da República até 1930, fazendo a interdisciplinaridade entre a História e a Literatura. Então, desde cedo fiquei muito curioso com que forma nós poderíamos ampliar nossos objetos de estudo, utilizando-se da contribuição das outras áreas do saber. Foi muito interessante esta leitura sugerida pelo Professor Marcos Silva, também pelo professor Alcir Lenharo, que trabalhou a sua Tese e que depois se transformou em livro, *A Sacralização da Política*. (Professor Altamir Fernandes de Sousa, entrevista, Patos de Minas, 06.08.2005)

O Professor Altamir narra as contribuições historiográficas, apontando, inclusive, questões metodológicas e de ensino preconizadas de forma pioneira pelo Professor Marcos Antônio da Silva, que interpenetram a História e a Literatura. Também as contribuições do marxismo inglês e o acesso a Foucault são realçados pelo Professor Altamir, de maneira inequívoca,

[...] logo que comecei a lecionar, participei do Encontro Nacional da ANPUH em Brasília, no ano de 1987. Num dos mini-cursos, com a professora Dea Fenelon, que trabalhava a relação cultura e história, foi que me despertei pela questão da história social inglesa, o marxismo inglês e a contribuição de pensadores como Christofer Hill, Eric Hobsbawm, Raymond Williams e principalmente, Thompson. A Professora Dea Fenelon é uma especialista na obra de Thompson. Quando, dentro da própria Faculdade, já como colega do Professor Marcos Rassi, tive contato com o livro a *Miséria da Teoria* de Thompson, provocando o debate com Althusser e os seus “aparelhos ideológicos do Estado”, percebi a grande contribuição da obra Thompsiana. A partir dali, percebi que era um caminho marxista, mas da chamada História Social, não só Thompson, como o próprio Eric Hobsbawm tem trazido uma grande contribuição para minha formação intelectual. A posteriori, num dos Cursos de Pós-Graduação, eu descobri Michel Foucault, e a partir dos livros *A Microfísica do Poder* e *Vigiar e Punir*, eu pude adentrar um pouco mais, neste processo. A partir de Foucault, eu pude descobrir as origens e o

processo de disciplinarização na sociedade, a disciplinarização de corpos dóceis. Ao mesmo tempo, pude aprender um pouco sobre a microfísica do poder, como as relações de poder permeiam e perpassam todo o nosso cotidiano e que se há dominação, há resistência. Se até então, na Graduação, eu tive aquela visão restrita de Estado ligado aos poderes, às instituições de forma macro, partindo de uma análise descendente de poder, a partir de Foucault, pude ter a clareza de uma análise ascendente, e que estas relações de poder possuem “mil e uma faces”. Na verdade, como diz o Professor Paranhos, em um de seus ensaios, eles estão em nosso dia-a-dia e nos levam, exatamente, à reflexão crítica [...] (Professor Altamir Fernandes, entrevista, 06.08.2005)

O Professor Altamir dimensiona com perspicácia as mudanças por que passou a historiografia em várias de suas nuances e implicações em sua formação teórica. Além da pós-graduação, os simpósios da ANPUH passaram a exercer um papel importante da retroalimentação, socialização e intercâmbio, sobretudo teórico, a alguns professores do Curso.

A formação teórica do Professor Altamir começa antes mesmo dele ingressar no Curso de História, começando pela literatura brasileira e mundial, desde sua adolescência. Posteriormente, o Professor teve uma destacada militância sindical e política, que muito veio a contribuir com sua formação intelectual e historiográfica. Daí reside, a meu ver, as contribuições de Thompson no seu conceito de experiência. Segundo o autor, as pessoas experimentam situações determinadas historicamente na sociedade e se identificam ou não com essas situações. Assim a história pessoal se entrecruza com a história profissional e com as outras possibilidades de vivências e atuações das pessoas no social. Neste sentido, o Professor Altamir experimenta situações em sua história de vida, desde a militância no movimento estudantil secundarista, passando pela atuação no Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais, no Partido dos Trabalhadores, como vereador, até sua posição de professor formador de História. Nesta trajetória, ele se identifica, capta o sentimento de pertencimento e faz dele sua plataforma.

Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, de reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. ( THOMPSON, 1981, p. 189)

Como os formadores faziam o uso dos autores em suas aulas e de que maneira? A Professora Eunice Caixeta, depois de revelar suas escolhas historiográficas, narrou:

Dessa nova historiografia, E. P. Thompson, Peter Burke, não podemos negar as contribuições. O Raymond Williams, na questão de cultura, o Carlo Ginzburg, o Roger Chartier e o Michel de Certeau, são esses que trabalham numa visão “neo-marxista”. [...] Uso esses autores também em sala de aula, porque torna-se praticamente inviável você separar a teoria da prática. Queira ou não estaremos nos referindo a conceitos. Como tratar do conceito de cultura sem abordar Thompson? Através desses historiadores vamos estabelecendo relações. (Professora Eunice Aparecida, entrevista, 16.08.2005)

Eunice demonstra trânsito em termos de referenciais teóricos, como revela o rol de historiadores citados, mas o mais instigante é sua noção de entrelaçamento teoria e prática, no uso desses autores em sala de aula. Os professores formadores, segundo ela, não podem apenas admirar vários historiadores paradigmáticos, e trazê-los apenas numa dimensão especulativa, mas mergulhá-los no cotidiano da formação inicial e investir em instrumentos de como tratá-los na pedagogia da História. Nesse sentido, nos indica que é imperativo que os formadores tenham clareza de como disponibilizar autores considerados clássicos da historiografia. A “lição” que a Professora Eunice nos lega é não estancar, segmentar teoria e prática.

Quando falamos de processos formativos, não se trata de inferiorizar temáticas atinentes à epistemologia da História no Curso, mas dialetizar as dimensões da teoria e da prática. Tenho consciência de que essa superioridade hierárquica da teoria sobre a prática remonta o próprio nascimento da universidade e que foi, inequivocamente, reforçado no século XIX, mas a pergunta que soa forte ainda hoje, no século XXI é: a quem interessa isso? Novamente, Gatti reflete com perspicácia:

As pesquisas nos conduzem a perguntar: a quem interessa manter essa condição de formação? Certamente não interessa às famílias, às crianças e jovens que adentram as escolas em busca de cultura e cidadania. A quem interessa? Porque as universidades exitam (sic) tanto em fazer as mudanças necessárias nesta estrutura e dinâmica formativa? (GATTI, 2003, p.247)

Sobre a encruzilhada entre a formação de professores e a pesquisa, o debate é recorrente no meio acadêmico. Como tratar da pesquisa formal em um ambiente de dedicação exclusiva à sala de aula, como é a situação da FEPAM? Não que na sala de aula, uma aula

expositiva, não se produza um certo tipo de saber. Ali, naquele contexto, existe sim uma certa produção, que é articulada, é sistematizada,

“[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2002, p.38-39)

Esses saberes, para Maurice Tardif, que se incorporam à experiência individual e coletiva dos professores, são chamados de saberes experienciais ou práticos. No entanto, a pesquisa específica, com objetos e fontes também específicas, clama por uma outra lógica, e requer uma dedicação também singular; o que a FEPAM e instituições formadoras similares tinham dificuldades de desenvolver.

Neste debate multifacetado, percebe-se uma distância evidente entre os dois universos, o dos cursos de Licenciatura e o Bacharelado. Laura de Mello e Souza, se posiciona:

O curso de licenciatura que fiz não me adiantou nada. Acredito contudo que haja bons cursos de licenciatura. Porém, acredito também que há vocações para professor ou pesquisador. Para ser professor, é preciso ter didática, envolvimento e paciência. Minha vocação é, em primeiro lugar, de pesquisadora; sou uma pesquisadora docente; há pessoas que são docentes pesquisadores (MORAES & REGO, 2002, p.372)

A dialogia pesquisador/docente e docente/pesquisador, engendrada por Souza, parece interessante. Também creio que existem pessoas que agregam maiores potencialidades e possibilidades para a docência, enquanto outras, para a pesquisa. Há mais paixão, envolvimento e identificação pessoal com um ou outro universo.

O Professor Boris Fausto, tem a seguinte postura:

Eu, por exemplo, não quero voltar às salas de aula. Há algumas pessoas que realmente gostam, têm aquela inclinação e sentem falta. Geralmente são pessoas que se formaram e se definiram exclusivamente na vida de professor. Isso tem uma marca muito grande na carreira profissional. (MORAES & REGO, 2002, p. 101)



Indagado em seguida se não tinha prazer em ser professor, Boris Fausto emplacou: “Olha, não é o meu maior encanto, não vou dizer que abomino, mas não é uma prioridade minha”. (MORAES, & REGO, 2002, p. 101).

Emília Viotti da Costa, em estudo pioneiro, publicado há quase meio século, discutindo os objetivos do ensino de História no “curso secundário” – hoje, ensino médio - já investia com luminosidade neste debate,

O problema dos objetivos do ensino da História no curso secundário, da finalidade do seu estudo, nos obriga a fazer uma distinção primeira entre a História “ciências” e a História “matéria”. Há perigo de confusão dos conceitos. Uma e outra tem características diferentes. Para a História “ciências” não precisamos buscar uma finalidade. Esta, diria Marc Bloch, justifica-se por si mesma. Os debates em torno da utilidade ou inutilidade, vantagens ou desvantagens dos estudos históricos têm apaixonado inúmeros espíritos. Contra ela lembramos sempre Paul Valéry, ou certas passagens de Nietzsche (sic). Em sua defesa: Seignobos, Bloch, Lucien Febvre e muitos outros. **A luta prossegue em nossos dias.** (COSTA, 1957, p. 118) (grifos nossos)

Como se observa, o “prosseguimento da luta”, que já existia vigorosa em 1957, permanece intensa ainda hoje. Segundo Viotti, inspirada em Bloch, a História, enquanto ciência, encontra sua razão de ser nela própria; já a História “matéria”, disciplina, saberes ensinados, visa a

[...]alcançar um fim (expressões já banalizadas, tantas vezes repetidas mas que infelizmente não penetram na consciência de todos os professores do ensino secundário), fim êsse, repetimos, que reconhecemos de maneira simplista e provisória, como o de formar a personalidade integral do adolescente e em segundo plano, fornecer-lhe conhecimentos básicos específicos. (COSTA, 1957, p. 118)

É impressionante a atualidade do que Viotti assinala entre parênteses na citação. Tal preocupação cabe ainda hoje, quarenta e nove anos depois, quando a Professora Historiadora já apontava como “expressões banalizadas, tantas vezes repetidas” sobre a finalidade mesma do ensino de História.

Laura de Mello e Souza realça enfática que “uma pessoa como eu não sobrevive numa universidade na qual é preciso dar 40 horas/aula por semana e onde não se pode fazer pesquisa. Se eu não fizer pesquisa uma vez por ano eu morro” (MORAES & REGO, 2002, p.372).

A Professora Laura de Mello e Souza é formada no Curso de História da Universidade de São Paulo, portanto uma Instituição paradigmática e referência indiscutível em termos de produção acadêmica no país. O fato de a referida Professora afirmar que o Curso de Licenciatura em História da USP não lhe valeu nada é preocupante. Imaginemos então as centenas de licenciaturas em História espalhadas pelo país, com dificuldades de corpo docente, bibliotecas, equipamentos, pesquisas, intercâmbios.

Ainda dialogando com Mello e Souza, ela aponta a questão da vocação para a docência. Sem explicitar detalhadamente o que seria vocação, ela acredita que existe vocação para docência, assim como existe para pesquisador. Como as professoras do Curso de História da FAFIPA interpretam este problema? Perguntei aos formadores se a docência era vocação, ou seja: o que define a profissão professor é a vocação?

No meu entendimento, vocação é uma construção social, é a interpenetração daquilo que se gosta de fazer, de produzir com os anseios e projetos de realização humana e de identidade profissional. Neste sentido, concordo com o pensamento de Enguita, e rechaço a concepção de vocação aliada a uma missão, um “serviço a seus semelhantes” ou mesmo aquela fixada no nascimento, herdada biologicamente.

O próprio termo profissão evoca o aspecto do tema, invocando as idéias de **fé e chamada**. Em numerosos idiomas, vocação, chamada, profissão reúnem-se em um mesmo vocábulo ou são intercambiáveis. **O profissional não trabalha de maneira venal, mas como serviço a seus semelhantes;** está é a justificação teórica de proibição da competição entre os membros da profissão. Por isso seu trabalho não pode ser pago, porque não tem preço, [...] **A profissão caracteriza-se por sua vocação de serviço à humanidade.** (ENGUITA, 1991, p.43-44. Grifos nossos)

Desta forma, só admito o conceito de vocação cimentado na perspectiva de experiência construída historicamente, fundada na dimensão da identidade profissional e processual.

Maria Celeste assim se posiciona,

A questão da vocação é muito importante, desde que se reveja o conceito. Eu não acredito em coisas inatas, acho que falta estudos de genética. Tem coisas que a gente herda, mas a maioria das coisas, são construídas. A minha vocação de professora, ela não é inata, definitivamente, ela foi sendo construída. [...] Eu ouvia elogios em casa sempre, minha avó era professora, meu avô era professor, ele montava teatro, a admiração que os filhos falavam dele. [...] é

lógico que no discurso de professoralidade, a gente vai sendo construído [...] Ser professor de História, é ser um ser que tenha flexibilidade operatória de pensamento. (Professora Maria Celeste, entrevista, Araxá, 03.04.2005)

Para a Professora Maria Celeste, o conceito de vocação incorpora a experiência, os diálogos, a aproximação que uma pessoa pode ter ou não com determinada profissão, neste caso, a docência. Entretanto, o mais rico para ela é o investimento que o professor faz em seu projeto pessoal e profissional, especialmente como professor de História. Ter flexibilidade operatória de pensamento, significa pensar sua prática, sempre dialogando consigo mesmo, com os alunos e com seus pares. António Nóvoa capta essa dimensão de forma interessante,

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho consititui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p.26)

António Nóvoa, redimensiona o conceito fechado de vocação, propondo uma dialética permanente do professor com outros colegas. Neste diálogo, a experiência e a flexibilidade terão um papel fundamental para fomentar um certo espírito de colegialidade. Muito mais que uma vocação cega, estamos diante de situações de construção do espectro profissional que é intrinsecamente relacional.

José Contreras, perseguindo seus estudos em torno da autonomia profissional dos docentes. Defendeu a necessidade de um diálogo constante, intenso e profundo sobre nossas experiências. Tal construção exigiria de nós mesmos, mais que a certeza de uma “inclinação” à docência, uma dimensão de alteridade que, em processo permanente de diálogo, nos permitiria encontrarmo-nos individualmente e no colegiado de nossa profissão, tornando-nos autônomos. Advoga Contreras que tal autonomia só se concretizará no contraste e na discussão, “na descentralização em relação a nós mesmos, compartilhando dúvidas e preocupações”. Muito mais que o “inquebrantável das convicções, a vocação inata, reside a abertura gratuita e deliberada à socialização das nossas experiências com nós mesmos. Assim, a autonomia docente,

[...] não tem a ver com o **inquebrantável das convicções** e com a ausência de inseguranças, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto às inseguranças em matéria de trabalho profissional,

enfrentando-as e problematizando-as. Reconhecê-las, entendê-las e entender a nós mesmos entre elas não é possível sem outras perspectivas, **sem outros colegas, sem outras pessoas**. (CONTRERAS, 2002, p. 211, grifos nossos)

Posição bem contrastante é aquela narrada pela Professora Sisele Maria Caixeta, professora de Prática de Ensino, de Estágio Supervisionado e de História do Brasil Colônia. Indaguei-lhe acerca de sua opção pela docência, no que ela assim se posicionou,

Quando eu era criança, não gostava de boneca para ser boneca, gostava para ser aluna. Era uma coisa incrível, íamos muito para a fazenda, tinha um curral enorme. Ali eu procurava carvão para escrever, o pasto virava papel. O brinquedo inesquecível de minha vida foi um quadro e uma caixinha de giz, um quadro bem pequenino. [...] A minha vida sempre foi assim [...] Penso que já nasci pensando: é isso que quero fazer na minha vida! (Professora Sisele Maria, entrevista, 06.08.2005)

Em sua narrativa, Sisele sugere que, quem já nasceu talhada para ser professora, torna-se algo “instintivo”. A vocação aí é inata, é como se ela já nascesse irremediavelmente destinada a ser professora. Sua posição fica patente quando lhe perguntei mais incisivamente se a docência era vocação. Muito voltada para uma auto-reflexão, Sisele revela, “Eu não teria como afirmar que era diferente: Sisele Maria Caixeta, eu tenho uma história que não posso negar, isso é a minha vontade, é o meu desejo e a minha vocação, sempre” (Professora Sisele Maria, entrevista, 06.08.2005). No mesmo raciocínio, entretanto, ela julga que existem experiências bastante diferentes, inclusive de pessoas que se matricularam no Curso de História e que jamais pensavam em um dia ser professores, no entanto, as contingências acabaram por se impor e que hoje esses exemplos se revelam excelentes profissionais docentes. Assim, Sisele conclui, “[...] eu acho que não existe uma regra para todos os casos, mas o meu caso foi a vocação”.

O Professor Pedro Eustáquio parece interpenetrar as duas concepções, uma como consequência de uma certa tradição familiar, de a mãe ter sido professora durante toda a vida, deixando nele traços, referências positivas que foram incorporadas ao seu perfil, e outra que, segundo ele, foram discursivamente construídas ao longo de sua prática. Uma está simultaneamente incorporada na outra e não podem ser dissociadas, já que se complementam. Ninguém é professor por um “instinto divino”, exterior e, dificilmente, se constituirá um professor apenas com habilidades técnicas.

Segundo ele,

Se é que uma pessoa marcou minha vida, essa pessoa é a Dona Antonieta, minha mãe, professora. Eu não fui aluno dela, mas dizem que era excelente. Ela foi e continua sendo minha professora, isso realmente marcou muito minha vida. Agora, não é só isso. Tudo que a gente faz na vida, faz parte, como diz Foucault, do discurso, esse discurso, que uma senhora com mais de 60 anos, saindo de uma sala de aula uma vez, me abraçou e me disse que eu era uma gracinha! Eu era um “menino” de 15 anos, isso me marcou muito. Quando fiz um curso de filosofia e comecei a dar aulas, a receber dos próprios alunos, o discurso que eu trabalhava diferente, que as minhas aulas eram diferentes, que eu era um bom professor, isso reforçou e continua me dando vigor para continuar. O discurso foucaultiano tem muito a ver com tudo que fiz ao longo da minha vida. (Professor Pedro Eustáquio, entrevista, Araxá, 03.04.2005)

Em todas as narrativas é recorrente a força da educação que os professores receberam da família. Em Maria Celeste, marcou a tradição da ver elogios feitos no ambiente familiar aos avós. Em Sisele, são as reminiscências da infância com a família, na fazenda, em sua memória, onde tudo era transformado em situações que simulavam a escola. Em Pedro, é a educação da mãe, de quem, embora sem nunca ter sido seu aluno formal, regular, recebeu o norte para enveredar no sentido da docência. Todas os depoimentos confirmam, primeiro, que não existe apenas a educação escolar; segundo, que o sentido da docência pode estar embrenhado em nossas vidas, desde a infância; terceiro, a realização como professor só se concretiza na amálgama do envolvimento pessoal e profissional. Por último, as três narrativas reforçam o caráter identificador que a força da memória pode produzir: em todos eles, o gosto pela docência se manifesta de alguma forma.

“Qual foi seu melhor professor universitário? Como ele ensinava? Como ele avaliava seus alunos? O que o distinguia dos demais?” (FELTRAN, 2003, p.99). Regina Célia Feltran, numa pesquisa mais ampla, noutro contexto, fez essas perguntas aos seus alunos. Julguei importante tocar nestas questões, no sentido de tentar aprofundar outras dimensões, competências e saberes de docentes formadores.

Assim, perguntei aos colaboradores formadores como eles avaliavam seus alunos no Curso de História da FEPAM? Quais eram os métodos, os procedimentos que eles utilizavam para certificar o aprendizado dos futuros professores. Esta, sem dúvida, é uma inquietação nas mãos e na cabeça de qualquer formador: meu aluno está realmente apto para ser um profissional docente?

Penso que a avaliação está no epicentro do fenômeno educacional e não existem canais para se investigar a trajetória dos saberes docentes, formador ou formado, se não houver uma elucidação de como os envolvidos entendem e praticam a avaliação. Estudos

consistentes têm revelado a importância da avaliação, seja dialógica, mediada, diagnóstica, construtivista. Não pretendo aprofundar ou dialogar com as conceituações recorrentes sobre este tema, mas sinalizar que existe uma concepção fundante que distingue o processo de examinar e de avaliar.

Estou convicto que uma parte enorme nos problemas que a escola enfrentou e enfrenta, decorrem de confusões, imprecisões, preconceitos e ausências de evidências sobre como, em que circunstâncias e em que direção, entendemos a avaliação. Nos estudos de processos formativos, constituição de saberes docentes, se não atentarmos sobre como os docentes avaliam, estamos ocultando uma atmosfera de poder que está, em última instância, sob o domínio do docente, mesmo que ele não a exerça. Este aspecto é definidor de traumas, frustrações, evasões que precisam ser melhor compreendidas.

Neste sentido, penso que o caminho mais profícuo para o entendimento de uma diferenciação entre o ato de se examinar e se avaliar, foi sugerido por Luchesi (1994), apontando características da avaliação como processual, dinâmica e diagnóstica. Noutro ponto, o exame se caracteriza como sendo pontual, classificatório e estático. Assim, procurei saber dos formadores, como eles entendiam a avaliação e como as praticavam. A compreensão deste autor sobre o processo avaliativo na escola merece atenção:

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo da vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. (LUCKESI, 1994, p. 180)

Assim, procurei investigar como os formadores de professores avaliavam seus alunos. Sisele, quando conversava com o Professor Alcir Lenharo acerca de questões metodológicas sobre a Era Vargas, captou dele uma maneira rica e produtora de se avaliar que foi incorporada às suas práticas avaliativas como formadora:

Acho que ele fez aquele exercício de deixar eu falar para saber qual era a minha visão, daí teve um desfecho interessante porque no dia da nossa avaliação, ele não me cobrou uma avaliação escrita, ele pediu para dialogar comigo novamente, eu nem sabia que estava sendo avaliada. Na hora, ele falou: sua prova está pronta! (Professora Sisele Maria, entrevista, 2005)

Mais uma vez se confirma o caráter socializante das experiências dos saberes docentes. A professora Sisele, que lecionava há vários anos, “descobriu” com o Professor Lenharo uma técnica rica de se avaliar, que passou a usar. Num processo de envolvimento em torno de uma questão específica da História do Brasil, portanto, numa discussão conceitual, historiográfica, a avaliação, simultaneamente, já vinha sendo processada.

Eunice explicita uma postura menos flexível, mas não menos edificante, sobre o processo, “[...] avaliação escrita, dissertação mesmo, no máximo cinco questões, eu peço para dissertar sobre um ou outro tema. Mas, sempre dando opção, sete questões para escolher cinco, e avaliações orais, através de seminários, debates” (Professora Eunice Aparecida, entrevista, 2005). Percebe-se que há uma articulação entre as fórmulas de avaliação escrita e oral, uma compreensão de que é necessário, além da produção escrita, o fomento ao debate, à promoção de uma postura crítica, como parte imprescindível da formação docente.

Altamir Fernandes demonstra uma preocupação mais abrangente em torno da questão do processo avaliativo:

Na forma de se avaliar um conteúdo, o primeiro que o professor deve dar é se abrir, logo no início de cada ano letivo, aquilo que Paulo Freire nos ensinava, ter um diálogo franco e aberto com os alunos, que a avaliação não pode ser algo angustiante para as duas partes, tanto para o professor como também para o aluno. A avaliação tem que ser algo democrático e que o aluno saiba que toda a discussão feita em sala de aula, num determinado momento, tem que resultar numa avaliação diagnóstica, daquele saber que foi ali elaborado, discutido amplamente. (Professor Altamir Fernandes, entrevista, Patos de Minas, 2005)

O entendimento do Professor Altamir Fernandes sobre a dimensão das práticas de avaliação educacional, parece caminhar no mesmo sentido de Cipriano Luckesi, apontando para uma percepção mais ampla desse processo.

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social. (LUCKESI, 2002, p. 28)

Estamos de acordo com Romão (1999, p. 88-89), ele enfatiza, inspirado em Paulo Freire, que numa educação “libertadora” “[...] a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor [...]”. Nestes termos, Romão capta em Freire, os obstáculos da avaliação, vista em seu caráter promocional, classificatório, um obstáculo a uma perspectiva transformadora. Daí a importância em se elucidar que dimensão temos de saberes docentes e em que medida, nossas percepções sobre o fenômeno educativo concebe e “avalia” a avaliação.

Como se depreende, as exigências, os desafios à docência universitária são extremamente complexos e multifacetados, demandando competências polissêmicas, sobretudo, no mundo globalizado, onde a cada nova década a escola passa por reformas em que as exigências profissionais do professor são cada vez mais ampliadas e diversificadas. Nobuko Kawashita, assim entende o teor dessas demandas:

Refletir sobre as mudanças educacionais e os fatores que as contingenciam, é condição *sine qua non* para uma ação eficiente e eficaz. Os desafios educacionais são de natureza diversa e de diferentes dimensões. A exigência de formação de educadores é complexa e com múltiplas facetas. desenvolvimento de competências para atuar nesse novo cenário: aprender o tempo todo, pesquisar, investir na própria formação e usar a inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas [...] (KAWASHITA, 2003, p. 33)

Neste capítulo, registrei e analisei as narrativas dos colaboradores formadores, captando os seus saberes, nas suas experiências, a reflexão que eles fazem de seus trabalhos. No próximo capítulo, procuro as relações entre tais experiências àquelas dos professores formados no Curso. Portanto, as reflexões contempladas neste capítulo, certamente estarão presentes no capítulo seguinte, dada a sua porosidade, advinda da relação formador/formado. Pois, como sabemos, quando se avaliam os melhores professores, não se avalia somente um aspecto da sua experiência, mas o conjunto delas que estará disponibilizado aos alunos durante toda sua vida.



### CAPÍTULO III

## INTERPRETANDO A CANÇÃO: OUTRAS VOZES OS SABERES DA FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES

“Quero falar da descoberta que o *eu* faz do *outro*. [...] Pode-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro.”

Tzvetan Todorov

“El mejor aprendizaje profesional generalmente se encuentra inmerso dentro de las actividades cotidianas de los profesores, en sus propias escuelas y salas de clase.”

Andy Hargreaves

Neste capítulo, analisei as relações entre os saberes da formação e as práticas docentes de professores formados no Curso de História da FEPAM. Busquei colaboradores que estão atuando como professores de História, no ensino fundamental e no médio, em escolas públicas e particulares, preferencialmente na cidade de Patos de Minas e região do Alto Paranaíba. O “recrutamento” agora é de *outras vozes*, ou seja, daqueles que, formados na Instituição, constroem suas experiências e dão sentido a elas. Na trajetória de “caminhar, cantar e seguir a canção”, agora os intérpretes – sujeitos - irão externar como seus saberes e suas práticas foram constituídos, modificados e/ou ressignificados.

[...] estudos revelam que professores de história e os historiadores, em geral, encontram dificuldades para falar de si e, sobretudo, para reconstruírem suas próprias histórias. Isto porque foram educados no exercício da crítica, aprenderam a refrear a subjetividade e a detectar as armadilhas da memória. (FONSECA, In: VASCONCELOS, 2003, p. 115)

Procurei romper com esse quase silêncio, mergulhando na arena que parece cotidiana, familiar, mas que, na prática, não se revela assim. O professor quase não comenta

sobre suas práticas, seus saberes, com os colegas. *Saberes* aqui entendido como “[...] um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, [...] escolhas e decisões” (TARDIF, 2002, p. 223). Andy Hargreaves problematiza, numa pesquisa feita com professores nos Estados Unidos, justamente nos mesmos anos referentes a esta pesquisa, nas décadas de 1970 e 1980. Suas conclusões parecem dar conta de uma situação que, se não pode ser tomada como geral, nos faz pensar sobre a realidade brasileira

La mayoría de los maestros enseñaba en completo aislamiento, separado de sus colegas. En los años setenta y ochenta el individualismo, el aislamiento y el énfasis en la privacidad, definían la cultura de la enseñanza (HARGREAVES, 1999: P. 127)

Os cursos de Licenciatura respondem pela formação dos professores no Brasil, não só legalmente, mas por deter todo um arcabouço teórico e técnico especializado, que acaba disponibilizando, para as escolas. Desta forma, vislumbro encontrar, nas narrativas dos professores formados, o que há de positivo e negativo, de fôlego, de experiência que puderam ser reproduzidas e reconstituídas no cotidiano de seus trabalhos. Em que aspecto a formação inicial recebida no Curso de História da FAFIPA foi decisiva no trabalho docente desses profissionais? Evidentemente, fora o contorno legal, burocrático. Como a Prática de Ensino foi (ou é) útil no trabalho desses professores? Como a “didática” recebida no Curso serviu no desempenho de suas práticas? Como o Curso potencializou e “instrumentalizou” esses profissionais para atuarem no mercado?

Tenho consciência de que o ensino de História constitui um espectro enorme de experiências múltiplas e multifacetadas que se redimensionam dia-a-dia, ano-a-ano em cada singularidade vivida pelos professores. Logo, não perco de vista que

Suas múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, sua posição como instrumento científico, político, cultural, para diferentes grupos, indica a riqueza de possibilidades para o seu estudo e o quanto ainda há para investigar. (FONSECA, T. 2003, p. 28)

A História, tem suas peculiaridades frente aos campos do saber. Aqui, me refiro ao objeto da ciência histórica e as possibilidades que se vislumbram no campo da educação e do ensino de se trabalhar, dinamicamente, tal objeto, ressignificando o sentido das ações humanas no tempo. Assim, procuro captar como os professores têm percebido essa mobilidade dialética de sentidos para as ações humanas em suas práticas.

Uma preocupação tem constituído pano de fundo de toda essa interpretação e análise que pretendo construir. António Nóvoa chama a atenção de forma inequívoca:

Estamos perante um enorme equívoco: não podemos falar de “professor reflexivo” se não houver um mínimo de condições de formação, de remuneração, de profissionalidade. Na área da formação de professores, é muito importante perceber e denunciar os discursos gasosos. (NÓVOA, 2004, p.7)

E enfatiza, implacável:

A retórica do professor reflexivo serviu mais para promover professores universitários do que para valorizar os professores que estão nas escolas. São os profissionais universitários que escrevem, que publicam livros, que têm mais prestígio social. (NÓVOA, 2004, p.11)

Assim, ouvir o professor a partir do seu lugar, concebê-lo como reflexivo (SCHÖN, 1992), interpretar sua narrativa, há que inseri-la numa perspectiva que afirme, que capte o sentido de alteridade. Para não cair na cantilena dos “discursos gasosos”, tenho que ter a compreensão de que “[...] Pode-se descobrir os outros em si mesmo, [...] eu é um outro.” (TODOROV, 1993, p. 3). Torna-se, no mínimo, curioso que a Universidade ou os pesquisadores, quando vão entrevistar os professores da educação básica, reproduzem o mesmo discurso elitista e míope de que é preciso “dar voz ao professor”, é como se “nós, os pesquisadores, concedêssemos aos professores” a permissão para eles falarem. Ou seja, os cientistas, agora vão se “permitir” ouvir o professor. Mais uma vez se reproduz o estereótipo da superioridade do professor da universidade frente ao professor do ensino fundamental ou médio e o que decorre disso é que esse professor, novamente, é alçado a objeto e não sujeito do processo. Logo, o professor de História da escola básica, aquele que tem como uma de seus estigmas, marcas mais evidentes, o fato de falar muito. A idéia é dialogar com o professor, trocar impressões e experiências. Busquei significado no trabalho que esses professores produzem, tendo em vista sua realidade material, intelectual, emocional e profissional.

Um campo enorme de reflexão se abre para os estudos de formação docente, especialmente em História, a partir de concepções sugeridas por E. P. Thompson, que aqui pode ser tomada a partir de um conceito próprio engendrado por ele mesmo, o de *experiência*.

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “experiência humana”. [...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não com sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam”

essa experiência em sua consciência e sua cultura [...]”(THOMPSON, 1981, p. 182)

Para pensar sobre os saberes e as práticas dos professores, levarei em conta a experiência humana do professor num campo de lutas onde ele se faz professor, numa perspectiva que é relacional. Desta forma, pretendo investigar como o professor tem *tratado* de sua “experiência em sua consciência e cultura”. Se a experiência é relacional, como os formados e formadores se entrelaçam nessa relação? Quais os ecos dos saberes dos formadores que permanecem e/ou se (re)configuram na experiência dos formados? Por isso, esse capítulo está umbilicalmente, indissociado dos anteriores.

Meu interesse sinaliza em buscar nos saberes e nas práticas dos docentes formados no Curso de História da FAFIPA, sinais, sentidos positivos e negativos nessas práticas e, dialeticamente, disponibilizá-las ao debate no interior das reflexões sobre o estudo de formação de professores. Meu desejo foi detectar, sinalizar, fazer emergir a possibilidade de um intercâmbio sistêmico entre a formação inicial de docentes em História, especialmente na FEPAM – hoje, UNIPAM – com a *experiência* – saberes e práticas – profissional.

Entrevistei três professores: Sônia Maria Porto dos Santos, César Romero Gonçalves e Dagmar Costa Santos Oliveira. A Professora Sônia leciona no ensino fundamental, em uma escola particular, o Colégio COC/Leonardo da Vinci, além de ser professora de História da rede pública municipal, no momento da entrevista, licenciada. Já lecionou em escolas estaduais, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio.

A Professora Sônia também tem experiência como docente em outras redes privadas de ensino, como o Colégio Marista e Colégio Objetivo. O Professor César Romero residia em 2005, em Rio Branco, Acre, mas, foi formado pelo Curso de História da FAFIPA e trabalhou durante vários muitos anos como professor de História no ensino fundamental e médio, em escolas públicas de Patos de Minas, é professor de História do ensino médio.

Dagmar Santos é professora do ensino fundamental e médio em escolas particulares – Colégio Equipe de Patos de Minas e Colégio Gama/Equipe de São Gotardo, além de lecionar também no ensino fundamental em escolas estaduais. Importante salientar que as professoras formadoras Eunice Aparecida e Sisele Maria também são professoras da escola básica. Logo, suas percepções estão permeadas deste hibridismo formador-formado, o que pretendi também explorar nesta pesquisa, atento ao desafio provocado por Nóvoa:

A possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais mais útil

para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante. (NÓVOA, 1992 b, p. 24)

Os professores, entrevistados, nasceram no período em que o Brasil vivia a Ditadura Militar e trazem marcas indubitáveis deste componente em suas formações básicas. Concluíram a formação inicial na segunda metade dos anos 80 e primeira metade dos anos 90, no século passado. Viveram, portanto, cenários históricos, políticos e culturais semelhantes, sofrendo influência também da transição política porque passava o país, no período.

Tal panorama, certamente, deixou marcas no conteúdo e na estrutura de escola e de sociedade que eles receberam. No momento em que eles são recrutados para o mercado de trabalho e vão começar suas experiências como profissionais docentes, a atmosfera que os aguarda não é das mais promissoras, como bem assinala a Professora Elza Nadai, em 1986:

A Escola pública vive hoje vários impasses; ritualizada, formalista e burocratizada pelos anos de silêncio impostos pela ditadura militar; esvaziada de significação pelo barateamento de seu saber em decorrência do empobrecimento da formação e do achatamento salarial de seus educadores e das precárias condições de vida e de trabalho; lotada de alunos que a ela têm recorrido, ela anseia – tal qual Fênix – emergir das cinzas para a vida. (NADAI, 1986, p. 99-100)

A Professora Sônia Maria Porto dos Santos, com 41 anos em 2005, narra, de forma instrutiva, os desdobramentos da movimentação política que ela vivenciou e o quanto isso influenciou no seu desejo militante de querer influir, atuar, de alguma forma, neste cenário político.

Eu nasci 1964, me lembro perfeitamente, em 1979, da primeira greve de professores. Depois, aquele movimento que estava acontecendo no Brasil, aquilo ali, para a gente era muito importante porque iria nos influenciar em alguma coisa, porque a gente queria mudar o mundo. (SANTOS, Sônia Maria Porto dos. Entrevista, Patos de Minas, 04.08.2005)

Assim, a Professora Sônia Porto foi construindo, experimentando sua trajetória estudantil, que resultou no vestibular para o curso de História. Ela faz questão de assinalar que fez o curso de magistério e as possibilidades que este Curso propiciou em termos de visão da prática docente:

[...] é um ponto que eu gosto muito, que foi fundamental na minha prática, eu ter feito o Magistério, em uma época ainda considerada o final dos anos de 1970, em 1979, 1980 a 1981. Acho que isto influenciou e vejo que tem um

nível muito diferente dos professores que fizeram o magistério e os que não fizeram. Vejo que para mim e para outros que também fizeram é muito mais fácil lidar com as situações da sala de aula. (Professora Sônia, entrevista, Patos de Minas, 04.08.2005)

Revelando a “serventia” de seu Estágio Supervisionado, ainda no curso de magistério, Sônia Porto relembra com prazer:

A Dona Vilma, que era professora de Didática, todas as práticas novas que nós queríamos fazer nas práticas do Estágio Supervisionado, ela estava começando a carreira dela e sempre incentivava a gente nisso, “ah, nós estamos querendo fazer isso com os meninos, estamos querendo fazer aquilo” e um grupo de pessoas na minha turma, teve uma característica diferente naqueles estágios obrigatórios. A gente sempre dava aulas em escolas de periferias e a Dona Vilma sempre lá, sempre junto com a gente, sempre ajudando. Ela também marcou muito nesta parte da didática. (Professora Sônia Porto, entrevista, Patos de Minas, 2005)

O estágio assim era mesmo Supervisionado, muito diferente do que prevalece em algumas situações. A presença do formador, no *locus* do estágio, sugerindo, acompanhando, avaliando, parece ser um diferencial fundamental para a funcionalidade do Estágio. O que é mais revelador é que estas experiências ficam cravadas na memória daqueles que receberam tal formação.

Já sobre sua experiência de estágio na faculdade, a Professora Sônia Porto critica:

[...] na outra parte do estágio quando iríamos lecionar mesmo, o professor saía da sala, para ele era ótimo, pois o estagiário assumia a responsabilidade e tomava conta da situação. Por isso eu não vejo muita validade no estágio, apesar de se dizer supervisionado. A gente era aluno também naquela época e observava o incômodo do professor que seria observado. Eu me lembro de uma situação em que o professor tinha trabalhado um texto com alguns erros, como é que a gente iria abordar isso e depois chegar com uma ficha de apreciação da pessoa? Era constrangedor. O professor não aceitava críticas com muita facilidade. Neste sentido, nós achamos difícil. Na outra etapa do estágio, como dissemos, o professor saía da sala, deixava a gente lá sozinho tomando conta e depois só dava excelente na ficha de apreciação do estágio, de cima em baixo [...] Isso era uma prática normal. (Professora Sônia Porto, entrevista, Patos de Minas, 2005)

Vale a pena rememorar as reflexões da Professora Maria Celeste, registrada anteriormente, em que ela enfatiza outras dimensões da Prática de Ensino, a dimensão da

mediação, da interseção, do olhar do formador, conduzindo num sentido relacional. Ainda relembrando as intervenções de sua professora de Didática, Sônia Porto registra:

Ela “dava corda” e nos ajudava. Nós tentamos fazer uma outra experiência com uns alunos, numa realidade tão diferente. Eu me lembro que fiz o estágio na Escola Estadual Coronel Osório. Era uma escola daquelas chamadas “escolas de lata”, pois o prédio era todo feito de um material parecido com alumínio. Tinha aquelas situações de imprevistos. Conheci um aluno que havia furado o olho com um lápis, a ponta quebrou, aí foi aquela situação de desespero. No outro dia, nós corríamos para a D. Vilma e ela nos indicava uma maneira de contornar aquela situação. Ela me marcou muito! (Professora Sônia Porto, entrevista, Patos de Minas, 2005))

As impressões da Professora Dagmar Santos caminham no mesmo sentido de Sônia Porto, no tange à importância do aprendizado e exercício que adquiriram no curso de magistério. Dagmar Santos, embora mais nova - nascida em 1976, também fez o curso de Magistério (ensino médio), a Licenciatura em História na FAFIPA e o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em História Moderna e Contemporânea na FIP (Faculdades Integradas de Patrocínio) - destaca a riqueza de experiência vivenciada, nos diversos momentos formativos:

Alguns professores da área de Didática do curso de Magistério que também guardei algumas informações que considero fundamentais para mim hoje. Poderia citar a D. Janete, que foi minha professora de Didática no 2º grau. Ela me ensinou a participar, não só a ensinar, mas a ensinar com dedicação, ser responsável pelos alunos, então são professores que eu destacaria, do ensino básico. (OLIVEIRA, Dagmar da Costa Santos. Entrevista, Patos de Minas, 27.07.2005)

O fato de se ter um professor marcante, em algum momento da trajetória escolar, que estimule, provoque e promova a importância de “[...] não só ensinar, mas ensinar com dedicação, ser responsável pelos alunos [...]” resulta na qualidade mais humanizada e profunda mesmo de educação. Neste sentido, por mais que se questione o paradigma de formação dos Cursos Normais, aos moldes dos antigos cursos de Magistério, trata-se de uma experiência formativa marcante para muitas gerações de professores, como revela a professora Dagmar.

A trajetória de vida da Professora Dagmar Santos nos convida a uma reflexão baseada na categoria analítica de experiência.

Quando era adolescente, eu tinha uma participação muito ativa em projetos com comunidades, na Igreja, na Comunidade Eclesial de Base e uma participação já bastante politizada, prestando atenção no que estava acontecendo. Então, se me perguntar, a partir quando eu fiz a opção por História, eu não saberia responder. Eu tinha vontade de fazer Sociologia, não foi possível, então o que mais se aproximou, dentro das minhas possibilidades financeiras e opções que a cidade oferecia, era o Curso de História. (Professora Dagmar Santos, entrevista, Patos de Minas, 27.07.2005)

Nesse cenário de possibilidades a Professora Dagmar Santos foi se constituindo, se experienciando, nos embates do cotidiano, nas experiências juvenis de atuação comunitária, naquilo que, através do compasso de inserção no social, resultaria em sua opção por ser professora de História. Foi nesta arena, “[...] como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, [...]” (THOMPSON, 1981, p. 182), que Dagmar Santos se convenceu do caminho que iria trilhar como trabalhadora na área do ensino e como cidadã que tratava, polia, entalhava a História, a serviço da comunidade em que estava inserida.

Ela realça sua militância em partido político, desde os 18 anos, numa consciência clara de seu papel como sujeito das demandas colocadas pela evidência, “sou filiada a partido político, porque entendia que seria importante, naquele momento, eu era jovem, 18 anos e queria muito participar das soluções para o meu país e, antes mesmo de votar, eu me filiei ao Partido dos Trabalhadores”. (Professora Dagmar Santos, entrevista), Entende que o espaço da escola, assim como o espaço do Partido, das associações organizadas da sociedade, constituem lugares da luta social em que as pessoas vão se identificando e se construindo, num processo permanente e tenso.

Da mesma forma, a Professora Sônia Porto persegue os embates, as lutas cotidianas, vivencia situações diversas, ocupações contrastantes de serviços, como trabalhar em agência bancária e ter que trancar a matrícula no curso de História e mudar para Belo Horizonte, participar do Primeiro Congresso Mineiro de Educação, atuar no movimento estudantil e ir se identificando, buscando o seu lugar no social, construindo sua experiência nos vários acordes da vida. Assim, também ela se fez/faz professora.

Eu estava trabalhando no banco, porque eu precisava sobreviver. Só que estava difícil conciliar o serviço de bancária e estudante, eu ficava uma semana aqui, outra em Belo Horizonte fazendo cursos. Então eu optei e tranquei minha matrícula. Voltei no ano seguinte, saí do banco, “joguei o pé” em tudo e falei, eu vou voltar, voltar para a História, porque eu sentia falta disso. (Professora Sônia Porto, entrevista, Patos de Minas, 04.08.2005)



Dagmar, num exercício de reminiscências, narra lembranças que tem das aulas de História, quando ainda era aluna de 5ª e 6ª séries, irrigando o valor da memória, notadamente, para os professores de História, além de chamar a atenção para o caráter politizador inerente ao trabalho destes professores.

Lembranças, não de conteúdo propriamente, mas de posturas frente à realidade. Posturas de ser uma pessoa que se preocupa com política, com a economia, com o ser humano, e essas lembranças, embora eu possivelmente tenha tido também de outras pessoas, eu guardo muito dos professores de História, porque eles devem ser aqueles que têm que se comprometer, porque discutem a realidade. (Professora Dagmar Santos, entrevista, Patos de Minas, 27.07.2005)

A Professora Dagmar produz uma importante análise dos desafios que estão colocados aos professores e cobra um comprometimento sério da educação noutros termos, apontando para uma educação mais humanizadora e menos robotizada. Assim, ela critica o imediatismo de “novas tecnologias” no ensino que acabam por abrir mão do humano:

A questão de valorizar o conhecimento produzido na sala de aula, na discussão. Porque hoje tudo é muito fácil, vem o material didático pronto, os alunos pegam o livro, marcam um x, completam uma palavra. Precisam de uma pesquisa, é a internet, e aí aquela exigência de que o saber tem que ser um saber informatizado, tem que usar as novas tecnologias e a discussão vai ficando. **Quanto menos contato com as pessoas, quanto menos se discute, menos humano a gente vai ficando e acho que esse é o grande desafio da educação hoje.** Ao mesmo tempo em que busca uma educação de boa qualidade, uma escola que tenha computador, vídeos, multimídia, deve-se preocupar também com professores que estejam dispostos a discutir, [...] (Professora Dagmar Santos, entrevista, Patos de Minas, 27.07.2005, grifos nossos)

Todos os colaboradores têm mais de oito anos de profissão. Estou convicto de que há uma grande diferença entre formar-se professor e fazer-se professor. Nesse sentido, concordo com Andy Hargreaves (1999) que enfatiza que a melhor aprendizagem profissional do docente se encontra mergulhada, construída, no cotidiano, no “chão da sala de aula”. Paim (2005), apoiado em Walter Benjamin, destaca a necessidade de pensarmos a formação de professores numa perspectiva mais flexível, mais construtiva, menos dicotômica – o formador que sabe, o formando que aprende -, como se esse aprendizado fosse implacável e resoluto.

Pensar em formação de professores, geralmente, nos remete para a idéia de que formar alguém é definitivo, que a forma de fazê-lo está pré-estabelecida, convencionada. Poderíamos usar a metáfora da linha de produção, a matéria-prima (aluno ingressante numa licenciatura) entrou sem saber e deverá sair o produto final (o professor formado). (PAIM, 2005, p. 24-25)

Toda experiência é construída e a experiência docente não é diferente. Todavia ela tem suas singularidades. O desafio para os professores que estão começando suas carreiras é incomensurável.

O Professor César Romero se formou em 1982, tem 44 anos, lecionou durante vários anos no ensino fundamental e médio, em escolas estaduais de Patos de Minas. Ele relembra suas primeiras experiências como docente, substituindo uma professora de Geografia que estava de licença médica:

Havia me inscrito nas escolas estaduais para lecionar História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica. Meu sonho era lecionar História. Entretanto, fui chamado para uma substituição em Geografia. Eram turmas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries. Estive rapidamente com a professora efetiva, ela me passou um pacote de estênceis a álcool – marca *Helios* – hoje em desuso e me comunicou o autor do livro que ela adotava. Saí apavorado em busca do livro: Panorama do Brasil, de Fabiano Marques. Era uma loucura, aula à tarde, num calor infernal, salas lotadas, uma escola com mais de 2000 alunos. Tive que me virar, esquemas de aulas diários, estudava feito louco. Pouquíssimo do que tinha estudado na faculdade me serviu naquele momento, é realmente um “Deus nos acuda”. Mas sobrevivemos todos. (GONÇALVES, César Romero. Entrevista, Patos de Minas, 24.04.2005)

As dificuldades que os professores iniciantes enfrentam são reconhecidas. Nesse caso, há um complicador, as disciplinas de Geografia estudadas no Curso de História da FAFIPA, “transmitidas nos métodos tradicionais, quando o professor repassava puramente o conteúdo de Geografia Humana ou Física, sem qualquer preocupação com as questões da Didática ou das Práticas” (Professor César Romero, entrevista, Patos de Minas, 24.04.2005). A Prática de Ensino em Geografia só foi introduzida no currículo a partir do ano de 1996, ainda assim, com uma pequena carga horária de 68 horas/aula anuais. Vale ressaltar que o Curso dispunha de apenas um professor para ministrar todas as disciplinas da Geografia.

Eu não questiono, em momento algum, o conhecimento do Professor José César, ao contrário. Era um professor que tinha leituras atualizadas, embora quase que exclusivamente de jornais, mas era um ótimo professor. Dominava a Geografia Física com uma maestria ímpar. Tinha lá suas dificuldades de

relacionamento com os alunos. Mas quanto à idéia de docência em Geografia, nada. (Professor César Romero, entrevista, Patos de Minas, 24.04.2005)

César reconhece o papel de uma ex-professora formadora e, mais tarde, sua colega durante uns poucos meses, numa escola estadual, que, segundo ele, foi decisiva para acalantar suas inquietações e insegurança de um professor que está iniciando seu trabalho.

No começo, na Escola Estadual Zama Maciel, coincidentemente, a Professora Maria José, nossa querida Zezé, estava lecionando História, no ensino médio e eu dava História para a 5ª e 6ª séries. Todo o meu pânico e sufoco, minhas dúvidas, eu levava para a Zezé e ela, na maior boa vontade, me ajudava, de auxiliar no preenchimento de diário escolar, até tirar dúvidas relativas a conteúdo mesmo, sempre me dava livros didáticos que ela recebia em duplicata, apostilas. A força que a Zezé me deu como colega foi muito maior do que como professora de Prática de Ensino de História. (Professor César Romero, entrevista, Patos de Minas, 24.04.2005)

O fato de a Professora Maria José assim como quase todos os professores do Curso de História da FAFIPA, também atuarem na educação básica foi importante para operar a interface da formação inicial com a atuação dos professores na escola básica. Ou seja, aqueles professores recém-formados, ou em início de carreira, que trabalhavam em escolas da educação básica, onde seus antigos professores do Curso de História também trabalhavam, tinham neles um “esteio”, uma referência e um apoio em suas dificuldades. No caso específico da Professora Maria José, sua marca como referencial de docência dos três professores entrevistados é marcante. Nas narrativas dos professores, nota-se a importância da referida professora:

[...] a professora Maria José foi uma referência. Até as dificuldades que ela tinha como pessoa, porque nós nos tornamos amigas, ela deixava claro para que não fizéssemos como ela, não permitir as aceitações que ela teve que aceitar. **Então a “Zezé” foi a mais fundamental.** (Professora Sônia Porto, entrevista, Patos de Minas, 08.04.2005. Grifos nossos)

A Professora “Zezé” era acima de tudo uma pessoa e profissional coerente, ela não cedia às chantagens, seja de alunos, de diretores, de colegas professores. Além disso, vejo que ela despertou numa legião de estudantes em Patos de Minas, uma outra dimensão de História. **Ela era inigualável.** (Professor César Romero, entrevista, Patos de Minas, 24.04.2005 Grifos nossos)

**Você vai perguntar a todo o mundo e vai obter a mesma resposta, a melhor professora foi a “Zezé”.** Uma pessoa que sabia muito, sempre! A referência que eu tenho da “D. Zezé” é a do saber, e que lhe exigia uma curiosidade, porque senão você não conseguiria acompanhar. Ao mesmo tempo em que ela sabia muito e ensinava com afinco e compromisso, nunca vi, nesses anos todos em que ela foi minha professora, quase cinco anos, ela entrar na sala não dar aula. Nos anos todos em que ela trabalhou, era preocupadíssima com os alunos, com a avaliação, [...] então **é uma referência para mim enquanto pessoa e professora.** (Professora Dagmar Santos, entrevista, Patos de Minas, 2005, Grifos nossos)

Quando volto à reflexão sobre as narrativas dos professores formadores do Curso de História da FAFIPA, encontro nestes depoimentos também a força da presença da Professora Maria José como emblemática:

[...] eu tive uma verdadeira escola, que foi toda a formação que recebi da, “Zezé”; tive também a oportunidade de trabalhar, dividir com ela. A gente se encontrava, sentava, discutia e ela me orientava: “faça assim, não faça assim”. Hoje eu procuro ser extremamente fiel aquelas lições, aquela linha que ela propôs. [...]. Se você perguntar para todo mundo que passou pelo Curso de História da FAFIPA, qual foi o melhor professor de História, a resposta vai ser, a Professora Maria José, indiscutivelmente. **Pela dedicação, pela responsabilidade, pelo exemplo, por tudo!** (Professora Sisele, entrevista, Patos de Minas, 2005, Grifos nossos)

Outra professora que me marcou muito, claro, foi a “Zezé”, tanto no segundo grau como no curso superior. A Celeste também, trabalhando com História Contemporânea e Prática de Ensino. A Zezé pela rigidez, pela cobrança, aquela postura austera, fazia com que você estudasse mais do que queria, mas a gente também queria mostrar para ela que iria aprender. Então, essa cobrança da Zezé, essa exigência de compromisso era legal, [...] **ela fazia com que você aprendesse, e aprendesse gostando daquilo que se estava aprendendo.**[...] A Celeste, ela já tinha uma postura diferenciada, a Zezé era mais dura. A Celeste tinha a mesma postura, porém, com uma certa facilidade, a Celeste era dócil, então ela te cobrava da mesma forma, mas sempre com um sorriso, com jeitinho, sempre dava aquela puxada, para você cair na realidade, mas de uma forma dócil. (Professora Eunice, entrevista, Patos de Minas, 2005, Grifos nossos)

[...]a **grande mestra de todos nós, alunos de história, era a professora “Zezé” Levenhagem.**[...] A gente pedia uma contribuição de como trabalhar um determinado conteúdo e ela era uma pessoa extremamente entusiasmada, percebia quais eram os pontos falhos, o que nós deveríamos melhorar. A gente estava dando aula e tinha um *feedback* para mostrar inclusive toda a questão do

planejamento de uma aula, de como trabalhar [...]. (Professor Altamir Fernandes, entrevistado, Patos de Minas, 2005 Grifos nossos)

Creio que, como Contreras sugere, o papel da Professora Maria José como irradiadora de caminhos, leque de referências não só no Curso de formação de professores de História da FAFIPA, mas em toda sua vida como professora de História, também na educação básica em Patos de Minas, pode ser assim dimensionada: “Nos identificamos con otro maestro, o con quien, como hacia María Zambrano conmigo, nos habla como un maestro, y al hacerlo, nos indica sin decir ni ocultar, nos muestra las profundidades y nos advierte de los peligros” (CONTRERAS, 2002, p. 13). Todos os relatos, tanto de formadores quanto dos professores que hoje atuam na educação básica convergem no reconhecimento deliberado de conceber na Professora Maria José, os predicados de mestra que nos indicava, sem dizer e que nos mostrava as profundidades e apontava os desafios de ser professor de História. As investigações sobre professores marcantes<sup>45</sup> revelam que estes, certamente, constituem referências importantes nos percursos de formação dos docentes. É ilustrativo observar que o domínio dos saberes internalizados, além daqueles específicos de conteúdo histórico, primava também por outras dimensões, a “dedicação, responsabilidade, exemplo”. O que se confirma nas narrativas é a convicção de que não existe o professor só professor, mas a pessoa, o profissional e o pessoal, que se preocupa com a profissão, mas se dá conta também que a dimensão humana tem uma transcendência fulcral, são as dimensões apontadas por António Nóvoa (1992 b, p. 14).

Investigando sobre a eficácia, a utilidade, o impacto das disciplinas Prática de Ensino de História, Didática e Estágio Supervisionado, recebida pelos docentes na formação inicial na FEPAM, percebo que a avaliação foi positiva e instrutiva, apesar dos problemas que afetam a concretização de uma prática mais produtora. O Professor César Romero relembra que estagiou no Ginásio Presidente Kennedy, em Patos de Minas, em uma turma de oitava série noturna. Segundo ele, foi uma experiência fascinante,

Hoje vejo que todo o nosso empenho em produzir um material para o nosso estágio, que não se usava normalmente nas aulas de História, foi muito proveitoso. O tema da unidade que trabalhamos era a Guerra Fria. Fizemos cartazes, caricaturas de Stálin, Roosevelt, Truman, Brejnev, levamos poemas, canções, foi uma alegria. Não se ouvia um “pio” de conversa. Era uma turma de adolescentes, mas com alguns alunos adultos, trabalhadores, gente humilde, que estava determinada a estudar mesmo, isso nos ajudou muito. Sinto também

---

<sup>45</sup> Uma interessante investigação sobre professores marcantes encontra-se em CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S E CASTANHO, M. E.(orgs.) *Temas e Textos metodologia de Ensino Superior*. Campinas: Papyrus:2001, p.153-165.

que a novidade, a quebra de rotina foi fundamental para o sucesso de nosso estágio. Nós estagiamos em dupla, eu e uma colega. Que bom se pudéssemos dividir a sala de aula hoje com outro colega. Acho que poderíamos construir situações muito mais ricas [...] (Professor César Romero, entrevista, Patos de Minas, 2005)

O Professor César, além de destacar o aspecto positivo de sua experiência como estagiário, chama-nos a atenção para algo que, provavelmente, venha ao encontro do que Nóvoa considera uma necessidade de construirmos um universo de colegialidade em nossas práticas. Não estaria aí, no exercício de dois professores simultâneos, complementares, no mesmo horário, trabalhando juntos, em parceria, uma experiência inovadora e até revolucionária, para o ensino de História? O exercício da dialética na prática docente e nos debates teórico-metodológicos apontados por um e outro colegas poderia resultar numa experiência profundamente rica. É bem verdade de Nóvoa aponta para situação bem mais complexa, de envolvimento da escola em toda sua integralidade, mas as micro-experiências, nesse sentido, se apresentam como positivas.

As lembranças positivas e alentadoras que o Professor César Romero tem das aulas de História Moderna e Contemporânea e Práticas de Ensino de História com a Professora Maria Celeste, merecem um registro:

A gente esperava ansioso, a chegada da Sexta-feira, pois tínhamos cinco horários ininterruptos com a Professora Celeste. Ela entrava na sala, era muito simpática, um sorriso aberto, carismática, uma beleza envolvente. Lecionava a disciplina História Moderna e Contemporânea simultaneamente com a Prática de Ensino. Era um “casamento” perfeito. Nem percebíamos a separação entre conteúdo específico (a teoria) e a prática. Era uma harmonia alucinante. Ficávamos das 19 às 23 horas com ela na sala de aula, era uma alegria contagiante. Ela sabia dominava como poucos, tanto o conteúdo específico, quanto o manejo de sala de aula dos grandes mestres. (Professor César Romero, entrevista, Patos de Minas, 2005)

Aqui, retomo a narrativa da Professora Maria Celeste, entrecruzando-a com a de seu ex-aluno e hoje professor César Romero. Interrogada sobre o que seria mais importante na formação de um professor de História, se a teoria (o conteúdo), os saberes disciplinares ou os chamados saberes pedagógicos, a prática, a Professora desvela:

Para formar qualquer professor, a gente tem que formar um estudioso, um pesquisador, porque, com essa perspectiva nova do conhecimento, não existe

um conhecimento pronto e acabado em área nenhuma, não existem verdades absolutas. [...] Uma coisa interessante que eu ouvi essa semana, de um professor de fundamentos filosóficos da educação, Sílvio Gallo. Ele disse assim: na religião você tem dogmas, então você crê, não precisa pensar, já está pronto. O professor de História precisa pensar, pois em que ele vai crer? História não é o acontecido, são as narrativas sobre o acontecido. (Professora Maria Celeste, entrevista, Patos de Minas, 2005)

É estimulante perceber, dar conta do caráter relacional, das pontes, das interpretações que podemos construir quando a relação que se estabelece entre a voz do formador se interpenetra no âmago do formado. O Professor César Romero, ex-aluno da Professora Maria Celeste, menciona a sua admiração pela riqueza e versatilidade dela como professora formadora. A Professora produz uma reflexão acerca do que é ser um bom professor de História, inspirada na sua prática, mas também na reverberação das reflexões anunciadas por seu atual professor. Estamos diante de uma teia, uma rede em que os saberes são produzidos e se entranham, interpenetram, inevitavelmente, e onde o papel do formador se revela como uma amálgama insubstituível.

Indagando a Professora Dagmar Santos sobre os impactos, o papel das disciplinas pedagógicas que ela recebeu no Curso de História, inclusive a relação teoria/prática, ela analisou:

A sensação que a gente tinha era de que as Didáticas eram muito afastadas da nossa realidade, principalmente daqueles que nunca tinham tido contato com a sala de aula, que não era meu caso. Mas, pareciam duas coisas muito diferentes. Às vezes, a gente fazia as discussões históricas, não se preocupando, necessariamente com o ensinar, talvez não seja mesmo essa a realidade. Podia ser mais próximo, ter um contato mais direto, sabendo aplicar aquilo. Eu não acho que saí de lá, sabendo dar aula de História. (Professora Dagmar Santos, entrevista, Patos de Minas, 2005)

Entendo a contribuição da Didática e as demais disciplinas da área pedagógica, como externa Pimenta e Lima, numa contextualização muito mais ampla, que açambarca intermináveis variáveis. Portanto, resulta numa somatória muito mais complexa que envolve a atividade da docência em si e é muito mais que a experiência de uma semana numa determinada escola, ou desenvolvendo apenas uma unidade do programa.

Por considerarmos que a atividade docente que se realiza na sala de aula não se restringe a suas paredes, uma vez que as relações que aí se estabelecem são determinadas pelos contextos mais amplos - a cultura escolar, pedagógica, administrativa, a comunidade na qual se insere, os alunos e seu mundo, os

professores e sua história, os sistemas de ensino, as demais instituições sociais e de cultura, a sociedade em geral -, entendemos que o estágio deva propiciar aos futuros professores e aos que já exercem o magistério o conhecimento dessas determinações. (PIMENTA & LIMA, 204, p. 95)

Visto nesta perspectiva, a defesa de Selma Garrido e Maria do Socorro Lima é de que o estágio ocupe o lugar de um “ritual de passagem” que anuncia a chegada de um novo professor, numa expectativa bastante otimista,

[...] numa perspectiva de ritual de passagem, esperamos que essa caminhada pelas atividades de estágio se constitua em possibilidade de reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento, a fim de que, ao seu término, os alunos possam dizer, “abram alas para a minha bandeira, porque está chegando minha hora de ser professor”. ( PIMENTA & LIMA, 2004, p. 100)

Sônia Porto, entretanto faz uma referência elogiosa ao trabalho desenvolvido pela Professora de Didática , na década de 1980, Ivete Porto

Eu me lembro nós tínhamos uma identificação muito grande. Da Ivete, hoje eu sei situá-la dentro de uma linha libertária de educação, pela forma com que ela colocava as coisas. Ela teve uma importância muito grande na nossa formação, pela sua postura como professora de Didática [...] ela fazia a gente “voar”, falava de tudo, de Paulo Freire relacionando com Trotsky, Trotsky com Lênin, era muito interessante. Ficava todo mundo empolgado e “louco” para chegar o momento de suas aulas. Quando terminava, aí tínhamos uma aula de Filosofia em que o professor trancava a porta para ninguém sair da sala! (Professora Sônia Porto, entrevista, Patos de Minas, 2005)

No movimento que houve, encabeçado pelos alunos do Curso de História, em 1986, a Professora Sônia Porto foi, na época, uma das alunas líderes. Fiz menção a ele no capítulo anterior, destacando mais o olhar dos formadores. Aqui, disponibilizo a visão de Sônia Porto, hoje professora, que avalia o sentido do movimento como positivo, pois, segundo ela, além das mudanças operadas no próprio currículo no Curso, fez germinar a possibilidade de introduzir discussões sobre práticas preconceituosas existentes no Curso, mas sobretudo de um diálogo franco e rico entre formadores e alunos.

[...] aconteceu um fato com um colega, em que o professor, praticou uma atitude de discriminação e todos nós ficamos indignados com aquele gesto. O



aluno era negro e tinha uma deficiência. Reunimos numa assembléia, todos os alunos, [...] do segundo ano, do primeiro e do terceiro. [...] e o momento contribuiu para que nós fizéssemos uma reivindicação, como se uma idéia fosse puxando outra, e nós conseguimos parar o Curso por alguns dias. Começou com esta situação, solicitamos uma reunião com a Chefe do Departamento, para encaminhar alguns pedidos. Havia muitos alunos de outras cidades e alguns professores não tinham muito tato para lidar com isso,[...] Os tempos eram outros, em 1985, a nossa grade curricular parecia muito fechada, muito tradicional [...]os professores do Departamento, muitos deles, estavam do nosso lado, viram que aquilo era justo. O que estávamos pedindo, podia ser da forma errada, pois éramos estudantes, paralisando as aulas. Hoje com meus 40 anos de maturidade é que vejo assim. [...] às vezes você não pode exigir do outro a mesma postura de quem está do outro lado, mas acho que tudo isso foi muito importante e houveram mudanças, repercutiu no Curso [...] (Professora Sônia Porto, entrevista, Patos de Minas, 2005)

A partir desta movimentação, alguns professores se desligaram do Curso e houve uma reforma na matriz curricular, já apontado anteriormente, que passa a vigorar no ano de 1986. Refletindo, hoje, sobre as novas demandas que emergiram na educação, como o multiculturalismo, os estudos de inclusão escolar, a visibilidade que os Parâmetros Curriculares Nacionais tentam apontar às políticas de interculturalidade, mesmo reconhecendo lacunas nas formas de materializar tais conteúdos, a visão dos formadores do Curso de História da FAFIPA e dos formados revelam avanços na educação brasileira, em geral.

Indagando os formados sobre a reverberação do universo conceitual da História, das concepções historiográficas que eles receberam na formação inicial, há uma clara evidência das deficiências, tanto nos discursos desses professores formados, como nos currículos do Curso. Não só os formados, mas os próprios formadores fizeram uma autocrítica, bem evidente, na narrativa da Professora Maria Celeste. Quando ela refletia sobre a permanência exclusiva do paradigma marxista veiculado no Curso, ela aponta:

Eu vim questionar isso posteriormente, quando eu tive maior conhecimento da *Escola dos Annales*, da História Nova, mas na época em que eu trabalhava em Patos de Minas, não.[...] eu não introduzia conceitos historiográficos. [...] Hoje eu tenho questionado muito isso, tenho trabalhado numa linha mais pós-estruturalista, depois dos estudos de Foucault, Nietzsche, e outros autores aí, eu percebo isso, mas na época não. Eu trabalhava como se aquilo fosse o paradigma preferencial, sem questionar os outros. (Professora Maria Celeste, entrevista, Araxá, 2005)

O Professor formador, Altamir Fernandes, guarda todos os seus cadernos do período quando ainda era aluno da graduação. Como convém a um historiador, ele cuida de seus cadernos como um objeto histórico que traz a força da memória. Possibilidades enormes se abrem a partir da investigação que se pode fazer destes documentos. O caderno de qualquer estudante é um lugar especial, privilegiado, confidencial, onde ele anota tudo de substancial a sua vida escolar. É também o espaço onde se registram os telefones das pessoas queridas, as frases mais impactantes, os pensamentos, os recados, os rabiscos, os desenhos descomprometidos, enfim, tudo aquilo que é significativo e também o que não é na vida do estudante.

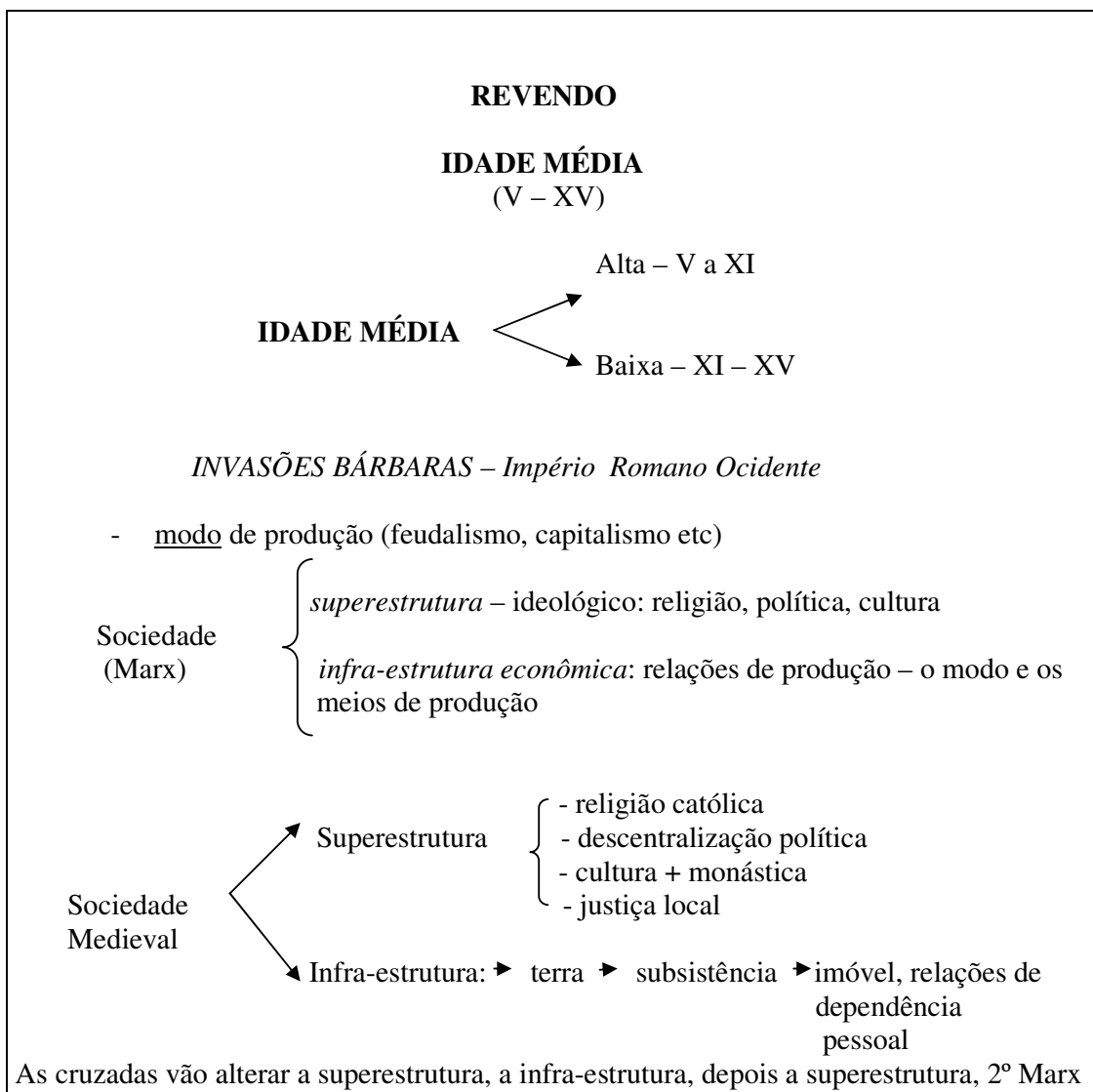
A interpretação dos conteúdos trabalhados pelos professores na formação inicial, os saberes explicitados pelos formadores estão disponibilizados com uma fidelidade ímpar nestas fontes, constituindo um fértil arsenal para o pesquisador. O programa analítico das disciplinas, a bibliografia, os esquemas produzidos pelos professores, os exercícios (questionários, estudos dirigidos), todo este rico material se abre ao olhar do pesquisador.

Analisando o esquema feito pelo professor de História Moderna, logo nas primeiras aulas, em fevereiro de 1984, confirma-se a prevalescência da visão historiográfica marxista predominante no Curso. Reproduzi uma simulação do esquema traçado pela professora de História Moderna, na primeira aula, revendo alguns conceitos da Idade Média. Limitei-me a parte inicial do esquema (pois é aquela mais conceitual), interessado em captar vestígios destes paradigmas nas interpretações mais usuais dos professores formadores do Curso.

É notório o forte predomínio de categorias teóricas do materialismo histórico na disciplina de História Moderna do Curso de História da FAFIPA. Ou seja, a hegemonia do paradigma historiográfico marxista no Curso é evidenciada também nas narrativas.

No caderno de anotações do Professor Altamir Fernandes, disciplina de História Medieval, pude perceber que a professora da respectiva disciplina usava o critério de “dar vistos” nos cadernos. Utilizava-se deste recurso nas atividades avaliativas como questionários e estudos dirigidos, práticas exóticas ao exercício de formadores, sobretudo em cursos superiores.

**QUADRO 5**  
**SIMULAÇÃO DE PARTE DO ESQUEMA DE IDADE MÉDIA**



Extraído do caderno espiral “dez matérias” do Professor Altamir Fernandes, disciplina de História Moderna, 1984, Patos de Minas, MG.

Havia também, na bibliografia utilizada na disciplina de História do Brasil I, uma confusa mescla de autores marxistas com outros, marcadamente, positivistas. No clássico História Geral da Civilização Brasileira, organizado por Sérgio Buarque de Holanda, autores como Carlos Guilherme Mota, Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodré, de filia o marxista, figuram ao lado de Hélio Vianna, um dos protagonistas da historiografia positivista no Brasil. Mais uma vez se confirma a interpreta o da Professora Maria Celeste de que não havia discussões historiográficas no Curso.

A interpretação externada pelo Professor César Romero, que foi aluno da Professora Maria Celeste na disciplina História Moderna e Contemporânea, confirma sua análise, corroborando a formação lacunar em termos de reflexões historiográficas praticadas pelos formadores. César percebe traços de uma ortodoxia marxista, ou mesmo de um estruturalismo althusseriano, (THOMPSON, 1981, p.112), na visão de alguns autores que eram trabalhados no Curso.

Na verdade, por mais que os nossos professores fossem habilidosos, cuidadosos tanto no trato com a docência, quanto nos conteúdos específicos, não havia uma crítica da História, ou discussões historiográficas. Em Introdução aos Estudos Históricos, que era a única disciplina mais voltada para uma reflexão historiográfica, ficávamos a maior parte do tempo fichando o livro do José Honório Rodrigues, mas sem nenhum aprofundamento no debate, sem perceber outras possibilidades do discurso historiográfico. Líamos o Leôncio Basbaum como se fosse a verdade absoluta, o positivismo do Burns como se fosse a única possibilidade da História Antiga. Quando pegávamos autores marxistas, eles eram vistos com a mesma visão fundamentalista dos positivistas. (Professor César Romero, entrevista, Patos de Minas, 2005)

Esta parece ser também a visão da Professora Dagmar Santos, embora ela reconheça que tais deficiências não deveriam ser, exclusivamente, do Curso da FAFIPA, além de já destacar também a presença das reflexões do “Annales” e mesmo da historiografia Inglesa.

Influenciaram-me muito os pensadores que seguem práticas marxistas, da economia, ligados à História, também muita coisa da “escola dos annales”. Mas, na minha formação, algo que deveríamos ter aprendido melhor, pode ser o defeito da minha formação pessoal, de não ter me dedicado, ou pode ser um defeito do Curso, a gente não transita muito bem por estas teorias da História. Sobre História Moderna e Contemporânea, sem dúvida nenhuma, foi Hobsbawm, o que mais me influenciou. (Professora Dagmar Santos, entrevista, Patos de Minas, 2005)

A Professora Sônia Porto capta sinais positivos nas práticas de alguns professores do Curso, no sentido de operar uma interface entre um conceito de História historicista e uma dimensão mais reflexiva da História. Segundo suas narrativas, havia atitudes de alguns professores do Curso, no sentido de promover um diálogo crítico entre passado e presente, no interior dos debates que eram produzidos nas aulas. Mesmo que não houvesse uma problematização mais apurada em termos de matriz historiográfica, havia um fecundo

questionamento por parte das análises dos professores, sobretudo a partir do segundo ano do Curso.

Quando chegou no segundo ano, em História do Brasil, você já questionava mais, já se pensava em buscar o passado num diálogo com o presente e também a História Moderna, aí as coisas começaram a mudar, nós já percebíamos que havia algumnexo. Os professores já mostravam a articulação de passado e presente, tentando explicar, contextualizar uma situação atual. (Professora Sônia Porto, entrevista, Patos de Minas, 2005)

Na entrevista, a Professora Sônia Porto revela que as contextualizações, a possibilidade de enxergar a História como algo próximo da vida dos alunos, interpretando-os também como sujeitos dela, serviram de inspiração para o movimento promovido pelos docentes em 1985, pleiteando mudanças no Curso. Assim percebe-se que o Curso não era apenas um “depositário de conteúdos”, visto como um “baú da tradição”, mas potencializava e irrigava interpretações da História que contribuíram para formar o espírito crítico e a capacidade de intervenção no social.

As lacunas teórico-metodológicas e historiográficas, apontadas pelos professores formados no Curso de História da FAFIPA, parecem não ser exclusividade apenas dele. A Professora Maria Celeste, formada na UFMG, afirma, categoricamente, que só foi ter esta leitura mais crítica de discussões historiográficas, bem mais tarde, quando já cursava o Mestrado.

Comparando os depoimentos dos professores formados no Curso de História da FAFIPA com os dos professores formados em Uberlândia – na Universidade Federal de Uberlândia e na ABRACEC (Associação Brasil Central de Educação de Uberlândia), estudados por Lima (1997), percebe-se um quadro e uma realidade bastante semelhante vivenciada naquela cidade. Lima conclui:

O discurso dos professores, juntamente com os planejamentos que elaboram para as suas aulas, revelam que, a despeito de alguns terem afirmado conhecer as teorias da história (uns dizendo que as conhecem, outros afirmando que as conhecem superficialmente), prevalece o superficial e, no limite, o total desconhecimento. (LIMA, 1997, p.235)

Lima ainda esclarece que há, na narrativa dos professores, uma simplificação ao considerar apenas duas correntes historiográficas, o positivismo e o marxismo, como se as

controvérsias e os paradigmas da teoria da História se limitassem a estes. Portanto, entendo que, ainda hoje, o debate historiográfico nos cursos de História no Brasil tem que ser permanentemente analisado, repensando estratégias para melhorá-los.

A necessidade de prática de docência, ao longo de todo, o curso é incontestável para formadores e formados. Trata-se de um dilema há muito questionado, interpretado, reinterpretado, e a que sempre voltaremos: será que realmente existe fórmulas possíveis de se formar um professor “lapidado”, “sem lacunas”, “pronto para o exercício” da profissão? Pesquisas têm demonstrado a impossibilidade do professor constituir-se no início da carreira como “pronto”, daí a diferença entre “formar-se professor e fazer-se professor”. Segundo Fonseca, é no processo trânsito dialético entre saber-exterior e a experiência que o professor de realiza profissionalmente. Tal processo “[...] é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência.” (FONSECA, 2003, p.124, In: VASCONCELOS). Nóvoa explica que a formação está indissociável da construção permanente da identidade pessoal do professor.

Estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional. [...] a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1991, p.70)

Susana Huberman, mostra-se exigente em relação ao papel do formador de formadores, apontando o que se espera dele

Se espera que el formador de formadores, al actuar en un contexto específico, sea una persona com amplia experiencia docente, com una rigurosa formación científica y didáctica, conocedora de las principales líneas de la investigación educativa y de las bases psicológicas del aprendizaje que las sustentan, aptos para trabajar com adultos y, en definitiva, preparados para ayudar a maestros y profesores a realizar el cambio actitudinal, conceptual y metodológico que esté demandando el sistema educativo. (HUBERMAN, 2000, p. 125-126)

No caso dos formadores de professores do Curso de História da FAFIPA, como revelam as narrativas pesquisadas, todos os cinco professores eram recém-formados quando passaram a lecionar do Curso. Como exigir deles as credenciais elencadas por Huberman?

Ficam patentes as lacunas da formação dos formadores percebidas neste grau de exigência. Assim, a Professora Dagmar Santos ainda comenta o estágio supervisionado, na Licenciatura

Eu praticamente não fiz estágio supervisionado. Nós pegamos uma fase que a gente fazia o estágio de História e Geografia. O de História, eu avalio como positivo, eu fui dar aula mesmo, embora tenha sido um tempo curto, assim de uma semana, duas semanas, era assim que funcionava o estágio. A gente chegou, deu a aula, aplicou a avaliação e pronto. O de Geografia, porque tinha um projeto de Geografia, que era um projeto de ajudar os alunos em Geografia, no período da tarde, uma forma de plantão, para tirar dúvidas dos alunos que estavam em recuperação. Muito ruim! Não acrescentou nada! Quem não sabia dar aula, continuou não sabendo do mesmo jeito, sem ter experiência de sala de aula. (Professora Dagmar, entrevista, Patos de Minas, 2005)

Se, por um lado, a experiência do estágio supervisionado de História da Professora Dagmar Santos foi “positivo”, o “fracasso” na experiência de plantonista em Geografia é evidente. E a supervisão de um profissional mais capacitado? E as etapas que o estagiário deveria seguir, burocraticamente explicitadas em qualquer manual de Didática ou de Prática de Ensino? Novamente Susana Huberman, evidencia as responsabilidades do formador:

Es función específica del formador de formadores permitir y acercar formas, estrategias, metodologías, modalidades para que el docente de cualquier área, ciclo o nivel se capacite, se actualice y se perfeccione acorde con las exigencias y necesidades del tiempo y espacio en el cual desarrolla su acción. (HUBERMAN, S. 2000, p. 126)

Huberman suscita uma reflexão instigante. Todas as exigências metodológicas recrutadas dos formadores devem ser pensadas também em função das necessidades do tempo e do espaço em que se procedem as ações, o trabalho e as práticas do professor em seu cotidiano. Neste sentido, é que advogo a diferença gigantesca entre formar-se, habilitar-se como professor e fazer-se professor. Por mais que os formadores queiram colocá-los “prontos” no universo do mercado educacional, as experiências revelam ser algo difícil e em algumas condições impossível. Mesmo introduzindo as práticas de formação nos primeiros períodos do curso, mesmo que a “retórica” da docência esteja presente nas falas dos os professores formadores, mesmo que todos os envolvidos no processo estejam convivendo na atmosfera da docência, a experiência exige mais. Exige luta, requer embate, urgência, imprevisibilidade, originalidade, tempo, reclama conflitos, vitórias, flexibilidade e ousadia, criatividade, comunicação, afetividade, ancorados na coragem de construir o novo, a cada dia letivo, a cada momento em que se entra em uma nova sala de aula ou naquela mesma sala.

Nesta direção, a Professora Dagmar Santos faz um balanço da trajetória docente e analisa o fazer-se professor. No momento em que lhe indago se ela se sentiu preparada para ser professora quando terminou sua formação inicial, Dagmar faz suas críticas, ao encontro das exigências do que Susana Huberman prevê, mas não deixa de reconhecer a importância do tempo nesta “completude” que se deseja. Assim ela respondeu ao meu questionamento:

Não. Algumas questões ficam faltando. A gente que vai dar aula, só se aprende com o tempo. Mas a Faculdade poderia ajudar mais. A questão da aula, saber apresentar o que é importante, o que o adolescente precisa saber, [...] Conhecer melhor conteúdos e práticas de cada ciclo, de cada período e uma questão que eu sofro muito é com a avaliação, o que se cobra, como avaliar. Não aprendi nada disso da Faculdade, nada! (Professora Dagmar Santos, entrevista, Patos de Minas, 2005)

Novamente o tema da avaliação vem à tona. Parece que havia uma cumplicidade nos cursos de Licenciatura de se silenciar quando o assunto era avaliação. Felizmente, estudos promissores têm apontado sobre a importância fulcral do tema da avaliação, não só nos currículos, mas no engendramento de novas atitudes por parte de formadores e formados, no sentido de entendê-la como um tempo e um espaço do processo educativo e não uma prestação de contas.

O Professor César Romero admite, que tem procurado romper com os paradigmas tradicionais de avaliação e promover ações, segundo ele, mais instrutivas,

Durante a formação inicial era debates, seminários, questionários e provas. Limitava-se a estes métodos. Usei durante muitos anos praticamente da mesma maneira que recebe na faculdade, trabalhos escritos num mês e a avaliação bimestral noutro. Hoje resolvi radicalizar. Se o aluno fracassa e é um aluno que mostra-se interessado, devolvo a prova a ele e ele vai reconstruindo a prova etapa por etapa. Sob a minha supervisão. “Perco” duas, até três aulas nesta labuta, mas os resultados são surpreendentes. (Professor César Romero, entrevista, Patos de Minas, 2005)

Investiguei, cautelosamente, com o Professor César Romero sua experiência em termos de avaliação e ele me revelou que opera da seguinte maneira: se numa avaliação sobre um determinado tema da História, trabalhado em classe, o aluno se saiu abaixo do satisfatório, este aluno recebe a prova e a refaz, consultando o livro didático, as anotações do caderno e aquilo que ele não conseguiu apreender, consulta ao Professor César que lhe explica novamente, tecendo uma compreensão quase personalizada a cada um dos que necessitar. Tal prática visa rechaçar, na raiz, uma concepção sacralizada, mistificada e horrorizada da



avaliação, concebida somente na perspectiva de exame e imprime uma postura construtiva. Esta modalidade de avaliação do Professor César Romero me faz recorrer àquela experiência da Professora Sisele vivenciada com o Professor Alcir Lenharo: ambas têm a oferecer um resultado instrutivo e revelam uma postura docente relacional.

O avanço das tecnologias no mundo hoje disponibiliza incomensuráveis instrumentos para serem tomados como possibilidades no campo do ensino de História (internet, cinema, música, teatro, pintura, literatura, dança, imprensa, festas folclóricas). Meu interesse também é captar como os professores têm utilizado tais fontes em suas práticas. Não basta o professor estar atento às novas tecnologias e trazê-las para o seu cotidiano, mas interessa saber como este arsenal vai ser interpretado e interpenetrado nos saberes e incorporado nas práticas desde professor, em seu *locus*, ou seja, como ele vai operar e reverberar tais “tecnologias”, suportes de saberes em suas práticas.

A Professora Dagmar Santos confessa suas limitações no que tange ao uso dos recursos oriundos da informática como uma tecnologia em seu trabalho como docente, chegando mesmo a ser reticente: “Internet não tenho, não uso, tenho dificuldades, não sei mexer”. A professora, reconhece suas carências e produz uma autocrítica reveladora:

Eu poderia diversificar mais, fazer aulas mais criativas. Eu acho que esse é um defeito da maioria dos professores de História. A gente tem muita teoria para falar, empolga e gosta de falar, porque é um assunto que dá prazer a gente. Então, usar outros recursos didáticos, aprender a internet, para usar melhor figuras, concretizar melhor esse conhecimento. Como eu trabalho também com ensino fundamental, às vezes, eu tenho algumas idéias de projetos, mas sinto algumas dificuldades, então se eu tivesse concretizado essas idéias, eu seria uma professora muito melhor do que eu sou hoje. (Professora Dagmar Santos, entrevista, Patos de Minas, 2005)

O Professor César reconhece o imenso campo que se abre com essa nova tecnologia e menciona os efeitos positivos dessa linguagem:

Entendo a informática como uma técnica, não uma metodologia em si. As possibilidades que se abrem através da internet, por exemplo, são extraordinárias, sobretudo na área de História. Pesquisas sobre arqueologia, geologia, antropologia, Política, está tudo lá. Nós professores não podemos abrir mão deste recurso, até porque ele é irreversível, o mundo inteiro está ligado, vinte e quatro horas por dia. (Professor César Romero, entrevista, Patos de Minas, 2005)

Além de demonstrar uma percepção crítica, porém construtiva, sobre as possibilidades que se abrem através da internet aos professores de História, o Professor César Romero analisa o caráter ambíguo desta tecnologia, quanto ao seu uso:

Estamos diante de um paradoxo: embora a posse de um equipamento, de um monitor não esteja ao alcance da maioria dos nossos alunos de escola pública, o acesso à internet é uma forma socializadora de informação, pois acessou, todo mundo tem as mesmas informações. Hoje, o que se percebe é que a garotada já descobriu sua própria “senha” de como ter contato com a internet seja com o colega vizinho, seja na escola, seja pagando uns minutos nas locadoras. Tanto é que vários alunos meus que nem tem computador em casa, têm lá suas comunidades de orkut. (Professor César Romero, entrevista, Patos de Minas, 2005)

Quando indagada sobre o uso da internet, a Professora Sônia Porto foi enfática:

Hoje em dia não tem como, principalmente o professor que está na escola particular, onde o aluno tem esse recurso. Porque é muito mais atrativo, é muito mais bonito você estar olhando aqui na tela, eu acho que se o professor vai para uma escola particular, ele tem que pensar, repensar muito [...] principalmente o professor de História. Você pega um livro ali, eu gosto muito de imagens, eu acho que uma imagem fala por si só. Então essa imagem, uma ilustração pequenina ali no livro, quando você pega um assunto, joga ele ali na tela, porque eu mudo muito, eu gosto muito de música, de filme também, eu uso muito filme nas aulas. Então quando se fala da integração da internet, pesquisando, vem aquela quantidade de imagem [...] você pode conversar com o aluno sobre isso. Mas tem que ficar claro uma coisa, por mais que a apresentação que se faça esteja bonita, ela só vai se transformar em conhecimento para o aluno, ele só vai retê-la a partir do comentário, da interação que o professor fizer. (Professora Sônia Porto, entrevista, Patos de Minas, 2005)

O comentário da Professora Sônia Porto, na medida em que se vislumbra em sua narrativa não só revela a importância que ela atribui à internet como uma fonte para o ensino de História – assim como a música, a pintura e o cinema -, como também sua visão aguçada da forma e do encaminhamento que se deve estabelecer no uso de tais instrumentos. Aqui a professora revela a importância do professor como mediador entre a tecnologia, a linguagem e o conhecimento que se produzirá e que será internalizado como aprendizado para o educando. Ainda ressalta o inevitável, o professor jamais será substituído como amálgama da relação que se estabelece no espaço escolar.

A mediação é fundamental, a tecnologia não substitui o trabalho do professor, você tem que ser o mediador ali mesmo daquela situação. Então, fica mais atrativo, o aluno gosta mais. [...] este já passou a ser um instrumento da minha prática, tem muito hoje essa facilidade. Quando o aluno tem dúvidas, ou quando eu passo um trabalho, quando está atrasado, já faço um esquema aqui e passo por e-mail, para não perder tempo. (Professora Sônia Porto, entrevista, Patos de Minas, 2005)

No contexto analisado pela Professora Sônia Porto, há que se considerar que se trata de uma escola privada onde, certamente, todos os educandos dispõem de internet em suas casas, o que não se configura como a realidade da grande maioria dos alunos das escolas brasileiras. Entretanto, a professora chama a atenção para uma situação emergente. Se o profissional docente em História desejar trabalhar em escolas privadas, ele já deparará com uma situação que lhe exigirá mais uma habilidade, o domínio técnico da informática e um conhecimento mínimo do mundo virtual, a internet. De outra forma, provavelmente, segundo ela, ele estará fora desse mercado de trabalho. Ora, esta lógica vale hoje não só para os professores, mas se estende a praticamente todos as profissões e ofícios, pois o desenvolvimento da informática penetrou toda a esfera da produção.

Quanto à utilização do cinema como uma fonte histórica ao alcance dos professores entrevistados, investiguei, inicialmente, se eles tinham o hábito de ir ao cinema. Patos de Minas possui duas salas de cinema, localizadas no *shopping center* da cidade. As sessões são, geralmente, à noite. Os professores colaboradores, assim como a maioria dos professores da cidade, trabalham à noite, nos horários das sessões. Aos finais de semana, quando os horários das sessões são ampliados, a juventude da cidade – de classe média e média alta – lota as dependências do cinema, é um frenesi total, uma das poucas opções que a cidade oferece aos jovens. Como o professor pode acompanhar as produções da “sétima arte” para articulá-las aos seus saberes históricos e pedagógicos, numa ambientação nem um pouco produtiva? O Professor César Romero assim resolveu este problema.

Adoro cinema, mas aqui em Patos de Minas, pelo menos nos anos em que lecionei aqui, raramente ia ao cinema. Quando era o Cine Riviera, sim, a gente ia com mais frequência, mas filmes bons, de conteúdo que pudesse fazer a ponte com a História eram muito raros. Logo, passei a lançar mão de fitas de vídeo, hoje DVD. Isso foi uma revolução para a gente. Você pode selecionar tomadas, ir interrompendo cenas, inserindo explicações, diálogos, pequenos

textos, explorar a trilha sonora. Enfim pudemos redimensionar nossas aulas. (Professor César Romero, entrevista, Patos de Minas, 2005)

Evidentemente que o uso do cinema, como uma fonte, uma linguagem a ser incorporada às aulas, emergiu como um verdadeiro celeiro de experiências positivas ao ensino de História. Inúmeros estudos hoje discutem, problematizam, as possibilidades inerentes ao diálogo cinema e História, imagem e História. Tais reflexões, cada vez mais, vêm enriquecendo as perspectivas de abordagem históricas, não só no campo teórico, mas também no universo da prática, nas salas de aula, como uma metodologia alternativa e rica.

Entretanto, algumas questões básicas de cunho prático operacional têm que ser levadas em conta quando se propõe lançar mão deste recurso em sala de aula.

Com relação à operacionalização do trabalho em sala de aula, acreditamos ser de extrema importância a preparação prévia do professor, ou seja, ele deve ter domínio em relação ao filme e clareza total da inserção do filme no curso, bem como dos objetivos e do trabalho a ser realizado após a projeção. O filme de curta-duração, por ocupar apenas parte de uma aula de 50 minutos, facilita as atividades; numa mesma aula é possível assistir ao filme, discuti-lo e rever totalmente a fita ou parte dela, dependendo do encaminhamento dos debates. (FONSECA, 2003, P. 181)

Além dos cuidados recomendados por Fonseca, outros devem ser objeto de prevenção por parte dos professores. Rever todo o equipamento, condições dos cabos, estado da TV e dos aparelhos de reprodução (VHS ou DVD), ligações elétricas. Na maioria das escolas públicas de educação básica, estes equipamentos são usados por todo o corpo da escola e as condições de operacionalização são, via de regra, precárias. Desde o deslocamento dos equipamentos para as salas – naquelas escolas que não dispõem de espaços específicos para este fim, ou o deslocamento dos alunos para as salas de projeção.

Entendo o cinema e sua utilização como uma tecnologia para o ensino de História, circunscrito nos mesmos termos em que Meirelles (2004) sugere.

Através do filme podemos observar nos seus personagens a distribuição dos papéis sociais e os esquemas culturais que identificam os seus lugares na sociedade. As lutas, reivindicações e desafios presentes no enredo e os diversos grupos envolvidos nessas ações. O modo como aparece representada a organização social, as hierarquias e as relações sociais. Com são percebidos e mostrados pelos cineastas lugares, fatos, eventos, tipos sociais, relações entre

campo e cidade, rico e pobre, centro e periferia etc. (MEIRELLES, 2004, p. 79)

Buscando compreender o percurso do Curso de Licenciatura em História da FAFIPA, algumas evidências estão colocadas. O Curso não propiciou, ao longo de sua história, as condições de trabalho desejáveis ao professor. Isto se deve, sobretudo, às dificuldades advindas da modalidade de contrato de professor horista. Nestas condições, o professor formador não consegue imprimir as condições ideais para produzir satisfatoriamente o seu trabalho, tendo em vista que ele necessitará de assumir uma carga horária grande visando uma sobrevivência digna.

As lacunas de formação de formadores também foram perceptíveis, assim como a inexistência de professores de formação de formadores em nível de Mestrado e Doutorado. Quanto aos impactos na prática docente dos formados, a despeito de iniciativas pontuais, observei dificuldades de incorporações de novas linguagens. Devemos analisar com mais profundidade, como e se os professores estão mesmo absorvendo as “novas tecnologias”, o que pude detectar através das narrativas é que ainda temos muito que acrescentar.

Os professores formados narraram as dificuldades advindas de uma bagagem teórico-metodológica aquém das exigências necessárias a um professor que possa transitar com fluência neste campo, assim como, as disciplinas Prática de Ensino de História e o Estágio Supervisionado não contribuíram suficientemente para a realidade do “chão da sala de aula”. Os saberes experienciais é que mais proporcionam a esses profissionais, os melhores resultados.

A análise da conjugação dos variáveis vetores constituintes de um Curso de Licenciatura em História, numa instituição privada, no interior no Brasil, no caso específico, em Patos de Minas, me permite apontar as dificuldades inerentes a este projeto. A ausência de concursos para profissionais qualificados, os problemas de precariedade de biblioteca, a limitada titulação dos professores formadores, além da inexistência de pesquisa, colocam os limites institucionais, não só do Curso de História da FEPAM, no período contemplado pela pesquisa, mas os vários cursos de Licenciatura, das inúmeras instituições privadas no interior de todo o país.

Entrecruzando os olhares dos professores formadores com aqueles produzidos pelos formados no Curso de História da FAFIPA, posso sugerir que existe uma fonte inesgotável de significações, ressignificações, lacunas, nos saberes destes profissionais. O mais importante é percebê-lo como projeto formativo. Enquanto projeto formativo, o Curso de História da FAFIPA, apesar dos problemas estruturais inerentes à sua realidade, vem cumprindo um

papel importante no sentido de formar profissionais que vão, passo a passo, formando-se e fazendo-se professores de História e “engrossando” as vozes, na sinfonia alucinante de uma canção imperfeita, inacabada, mas dialeticamente apaixonante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÁRIA POLISSÊMICA**

“Eu preparo uma canção  
Que faça acordar os homens  
E adormecer as crianças”

Carlos Drummond de Andrade

“Os melhores professores são aqueles  
que me inquietam”

Maria Celeste Moura Andrade

Este trabalho tem por finalidade propor uma reflexão intencional, deliberada sobre as práticas pedagógicas e todo o processo formativo de professores de História, a partir do Curso de Licenciatura em História da FEPAM. A idéia nasceu do meu desejo de melhor compreender como formamos professores de História e o que pode ser concebido como experiência positiva germinada no bojo da História do Curso. Todavia, não me contentei apenas com os documentos escritos, os busquei, registrei as narrativas dos professores formadores, dos professores formados, entrecruzando os olhares, estabelecendo uma dialogia de sentidos. “A confrontação com os dados directamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que actuam segundo teorias diferentes daqueles que professam.” (SCHÖN, 1992, p.90). Também busquei currículos, atas e até cadernos de alunos para estabelecer um diálogo mais profícuo com o real.

Minha esperança é que se possam abrir discussões micro e macropedagógicas, tendo como ponto de partida a realidade vivida e interpretada do Curso de História da FEPAM. Procurei o distanciamento possível e necessário do objeto, ciente da espinhosa missão que empreitei, tendo em vista que fui e sou parte integrante deste corpo. Estou convicto entretanto de que, longe da suposta neutralidade científica, em se tratando de Ciências

Humanas, os desdobramentos que advêm do trato investigativo com os objetos acabam por configurar situações em que se esboçam fragmentos das impressões pessoais do pesquisador.

Tentei elucidar experiências de docência em História que fizeram e fazem história. Os entrevistados colaboradores, todos eles, mostraram carinho e capricho incomensuráveis no trato com seus ofícios, a docência. Demonstraram que, a despeito dos empecilhos de natureza física, financeira, formativa inerentes à situação de ser professor no Brasil, são pessoas felizes, profissionais que se orgulham do que fazem.

Lacunas no Curso são várias, as análises me permitem sugerir que os professores formadores só tiveram maior clareza do universo teórico-metodológico e historiográfico a partir dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* que cursaram. Os formadores não receberam capacitação para atuarem como formadores, nem dominam – a maior parte deles – conceitos ou categorias vinculadas à Ciência da educação de maneira que pudessem trabalhar conteúdos interpenetrados aqueles das áreas específicas de formação. Entretanto, foram capazes de se fazerem formadores na contraditória e rica *experiência* docente. Esses profissionais vivem a precarização das condições de trabalho, sobrecarga horária, de escola em escola, tal qual o cotidiano dos formados, em busca de complementação salarial para obterem uma sobrevivência digna. Não há como descartar ou fugir a essa evidência.

Nas narrativas dos cinco professores formadores destaquei uma frase de cada um deles, que realça bem o sentimento e a percepção destes profissionais da História: “Um dos dias mais tristes da minha vida vai ser o dia que eu sentir que eu dei a minha última aula” (Professor Pedro Eustáquio Andrade, 38 anos de professor de História). “Ser professor de História é ser um ser que tenha flexibilidade operatória de pensamento” (Professora Maria Celeste de Moura Andrade, 38 anos de professora de História). “É tão bom a gente ver o quanto o nosso curso cresceu, de 1982 para cá, as resistências iniciais nossas, [...]” (Professora Eunice Aparecida Caixeta, 25 anos de professora de História). “O professor de História deve ser essencialmente curioso, [...] tem que ter postura, [...] tem que coragem e, sim, gostar muito do que faz.” (Professora Sisele Maria Caixeta, 26 anos de professora de História). “Eu acho que educação tem muito a ver com prazer e, ao adentrar o espaço da sala de aula, a primeira coisa que eu tenho consciência é de que aquela tem que ser a minha melhor aula.” (Professor Altamir Fernandes, 20 anos de professor de História).

Os ecos da formação se fazem sentir nas expressões dos formados no Curso: “Ser professor de História é um exercício permanente de solidariedade humana, somos todos um e o papel do professor de História é propagar essa verdade” (Professor César Romero, 22 anos de professor de História). “Quanto menos contato com as pessoas, quanto menos se discute,



menos humano a gente vai ficando e acho que esse é o grande desafio colocado à educação hoje” (Professora Dagmar da Costa Santos Oliveira, 9 anos de professora de História). “O professor de História deve ter uma visão de mundo mais ampla, de entender o mundo, dinamicamente, não ser fechado em suas posturas, deve relativizar.” (Professora Sônia Maria Porto Santos, 17 anos de professora de História).

Desejo ver e ouvir as mais variadas interpretações desta obra inacabada, encantadora e envolvente, como toda melodia. Assim como Drummond, preparamos uma canção. A polissemia resultante da complexidade de suas histórias dará fôlego a outros intérpretes e, dialeticamente, outras canções virão, frutos do eco desta canção inacabada: as experiências dos professores formadores e formados no Curso de História da FEPAM.

## MATERIAIS HISTÓRICOS

### 1 – CARTAS, DEPOIMENTOS E ENTREVISTAS

ANDRADE, Maria Celeste Moura. Entrevista. Araxá, 03.04.2005.

ANDRADE, Pedro Eustáquio. Entrevista, Araxá, 03.04.2005.

CAIXETA, Eunice Aparecida. Entrevista, Patos de Minas, 16.08.2005.

CAIXÊTA, Jorge Eduardo de Araújo. Belo Horizonte, Depoimento concedido em 16.05.2005.

CAIXETA, Sisele Maria. Entrevista, Patos de Minas, 06.08.2005.

GONÇALVES, César Romero . Entrevista, Patos de Minas, 24.04.2005.

OLIVEIRA, Dagmar da Costa Santos. Entrevista, Patos de Minas, 27.07.2005.

PEREIRA, Durval Antônio. Carta à Professora Marluce Martins de Oliveira Scher, de 05.06.1998.

\_\_\_\_\_. Belo Horizonte, Depoimento concedido em 29.04.2005.

SANTOS, Sônia Maria Porto dos. Entrevista, Patos de Minas, 04.08.2005.

SOUSA, Altamir Fernandes de. Entrevista, Patos de Minas, 06.08.2005

### 2 - FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.

BRASIL, Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão de Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país. Brasília, *Diário Oficial da União*.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692 Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Promulgada em 11 de agosto de 1971. Brasília, *Diário Oficial da União*, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília, *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540 Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Promulgada em 28 de novembro de 1968.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 09/2001 CNE/CP. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Aprovado em 08 de maio de 2001. Brasília, *Diário Oficial da União*, 23 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

\_\_\_\_\_. Resolução CNP/CP 2/2002. Brasília, *Diário Oficial da União*, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PATOS DE MINAS. Departamento de História. *Atas de reuniões realizadas do dia 03 set. 1971 a 30 jul. 2001*. Patos de Minas, Livros 1, 2 e 3.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE PATOS DE MINAS. Currículos do Curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas – de 1970 a 2003.

MINAS GERAIS. Decreto nº 11.348, de 30 de setembro de 1968 Institui a Fundação Universitária de Patos de Minas. *Minas Gerais - Diário do Executivo*, Minas Gerais, 01 out. 1968, p. 5.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 41.744, de 06 de julho de 2001. Credencia o Centro Universitário de Patos de Minas, com sede em Patos de Minas, mantido pela Fundação Educacional de Patos de Minas – FEPAM, Unidade fundacional agregada à Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. *Minas Gerais – Diário do Executivo*, Minas Gerais, 7 jul. 2001. Caderno I, p. 2.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.183, de 16 de novembro de 1973. Modifica a Lei n. 4.776, de 27 de maio de 1968, que criou a Fundação Universitária de Patos de Minas. *Minas Gerais – Diário do Executivo*, Minas Gerais, 23 maio 1974, p.5.

PATOS DE MINAS. Certidão de registro do Estatuto da Fundação Universitária de Patos de Minas. Cartório de Registro Civil. Patos de Minas, 14 de jun. 1974.

SOUSA, Altamir Fernandes de. Caderno “dez matérias” de anotações das várias disciplinas do terceiro período do Curso de História da FAFIPA/FEPAM. Patos de Minas, 1984, 360 folhas.

### **3 – BIBLIOGRAFIA**

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 10-39.

ALTET, M.; PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. (Org.). *A Profissionalização dos Formadores de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMORIM, Oswaldo. *Queixa ao Bispo*. Patos de Minas: Edições Wama, 2002.

ANDRADE, Ludimila Tomé de. *Professores-Leitores e sua Formação*. Belo Horizonte: Ceale-Autêntica, 2004.

ANDRÉ, Marli et alli. Repercussão de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, n. 68, p. 278-298, dez 1999.

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

ARANHA, Maria L. de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

AS DIRETRIZES curriculares nacionais para a área de história e a formação dos professores para a educação básica. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/anpuh/documentos/formac/htm>>. Acesso em 20 abr. 2005.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BITTENCOURT, Circe (Org.). et al. *O Saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BOM MEIHY, José Carlos Sabe . *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade; lembrança de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Ensino de 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, Semtec, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: a elite política imperial*. Brasília: Editora da UnB, 1980.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S E CASTANHO, M. E.(orgs.) *Temas e Textos metodologia de Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001, p.153-165.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: n. 2, p. 177-229, 1990.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado*. São Paulo: Ática, 1995.

CONTRERAS, José. *A Autonomia dos Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, J. La Didáctica y la autorización del profesorado – XI Endipe. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Goiânia – Goiás, 27 de maio de 2002.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no Curso Secundário. In: *Revista de História XXIX*. Jan-Mar. São Paulo: USP, 1957.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei 9.394/96*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DIRETRIZES curriculares dos cursos de história. Disponível em:< <http://www.anpuh.uepg.br/anpuh/document/diret.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2005.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FAORO, R. *Os Donos do Poder*. Porto Alegre: Editora Globo, 1984. V. 1.

FAZENDA, I. C. *A pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

FELTRAN, Regina C. de S. A sabedoria no melhor professor universitário. In: MALUSÁ, S. (Org) et al. *A Prática da Docência Universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003.

FENELON, Déa R. A Questão de Estudos Sociais, In: *Cadernos Cedes*. – A prática do ensino de História, nº 10. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Liliana Soares. *Educação & História*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANCO, Aléxia Pádua. *Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural: (Re) pensando relações*. 1998. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara. Escola, *Estado e Sociedade*. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

GATTI, Bernardete. A Formação de Professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 17, n. 34, p.241-252, jul./dez. 2003.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru,SP/Uberlândia,MG: EDUSC/EDUFU, 2004.

GOODSON, Ivor F. Currículo – a invenção de uma tradição. In *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.7-28.

\_\_\_\_\_, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992b, p. 63-78.

HARGREAVES, Andy. Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. In: AVALOS, B. & NORDENFLYCHT, M. E. *La Formación de Profesores – perspectivas e experiencias*. Santiago, Chile: Santillana, 1999, p. 115-166.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

HUBERMAN, Susana. Formación permanente: oportunidad de aprendizaje durante toda la vida. In: \_\_\_\_\_. *Como se forman los capacitores*. Buenos Aires: Piados Editora, 2000, p.19-147.

IMBERNÓN, F. (Org.) *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KARNAL, Leandro (Org.) *História na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

KAWASHITA, Nobuko. A docência universitária e a reforma educacional brasileira nos anos 90. In: MALUSÁ, Silvana (Org) et al. *A Prática da Docência Universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003, p. 11-38.

LAMPERT, Ernani. *Professor Universitário: Formação Inicial e Continuada*. Educação Brasileira, Brasília, v.19, n.38, p.161-177.

LARROSA, J et al. *Déjame que te cuente – Ensayos sobre Narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Alertes, 1995.

LIMA, Sandra Cristina F. *A história que se conhece , a história que se ensina*. 266 f. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 1997.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.

MEIRELLES, William Reis. O Cinema na História: o uso do filme como recurso didático no ensino de história. In: *História e Ensino*. Londrina: Edições Humanidades/UEL, v.10, out. 2004, p.77-88.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/guiomar.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2005.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Formação de professores de história: experiências, olhares e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. *Escola e Aprendizagem em Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP, EdUFSCAR/INEP/COMPED, 2003.

MORAES, José Geraldo Vinci de & REGO, José Marcio. *Conversas com Historiadores brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2002.

MOREIRA, Maria de A. et al. A vida cotidiana e a docência universitária. In: *Linhas Críticas*. Brasília: Editora da UnB, v.10, n.19, jul./dez. 2004.

NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 6, n. 11, set. 1985/fev. 1986, p. 99-116.

NARDINI, Leopoldo. A prática crítico-reflexiva: alternativa de inovação no ensino de história. In: BRITO, M. H. de Oliveira (Org.). *Políticas Educacionais, epistemologia e educação: saberes de educação e saúde*. Goiânia: Editora da UCG, 2004, p. 133-139.

NIKITIUKI, S. L. (org.) *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António . A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, Lisboa: 4(1), p.62-76, 1991.

\_\_\_\_\_. Educação: entre políticas, retóricas e práticas. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.10, n. 60, p. 5-13, nov/dez. 2004. Entrevista concedida a Aracy Alves Martins, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Eliane Teresinha Peres.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992<sup>a</sup>

\_\_\_\_\_. Os Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.6

\_\_\_\_\_. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995

\_\_\_\_\_. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992b.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de História de 5ª a 8ª séries na Escola Estadual em Minas Gerais (1959-1979)*. 1993. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 1993.

PACHECO, Dirceu Deocleciano. Discurso de posse e instalação do Centro Universitário de Patos de Minas. *Academvs*, Patos de Minas, set. 2001

- PAIM, Antônio Elison. *Formação de Professores numa Perspectiva Benjaminiana*. Campinas/SP, 2005. 29 p. Não publicado.
- PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. *As muitas faces da História*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PERES, Valdir. O ensino superior e a Nova República. *Coruja*, Patos de Minas, mai. 1985, p. 1-2.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica – desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1980.
- SACRISTAN, Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SCHÖN, D. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992<sup>a</sup>
- SILVA, José Luiz Werneck da. *A Deformação da História ou para não esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- SILVA, Júnior César da. *História e Memória Educacional: a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas (1968-1973)*. 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIT – Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia, 2004.
- SILVA, Marcos A. da (Org.) *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, 1984.
- SOUZA, S. J. & KRAMER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: *História de professores*. São Paulo: Ática, 1996 p.13-42.
- TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.



THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria.: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOMPSON, Paul. *A Voz do Passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VELOSO, Caetano. *Livro*. São Paulo: Polygram/Mercury, 1997. 1 CD.

VASCONCELOS, Geni A. N. (Org.) *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## ANEXOS

### ANEXO I ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES FORMADORES

- Qual o seu nome
- Estado civil
- Religião
- Idade
- Em que ano você se formou?
- Por que a opção por magistério?
- Por que a opção por história?
- Há quantos anos você leciona?
- Você é filiado a partido político ou sindicato? Qual? Considera isso importante?
- Você assina jornal? qual?
- Você usa regularmente a internet?
- Você assina, lê regularmente periódicos específicos da área?
- Você faz trabalho interdisciplinar?
- Como você avalia seus alunos?
- Quais os autores que mais influenciaram na sua formação?
- Você fez pós-graduação, mestrado ou doutorado?
- Se não fez, pretende fazer? Por que?
- Como foi a sua formação inicial (relação teoria/prática, currículo, estágio, didática)?
- Você trabalha também no ensino fundamental e médio? como é a experiência de trabalhar na educação básica e superior simultaneamente?
- Há quantos anos você leciona como professor formador?
- Como você sente a relação do Curso de História com a Instituição (envolvimento, diálogo, capacidade de interlocução, status acadêmico)?
- Como você avalia as reflexões sobre as várias concepções historiográficas produzidas no Curso? os alunos acompanhavam bem essas discussões?
- Pesquisa e extensão. Como acontecia no curso?

- Os professores participavam das discussões, seminários, encontros estaduais e nacionais promovidos pelas entidades ligadas à história, como a ANPUH? se participaram, se que maneira?
- Havia algum contato com outros cursos ou intercâmbio com outras instituições?
- Havia intercâmbio sobre assuntos pedagógicos (matérias pedagógicas) com o curso de pedagogia?
- Como você acha que deve ser a relação teoria – prática no curso? teoria primeiro, prática depois. teoria e prática juntas?
- Você considera que a formação inicial e as condições que o curso de história da FAFIPA oferecia eram as ideais para a qualificação do profissional docente em história? ou seja, o curso dava base para o futuro professor de história, tanto do ponto de vista prático, quanto teórica?
- Você gosta de suas aulas? Por que?
- No que você acha que precisa que melhorar como professor(o)a?
- Quanto às questões específicas da formação docente, prática de ensino, didática e estágio supervisionado, como funcionava essa estrutura e qual avaliação que você faz dessa experiência?
- Na sua avaliação, quais são os principais problemas de um curso de licenciatura em história?
- O que é necessário para ser um bom professor de história?
- Ser professor é vocação?
- Você se considera um bom professor formador de história? Sim ou não, por que?
- Qual o melhor professor que você teve em sua vida? por que?
- Você se formou no curso de história de patos de minas e é professora formadora neste mesmo curso. você considera que teve uma boa formação? qual a avaliação que você faz do curso?
- Como está o curso de História hoje? o que você considera experiência positiva e negativa no curso de história da FEPAM?
- Algum outro aspecto que você queira abordar?

**ANEXO II**

**ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES  
FORMADOS NO CURSO DE HISTÓRIA**

**I – Dados Pessoais:**

- Nome:
- Idade:
- Nacionalidade:
- Estado Civil:
- Escola onde atua: (pública ou privada e nível)
- Participação em sindicatos, associações de professores/história:
- Filiação a Partido Político: Por que?
- Onde e como cursou a escola básica?
- Fatos que tenham marcado durante o período de escolarização, professor que tenha uma lembrança especial

**II – Formação Inicial:**

- Por que a opção pelo Magistério?
- Por que a opção por História?
- Ano de conclusão?
- Qual professor que mais te marcou? Por que?
- Se não marcou, Por que?
- Participou do movimento estudantil durante o curso?
- O que mais te marcou durante o curso?
- O que você achou do currículo do curso de História?
- Como era a relação teoria/prática no curso? Foi proveitosa?
- Você fez alguma pesquisa, existia pesquisa?
- Como você avalia o seu Estágio Supervisionado?
- As aulas de Didática, qual a sua avaliação, elas tiveram serventia na sua prática?
- Todos os professores tinham preocupação com a docência?
- Você se sentiu preparada para encarar uma sala de aula como profissional a partir de sua formação inicial?

- Você considera adequada ou suficiente a sua formação em teorias da História? Você se sente preparada teoricamente para ser professora de História?
- Quais as correntes ou concepções historiográficas ou historiadores que mais te influenciaram?
- O que você sugeriria hoje, depois de sua prática como professora, de mudança no curso de História?

### **III – FORMAÇÃO CONTINUADA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

- Você leciona há quantos anos?
- Situação profissional atual: efetivo ou contratado?
- Como são suas condições de trabalho?
- Como são suas condições salariais de trabalho?
- Você exerce outra atividade além do magistério?
- Como você ministra suas aulas (recursos, livros, apostilas, quadro)?
- Você utiliza os PCNs?
- Como você avalia seus alunos?
- Quais os principais problemas que você encontra, ou encontrou como professor em sala de aula?
- Você já teve problemas sérios como professor de História (problemas com pais de alunos, com a direção, com colegas, com especialistas e/ou com alunos)?
- Você gosta de suas aulas?
- Fazendo uma auto-crítica, o que você acha que deveria mudar/acrescentar em suas aulas?
- Você tem investido em formação continuada, Pós-graduação, mestrado?
- Você participa frequentemente de congressos, simpósios, apresentado trabalhos em eventos?
- Quais os pré-requisitos para ser um bom professor de História?
- Você se sente uma boa professora de História? Sim ou não
- O que é mais importante para você, como professora de História, a teoria ou a prática? O conteúdo ou a experiência?
- Como você avalia sua prática?

- Você se atualiza em termos bibliográficos, compra livros, assina periódicos ou revistas de informação semanal?
- Você vai ao cinema?
- Usa a Internet? Com que frequência?
- Lê jornais frequentemente? Quais?
- Gosta de literatura? Lê com frequência? Usa na História?
- E a TV? Quais os programas?
- E a música? Do que gosta? Usa em história?
- Como você incorpora estas tecnologias (internet, literatura, música, jornais, TV) à sua prática?
- Qual o melhor professor que você teve em toda a sua vida? Porque?
- Quais os maiores desafios para ser professor de História no Brasil de hoje, 2005?
- Você se sente feliz como professora e como professora de História?
- Você acredita de a Educação e a História têm papeis fundamentais para transformar nosso país? Qual a importância de ser professor e qual a importância da História
- Algum aspecto que você registrar de sua trajetória como professor de História, de sua formação inicial ou qualquer outro não abordado na entrevista.