

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

AGUINALDO RODRIGUES GOMES

**História, Memória e Educação: Uma
análise das contribuições do Curso de
História da UFU para a formação do
professor/ pesquisador**

DIRBI/UFU



1000192709

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

AGUINALDO RODRIGUES GOMES

**História, Memória e Educação: Uma
análise das contribuições do Curso de
História da UFU para a formação do
professor/ pesquisador**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Mestrado em Educação
da Universidade Federal de Uberlândia
sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo
Inácio Filho, para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Uberlândia, Abril de 2000

MON
371.13
6633.3
TES/106m

Banca Examinadora

Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho (Orientador)

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto

Prof^a. Dr.^a Maria Angélica M. V. Careaga Soller

Uberlândia, 03 de Abril de 2000.

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador pelas contribuições e paciência na orientação.

À universidade Federal de Uberlândia, através dos professores, funcionários e colegas do Mestrado em Educação, pelo convívio bastante enriquecedor durante este percurso.

À coordenadora Heloisa do curso de história Helena Pacheco Cardoso e às professoras de prática de ensino Maria de Fátima Ramos de Almeida e Giselda da Costa Simonini pela concessão das entrevistas.

Às amigas Jorgetânia e Rosângela pelo estímulo necessário para a conclusão do trabalho.

Às contribuições dadas pelos professores Wenceslau Gonçalves Neto e José Carlos de Araújo no exame de qualificação.

À Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais, pela concessão da bolsa no período de um ano que foi fundamental para esta pesquisa.

Ao amigo Jesus do Mestrado em Educação pelos diversos favores que prestou.

Ao amigo Agameton Ramesés pela revisão ortográfica e ao Luciano pela revisão técnica.

Aos amigos do NEHAC, aos meus familiares e a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram com este trabalho.

Aos professores Maria Angélica M. V. C. Soller e Wenceslau Gonçalves

Neto pela gentileza de aceitar o convite para banca de defesa.

Índice

Introdução	8
Capítulo I O Contexto Histórico de Criação da UFU	30
Capítulo II A Formação de Professores de História no Cenário Educacional Brasileiro	48
Capítulo III A Mudança Curricular do Curso de História da UFU: Impasses e Perspectivas	73
Considerações Finais	102
Referências Bibliográficas	107

Resumo

Procuramos, neste trabalho, analisar as propostas curriculares do Curso de História, com o objetivo de refletir sobre sua proposta de formação de professores de História, sobretudo no que se refere à relação Bacharelado/Licenciatura e Ensino/Pesquisa.

Inicialmente, discutimos os pressupostos metodológicos do trabalho, mostrando as possibilidades de utilização da História Oral e procurando evidenciar as potencialidades e contribuições que a fonte oral pode trazer para as pesquisas educacionais.

Fizemos um histórico do processo de formação e consolidação da Universidade Federal de Uberlândia, mostrando como esta instituição se insere em um contexto político mais amplo, qual seja o da própria formação da cidade e, ainda, a sua conturbada estruturação, que influenciou sobremaneira sua organização acadêmica e política.

Apresentamos um balanço historiográfico a respeito dos trabalhos que debatem o processo de reestruturação curricular ocorrido na década de 80 em São Paulo e Minas Gerais. Analisamos as falas dos entrevistados (Coordenadores, professores licenciados pelo curso de história da UFU), para perceber se os mesmos consideram que os objetivos de formar o professor/pesquisador, que estão presentes na proposta curricular do Curso de História, foram alcançados ou não.

Buscamos mostrar, ainda, como as modificações efetivadas no curso de história UFU, em 1987, estiveram claramente relacionadas à reformulação curricular ocorrida no Brasil nos anos 80.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos que no Brasil não são oferecidas boas condições financeiras para o profissional de História e licenciados em geral - notadamente nas escolas de primeiro e segundo graus estaduais, locais comumente destinados a estes profissionais - e que não existem escolas suficientes para a demanda de alunos¹, logo nos indagamos sobre o destino desses profissionais quando se inserem no mercado de trabalho.

Temos também o problema do campo de atuação destes licenciados ser bastante restrito, limitando-se essencialmente à docência ou organização e catalogação de arquivos e, mais recentemente, de maneira restrita, o trabalho com pesquisa.

À luz destes impasses, desejávamos desvendar os objetivos das propostas curriculares do Curso de História da UFU, situando-as historicamente, para com isto perceber quais as matrizes que orientam estas propostas, bem como quais são seus méritos e insucessos na formação de professores.

A preocupação com o despreparo profissional e com a distância entre universidade e comunidade é pensada por Déa FENELON, que lança indagações básicas sobre este problema, relacionando-o ao fato de, normalmente, os Cursos de História em encontros ou seminários pouco ou nada esclarecem ao estudante ou ao profissional formado sobre a realidade "lá fora".

¹ Por esse motivo torna-se perigosa a afirmação de um suposto "mercado saturado para professores".

Pouco dialogamos sobre nossas concepções ou quase nada discutimos sobre a teoria subjacente às nossas investigações, acabando por não partilhar das reflexões sobre o cotidiano de nossa atividade de historiadores e do significado que atribuímos às tarefas de fazer avançar nossa profissão, que afinal passa pela valorização da História no social. Pouco sabemos das intenções e objetivos dos profissionais da História quanto aos compromissos da prática profissional como historiadores (FENELON, s/d: 9).

As afirmações de FENELON levam-nos a pensar que, talvez, seja esta falta de reflexão sobre nossa profissão que faz com que a disciplina História não ultrapasse o campo dos especialistas, ou seja, não se torne uma matéria relevante para a maioria dos professores do ensino médio e fundamental, ou mesmo que se difundida no âmbito universitário, para além das áreas de ciências humanas e sociais.

Diante deste quadro, acreditamos ser de grande importância analisar a formação recebida pelos licenciados em História pela UFU, para percebermos até que ponto a universidade (representada aqui pelo Curso de História) tem sido capaz de formar profissionais capacitados para o ensino ou pesquisa e, ao mesmo tempo, conscientes da História enquanto instrumento de formação e transformação social. Nossa pesquisa orientou-se mais pelas análises das propostas curriculares do curso de história e pelas falas da coordenadora e da professora de prática com o objetivo de perceber o que elas desejavam com relação à formação destes profissionais. Por imposição do tempo, já que dispúnhamos de apenas dois anos para concluir os créditos e fazer a pesquisa, o resgate da fala dos licenciados, que seria de grande relevância para este estudo, só será feito em um trabalho posterior.

O corte cronológico estabelecido é de 1984 a 1998 e justifica-se por ser no ano de 1984 que foi criado o Curso de História. Anterior a este ano existia o Curso

de Estudos Sociais, que se dividia em História e Geografia: cursava-se dois anos no básico e depois optava-se por História ou Geografia.

A pergunta mais importante que buscamos responder neste trabalho é a seguinte: **a UFU tem sido capaz de formar o professor pesquisador dentro das diretrizes de sua proposta curricular?**

Com o objetivo de atingir esta meta, estruturamos a dissertação da seguinte maneira: na introdução faço um balanço sobre as contribuições da História Oral para a pesquisa educacional, no primeiro capítulo apresento um balanço histórico do processo de formação e consolidação da Universidade Federal de Uberlândia, evidenciando como sua implementação se insere em um contexto social e político mais amplo.

No segundo capítulo apresentamos uma revisão bibliográfica dos autores que se debruçaram sobre o tema da formação do profissional em História ou especificamente sobre reestruturações curriculares ocorridas nos anos 80, focalizando em específico as mudanças promovidos no ensino de História.

Já no terceiro, analisamos as falas dos professores do Curso de História da UFU, para tentar perceber se os mesmos consideram que os objetivos de formar professor/pesquisador, que estão explicitados em suas propostas curriculares foram alcançadas ou não; focalizando ainda como a reformulação ocorrida aqui em 1987, esteve claramente relacionada ao movimento de mudança curricular dos anos 80.

Contribuições da História Oral para a pesquisa educacional

Estaremos enfatizando nesta introdução a importante contribuição da História Oral para a pesquisa historiográfica na área educacional.

Ao nos propormos a investigar a reestruturação curricular e formação do profissional em História na Universidade Federal de Uberlândia, nos indagamos sobre qual o melhor método para desvendar este rico e complexo universo e, depois de um primeiro contato, nos deixamos seduzir por esta nova metodologia que vem sendo cada dia mais utilizada pelos profissionais da área da História da Educação. No entanto, antes de aderirmos totalmente a ela, gostaríamos de propor uma reflexão sobre seus problemas e virtudes.

Recorremos à memória dos professores como possuidores de uma memória social, uma vez que é formada a partir de interações do indivíduo com os outros. Cabe, todavia, observar que, apesar do cunho social da memória, considero que ela é, em última instância, objeto do crivo idiossincrático do narrador (colaborador), daquele que reteve e que agora evoca o passado. Com tal intento, construímos documentos para a seguinte pesquisa, a partir das entrevistas com os colaboradores.

As Ciências Sociais já se utilizavam da coleta do “relato” desde o início do século, porém não como atividade organizada. Mas pode-se dizer que o relato oral foi a primeira técnica de obtenção e transmissão de conhecimentos, a qual remonta à hominização (formação da cultura). A palavra seria o primeiro rótulo das ações e emoções do homem. A partir daí, pôde o gênero humano, pela primeira vez, através da oralidade, da narração, unir o presente ao passado (mitológico). Subentende-se, então, que a “história oral” – ainda não chamada

assim – nunca deixou de ser um instrumento importante para as Ciências Sociais em geral e para a História, em particular.

Em meados do presente século, entretanto, ela foi eclipsada pelo desenvolvimento das técnicas estatísticas – concomitante à preocupação com a objetividade e com a confiabilidade dos dados colhidos. O gravador de fita foi colocado à disposição dos pesquisadores, oferecendo novos horizontes à objetividade:

“as fitas pareciam agora o meio milagroso de conservar a narração uma vivacidade de que o simples registro no papel as despojava, uma vez que a voz do entrevistado, suas intonações, suas pausas, seu vaivém no que contavam, constituíam outros tantos dados preciosos para o estudo” (QUEIROZ, 1988: 15).

Sendo que esta seria repensada pelos próprios oralistas, que foram se tornando mais conscientes das vantagens e limites na utilização da História Oral.

Depois de seu início, na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, após a Segunda Guerra, a *moderna História Oral* foi objeto de acirradas críticas. Porém, tais críticas à História Oral, relacionadas principalmente ao argumento central de que o relato oral não poderia ser considerado um documento, por não ser confiável, foram perdendo força, assim como têm perdido sua força as críticas que se pautam nos “problemas” da *representatividade* dos depoimentos, do *alcance histórico* das impressões e da relatividade da narração. Os historiadores passaram a reconhecer que as principais limitações atribuídas a História Oral não deixam de existir também nos documentos escritos e iconográficos.

Ao se colocar diante do interesse em se remeter ao passado, a partir do diálogo com o entrevistado, o trabalho de rememorar traz à tona a percepção de que há diferenças fulcrais entre o passado e o presente. O passado estava aberto, como agora estão presentes as muitas possibilidades, não obstante,

apenas parte dele se realiza. Partindo do pressuposto de que há presença do passado no presente dos indivíduos, a História Oral propõe técnicas e procedimentos para a construção de um tipo de documento cujas bases são as dimensões que têm maior significado para os depoentes. Aparecem nas narrativas possibilidades concretizadas e não concretizadas em seu itinerário de vida.

Os atuais avanços da História Oral chegam a afastá-la dos estudos sobre a memória. Para recorrer ao estudo da memória, através da História oral, fazem-se necessárias considerações de importantes questões metodológicas. Pode-se dizer, por exemplo, que só muito recentemente têm-se tomado maiores cuidados com a fusão desses dois elementos, a partir do referencial da História Oral. Se queremos utilizar a História Oral, não será exatamente a memória e seus porquês de seleção e descarte de lembranças que se tornarão fonte para estudo.

Maurice HALBWACHS, em seu estudo sobre as dimensões – que, em última instância, sempre são coletivas da memória –, desde o início do presente século, já delineará as mais marcantes distinções entre a História e a memória, contrapondo-se ao termo “memória histórica” em benefício do que denomina “memória coletiva”. A distinção de HALBWACHS reside no fato de que, para ele, a memória é viva, múltipla, relacionada ao que está presente no grupo, enquanto a História é “intrusa” – representação exterior dos fatos não vivenciados. A História não começaria apenas num ponto em que se acabasse a tradição:

enquanto uma lembrança subsidie é inútil fixá-la por escrito, e nem mesmo fixá-la, pura e simplesmente. Assim, a necessidade de escrever a História de um período, de uma sociedade e mesmo de uma pessoa desperta somente quando eles já estão muito distantes no passado, para que se tivesse a oportunidade de encontrar por muito tempo ainda em torno de si muitas testemunhas que dela conservem alguma lembrança (HALBWACHS, 1990: 80).

Da época em que Halbwachs teceu suas críticas para cá, a historiografia mudou muito para que continuassem contundentes tais afirmações. Sua teoria está situada no prolongamento da tradição de Émile Durkheim, da sociologia francesa e suas críticas têm endereço certo. A História já não é este necrotério de tradições falecidas.

Hoje, muito mais interpretativa, teórica e menos factual, a pesquisa histórica não mais merece essas críticas. Todavia, a distinção de HALBWACHS entre memória e História é pertinente, ainda que seja considerada como um recente avanço historiográfico, visto que os seus dois elementos inscrevem-se em campos diferentes: História são interpretações, análises, tentativas de compreensão de fenômenos humanos, enquanto a memória é o vivido guardado em nossas lembranças.

Por estarem em campos distintos, HALBWACHS não considera admissível fazer da memória um documento para a História. Haveriam muitas memórias, mas apenas uma História. A História Oral não ganharia aqui o campo propício para seu desenvolvimento.

Mesmo Paul THOMPSON, em sua já clássica obra *A Voz do Passado*, tinha em conta o problema de distinguir História Oral de memória. O autor reconhecia que o processo de descarte e seleção, operado pela memória, era contínuo e, como tal, se constituía como um problema para a História Oral, cujo bom desempenho dependia da capacidade do depoente em relatar o passado.

Não obstante, THOMPSON não acreditava ser este um problema sem solução. Procurou mostrar que, mesmo se aceitando algumas validades para as experiências de laboratório, que ele considerava problemáticas – uma vez que o

próprio ambiente do laboratório induzia a certos tipos de seleção e descarte –, o prejuízo maior estaria relacionado aos testemunhos e fatos mais recentes.

O passado mais longínquo poderia ser reavivado. Para tal, recorria a alguns conceitos na psicologia, que auxiliavam as suas prerrogativas. No tocante à velhice, entre outros elementos, apontava-se as vantagens metodológicas da História Oral para se beneficiar daquilo que a psicologia denominava *revisão de vida*, conceito atribuído ao momento posterior à aposentadoria – “*súbito surgimento de lembranças e desejo de lembrar, e uma franqueza toda especial que acompanhava alguma sensação de que a vida ativa terminou, que o que era pra ser feito já se completou*”, (THOMPSON, 1992: 157).

Segundo esse autor, as experiências de laboratório sugeriam que as perdas e danos eram relativamente reduzidas a partir de um certo tempo decorrido. Ele procurava mostrar que, se tomando em conta o avanço da idade, “o problema do poder da memória não é muito mais grave para entrevista com pessoas idosas gozando de boa saúde do que com adultos mais jovens”, (THOMPSON, 1992: 157).

Não obstante, mesmo THOMPSON “apela” para a psicologia enquanto tem em conta a memória e “*recentemente até psicólogo tem discordado sobre a natureza da memória autobiográfica*” (THOMPSON, 1992: 156-7). No entanto, o narrador se vê diante do problema de suscitar lembranças, quando se propõe a falar sobre seu itinerário pessoal:

nos estudos sobre memória, normalmente bem conduzidos por psicólogos treinados para isso, o objetivo é notar os trajetos das lembranças e os lapsos de esquecimentos individuais e coletivos. Ainda que isso faça parte da História, não é a própria História, (MEIHY, 1996: 66).

Seja tratando de *História Oral de vida*, *História Oral temática ou tradição oral* ou *colaboradora*, recorre-se à sua memória, pois trata-se de complexos liames entre História Oral e memória.

Assumindo que, como historiador, estamos impossibilitados de compreender todos os trajetos da lembrança (e esquecimentos), cabe-nos tratar da memória como um suporte recorrente ao qual se volta o narrador, cabendo a nós a criação de um tipo de documento que trará subsídios para análise histórica.

Apesar de serem campos distintos, memória e História são inseparáveis, justamente porque ambas se atrelam às dimensões presente/passado/futuro:

Afinal compreendemos a História como uma construção que ao resgatar o passado (campo também de memória), aponta para formas de explicações do presente e projeta o futuro. Este operar próprio do fazer histórico na sociedade, encontraria em cada indivíduo um processo interior semelhante (passado, presente e futuro) através da memória, (MONTENEGRO, 1994: 17).

A dificuldade de se separar definitivamente História Oral de memória talvez resida no fato de que ela está entre o fazer historiográfico e a memória, enquanto registro de dimensões do vivido, reação aos acontecimentos e transformações que comungam da mesma cronologia que a tratada pela História. Isso considerando que “o tempo da memória distingue da temporalidade histórica, haja vista que sua construção está associada ao vivido, como dimensão de uma elaboração da subjetividade coletiva e individual, associada a toda uma dimensão do inconsciente”, (MONTENEGRO, 1994: 20).

Isso equacionado, descobre-se que a História Oral é sempre o tempo presente, História dos contemporâneos, documento que não se projeta para um passado longínquo. Isso pode ser uma limitação, mas traz suas compensações. Daí porque História Oral promove o refazer de pressupostos historiográficos,

tendente ao enriquecimento de debates contemporâneos de importância pública: movimento de minorias, migrantes, negros, desempregados, etc.

Contudo, as controvérsias epistemológicas insistem em permanecer no centro dos debates que envolvem o uso da História Oral. Tentaremos filtrar esse debate em benefício de um melhor enquadramento metodológico para a presente investigação. Nesse intento, analisaremos, inicialmente, três possibilidades que são as molas mestras do debate que envolve a História Oral: 1ª) História Oral enquanto “técnica”; 2ª) enquanto teoria ou “disciplina; 3ª) enquanto “metodologia”.

Enquanto “técnica”, a História Oral se valerá dos mais recentes desenvolvimentos que envolvem sofisticados aparelhos de gravação de voz e até de imagens, dizendo respeito, sobretudo, a pessoas envolvidas com a constituição e organização de acervos de fontes orais, beneficiadas pelos novos aparatos tecnológicos. Tal postura para com a História Oral pode colaborar na criação de condições e suportes para outros pesquisadores. Em linhas gerais, quem se utiliza da História Oral prefere negar-lhe pretensões metodológicas e teóricas, e utiliza fontes orais como forma de aquisição de informações complementares em relação às fontes escritas. Condizente, portanto, com a seguinte afirmação:

A chamada ‘história oral’ não passa de um conjunto de procedimentos técnicos para a utilização do gravador em pesquisas para a posterior conservação das fitas. Querer mais do que isso é ingressar no terreno da mais pura fantasia. A História oral não possui fundamentos filosóficos da teoria, nem os procedimentos que [...] possam ser qualificados como metodológicos. Ela é fruto do cruzamento da tecnologia do século XX com a eterna curiosidade do ser humano”, (ROGER, 1986: 12).

Ambiente de gravação, relação a ser tecida com o depoente, técnicas de tradição e conservação de fitas, bem como a utilização da melhor aparelhagem para diferentes casos que envolvem a entrevista; eis os principais interesses da

técnica da História Oral. A História Oral como técnica pode ser utilizada por arquivistas ou historiadores, o que significa dizer que cada um tenderá a tomar caminhos diferentes – o arquivista não pretende demonstrar nenhuma tese, preferindo a criação de uma fonte rica de informação e apoio a possíveis estudos. Já o historiador, ainda que inconscientemente, tenderá a insistir nos elementos que o auxiliam na análise de seu objeto de estudo mais específico. Nesse sentido, para outros historiadores interessados, o uso da História Oral como técnica é mais fecundo quando efetuado pelo arquivista.

Inegavelmente, o bom resultado da pesquisa dependerá da boa utilização não só da tecnologia disponível – no que diz respeito ao aparato de gravação e conservação de fitas –, mas também de uma certa “técnica” do historiador em conseguir uma boa entrevista, despertando o depoente a lembrar e pronunciar suas idéias o mais espontaneamente possível, relevando as configurações socioculturais presentes na fala do entrevistado.

A História Oral como metodologia não deixa de incluir a técnica da mesma – uma certa “arte” que Antônio Torres MONTENEGRO relacionou à maiêutica socrática:

O trabalho de rememorar, que se estabelece através do diálogo entre entrevistador e entrevistado, assemelha-se à maiêutica socrática, sobretudo pela empatia que deve existir. O entrevistador deverá colocar-se na postura de parceiro de lembranças, facilitador do processo que se cria de resgatar as marcas deixadas pelo passado na memória. Entretanto, vale destacar que a relação que se estabelece entre o sujeito e o passado (da memória) está em constante mudança, diferentemente da ‘verdade’ socrática, (MONTENEGRO, 1994: 150).

Já no tocante à História oral como “disciplina”, seu uso deveria envolver uma capacidade de lidar com objetos próprios e propor soluções conceituais para os problemas suscitados a partir de si mesma – uma capacidade que, pelo menos

até o momento, ela não tem. Ela não se constitui, exatamente, enquanto uma área de estudos, tratando mais do tipo de fonte (a oral) que utiliza e menos dos conceitos teóricos que propõe; o que obriga o historiador que a utiliza a buscar soluções em outras matrizes, em outras teorias.

A História Oral reivindica a utilização do documento oral. Daí a ambigüidade do termo, que adjetiva a História e não as fontes. Esta observação foi manifestada, entre outros, por Philippe JOUTARD:

De minha parte considero, como a maioria de meus colegas, que a expressão 'fontes orais' é metodologicamente preferível e que a expressão 'história oral' é terrivelmente ambígua, para não dizer inexata. Mas pode-se voltar atrás e paradoxalmente não levar em consideração uma História? Assim, contanto que retomemos a definição de Jean-Pierre Wallot [a de que a História oral seria 'um método de pesquisa baseado em depoimentos orais concedidos em entrevistas'] e sublinhemos seus limites, podemos manter a expressão porque ela é simples e tem a antigüidade a seu favor, (JOUTARD, 1994: 54).

O fato da História buscar aparatos teóricos em outras áreas de estudo, no entanto, por si só não é suficiente para desclassificá-la enquanto disciplina. No debate com outras áreas do conhecimento nada a impediria de aumentar seu próprio poder de oferecer respostas às questões que suscita. Ainda assim, não deixaria de oferecer, para quem se interessasse, um conjunto de procedimentos capazes de fazerem com que fosse caracterizada como técnica ou método.

A História Oral defendida enquanto metodologia de pesquisa ocupar-se-ia da ordenação dos procedimentos de investigação. Enquanto tal, sua busca se pautaria na consideração daqueles procedimentos técnicos, tais como a maneira de utilizar o melhor equipamento para as entrevistas, como fazê-las e transcrevê-las e as formas de constituição das fontes orais. O método teria por finalidade imprimir um contato sistemático entre as evidências suscitadas pelas fontes orais e o desvendamento teórico das relações humanas. Enfim, a História Oral como

metodologia centra seus intentos sobre o que se pode extrair das fontes orais e o que os depoimentos representam para o todo da investigação, indo além da mera técnica do arquivista qualificado.

No entanto, o debate não se esgota aqui. Há oralistas que defendem a idéia de que o leitor é um agente ativo. Nesse sentido, bastaria a História Oral apresentar o depoimento, trabalhado segundo procedimentos que servem de “andaime” (direção do projeto, delimitação da rede de entrevistados segundo uma comunidade de destino, gravação da entrevista, transcrição absoluta, textualização, transcrição) e que colocam o *oralista* na posição de intermediário entre o depoente e o leitor, para fazer com que apareça ao público um texto – e não uma análise.

A despeito das tentativas de enquadrá-la epistemologicamente em acirrados debates, a História Oral é fugidia a tais enquadramentos. Não obstante, ela de fato oferece importantes pressupostos e possibilidades, e não apenas (se é que isso é pouco) procedimentos. Aliás, existem certas imprecisões no uso do termo “metodologia”, não raro visto como sinônimo de “técnicas” de investigação empírica. Essa confusão pode tornar estéril o debate relativo à História Oral.

Método é atividade crítica, aplicada a todos os tipos de resultados suscitados numa pesquisa, seja a partir de fontes orais, primárias ou secundárias. Método não é simplesmente uma ponte entre teoria e prática, na qual a História Oral pode caminhar de um ponto a outro. Ele pode se tornar extremamente subversivo para com uma teoria, justamente por se tratar de uma atividade crítica (e subversiva aos modelos prontos de antemão) por excelência; e a História Oral não é, exatamente, essa atividade crítica.

No que tange à sua estrutura interna, há três tempos nítidos em História Oral: gravação; confecção do documento escrito; análise. Apenas a gravação é fundamental. Ela é a condição *sine qua non* da existência da História Oral – entrevistador/entrevistado/aparelho de gravação. As outras etapas podem não ocorrer, não havendo um consenso entre os oralistas de que só depois de analisados os depoimentos, ou seja, cumpridas as três etapas, é que pode ser aceita a História Oral. Seu uso é diversificado. O debate acerca da técnica, método ou disciplina, está no centro das controvérsias, mas talvez seja desprezível, como afirma MEIHY:

Dado seu perfil multidisciplinar, sem constituir um objeto de pesquisa, mais vale pensar a história oral como ela se referiu Louis Starr, um de seus fundadores: 'Mais do que uma ferramenta, e menos do que uma disciplina', também mais apta a motivar reflexões do que esgotar-se em debates inócuos sobre seu sentido epistemológico (MEIHY, 1996: 14).

Considerar a História Oral um poderoso instrumento de pesquisa, com um conjunto de procedimentos que lhe é peculiar, implica em, pelo menos, alguns pressupostos filosóficos.

Considerando sua trajetória de respeito conquistada, parece-me ser este o melhor caminho para sua utilização nesse trabalho. Isto posto, tenderíamos a considerá-la uma metodologia, porém a base de sua existência é o depoimento gravado, o que não a torna atrelada a alguma teoria em específico. A mesma base que lhe possibilita colocar novos elementos à disposição dos interessados na leitura da sociedade, oferece-lhe dificuldades epistemológicas para seu enquadramento enquanto metodologia, uma vez que a História Oral, em si, não é atividade crítica.

Mesmo fugidia a enquadramentos epistemológicos, a utilização da História Oral requer pressupostos filosóficos que em si podem promover mudanças,

inclusive para o conceito de História, ao mesmo tempo em que continua a se oferecer para diferentes linhas teóricas, diferentes tradições disciplinares. Filosoficamente, é pressuposto da História Oral *“uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das pessoas é razão de ser da História oral”* (MEIHY, 1996:14).

Mas quais são os principais procedimentos que justificam a utilização da História Oral em trabalho de pesquisa? Numa obra bastante recente, foram sintetizadas perspectivas e temas entendidos como específicos da História Oral, mesmo entre autores que a utilizavam de forma divergente. Trata-se de oito pequenos resumos, dos quais no mínimo quatro, citados abaixo, explanam as vantagens de sua utilização em investigações:

o uso sistemático do testemunho oral possibilita à História oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não tem como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São Histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da História oral se tenha constituído ligada à História dos excluídos;

- na História oral, existe a geração de documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo; isso leva o historiador a afastar-se de interpretações fundadas numa rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa, e a buscar caminhos alternativos de interpretação;

- a pesquisa com fontes orais apoia-se em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas; estas são legitimadas como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico) , incorporando assim elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas – porque tradicionalmente relacionados apenas a indivíduos -, como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano;”

- o fato de a História oral ser largamente praticada fora do mundo acadêmico, entre grupos e comunidades interessados em recuperar e construir sua própria memória, tem gerado tensões, pois as perspectivas, os objetivos e os modos de trabalho dos acadêmicos e não-acadêmicos pode diferir muito; essa pluralidade (uma das marcas da História oral em todo mundo), quando aceita, pode gerar um rico diálogo, raramente presente em outras áreas da História. (AMADO, 1994: 14-15)

Não se trata simplesmente de preencher lacunas deixadas pelos documentos escritos analisados nessa investigação. Essas fontes não deixaram de ser fundamentais para o avanço historiográfico, porém, é mister o pesquisador sair do arquivo e ir falar com os vivos. Há um aspecto divino no ofício do historiador, pois o documento ganha vida quando este assenta suas mãos sobre ele e o traz à luz, quando o estudioso analisa o documento, revelando-o para o discurso historiográfico. É inegável o forte lado subjetivo no discurso do historiador. Não obstante, o documento oral só existe como resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, e o entrevistado, diferentemente do documento tradicional, já está vivo e pode ser mais do que mero sujeito de pesquisa. Cada vez mais, os *depoentes* se tornam *colaboradores*. O próprio uso da História Oral impõe ao pesquisador não estabelecer uma *rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa*. O grande mérito da História oral é ser um recurso que não só admite a subjetividade como a transforma em fonte de investigação.

A História Oral, portanto, é capaz de guiar procedimentos. Do ponto de vista historiográfico, continua válido o aspecto divino do historiador, que vai trazer o entrevistado ao discurso teórico e salvar importantes aspectos de sua memória, agora legitimada como fonte, *“incorporando assim elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas, como a subjetividade, as emoções ou cotidiano.”* (____) Mas nisso também residem tensões – a pluralidade dos diferentes pontos de vista, acadêmicos e não-acadêmicos – e um dos méritos do

trabalho de Ecléa BOSI sobre a memória de velhos foi mostrar que o pesquisador também se revela ao entrevistado e a si mesmo, num face a face de estranheza.

A memória seria um elemento permanente do sujeito mediante o que é vivido – parte do real, do acontecido. Sua formação se dá como reação do sujeito, por intermédio de seu crivo, do filtro do grupo, ao impacto da realidade. Mudança e conservação são seus campos fundantes, que atendem às necessidades das pessoas de contar, a todo momento, com referências para o futuro imediato ou longínquo. Nosso interesse pela História Oral se relaciona ao apontado por essa passagem de Verena Alberti:

mas acreditamos que a principal característica do documento de História oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se recentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e a História oral como um todo – decorre de toda uma postura com relação à História e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. É nesse sentido que não se pode pensar em História oral sem pensar em biografia e memória (ALBERTI, 1989: 197).

Quando das análises dos depoimentos colhidos, surgem várias unidades de sentido, que, por sua vez, aos serem entrelaçadas, vão dando maiores subsídios para a compreensão de dimensões do vivido. Tais dimensões são objetos do ponto de vista do *colaborador*, não obstante, quase sempre tratados sob outros pontos de vista presentes em documentos escritos, iconográficos, assim como em textos teóricos. Há dimensões cujos temas se aproximam de categorias analíticas, conceitos. Desta feita, não dispensamos outros documentos que não o criado pela História Oral, ainda que os primeiros demandem outros instrumentos interpretativos.

A moderna História Oral se aplica em mostrar que ela é muito mais que entrevista, e que o documento por ela produzido evidencia importantes (e

novas) possibilidades de leitura da sociedade. Também é importante seu compromisso com o público, sua preocupação em não restringir o documento da História Oral a um público iniciado. No entanto, a questão de se utilizar um dos vários tipos de fonte deve se atrelar aos temas que o estudo se propõe a investigar. A História Oral não deve ser tomada como uma panacéia. O importante no fazer historiográfico é o seu poder de desvendar as lógicas dos fenômenos humanos. No caso deste estudo, há uma via de duas mãos: a História vivida pelos depoentes e a História que busco apreender

... a grande dificuldade de aliar as fontes históricas tradicionais ao depoimento oral é que, em princípio, a fonte da memória é construtivamente distinta da fonte histórica pela dimensão do próprio efeitos que os fatos, acontecimentos e situações desencadeiam. A memória coletiva ou individual, ao reelaborar o real, adquire uma dimensão centrada em uma construção imaginária e nos efeitos que essa representação provoca social e individualmente (MONTENEGRO, 1994: 20).

Para desvendar um pouco dessa complexidade, buscamos sistematicamente, nos depoimentos, unidades de sentido. Essas dispensam sua apresentação *in totum*, uma vez que se prospecta nos dados fornecidos pelos depoentes um tratamento que permite encontrar resultados – sentidos – que sejam expressivos; sentidos que estejam presentes nos depoimentos e que, por isso, tenham uma unidade.

O fato de aparecerem nos diferente depoimentos faz com que esses sentidos se constituam numa regularidade fenomenal, pois essa regularidade é um fenômeno que se faz presente na fala dos depoentes. Nosso intento se traduziu numa tentativa de investigar a importância de tal fenômeno e, através de sua análise, chegar aos movimentos sociais conforme concebidos por quem os viveu, para estudá-los teoricamente. A existência de unidades de sentidos nos depoimentos exige do pesquisador que as trate como fenômeno social presente

na fala do professor. São particularidades da pessoa, circunscritas no histórico e no social, visto que o indivíduo vive com os outros e sua identidade é constituída em grupo.

HALBWACHS (1990: 60) teria dito: “*Não é na história aprendida, é na História vivida que se apoia nossa memória*” contando que se leve em conta o filtro idiossincrático, próprio de cada indivíduo nessa coletividade. Daí as complexas interligações entre a subjetividade, particularidades e o social – “eu sou eu no grupo”.

THOMPSON procura demonstrar como a experiência de pessoas comuns é extremamente relevante para se entender o processo histórico. Ele nos mostra também que o depoimento oral nos possibilita, num primeiro momento, ampliar o nosso *corpus* documental, superando a noção tradicional de que documento refere-se exclusivamente a material escrito. E que, posteriormente devemos lançar mão deste recurso com o intuito de possibilitar aos sujeitos (educadores e educandos), que estão inseridos em nosso objeto de análise, um posicionamento frente às questões colocadas por eles próprios em nossa pesquisa.

Creio que tanto as fontes escritas como as orais têm suas especificidades, ainda que ambas sejam parciais. Portanto, não devemos nos deixar seduzir por nenhuma delas, temos que tratar com máximo rigor teórico-metodológico todas elas.

A depreciação ou a super valorização das fontes orais acaba anulando suas qualidades específicas, tornando-as complementos para as fontes escritas ou, por outro lado, “a luz no fim do túnel” para os pesquisadores.

Segundo José C. Sebe Bom MEIHY, a História Oral é um método que possibilita o estabelecimento de um produto documental que será submetido a análise, posteriormente, pelo historiador. Há algumas décadas atrás esta afirmação seria, com certeza, bastante bombardeada pelos historiadores que defendiam veementemente o estatuto do documento escrito e que desconfiavam de um método baseado e influenciado pelas armadilhas da memória humana. Esta desconfiança de alguns historiadores, a meu ver, não invalida, de maneira alguma, a importância da História Oral, mas é bastante pertinente para que possamos nos atentar para o fato de que, se não formos cuidadosos, poderemos sucumbir aos golpes da memória. Por esse motivo, não podemos acreditar que estamos captando a História em estado puro, mas sim o resultado do trabalho que a memória fez sobre ela.

No trabalho com as entrevistas, podemos constatar que a memória do entrevistado pode falhar sobre alguns fatos e, ainda, que a experiência passada pode, aos poucos, ir sendo mesclada com a experiência posterior, o que poderia modificar, em certa medida, as memórias e a visão que o sujeito tem do passado. Este tipo de fonte, a entrevista oral, apresenta aspectos singulares e variáveis, devido ao envolvimento tanto do pesquisador quanto do entrevistado no processo de produção do documento.

THOMPSON, nos mostra que o depoimento oral nos possibilita, num primeiro momento, ampliar o nosso corpus documental, superando a noção tradicional de que documento refere-se exclusivamente a material escrito e que, posteriormente, devemos lançar mão deste recurso com o intuito de possibilitar aos sujeitos históricos que estão inseridos em nosso objeto de análise um

posicionamento frente às questões colocadas por eles próprios em nossa pesquisa.

A História oral é uma História construída em torno de pessoas. E lança a vida para dentro da própria História e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Traz a História para dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar a dignidade e a auto confiança. Propicia contato e, pois a compreensão entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que compartilhem das mesmas intenções ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a História oral propõe um desafio aos mitos consagrados da História, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece meios para uma transformação radical do sentido social da História” (THOMPSON, 1972, p.44).

Ao meu entender, parece que o trabalho com a fonte oral propicia o resgate da História de grupos que não possuem uma documentação escrita. Além disso, se apresenta como uma metodologia importante para os historiadores que romperam com a tradição positivista e que deixaram de encarar os fatos históricos como “verdades”, passando a entendê-los como representações da realidade. Pois, quando entrevistamos uma pessoa, estamos lidando com determinadas representações que estão presentes em uma memória coletiva. Como nos chama atenção Ecléa BOSI:

Conhecer uma pessoa por suas lembranças é também conhecer certas formas de sua época. A vida está sempre atravessada pela vida social. Uma lembrança íntima operada pelo coração e pela mente carrega sempre consigo uma certa paisagem social (BOSI, 1979: 35).

A História Oral, na perspectiva de alguns pesquisadores, se divide em três “linhas” diferentes, quais sejam: História Oral de Vida, História Oral Temática e Tradição Oral.

Em linhas gerais, a História Oral de vida é aquela na qual se dá maior importância ao indivíduo, ao ato. O objetivo é exaltar o valor da experiência como resultado da vida. A História Oral Temática é aquela onde a informação sobre os fatos é mais importante que a visão do entrevistado. Já a Tradição Oral é aquela que valoriza a oralidade como forma mais fácil, corriqueira, rápida e usual de comunicação humana. Neste estudo utilizamos uma combinação da História Oral temática com a História Oral de vida.

Parece-me que estas variações, dentro do campo da História, vêm enriquece-la ainda mais e reforçar sua importância para o historiador. Ao meu ver, o maior valor desta metodologia, e que nenhuma outra fornece em igual proporção, é a possibilidade de perceber a subjetividade do expositor.

Após estas discussões, constata-se que a História Oral não possui nenhum sujeito unificado, muito menos um viés único de abordagem; assim, esta renovação metodológica tem um grande valor, na medida em que substitui a “imparcialidade” pela “parcialidade” – sendo a palavra parcialidade usada no sentido de tomar partido, de demonstrar um ponto de vista. A História oral não pode ser escrita sem se tomar partido e isto, sem dúvida, torna-a extremamente instigante.

CAPÍTULO I: O CONTEXTO HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DA UFU.

Este capítulo objetiva tecer algumas considerações históricas para melhor contextualizar a constituição do projeto de criação da UFU, desde suas origens até os anos 90.

Primeiramente estabeleceremos um resumo da história da cidade, através dos trabalhos já desenvolvidos sobre ela e em seguida apresentaremos o florescimento do ensino superior, a criação e o desenvolvimento da universidade, culminando com a sua federalização.

A cidade de Uberlândia, conhecida na época de seu descobrimento, meados da século XIX, como Sertão da Farinha Podre, situa-se no Triângulo Mineiro. Ela foi descoberta pelos bandeirantes e passou a integrar o cenário nacional como fornecedora marginal de metais preciosos e ponto de apoio (suprimento de gêneros alimentícios) aos núcleos mineratórios do Centro-Oeste. Com a decadência da mineração, o Triângulo Mineiro passou a se desenvolver na produção agro-pecuária, favorecida pela condição geográfica privilegiada, terras agrícolas férteis e abundância de água.

Vários pesquisadores, entre eles historiadores, geógrafos e economistas², mostram que seu desenvolvimento econômico foi

² GUIMARÃES, E. N. "A Transformação Econômica do Sertão da Farinha Podre: O Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho. *História & Perspectiva*. Uberlândia, 4:7-35, jan/jun. 1991, p.8; ALMEIDA, M. F.R. "A Organização dos Trabalhadores nos Anos 50 e 60". *Cadernos de História Especial*. Uberlândia, V.4, n.4, Jan./1993, pp. 17-23; DEL GROSSI, S. "Histórico da

progressivamente se caracterizando por atividades comerciais, desde a última década do século XIX, acelerando-se e tornando-se significativo apenas com a melhoria dos meios de transportes - notadamente o ferroviário, com a chegada da Mogiana, em 1880 a Uberaba, 1886 a Uberlândia e 1887 a Araguari. De acordo com GOMIDE, os povoados do Triângulo Mineiro eram isolados dos grandes centros mercantis e produtores do país, tornando-se *“meta a ser alcançada pela oligarquia regional, a concretização de um projeto político de inserção da região no mercado nacional”*, o que foi conseguido através de fortes pressões políticas sobre o poder federal.

A formação de uma estrutura de transportes foi fator importante na diferenciação dos diversos núcleos urbanos, nos seus respectivos contatos com o mercado nacional. O município de Uberabinha (atualmente Município de Uberlândia) foi privilegiado com a construção da Ponte Afonso sobre o Rio Paranaíba, em 1909, que lhe possibilitou um contato comercial mais estreito com todo o sul e sudoeste de Goiás (inicialmente com a utilização de carros de boi), tornando-se, cada vez mais, um entreposto quase único de toda a produção agrícola e comercial das regiões vizinhas, escoando todo o movimento através da ferrovia.

A localização estratégica da cidade e suas condições topográficas favoráveis foram bem aproveitadas através da construção de uma estrada de rodagem, em 1912, pela Companhia Mineira de Auto-Viação Intermunicipal, ligando a cidade à ponte acima referida, numa iniciativa privada considerada

Urbanização em Uberlândia e Suas Relações com a Natureza”. *Cadernos de História Especial*. Op. cit., pp. 69-79; GOMIDE, L. S. “O Triângulo Mineiro: História e Emancipação – Um estudo sob a perspectiva da História regional”. *Cadernos de História Especial*. Op. cit., pp. 25-48; RODRIGUES, J. F. S. “Nas Sendas do Progresso: Trabalho e Disciplina. Uberlândia, um Percorso Histórico”. *Cadernos de História Especial*. Op. cit., pp. 9-16.

arrojada para a época e se constituindo como boa fonte de lucro, já que explorava o transporte e cobrava pedágios.

Desta forma, com a expansão da malha de transportes (Mogiana, a Ponte Afonso Pena, a Rede Mineira de Auto-Viação Intermunicipal) cresceu o fluxo rodoviário e ferroviário, interligando os estados de São Paulo, Goiás e Mato Grosso. Com isso, Uberlândia teve seu desenvolvimento acelerado e começou a firmar sua supremacia em relação às demais cidades da região, a partir da segunda década desse século, até os dias atuais. Um dos fatores que nos permite afirmar isto é o crescimento populacional, sobre o qual DEL GROSSI afirma que:

A população do município de Uberlândia teve, em 40 anos, um crescimento demográfico acentuado, que se acelera na década de 70-80, quando, em apenas 10 anos sua população dobra, passando de 124.706 para 240.180 hab. Esse quadro impressiona ainda mais quando se verifica que esta população é predominantemente urbana (DEL GROSSI 1993: 77).

Este crescimento também favoreceu o fortalecimento dos políticos locais, que sempre procuraram influenciar o governo federal no sentido de resguardar os “interesses da cidade”.

Como pontua GOMIDE, o vínculo político entre a elite triangulina e setores expressivos do governo federal foi sendo reforçado ao longo do processo de desenvolvimento da região:

A aliança política entre a política local e os interesses do estado centralizador marcaram a História do Triângulo. O estado forte, ora incorporado na ideologia populista pós 30, ora travestido de democrático pós-46, ora seguindo os preceitos geopolíticos expressos na doutrina nacionalista pós 64 e mesmo sob o aparato redemocrático dos anos 80, esteve sempre presente no Triângulo. Essa presença se expressa nas ações que reforçavam a sua posição de estado compactuado politicamente com interesses da classe dominante, a qual sempre representou e ainda representa (GOMIDE, 1993: 33).

Nesse contexto, da década de 70, segundo GOMIDE que , graças às pressões do grupo de maior prestígio político econômico na burguesia (o grupo proprietário ligado à agropecuária), a região do Triângulo Mineiro foi inserida nos planos econômicos governamentais e passou a usufruir dos mecanismos de implementação criados pelo governo, o que resultou num surto de modernização agrícola, introduzindo-se a cultura de café em suas áreas de cerrado, antes destinadas à criação extensiva do gado.

Atualmente, Uberlândia constitui-se num dos mais importantes centros regionais do Estado de Minas Gerais. Nos meios políticos locais, as potencialidades da cidade são destacadas, com base em indicadores econômicos e sociais, sendo considerada o pólo da região em que se situa, mantendo ainda um ritmo vertiginoso de crescimento.

É preciso salientar que um outro aspecto que acompanhou esse progresso iniciado no século XIX e estendido até os dias de hoje, foi o da disciplina e do controle sobre a cidade e seus habitantes, os quais eram exercidos pela imprensa, os políticos e a polícia, como nos mostra RODRIGUES:

Estabelece-se uma rede de poder tanto vertical quanto horizontal ao longo de todas as instâncias do social, cujo objetivo era o de assegurar o espaço da reprodução do capital e, por conseguinte, do ideário burguês. A política de higienização física e moral da cidade estava em todos os lugares, desde a limpeza urbana, a proibição do jogo, a repressão à prostituição, a condenação do aborto, até ao policiamento ideológico de pessoas, partidos e instituições. O discurso normatizador e disciplinador, expresso no binômio ordem/progresso fez sentir sua ação em todos os setores da vida do município, moldando comportamentos, organizando a produção, ordenando o espaço urbano, impondo regras e subjugando os contrários (RODRIGUES: 1993: 12).

RODRIGUES pontua ainda que a história de Uberlândia está intimamente ligada ao poder de seus "líderes", das famílias pioneiras, dos forasteiros que se deram bem. Assim, não devemos nos surpreender em

determinados momentos com estranhas alianças políticas, que seriam perfeitamente compreensíveis se localizadas em seus devidos contextos históricos.

Estes estranhos acordos políticos podem ser explicados pela natureza endogâmica que marcou a constituição da cidade. Apesar das divergências, as famílias tradicionais sempre procuravam realizar os casamentos de seus filhos com membros da mesma classe social. Desta maneira, diversos segmentos da elite mantinham estreitas relações de parentesco.

A história tradicional da cidade referencia-se, freqüentemente, aos feitos desses “grandes homens”, que se estabeleceram na região com o propósito definido de ocupação e fixação econômica e que foram criando escolas, aconselhando os moradores, enfim, organizando as relações sociais na cidade em moldes que garantissem um mínimo de organização política da sociedade local – o que lhes dava, além de tudo, prestígio – combinando, para tal, mecanismos de poder pessoal e institucionais.

Essa estratégia de “dominação burguesa” foi normatizada em leis, códigos de posturas (em 1903 e 1912), regulamentando o cotidiano da sociedade uberlandense até 1950. Como explicita MACHADO, nesses códigos de postura, o que era definido em lei como de competência da polícia de costumes aparecia sob a forma de disciplinarização do social, objetivando a ordem pública, ou seja, a ordem burguesa: nas próprias leis se evidenciava uma batalha moral contra os costumes e a cultura popular. Entretanto, os conflitos sociais, a violência, o crime, o favelamento, etc, deixavam entrever a “recusa à ordem burguesa estabelecida”.

Ainda hoje, os políticos tradicionais costumam ressaltar que o crescimento de Uberlândia se deve, em grande parte, à capacidade e

desprendimento da classe política, que sempre “abriu mão” de interesses partidários e, apesar de suas divergências políticas, sempre se uniu quando estavam em jogo os “interesses maiores do povo uberlandense”.

O cenário traçado anteriormente buscou mostrar o contexto social e econômico em que se iniciou e se enraizou a Universidade Federal de Uberlândia, cuja criação se inseriu no interior de antigos projetos políticos da cidade e constava das expectativas desenvolvimentistas da classe dominante local.

O Ensino Universitário em Uberlândia iniciou-se através da criação de faculdades isoladas, precedendo a própria idéia de se formar uma Universidade, devido à necessidade de situar rapidamente o contexto de nascimento das mesmas. Desde o início da década de 50 ocorreram, na cidade, alguns movimentos em prol da criação do Ensino Universitário público, notadamente dos cursos de Medicina e Direito, promovidos pelo Dr. Homero Santos.³

O processo de criação da Universidade Federal de Uberlândia foi marcado por muitas etapas, tendo início com a criação de faculdades isoladas (Música), que aconteceu em 1957; Direito 1960 e posteriormente foram sendo criados outros cursos que deram origem a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FAFIU-1959), a criação da Universidade de Uberlândia- UNU (1969); e sua federalização, tornando-se Universidade Federal de Uberlândia em 1978.

Por volta dos anos 50 e 60, Uberlândia já tinha um grande índice de crescimento e desenvolvimento em relação às cidades da região, tornando-se uma referência para as mesmas. Entretanto, do ponto de vista educacional, ainda

³ Homero Santos foi vereador de Uberlândia, de 1954 a 1962(PSD), deputado estadual de 1963 a 1970 (ARENA); deputado federal de 1971 a 1988 (ARENA-PDS) e até pouco tempo atrás foi ministro do Tribunal de Contas da União.

deixava muito a desejar, sobretudo no que tange ao ensino de 3º grau. No aspecto cultural, destacavam-se o Ginásio Mineiro, atual escola Estadual de Uberlândia, e, posteriormente, o Colégio das Irmãs de “Jesus Crucificado”, instituições promotoras de atividades ligadas às letras e artes em geral.

O sentimento de ufanismo em relação à cidade já se fazia presente neste momento, como podemos observar no seguinte depoimento:

Ao lado de ser um centro de fluxo e refluxo de toda a vida na região, incluindo Mato Grosso e sul de Goiás, Uberlândia teve muita influência na construção de Goiás, como posteriormente teria implantação de Brasília. Há um aspecto histórico muito interessante que possibilitou isso. O término da estrada de ferro em nossa região era praticamente em Uberlândia. Todo produto manufaturado, industrializado de São Paulo chegava a Uberlândia pelos trilhos da antiga Mogiana e daqui era levado ao sul, ao norte, ao Mato Grosso através de caminhões. Isso criou um comércio forte muito grande empório, um grande centro de desenvolvimento comercial, o que se percebe até hoje, porque mesmo com o advento da indústria, Uberlândia ainda é uma cidade marcadamente comercial. E foi essa posição privilegiada de final de ferrovia, como uma espécie de boca de sertão, que possibilitou esse desenvolvimento material de início e, ao lado desse desenvolvimento, as iniciativas relacionadas às Faculdades, impulsionando Uberlândia e permitindo que o crescimento não fosse um crescimento apenas material, unilateral (Durval Garcia, Vice prefeito na década de 80, CAETANO e DIB, 1988: falta página).

Esta fala revela que foi grande a participação dos políticos no processo de criação da Universidade Federal de Uberlândia.

Como apontou RIBEIRO (1995: 24) as faculdades isoladas foram gestadas dentro de um projeto desenvolvimentista da classe dominante local, composta por pequenos grupos detentores de grande poder político e econômico na cidade.

Todavia, a idéia da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nasceu do desejo de um grupo de intelectuais, que se preocuparam educacional e culturalmente com a cidade. Os primeiros contatos foram feitos

com as irmãs do colégio Nossa Senhora, os quais assumiram a responsabilidade de criação daquela Faculdade e logo trataram da organização dos papéis necessários à abertura da instituição, para, em outubro de 1959, conseguirem, por intermédio de favores políticos, a publicação dos “Estatutos do Instituto Social de Instrução e Caridade” no **Minas Gerais** principal jornal do estado. Estava consolidada assim a primeira das faculdades isoladas.

Em dezembro do mesmo ano, foi autorizado o funcionamento da Faculdade de Direito tão almejada pelo professor Jacy de Assis, mentor do projeto. Este fato também contou com os favores dos políticos locais, como podemos visualizar no seguinte trecho de entrevista concedida pelo professor:

(...) deputado Rondon Pacheco, eu vou lhe fazer uma proposta: eu quero fundar lá em Uberlândia a Faculdade de Engenharia. O senhor tem um projeto de lei no Congresso que cria uma Universidade no Rio Grande do Sul, o senhor aproveita e intercala, na emenda, a criação da Faculdade de Engenharia em Uberlândia. Se o senhor fizer isso, eu crio a Faculdade de Direito em Uberlândia. Então Rondon disse: - Faço isso amanhã. Ele bateu a campanha, chamou uma moça lá e disse: - Você fica à disposição do Dr. Jacy aqui no Rio essa semana e dá a ele todos os papéis necessários para a criação de uma Faculdade de Direito em Uberlândia. Então nasceu a Faculdade de Direito no Gabinete do Dr. Jurandir Lopes (CAETANO e DIB, 1988: 24).

O quadro a seguir mostra a estrutura das Faculdades Isoladas:

1º Momento - 1957- 1969 - Faculdade Isoladas			
FACULDADE	ANO DE CRIAÇÃO	CURSO	ANO DE CRIAÇÃO
Conservatório Musical de Uberlândia	1957	Educação Artística -Música	1957

Direito	1960	Direito	1960
Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FAFIU)	1960	Pedagogia	1960
		Letras Anglo- germânicas	1960
		Letras Neolatinas	1965
		História	1967
		Matemática	
Federal de Engenharia	1961	Engenharia	1965
		Química	1965
		Engenharia Mecânica	
Ciências Econômicas (FACEU)	1963	Ciências	1963
		Contábeis	1963
		Administração	1963
		Ciências Econômicas	
Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU)	1968	Medicina	1968

Fonte: RIBEIRO (1995)

Devido ao contexto em que foram criadas principalmente nos 60, as Faculdades davam grande ênfase na formação de professores.

Como mostrou Fonseca é:

neste contexto de medo e repressão, cresce a universidade brasileira. Cresce numericamente devido à crescente demanda por matrículas no ensino superior. Esta demanda gera uma pressão sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas (fins dos anos 60), dilatando progressivamente o número de vagas, para atender os chamados "excedentes" do vestibular classificatório. As Universidades públicas não conseguem atender à demanda e temos, a partir daí, a criação de faculdades isoladas e de novas universidades sob a forma de fundações, (FONSECA, 1993:51).

Essa tendência comprova a expansão acelerada e desordenada de Faculdades de Filosofia no Brasil a partir de 1960, expansão que se deu principalmente por intermédio da iniciativa privada, como foi o caso das faculdades em Uberlândia. O crescimento dessas faculdades, segundo TEIXEIRA (apud CANDAU, 1987), se justificou por se caracterizarem como faculdades viáveis com poucos gastos para sua criação e manutenção, e, principalmente, por não exigirem equipamentos, justificando, ainda, a criação de cursos basicamente ligados às humanidades. Tal expansão desordenada do ensino Superior resultou muitas vezes na proliferação de escolas de qualidade duvidosa, como mostra MENDES:

no caso específico de Uberlândia, em 1957, o Ministério da Educação, Cultura e do desporto (MEC) autorizou o funcionamento do Conservatório Musical da cidade e em 1960 foram criadas as Faculdades de Direito e de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (MENDES, 1999: 26).

O ano de 1964 foi marcado pelo reconhecimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, concedido pelo Decreto nº 53. 477, de 23 de janeiro de 1964.

A demanda de jovens em busca de Curso Superior em Uberlândia aumentou consideravelmente. Para acompanhar esta demanda e expansão da

cidade e região, a Faculdade criou, em 13 anos, 8 cursos na sede e 4 em Monte Carmelo.

Assim é que, além dos dois cursos já existentes, Pedagogia e Letras, foram criados os cursos de História, em 1965; Matemática, em 1967; Ciências, em 1970; Geografia, em 1971; Estudos Sociais, em 1972; Ciências Biológicas, em 1972; Química, em 1974 e Psicologia, em 1975, além dos cursos fora da sede: Pedagogia, Letras, Ciências e Estudos Sociais.

Por cerca de 13 anos, a Faculdade de Filosofia esteve sob a orientação de quatro pessoas que administravam alternadamente os cursos. A média anual de alunos era de 1.500. Para os 10 cursos, a Faculdade contava com 70 (setenta) professores que, de acordo com relatos da diretora Irmã Ilar Garoti, compreendendo a dignidade da causa, davam o melhor de si, não medindo esforços e, muitas vezes com grande sacrifício, empenhando-se em um trabalho merecedor dos maiores elogios, pela seriedade, competência e dedicação com que o realizaram.

A Faculdade oferecia vários cursos de extensão com intelectuais renomados, visando um enriquecimento dos alunos e, muitas vezes, da comunidade em geral, podendo ser destacadas, por exemplo, as visitas de Alceu Amoroso Lima e de Clarice Lispector.

Cinco instituições de Ensino Superior - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (1960), Faculdade de Direito de Uberlândia (1960), Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia (1963), Faculdade Federal de Engenharia de Uberlândia (1965) e Faculdade de Artes de Uberlândia (1969) - formaram a Universidade de Uberlândia, criada pelo decreto-lei nº 762 de

14 de agosto de 1969, dando novos rumos para o ensino de 3º grau na cidade e região.

Com o passar do tempo, novas instituições surgiram: Faculdade de Odontologia (1970), Faculdade de Medicina Veterinária (1971) e Faculdade de Educação Física (1972). Estas três Faculdades passaram a integrar a Universidade de Uberlândia em 11 de dezembro de 1972 e a Escola de Medicina e Cirurgia passou a integra-la a partir de seu reconhecimento, em agosto de 1974.

Criada a Fundação Universidade de Uberlândia, foi seu primeiro presidente o prof. Milton Magalhães Porto, que exerceu o cargo até a federalização da Universidade e durante o mandato dos quatro primeiros reitores.

|A união das faculdades isoladas e criação da Universidade de Uberlândia quase sempre apareceu como um empreendimento de poucas pessoas de visão – educadores e políticos, – que souberam atrair o entusiasmo da cidade inteira em torno desse projeto. Essa Universidade é colocada como um desejo da cidade inteira. Seus fundadores são lembrados como idealistas que trabalharam em consonância com o que se chamava o “espírito uberlandense”. De acordo com Sr. Galassi (CAETANO e DIB, 1988:50):

Eu poderia lhe dizer, sem medo nenhum de errar, que a Universidade de Uberlândia é conseqüência da união política. Porque nós temos um exemplo aí que ninguém pode discutir: O Rodon Pacheco era um homem da UDN, criou a Universidade de Uberlândia e o Homero Santos, que é um do PSD, tradicionais adversários, que federalizou! Quer dizer, a Universidade não tinha dono político. Todos eram da Universidade. Era o contrário! Então as coisas aconteciam, porque quando um tinha poder na mão, servia à Universidade, quando era o outro... servia à Universidade. E a soma da intenção de servir a Universidade produziu resultados, né? Agora, Ultimamente é que nós estamos assim tendo pequenos desencontros políticos, mas está prejudicando, precisa normalizar. (...) Foi um esforço da cidade mesmo. Olha, isso surgiu assim... não é de geração espontânea, é claro, porque existiam pessoas sustentando os primeiros passos, né? Mas foram poucas pessoas.

Em torno dessas poucas pessoas foi se constituindo grupos e a idéia foi crescendo, e sendo alimentada e passou a ser uma idéia de todos. Ela saiu da... do desejo Individual pro desejo coletivo.” (---)

O projeto de criação da UNU (Universidade de Uberlândia) foi pensado desde o início para alcançar a federalização sem perder o controle político da mesma, utilizando-a como um “cartão de visitas”, elevando o “status” e o poder de atração da cidade, caracterizando-a como uma cidade universitária e conseguindo, ao mesmo tempo, a injeção de volumosas verbas federais na economia local.

Isto se evidencia na fala do deputado Rondon Pacheco publicada no jornal *Tribuna de Minas*:

*Uberlândia já é uma Universidade **de fato**, formada espontaneamente, faltando a aprovação do Conselho de Educação, do Congresso Nacional, a sanção do Presidente, para ser **de direito**, (TRIBUNA DE MINAS: junho de 1966: 1).*

Entretanto, a criação da UNU (Universidade de Uberlândia) só ocorreu três anos depois, em 14 de agosto de 1969, de uma maneira bastante diversa: através de um decreto-lei, nº 762, baseado num ato de exceção do governo militar, o Ato Institucional nº 5 (de 13/12/68) - em parte graças à atuação política do Sr. Rondon Pacheco, já nesta época Ministro Chefe da Casa Civil, no governo do Presidente Costa e Silva.

Um outro fator que impulsionou a constituição da Universidade foi a aprovação da Lei 5.540 que, em 1968, propôs a reforma universitária, estipulando que a universidade seria a instituição por excelência para o ensino superior.

CUNHA e GÓES nos mostram os efeitos desastrosos desta lei pelo país:

O projeto da reforma de 1968 estipulava que a universidade deveria ser a instituição própria desse grau do ensino. Estabelecimentos

isolados, só por exceção. No entanto, ocorreu exatamente o contrário.

As condições de implantação da reforma levaram a que as Universidades continuassem exceções ainda mais raras, enquanto que as faculdades isoladas se multiplicavam velozmente. Embora o setor público tivesse contribuído para o crescimento das faculdades isoladas, principalmente os governos estaduais e municipais, foi o incentivo à privatização do ensino superior que determinou essa fragmentação institucional (CUNHA e GOÉS, 1991: 31).

Segundo estes autores, os governos militares consideravam mais seguro estimular a abertura de Faculdades e Universidades nas cidades do interior, dispersando o estudantado, mesmo em cidades que não tinham nem livrarias nem muito menos os professores e os técnicos indispensáveis ao ensino e a pesquisa:

Tal medida foi ao encontro de uma demanda interiorana, que os elaboradores da política educacional preferiram manter dispersa nas pequenas cidades, submetida ao controle social da oligarquia local, do que expostas às influências desconhecidas ou simplesmente temidas nas residências universitárias das cidades maiores e das capitais, (CUNHA e GOÉS, 1991: 58).

Além desse decreto de exceção, ainda encontramos mais um apresentado pelo professor Antonino, que dava mais ênfase na questão da inconstitucionalidade que cercou a História dessa Universidade, desde a sua criação como UNU até sua federalização – UFU:

E a Universidade só veio em 1969, criada no papel. Criada através de uma lei, baseada num ato institucional, nossa Universidade, eu não sei se você sabe, ela foi criada através de ato de exceção. É interessante! O Ministro Rodon Pacheco era ministro da Casa Civil do Costa e Silva. Estava sendo articulado entre ele, Tarso Dutra e também naquela época já com a presença do Ministro Golbei – mas sem participar diretamente do governo – a criação de duas Universidades Federais: uma no Rio Grande do Sul, na cidade de Rio Grande. O Rondon, sabendo dessa articulação, encaixou a Universidade de Uberlândia. Estava sendo tudo sendo feito quando vem a morte de Costa e Silva. Aí, instituiu-se, a junta militar, um triunvirato, que administrou o Brasil durante um certo período. O

Nilton Ramos era vice- presidente, mas não podia assumir, porque era civil, né. E mineiro! Mas, então, a junta militar criou uma série de atos institucionais. Um dos atos institucionais que foram instituídos foi o que dava à junta Militar a capacidade de instituir leis, promulgar leis. Essas leis estavam fora de qualquer tipo de análise, inclusive do próprio Poder Judiciário. Era um ato de exceção violentíssimo! Chamava-se Ato Institucional 16. E baseado neste ato é que foi criada a Universidade de Uberlândia, na época, não era federal ainda, mas com características de Universidade pública... Com intenção de ser uma Universidade pública. Foi a Universidade de Uberlândia e a Universidade da cidade de Rio Grande (RIBEIRO, 1995:90).

Como demonstrou este depoimento, os governos militares, eles próprios exceção, governavam o país de acordo com regras muito severas , e neste contexto, fazia-se uma aliança tácita com os donos do poder e Uberlândia soube fazer isto muito bem. A coroação máxima desta aliança foi a federalização da Universidade de Uberlândia.

Como já destacamos, a Universidade Federal de Uberlândia surgiu do decreto-lei 762/69, federal, fato que predisponha à federalização. Segundo Ribeiro, várias ações foram realizadas no sentido de efetivá-la. Envolveram-se nesse processo o Prefeito de Uberlândia na época (Renato de Freitas), o Deputado Federal Homero Santos e o Governador do Estado de Minas Gerais (na época Aureliano Chaves), além de intensas articulações estabelecidas entre professores de Uberlândia e o MEC. A partir de 1974, a contribuição do diretor do Departamento de Assuntos Universitários (DAU), do MEC, Dr. Edson Machado, foi apontada como decisiva – pelos professores Juarez Altafin, Gladstone Rodrigues e Antonino Martins. O referido diretor, além de empregar sua influência junto ao Ministro da Educação, à época o coronel Ney Braga, também visitou várias vezes a UnU para tentar apaziguar as controvérsias internas, as resistências à mudança por parte de alguns professores e dirigentes, as polêmicas decorrentes dos possíveis prejuízos que adviriam do reconhecimento

de sua federalização, concernentes à doação efetiva dos patrimônios particulares e as perdas do poder decisório e da autonomia locais (RIBEIRO, 1995: 138).

Com a federalização, foram nomeados, pelo Sr. presidente da república, os reitores: Gladstone Rodrigues da Cunha Filho, na ocasião professor na Faculdade de Medicina, e Ataulfo Marques Martins da Costa, ex aluno do curso de Letras. Em 1977, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras se instalou definitivamente nos Campi Santa Mônica e Umuarama, pois seus cursos passaram a pertencer aos três Centros da Universidade: Os cursos de Pedagogia, Letras, Estudos Sociais, História, Geografia e Psicologia passaram a pertencer ao Centro de Ciências Humanas e Artes; os cursos de Ciências, Matemática e Química, ao Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e o curso de Biologia, ao centro de Ciências Biomédicas.

A expansão das instalações físicas da Universidade, nesse período de 1976-80, foi intensa, transferindo-se para os campi, sendo a do Direito a última escola a ocupar suas acomodações. De acordo com o prof. Antonino Martins, a Universidade continuou a receber doações de terrenos, aumentando consideravelmente seu patrimônio e sua área construída. Vale observar que as construções dos prédios foram distribuídas em três diferentes locais, situação que persiste até o presente momento. Essa decisão, em parte, é costumeiramente justificada pela doação dos terrenos. Mas, na verdade, havia o receio de que a proximidade pudesse favorecer uma unificação dos estudantes, aumentando os “riscos” de reivindicações políticas e sublevações contra o regime militar – conforme estava acontecendo no resto do país.

O crescimento da Universidade causou um forte impacto, com seu orçamento bem maior do que o da prefeitura, representando um fator econômico

para o desenvolvimento da cidade, cumprindo as expectativas da elite, já apresentadas anteriormente. Segundo a professora Ângela Gonçalves de Oliveira:

Depois que a universidade foi instalada em Uberlândia, você vê que o próprio crescimento, não só de Uberlândia, mas da região, se cabe, também, a essa oportunidade enquanto pólo irradiador. A quantidade de pessoas que hoje nós temos em Uberlândia - São consideradas imigrantes- que vieram é... devido à Universidade... ou vieram ser docentes, ou vieram trabalhar na Universidade, ou vieram trazer seus filhos e aí trouxeram outro tipo de cultura, trouxeram um outro tipo de mercado de trabalho, instalaram firmas, instalaram indústrias, porque vieram acompanhando os filhos que tinham que cursar uma Universidade. Então, é um... um emaranhado de benefícios que a Universidade traz prá uma região. Eu vejo assim (Apud, RIBEIRO, 1995: 159).

Apesar de todo este ufanismo, a ligação da Universidade com a comunidade educacional pública não foi tão estreita assim. No período entre 1976 e 1980, não existiram, de fato, articulações significativas, embora o Reitor e Vice-Reitor, respectivamente, demonstrando suas preocupações com a questão, tenham percebido problemas e relembassem das soluções que propuseram na época. Entre os participantes da Educação Pública ou da UFU alguns se recordam dessas propostas, outros não as reconhecem. De qualquer maneira, praticamente nenhuma proposta foi efetivada e os dirigentes máximos da Universidade não tiveram nenhuma política educacional significativa do Estado de Minas Gerais no período.

Mas isso já era de se esperar , pois, como apontou RIBEIRO:

Num país como o Brasil, onde a Educação não é prioridade política de governo algum, e a instabilidade constitucional é uma constante, a UFU não é, com certeza, a única Universidade "arrancada do nada", através desse tipo de estratégias. Vale ressaltar, todavia, que em Uberlândia, tanto quanto os fundadores da UnU, também os representantes do projeto "vencedor" de federalização se "orgulham de sua "vivacidade" em ter conseguido "trapacear" o governo, criando a Universidade Federal de Uberlândia com base na

ilegalidade, o que vai lhe conferir e determinar um caráter arbitrário e anti-democrático ao longo de sua História (RIBEIRO, 1995: 150).

Como foi possível observar a criação da Universidade Federal de Uberlândia foi de grande importância para a elite local que a utilizou como alicerce de um projeto desenvolvimentista. No, entanto analisando, no conjunto, a participação da universidade, pode-se dizer que a parcela de contribuição da UFU para Educação Pública da região encontra-se muito aquém de seu potencial, pois durante os primeiros ano de funcionamento não estabeleceu nenhuma intervenção prática nos problemas educacionais da comunidade.

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

De acordo com MENDES, as discussões acerca da formação de professores têm se intensificado em todo o mundo nos últimos anos. Os temas têm sido os mais variados, desde o ensino reflexivo, à prática reflexiva, à investigação-ação e aos professores como investigadores.

Tais estudos procuram visualizar, quase sempre, a carreira, as condições de trabalho do professor, formação inicial e continuada, formação pedagógica e formação específica, a dicotomia entre o bacharelado e licenciatura, a formação do professor prático-reflexivo e outros (MENDES, 1990).

A respeito desta questão, a autora destaca o trabalho de SCHON, que procura entender a formação de professores “prático-reflexivos”. Segundo este autor, o professor precisa apresentar soluções para situações do cotidiano escolar, através de um triplo movimento de reflexão na ação - *“conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”* (SCHON, 1995: 83). Ele defende ainda que, ao reverem os seus currículos, as escolas que formam profissionais devem incluir forte componente de prática, acompanhada de reflexão que ajude os formandos a desenvolverem a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição.

Já os estudos de PERRENOUD acrescentam que a formação docente precisa garantir autonomia e qualificação, pois o professor é o ator principal de sua “transposição didática”. Isso significa contribuir para a construção de uma identidade profissional individual e coletiva. Segundo ele, a profissionalização do professor deve ser entendida como a capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros.

Outra grande referência sobre a formação de professores são os trabalhos desenvolvidos por Antônio NÓVOA em Portugal, que tem sido bastante influente nas últimas pesquisas sobre esse tema no Brasil. Através de sua preocupação em formar o professor numa perspectiva crítico-reflexiva e com pensamento autônomo, esse autor tem favorecido os debates, em congressos e encontros acerca dessa temática.

Segundo NÓVOA, é preciso que o profissional se desenvolva na dupla perspectiva, a do professor individual e a do coletivo docente. Enquanto individual e investimento pessoal, o trabalho do professor deve ser entendido como um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de sua identidade profissional. Mas, ao mesmo tempo, as práticas de formação devem tomar como referência as dimensões coletivas, contribuindo *“para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores”* (NÓVOA, 1995: 27)".

FREITAS (fonte) destaca que o tema da formação do educador não tem sido considerado uma área de pesquisa significativa por parte dos próprios

educadores. Se por um lado há uma desvalorização do profissional da Educação pela sociedade e, principalmente, pelas autoridades governamentais, por outro, reproduzimos, inteiramente, a mesma desvalorização quando não consideramos a produção de conhecimento na área e nem tentamos implementá-la, no sentido de buscar novas práticas no meio profissional.

Esses estudos têm sido importantes referências para as pesquisas e reorganizações das Licenciaturas em várias Universidades do País.

É nesta perspectiva que este trabalho objetiva analisar a formação de professores de História egressos do Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia. Serão analisadas, aqui, as propostas curriculares que fundamentaram o trabalho desta instituição e, com o intuito de compreendermos melhor a contribuição dada por este curso, será apresentada a proposta curricular que vigorou até 1988 (o currículo foi chamado de 4648) e, principalmente, as reformulações efetuadas a partir de 1989 (este currículo foi denominado 4691, que acrescentaram o bacharelado, voltando o curso para a formação de professor pesquisador.

Esta reformulação do currículo, visando superar uma visão tradicionalista de História e buscando despertar o graduando para uma visão mais crítica do processo histórico, está intimamente ligada ao momento em que foi gestada, qual seja aos anos 80. Neste sentido, antes de analisarmos as propostas em questão, estabeleceremos um balanço dos trabalhos deste momento tão importante para nossa História.

Em tempo, deve ser salientado que, por se tratar de uma época extremamente rica em acontecimentos nos mais diferentes aspectos políticos,

econômicos e culturais, optou-se por discutir apenas trabalhos relacionados à área educacional.

De acordo com VIEIRA (fonte), a educação nos 80 atravessou momentos conturbados, pois enquanto os educadores se organizavam para reivindicar mais verbas e um ensino gratuito, uma LDB (Lei de Diretrizes e Base), um plano de cargos e salários e também para propor uma prática educativa diferenciada das propostas governamentais, a sociedade presenciava a deterioração das instituições públicas educacionais em todos os níveis. No entanto, ainda existiam importantes debates pedagógicos e sobre a organização dos educadores, enquanto categoria e no que se refere à sua formação profissional. Por se tratar de um momento de abertura política, ocorreu um repensar da educação neste novo contexto social e político.

Passada a fase de efervescência da década de 60 e a repressão vivenciada nos 70, sobretudo no campo educacional, parecia iniciar-se uma importante fase de democratização do país, e os educadores, que lutaram bravamente por essa oportunidade, esperavam muito desta década.

O processo da abertura política, iniciado no governo Geisel, suscitou a necessidade de um novo modelo político baseado no princípio democrático, na recuperação da cidadania e na liberdade de pensamento e de organização política. Ao lado disso, aconteceram significativos debates entre os educadores, na busca de uma nova proposta pedagógica.

Os debates pedagógicos foram realizados em diversos congressos e organizações de educadores nos anos 80, como os da CBE (Conferência Brasileira de Educação), da ANPED, (Associação Nacional de Pesquisa e Pós

Graduação em Educação) e da CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador).

A partir desta etapa, os educadores perceberam que a superação da crise educacional estava articulada à transformação social para buscar uma sociedade justa e democrática:

Os encontros das CBEs, durante os anos 80, principalmente em 1980, 1982, 1984 e 1986, demonstraram a intenção dos educadores de participar e intervir na atividade política, fosse como organização civil ou propondo um projeto pedagógico alternativo ao projeto governamental, no sentido de garantir a redemocratização do país, (VIEIRA, 1995: 41).

Em 1980 foi realizada em São Paulo a primeira CBE, que tinha como mote a resistência à política autoritária do governo brasileiro. Além disto, buscava-se a construção de uma educação mais comprometida com as classes menos privilegiadas.

A segunda CBE, realizada em Belo Horizonte em 1982, teve o tema "Educação: Perspectivas na Democratização da Sociedade". Os educadores analisaram a política educacional do Brasil, valorizando não só as iniciativas do Estado, mas também as perspectivas que emergiam da sociedade civil, a qual vinha conquistando seu espaço na sociedade brasileira.

As duas primeiras CBEs serviram para mapear os problemas existentes na política educacional brasileira; era preciso agora formular propostas de ação. E foi este o objetivo da terceira CBE, realizada em Niterói, no ano de 1984.

Os educadores trabalhavam com um nova conjuntura, pois, pela primeira vez, tinham sido eleitos governos pelo voto popular, e diversos Estados brasileiros haviam começado novas experiências político-educacionais. Os educadores lutavam por uma educação que permitisse a participação de

professores, pais, alunos, profissionais da educação e demais membros da sociedade civil em todos os seus níveis de decisão.

A quarta CBE, realizada em Goiânia no ano de 1986, foi de grande importância, pois a mobilização popular se acentuou para fortalecer a democratização da sociedade brasileira. Tais mobilizações se deram em defesa da reforma agrária, da participação popular na vida política, do acesso à escola pública para todos indistintamente e da participação do povo nas eleições para a constituinte.

De acordo com CURY,

estas CBEs de modo algum se colocaram no papel de reforço dos traços seletivos, elitistas e autoritários da educação brasileira. Ao contrário, num quadro pluralista e aberto contribuíram eficazmente na crítica à política existente e na proposição de ações educacionais voltadas para as maiorias excluídas, no sentido de tornar realidade princípios formais de igualdade (CURY, 1986: 79).

Outra importante contribuição para educação brasileira foi a criação, em 1986, do FNDEP (Fórum Nacional da Defesa da Escola Pública), que teve como objetivo elaborar propostas para a constituinte e para a nova LDB, garantindo a escola pública, gratuita e de boa qualidade.

O fórum era composto por várias entidades ligadas ao cenário educacional brasileiro, tanto do no ensino de 1º e 2º graus quanto no ensino superior. Para citarmos apenas alguns representantes, pode-se destacar a ANDES, ANPED, ANDE, SBPC, CEDES, CGT, OAB, UBES, UNE e muitas outras.

O fórum contou com apoio e participação de vários setores da sociedade brasileira, o que demonstrava a grande importância do mesmo para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A partir do quadro traçado anteriormente, observa-se que se tornava premente repensar a formação do educador brasileiro e foi isso que aconteceu nos anos 80. As discussões se centravam principalmente sobre a estrutura da Universidade e das Faculdades de Educação, que enfrentavam problemas na formação de professores capacitados para atuarem nas diversas fases do ensino.

Caberia à Universidade a construção e aquisição do saber elaborado e sistematizado, procurando, assim, uma formação de qualidade para os futuros professores, que deveriam ser capazes de repensar suas práticas, articulando-as com a realidade social em que estavam vivendo.

A Universidade deveria reformular seu projeto educacional e fazer uma análise mais profunda da questão, principalmente no que tange a formação dos professores, pois “ao enfrentar este desafio estará a Universidade, ela mesma, se formando” (MENEZES, 1987: 125).

Os anos 80 foram marcados pela preocupação de vários educadores em rever a função da Universidade enquanto formadora de professores, era preciso rever as licenciaturas e o Curso de Pedagogia. Os educadores não estavam mais dispostos a aceitar as decisões autoritárias e centralizadoras das instâncias governamentais e a Universidade estava inserida, agora, neste movimento mais amplo pela democratização da educação.

Com o intuito de conter as arbitrariedades dos órgãos governamentais, foi criada a Comissão Nacional de Reformulações dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Esta Comissão passou a formular princípios básicos que norteariam as discussões acerca da formação do professor e de seu papel político, tais como uma formação contextualizada, articulação

entre transformação educacional e transformação da sociedade, defesa da educação gratuita e de qualidade, entre outros.

Todos estes aspectos reforçam a importância dos anos 80 em uma mudança significativa na política de formação de educadores.

A partir deste preâmbulo, enfocaremos agora quais foram as mudanças que os anos 80 trouxeram para o ensino de História e a formação do historiador, para isso, dialogaremos com alguns historiadores que se debruçaram sobre esta questão.

De acordo com Werneck da SILVA, em pleno nacional-desenvolvimentismo juscelinista, estava em ascensão um movimento de tomada de consciência crítica, promovido pelos universitários de História. Desse movimento resultou a criação de Centros de Estudos de História (CEH), cujos núcleos iniciais foram certamente os fundados nos estabelecimentos de ensino superior de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Eles estavam em efervescência crescente quando o golpe de 1964 interrompeu a tentativa de implementação do nacional-reformismo janguista, época em que funcionavam no Brasil 34 Cursos de História.

Pertenciam a estes centros alunos como os atuais historiadores: Dea Fenelon, Virgílio Noya Pinto e Pedro Alcântara Figueira, de São Paulo, ou Antônio Carlos Pinto Peixoto, Pedro Celso Uchoa Calvacanti e Ciro Flamarion S. Cardoso, do Rio de Janeiro. Os CEH entendiam que à juventude universitária cabia o importante papel de formação de uma elite política e profissionalmente responsável, defendendo, ainda, o aperfeiçoamento e democratização do ensino superior, especialmente o de História, cuja estrutura curricular pioneiramente discutiram, debatendo sem restrições ou preconceitos os temas da atualidade

nacional e internacional e defendendo intransigentemente a escola pública. (SILVA, 1985: 25)

No decorrer dos anos 60, os CEH buscavam estimular discussões paritárias com os docentes com o objetivo de fortalecer a luta contra o regime ditatorial. No pós-1964, eles continuaram a buscar discussões paritárias com os professores, mas assumiram, em sua esmagadora maioria, uma posição contestatória ao regime militar, sobretudo quanto ao reacionarismo de sua proposta educacional. No Rio de Janeiro, por exemplo, os membros do CEH que estavam ligados ao Departamento de História do extinto ISEB e à Campanha de Assistência aos Estudantes Secundários (Cases-MEC), tendo colaborado na História Nova, foram perseguidos. Por isso, em geral, os CEH não puderam sobreviver, pelo menos na concepção original. Todavia, antes que a desintegração se desse, lhes foi possível alcançar alguns resultados significativos.

Foi realizado em 1959, no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Universitários de História. Dentro deste foi criada a Federação Brasileira de Universitários de História, responsável pela promoção dos sucessivos Congressos de 1961, 1962 e 1963, em Belo Horizonte, Salvador e Curitiba, respectivamente. Se percorremos a temática desses quatro congressos, verificaremos que são recorrentes os assuntos ligados às condições de trabalho do professor e do historiador, à estrutura curricular e aos aspectos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos da História. Mas aparecem também, embora mais assistematicamente, questões de conteúdo da História. E há uma marcante preocupação de cada vez mais vincular tudo à problemática da

Universidade aos rumos da educação no Brasil e estes aos impasses gerados pela crise do nacional-reformismo. Combatia-se pela História, na História.

No que se refere aos professores universitários de História, o primeiro encontro só foi realizado em 1961, na cidade de Marília, estado de São Paulo. Nele, a maior preocupação centrava-se nos problemas do ensino de História em nível superior em todo o país. Um ano depois, em Curitiba, realizaram o seu II Simpósio, agora tendo um tema de conteúdo central: “A propriedade e o uso da terra”, embora fosse notado *“um temor de trazer o assunto até a atualidade”* (SILVA, 1985:29).

Desses Simpósios surgiu uma Associação de Professores Universitários de História (APUH), ainda muito apegada à idéia de escravizar o presente ao passado, aliando-se a tudo o que era antinacional, para esmagar o que era autenticamente brasileiro. Neles estava o embrião da Associação Nacional dos Professores de Universitários de História (a ANPUH), que tantos serviços vem prestando à nossa corporação, particularmente empenhada na difícil luta pelo reconhecimento e pela regulamentação da profissão do historiador.

Ao abrir recentemente os seus simpósios à integral participação de professores do 1º e 2º graus e alunos de graduação e pós-graduação, a ANPUH recuperou a prática que havia nos anos 60 dos universitários do CEH enviarem seus delegados aos simpósios da APUH. Estamos hoje convencidos de que foram as práticas do CEH, de um lado, e os simpósios da APUH (hoje ANPUH), de outro lado, os responsáveis pela disseminação da discussão paritária entre docentes e discentes de História com o objetivo de resistir ao regime militar, que se consagrou no imediato pós-1964, embora já existisse, no mínimo, desde o final dos anos 50. As discussões começavam na sala de aula e chegavam aos

proletários e daí às ruas. Hoje, mesmo em sentido contrário, esse caminho é muito penoso de ser percorrido.

Partindo da análise da reforma universitária democrática que se pretendia e passando pelas obrigações do Estado no campo da educação, discutia-se a reformulação da graduação, a implantação ou a modernização da pós-graduação, a interdisciplinaridade, a articulação entre ensino e a pesquisa, o financiamento de projetos universitários, as nocivas interferências estrangeiras no programa educacional brasileiro - sempre com um pensamento básico: o de transformar aquela "má universidade", modelada no liberalismo europeu e, portanto, incoerente com as demandas de uma sociedade de massas afluyente no campo e na cidade, numa "boa universidade". Esta universidade refletiria sobre a instável realidade social concreta em que se inseria para que nela pudesse efetivamente atuar. Não se concebia mais um estabelecimento de ensino superior colocar em seu regimento interno que seu objetivo fosse o de *"formar especialistas que se dedicassem às atividades desinteressadas da Cultura"* (SILVA, 1985: 38).

Não demorou muito para que se torna evidente para toda a comunidade de História, de oposição, a determinação do regime militar de levar adiante uma política sistemática que contivesse um e outro movimentos, afinal, a História era o grande fantasma do autoritarismo. A escalada já começara em 1964, com a lei Suplicy de Lacerda, ministro da Educação e Cultura de Castelo Branco. Ela praticamente proibiu as atividades políticas das organizações estudantis, através da imposição de práticas eleitorais inibidoras de sua livre atuação. Mas o boicote à lei acabou refortalecendo o ME.

Esse fracasso e mais a desestabilização trazida em 1968 pelas greves e pelas grandes concentrações urbanas convenceram o regime apenas a retomar o processo de contenção. Ele se baseou nas conclusões de um grupo de trabalho, convocado pelo ministro da Educação e Cultura, Paulo de Tarso, e receptivo aos acordos MEC-USAID, e também nas conclusões do relatório do general Meira Matos, que via como subversivas a autonomia universitária, a liberdade de cátedra e as lutas por mais verbas e mais vagas em educação.

Com esse arsenal ideológico, o governo Costa e Silva desencadeou uma seqüência de medidas repressivas que desmantelariam o movimento dos estudantes e dos professores, assim como a conexão entre eles. Em novembro de 1968, um mês antes do AI-5, foi promulgada a Lei de Reforma Universitária. Ela, na aparência, modernizava a academia, estabelecendo a departamentalização, extinguindo as cátedras, criando o ciclo básico e institucionalizando a pós-graduação. Mas ela e sua regulamentação também traziam um elenco de decisões de sentido notadamente político.

Segundo SILVA, ao unificar o vestibular por área de conhecimento e por região, ao acabar com candidatos reprovados, classificando-os todos, de um lado, tirava os milhares de excedentes das ruas (subvertidos, na linguagem do poder, pelo ação do ME) e, de outro lado, estimulava a privatização do ensino superior, já que às faculdades particulares, especialmente às menos categorizadas, caberia absorver aqueles excedentes. Educação deixa de ser “matéria de salvação pública” e passava a ser “um bom negócio”.

Ao implantar o sistema de créditos e permitir a matrícula por disciplina, o que até hoje funciona precariamente, a reforma universitária desmobilizou a turma na sala de aula, onde começavam e acabavam as práticas

da discussão paritária mobilizadora. E, ao proibir as questões discursivas, ditas “subjetivas”, impondo as questões ditas “objetivas”, ela, além de atender em cheio aos interesses cibernéticos da comunidade do computador, desmobilizava conscientemente o candidato como produtor de um raciocínio original. Afinal, pensar já era subversão (SILVA, 1985: 41).

Dois meses depois do AI-5, deu vida ao decreto-lei número 477. Estabelecia-se, na área da educação e especialmente na universitária, o processo sumário para punições (suspensões ou demissões) de professores, funcionários e estudantes acusados de atividades subversivas.

Quatro meses depois, Costa e Silva aplicou as sanções previstas e, em menos de uma semana, puniu mais de 200 cidadãos, entre eles, intelectuais como Florestan Fernandes, Otávio Ianni e até mesmo Vinícius de Moraes.

Em nenhum momento da História do Brasil os governantes foram tão explícitos na sua violência contra a intelectualidade como foram os militares em 1968-1969. A intenção de deformar a História não pára aí. A criação da área e do Curso de Estudos Sociais e a valorização do conjunto formado pela Organização Social e Política do Brasil (OSPB), pela Educação Moral e Cívica (EMC) e pelo Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), entre 1968 e 1971, fizeram também parte dessa intenção. Sendo contra tudo isso é que lutavam nas salas de aula os professores.

Segundo TURINI (), a disciplina História foi instituída nas propostas curriculares brasileiras na década de 30 do século passado. A partir deste momento, a elite dirigente passou a utiliza-la com um instrumento legitimador da ordem estabelecida, isto se tornou mais evidente nas décadas de 60 e 70.

A política educacional colocada em vigor pelo regime militar nos anos 60 e 70 trouxe sérias conseqüências para a educação brasileira de uma maneira geral e para o ensino de História em particular.

A tomada do poder pelos militares, possibilitada oficialmente com o “golpe de 1964”, teve como argumentos justificadores o combate às práticas e às idéias “subversivas” que se alastraram pelo país e o desenvolvimento econômico conciliado à manutenção da ordem e da segurança.

Na trilha desta filosofia, o governo passou a adotar medidas que representavam um verdadeiro ataque às disciplinas da área de Ciências Humanas e, particularmente, ao ensino de História.

Segundo FONSECA

(...) sobretudo após 1968, o ensino de História tem afirmado sua importância como estratégia política, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, através do trabalho com memória coletiva. Nesse sentido, esteve submetido à lógica política do governo”, (FONSECA, 1993: 43).

Tal observação permite concluir que foi sem razão ou por uma questão circunstancial que o ensino de História nos anos 60/70 sofreu tantas alterações e esteve a serviço dos poderes oficiais. Por ter clareza do seu poder de intervenção na realidade social é que toda uma estratégia, visando não apenas a sua descaracterização como a de todas as outras disciplinas das Ciências Humanas, pôde ser pensada e executada.

Os ataques se intensificaram em 1969, quando, por meio do decreto-lei número 547, o governo federal autorizou a organização e o funcionamento das licenciaturas curtas, sob argumento de que era necessário suprir a carência de professores qualificados no mercado de trabalho:

A implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão de obra para o mercado. [...] o papel dos cursos de licenciatura curta atendida à lógica desse mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para a sua manutenção. [...] As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e conseqüente proletarização do profissional da educação. (FONSECA, 1993: 26-7).

A lei 5692/71, que reformava o ensino de 1º e 2º grau conforme o modelo educacional norte-americano, diminuiu mais ainda o espaço para o ensino de História e de outras disciplinas relacionadas às Ciências Humanas, privilegiando o ensino técnico-profissionalizante com o objetivo de formar rapidamente a mão-de-obra necessária para o desenvolvimento econômico do Brasil. No bojo dessa lei foi criada a disciplina Estudos Sociais, que unifica o ensino de História e Geografia no 1º grau e cujos objetivos eram bem semelhantes aos da EMC e OSPB.

Contudo, não foi sempre que as tentativas do governo de transformar o ensino de História em seu aliado na propagação de ideologias deram certo.

Como demonstra GRECO (), já no início do século XX surgiram propostas de ensino alternativas às oficiais. Um exemplo são as “Escolas Modernas” anarquistas, que tinham currículo próprio e, em História, ao invés de ensinar o civismo e a obediência às leis, discutiam momentos históricos de luta social como a Revolução Francesa, a Comuna de Paris, a Abolição da Escravatura. Também nos anos 60, quando da aprovação da LDB(4024), um grupo de historiadores, entre eles Nelson Werneck Sodré, elaborou uma série de materiais para o ensino de História, os quais, de inspiração marxista, criticam a História Oficial ministrada nas escolas - uma História voltada para as elites, baseada no culto aos heróis nacionais e ao civismo. Apesar dessas duas

propostas de ensino terem sido reprimidas, elas mostraram como as propostas oficiais não eram aceitas passivamente.

Nos anos 70 e 80, muitos professores registraram nos diários de classe que haviam ministrado EMC e OSPB, porém, na sala de aula, continuavam dando aulas de História e Geografia, as quais muitas vezes tentaram desenvolver discussões que questionassem a ordem vigente. FONSECA analisa relatos de professores de História que mencionaram experiências nesse sentido:

“Mirian descreve como eles resistiram às mudanças burlando à legislação: [...] não cumpriam o programa de EMC imposto pelo governo federal, transformando as aulas dessa disciplina em aulas de História das instituições [...]. Segundo Skiner [...] os professores de História, designados para lecionar História e EMC, davam aula de História apenas, pois não havia fiscalização... (FONSECA, 1997: 196).

Ao lado disso, em meio aos movimentos sociais pela redemocratização do Brasil contra o governo militar, professores de História e de outras disciplinas, através de suas associações e sindicatos, contestaram a ênfase ao ensino técnico-profissionalizante e a permanência dos Estudos Sociais, da EMC e OSPB, conseguindo algumas mudanças na legislação. Em 1979, por exemplo, o governo editou a resolução nº 7 do Conselho Federal de Educação, na qual mantinha os Estudos Sociais, mas dava abertura para a existência de aulas separadas de História e Geografia. Assim, gradativamente, durante os anos 80, escolas de diferentes estados do Brasil reinventaram essas disciplinas de 5ª a 8ª séries.

Também nos anos 80, além de reivindicar maior carga horária para as aulas de História no 1º e 2º graus, profissionais de todos os níveis de ensino intensificaram os debates sobre a formação do professor de História, seus referenciais teórico-metodológicos, os limites e possibilidades do livro didático, a

produção de conhecimento nos 1º e 2º graus. Essas discussões, que permanecem até hoje, ocorreram tanto em associações ligadas à História e à educação, quanto no interior das escolas, resultando, inclusive, em publicações como *Repensando a História*⁴, e *A Criação do Fato*⁵.

Esta discussão que ocorria em várias instâncias do meio educacional indica bem o quanto foi e está sendo efetiva a mobilização e luta dos profissionais da área. A História ensinada a partir dos anos 80 começou a viver um momento muito promissor, no que diz respeito à abertura de novas perspectivas, sobretudo quando, em épocas anteriores, os projetos educacionais representativos dos interesses dominantes naquele momento apostam na sua completa descaracterização.

FONSECA (1989, pp.) faz um balanço dos artigos sobre o ensino de História publicados nos anos 80, mostrando os temas mais analisados:

1º) a questão da produção do conhecimento histórico como forma de romper com o papel de reprodução que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus;

2º) O livro didático: o significado de sua utilização e a análise dos conteúdos veiculados;

3º) O ensino temático como proposta alternativa ao ensino de História tradicional predominante;

4º) experiências utilizando diferentes linguagens e recursos no ensino de História no 1º e 2º graus: música, literatura, filmes, TV, Histórias em quadrinhos, documentos variados, etc.

⁴ SILVA, M. *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1982.

Para TURINI (), os aspectos discutidos por FONSECA (1989) nortearam a discussão sobre o ensino de História nos anos 80.

O que se buscou nos anos 80 foi uma História que tivesse maior proximidade com a realidade, possibilitando que o aluno, fosse ele secundarista ou do 3º grau, percebesse que a História é uma construção e que todos sujeitos, embora muitos deles sejam ocultados, fazem parte do processo de construção da mesma.

Vários educadores têm apontado para fato de que a História ensinada não fazia (e em muitos casos ainda não faz) nenhuma relação entre o que se estuda e o que se vive.

Como pontua CABRINI:

geralmente o que é apresentado aos alunos são conteúdos já cristalizados no ensino da História e que parecem muito distantes da realidade imediata por eles vivida. Talvez já há décadas ouvem-se reclamações em todos os graus de ensino, de não se passar da Segunda Guerra Mundial ou da Revolução de 30... Em outras palavras, os alunos reclamam uma História que, para eles, tenha a ver com o seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto (CABRINI, 1986:).

Este distanciamento entre o ensino e a vida talvez explique a rejeição tida pela a disciplina. A História tratada desta maneira se torna acrítica.

Para Dea Ribeiro FENELON (1982), a possibilidade de produção do conhecimento histórico e a própria "responsabilidade social e política com o momento vivido" estão intimamente relacionados à formação dos profissionais de História que atuam nos 1º e 2º graus e, conseqüentemente, à atuação dos profissionais do 3º grau.

⁵ Coletânea de artigos organizada pelo historiador Jaime Pinsky, editada pela Contexto, contendo textos apresentados em encontros como o Seminário " Perspectivas do Ensino da História", ocorrido na Faculdade de Educação da USP, julho de 1988.

Segundo FENELON, deve-se valorizar sobremaneira a pesquisa entendida como elemento fundamental do ensino de qualidade. Mas ela ressalta que nem sempre a prática investigativa é constante nos cursos de História existentes e, entre outras coisas, diz que *“estamos simplesmente formando reprodutores de uma ciência já pronta e acabada, sem nenhum referencial teórico ou metodológico, senão aquele das teorias já cristalizadas e estáticas”*. (FENELON, 1982:28).

A universidade muitas vezes tem proporcionado aos estudantes de História uma formação precária que lhes permite relacionar ensino e pesquisa. Os mesmos encontram grande dificuldade na definição de uma problemática de pesquisa, no levantamento e análise de fontes de investigação. Quando se tornam professores do ensino de 1º e 2º graus, não conseguem ultrapassar a condição de “repassadores de conhecimentos e de informações”.

Ainda a respeito desta temática, ela levanta a seguinte argumentação:

Estamos insistindo na necessidade de não apenas valorizar, mas de realmente começarmos a realizar a pesquisa, a produção, desde o curso de graduação e de todos os níveis de ensino. Não simplesmente coletar dados ou arranjá-los cronologicamente, mas o contato direto com as fontes, problematização do concreto, o necessário posicionamento no presente, a busca da compreensão crítica do nosso passado sem falsos diletantismo ou simples prazer de erudição (FENELON, 1982:31).

Outra proposta surgida nos anos 80 foi a de se ensinar História através de eixos temáticos. Esta proposta buscava romper com as visões tradicionalistas de História, sejam de cunho positivista ou de caráter marxista ortodoxa, centrada na sucessão dos modos de produção.

A discussão sobre o ensino de História por meio de eixos temáticos ganhou uma nova dimensão e provocou grande polêmica quando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através da Coordenadoria de Estudos e

Normas Pedagógicas (CENP), reuniu professores dos três graus de ensino para a elaboração de uma proposta curricular para o ensino de História de 1º grau.

Uma primeira versão da proposta foi apresentada em 1986, propondo a substituição de abordagem cronológica por uma abordagem temática. De acordo com os técnicos da CENP, a proposta representava uma “estratégia possível” na recuperação e garantia da autonomia do professor, como nos mostra

Marcos SILVA:

um referencial teórico aberto, recusa de esquemas explicativos prévios, ausência de pontos de partida e de chegada fixos para as situações de ensino e aprendizagem, sobre experiências cotidianas de professores e alunos, constantes diálogos presente/passado e conceitos/realidades a partir de eixos temáticos construídos por docentes e discentes (SILVA, 1990: 26).

O principal eixo temático defendido pela proposta foi **o trabalho**, isso se devia sobretudo à influência da historiografia marxista inglesa, cujo principal representante era Thompson, que buscava valorizar a cultura dos trabalhadores, como o modo de vida e a organização social.

Por enfatizar sobremaneira os interesses das classes menos favorecidas, a proposta foi duramente combatida, sendo taxada pela imprensa paulista e até mesmo por alguns intelectuais como ideológica, populista e dirigista.

Uma reformulação curricular também estava em curso em Minas Gerais, e esta sofreu grande influência da proposta paulista, ao ponto de “O Estado de São Paulo” exigir que os governadores dos dois estados interviessem neste processo.

Concluindo suas reflexões, TURINI () nos mostra que o rompimento com esquemas previamente estabelecidos e a busca de novas formas de tratamento do conhecimento e do ensino afetam projetos que, reconhecendo a

importância da educação escolar para a transformação social, procuram barrar aquelas possibilidades.

Ainda a respeito das reformulações curriculares nos anos 80, devemos destacar o trabalho de GRECO (), o qual mostra que durante este período de transição do governo mineiro, em que Newton Cardoso (1986) foi eleito, um grupo de professores foi encarregado de formular uma nova proposta para o ensino de História. A polêmica em torno do programa teve início já no processo de elaboração, na medida em que o partido político no poder, o PMDB, nos níveis estadual e local, já havia conseguido divulgar a ideologia de participação nos assuntos administrativos. Isto fez com que os professores acreditassem que suas participações fossem respeitadas. Tal fato começou a mudar quando a proposta foi encaminhada à revelia para a Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia, revoltando os professores.

Segundo GRECO (), as mudanças procuravam eliminar os métodos tradicionais e promover um novo conceito de História. No entanto, embora tenha havido avanços neste sentido, os debates posteriores mostraram que as propostas de Uberlândia não foram bem recebidas.

A implementação esbarrou não só nos entraves políticos do regime anterior, como também na formação dos profissionais advindos das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, com uma visão muito restrita do processo histórico, o que dificultou uma compreensão da nova metodologia.

Sensível a este problema, o departamento de História da UFU procurou organizar encontros e debates na tentativa de contribuir para a superação desta adversidade que vinha afetando o ensino de 1º e 2º graus. Contudo, nem a Delegacia Regional de Ensino observara a iniciativa com bons

olhos, encarando-a como uma ingerência da Universidade na rede estadual. Este conflito se explica em parte pelo nítido distanciamento entre ensino de 1º e 2º graus e 3º grau, como podemos visualizar na fala de NUNES:

Pudemos perceber, de certa maneira, que a universidade também se encontra fora da realidade dos problemas que afetam o ensino de 1º e 2º graus e, conseqüentemente, faz críticas a esses níveis de ensino, mas concretamente não consegue ajudar em quase nada para a mudança do quadro educacional que hoje está colocado (NUNES, 1995: 125).

Isto ficou comprovado em encontro de profissionais da área de História realizado em 1988 e também nas péssimas condições de trabalho a que estavam submetidos os professores da rede estadual. É possível apontar, ainda, a distância entre os profissionais teóricos e os professores como um entrave para a implementação da nova proposta curricular, pois como mostra Lima (1997: 222):

Enquanto o professor não conhecer as concepções de História, não tiver condições de distinguir, por exemplo, os conceitos fundamentais que norteiam a História Nova daqueles que embasam o materialismo histórico, o instrumental 'crítico' (seja ele na linha dos Annales, do marxismo, da historiografia inglesa, etc.) que lhe for colocado à disposição (livros, programas de ensino, filmes, revistas, músicas e outros) não passará de 'receitas', que, usadas acriticamente, em nada contribuem para que ele possa mostrar ao aluno que a História é um processo em construção que resulta da relação de todos os homens ao trabalharem e construírem a realidade que os cerca."

Apesar destas controvérsias, o programa foi aceito pelos professores, na medida em que contribuiu para o rompimento com a historiografia oficial, que predominou nos anos 70, e para a formulação de uma nova concepção de História.

De acordo com HENTZ, a partir da redemocratização do país, iniciada em 1985, ganhou corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar de uma forma mais tímida, porque estava

reprimida. Mesmo sem grandes mudanças nas questões curriculares, alguns textos voltados para temáticas mais sociais propiciaram modificações no pensamento brasileiro. Entre eles chama atenção o pensamento sócio-histórico de Gramsci (1881-1937), do qual alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes. Estes educadores entendiam a educação popular como uma importante contribuição para a construção de uma nova hegemonia, ligada ao interesse da maioria.

As eleições para governos estaduais, ocorridas em 1986, deram uma vitória massiva a grupos políticos com perfil de centro-esquerda, levando vários professores comprometidos com uma educação igualitária ao poder. Em decorrência disso, estruturou-se uma luta por novas concepções de ensino, contando agora com o apoio oficial no período de 1987 e 1991, sendo que a concepção histórico-social do currículo permitiu, nos espaços onde foi assumida, uma alternativa educacional mais eficaz, frente à escola tradicional.

FONSECA (1991: 87) mostra-nos que

em São Paulo, o processo de revisão curricular iniciou-se em 1983, quando a Secretaria de Educação lançou uma proposta de encontros regionais para a discussão do currículo de 1º grau, visando desencadear na rede estadual um amplo debate sobre o ensino das ciências humanas, para a revisão da grade curricular e sugestão programática, com ênfase prioritária para o restabelecimento imediato de História e Geografia nas 5ª e 6ª “séries.”

Um grupo de professores da rede estadual reuniu-se em 1984 com a finalidade de formular uma nova proposta curricular, sendo o trabalho coordenado pela equipe técnica CENP (Coordenadoria dos Estudos e normas pedagógicas) de São Paulo. A equipe contava ainda com a assessoria dos professores Déa R. Fenelon (PUC- SP) e Marcos Silva (USP).

Os elementos que nortearam a proposta estavam diretamente relacionados ao contexto de redemocratização das instituições públicas, durante o processo de eleições diretas em 1982. Tal democratização se deu, sobretudo, em função das reivindicações dos movimentos sociais que se intensificaram neste período.

Já em Minas Gerais, a proposta de mudança começou a partir de 1983 e 1984, com a realização do Congresso Mineiro de Educação, no qual os professores puderam participar ativamente da construção das propostas de modificação curricular.

Ambas as propostas colocavam uma série de desafios novos, exigiam a construção de uma nova mentalidade a respeito do papel da escola, de sua função social e, mais que uma concepção diferente de como se ensinar História, buscavam entender a História como um processo a ser construído e do qual fazem parte vários sujeitos e não só os heróis.

Estas propostas mantinham uma relação explícita com o movimento de renovação da historiografia contemporânea. A filiação à Nova História Francesa e Marxismo Heterodoxo Inglês é clara:

A relação com a Nova História Francesa manifesta-se na definição dos objetos como construções históricas, criando possibilidades de investigação de temas sobre as diversas dimensões do social, temas considerados marginais podem ser investigados, buscando-se através deles analisar os mecanismos de funcionamento da sociedade. A análise foucaultiana do poder, ou, como dizia Foucault, dos poderes, de sua importância para a abordagem das instituições sociais e das formas de controle do social, também é considerada (FONSECA, 1991: 93).

A relação com a tradição inglesa e com a perspectiva thompsiniana é apresentada pelo fato da proposta sugerir o resgate da ação dos homens como sujeitos produtores de sua História, processo ativo do fazer-se de uma cultura.

Propõe-se um redimensionamento da noção de classe que deixa de ser uma mera “categoria”, passando a ser encarada como uma “relação encarnada num contexto real”; a consciência é pensada em termos culturais: tradições, sistemas de valores, idéias formas institucionais e lutas (THOMPSON, 1982:).

Os autores da proposta buscavam demolir a cronologia unidirecional até então contida nos currículos oficiais e os esquemas predominantes na organização curricular. Eles questionavam tanto o quadripartismo francês como o velho esquema marxista dos modos de produção.

Negando estes referenciais predeterminados e unitários como instrumentos de análise, os autores visam ultrapassar a visão eurocêntrica e a lógica do progresso que permeiam de ponta a ponta a nossa historiografia, propondo resgatar as múltiplas experiências possíveis no ensino de História.

FONSECA () mostra que esta renovação na historiografia brasileira, ocorrida nas décadas de 70 e 80, influenciou reestruturações curriculares em vários locais do país. A reformulação ocorrida na UFU, por exemplo, está intimamente ligada a este momento, com mostraremos no capítulo 3 deste trabalho.

Capítulo III

Trataremos neste capítulo de algumas particularidades da criação do Curso de História da UFU. O curso de história foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 1968. Inicialmente o curso tinha uma perspectiva bastante tradicional, segundo a atual coordenadora do curso, Prof^a. Heloisa Helena Pacheco Cardoso (entrevista):

*Quanto perspectiva teórica do 4648[*o currículo "antigo"*]? Olha, na verdade a estrutura dele é aquela da História tradicional, História Antiga, Moderna, Medieval, Contemporânea. Mas não só na denominação, porque dessa denominação a gente não sai. Mas ele obedecia um pouco aquilo que o próprio ensino de 1º e 2º graus requeria naquela ocasião. Agora uma preocupação nossa sempre existiu, inclusive nesse que está em vigor, é que não se tenha uma preocupação em enquadrar as disciplinas e automaticamente os professores numa determinada linha teórica. Essa preocupação o curso nunca teve. Agora, o currículo mais antigo é um currículo que não tem uma definição muito precisa. Esse currículo mais novo, o de 91 ele já tem. Se você pegar todas as ementas você vai ver que e as questões de trabalho, resistência, dominação, permanecem.*

Em 1972, criou-se o curso de Estudos Sociais, nos moldes da licenciatura curta e com vestibulares separados para História e Geografia. No entanto, em 1974, ocorreu um retrocesso e o vestibular passou a ser efetuado apenas para o curso de Estudos Sociais, com opção posterior por Geografia ou História.

Em 1984, ocorreu uma proposta de extinção do curso de Estudos Sociais e abertura de vestibular direto para o curso de licenciatura em História. O vestibular específico passou a ser realizado a partir de 1985. Nesta ocasião a grade curricular sofreu apenas duas alterações, que permaneceriam até 1990:

equivalência de disciplinas e a inclusão de rol mais amplo de disciplinas optativas. Este currículo ficou conhecido como 4648 e objetivava acabar com os Estudos Sociais e implementar a licenciatura plena, não propondo, no entanto, grandes mudanças do ponto de vista teórico. A proposta curricular que instituiu a licenciatura plena não permitiu grandes avanços com relação ao ensino e pesquisa e esta questão ainda incomodava os professores:

A partir dessa opção, era possível pensar um curso de História com maior qualidade. Mas nesse momento nós temos ainda só a licenciatura.. O problema já não era mais a questão dos Estudos Sociais, isso já estava ultrapassado. A questão aí era criar o bacharelado, que era uma vontade antiga no curso. Nós estávamos pensando em criar o Bacharelado e ao mesmo tempo reverter um pouco a relação entre professor, pesquisador e historiador. Então nós partimos do princípio nesse novo currículo de que o historiador é uma figura única. Não importa se ele vai ser professor ou se ele vai ser pesquisador. Então, a formação deveria ser a mesma (CARDOSO, Entrevista)

De acordo com esta proposta, a Licenciatura Plena em História procurava habilitar o aluno para o magistério de 1º e 2º graus, possibilitando, ainda que em menor grau, a atuação do licenciado em outras áreas, tais como em instituições destinadas à pesquisa histórica, em museus, arquivos e institutos históricos, além de entidades particulares, como editoras e jornais. A grande ênfase desta proposta estava centrada na formação do professor, pelo menos no papel. Isto pode ser observado através da grande carga horária destinada às disciplinas pedagógicas (observar grade nos anexos).

O principal objetivo era fornecer ao aluno condições de compreender e interpretar o mundo em que vive, ser consciente de seu papel como agente transformador da História e adquirir cultura histórica e formação humanista para engajar-se na realidade histórica de seu tempo. Nota-se, a partir daqui, que os

avanços na implementação do Bacharelado já começavam a acontecer e o objetivo da coordenação era que

essa formação tivesse como preocupação básica a qualidade. Tanto, que o curso foi pensado pra dez semestres. Quer dizer, nós não estávamos preocupados em reduzir tempo, mas em ter um curso sólido. [...] Fazendo essa inversão, primeiro Bacharelado, depois a Licenciatura nós acreditávamos que um professor ele tinha que ter as mesmas condições do pesquisador. Portanto ele tinha que fazer o mesmo curso (CARDOSO, Entrevista).

Foi pensando nisso que passou-se a exigir que mesmo o aluno que priorizasse a atuação como professor tivesse a obrigatoriedade de cursar as disciplinas Monografia I e II e, por conseqüência, escrever uma monografia e ter experiência com pesquisa.

No que tange ao perfil do profissional em História, quando da implementação do bacharelado, ou seja, do currículo 4691, o curso tinha a seguinte intenção: o licenciado deveria possuir condições psicológicas e didáticas indispensáveis ao exercício do magistério no 1º e 2º graus; deveriam apresentar tendência à pesquisa histórica, espírito crítico objetivo e consciência histórica “ver o homem como agente da história”. Desta forma, **sua subjetividade deveria ser limitada por uma obediência absoluta aos fatos e disciplinada pelo método científico**. Daí a ênfase no bacharelado. A busca era por um profissional ideal, “*um profissional capaz de fazer a história relacionar-se criticamente com o saber produzido e também produzir um novo saber ao mesmo tempo em que organiza e transmite*” (FENELON, 1983).

Esta questão é bastante problemática, pois, na prática a mudança significou apenas uma grande ênfase na disciplina de conteúdo específico e teórico-metodológico, ficando as disciplinas pedagógicas isoladas nos semestres finais do curso.

Essa busca de um “professor ideal” não é apenas da UFU. O que se procura nos vários encontros sobre formação de professores de história, sobretudo nos vários encontros da ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História), é um professor completo. Um professor que, no ensino de 1º e 2º graus, possibilite aos seus alunos o acesso ao conhecimento histórico produzido e às suas controvérsias e que possam familiarizarem-se com os métodos e procedimentos empregados pelo historiador e, o mais significativo, que leve-os a aprender História fazendo-os produzir História. Essa é a imagem desejável.

Porém, as questões que se colocam são:

Esse ‘professor ideal’ existe no cotidiano de nossas escolas de 1º e 2º graus?

Quais são os problemas que verificamos quando nos debruçamos sobre a realidade do ensino de 1º e 2º graus? Em que medida o objetivo de formar o ‘professor ideal’, cujo perfil descrevemos, orienta o cotidiano do trabalho docente e a organização dos cursos universitários? Como se dá articulação entre teoria e prática nesses cursos? Como ela pode ser modificada? (VILLALTA, 1993:223).

Tendo formação suficiente que o conscientize de seu papel profissional e histórico, espera-se que o licenciado em História prossiga seus estudos, sem se desvincular do suporte metodológico aqui adquirido, imprimindo, tanto em sua realidade como no seu campo de atuação, as características e o compromisso do ser histórico, agente e sujeito, ao mesmo tempo, dessa mesma história. O problema era como conseguir este objetivo em um curso em que o conteúdo, a metodologia e o pedagógico estão separados.

O processo de reformulação curricular do curso de História da UFU iniciou-se em meados de 1987, quando o colegiado começou a refletir sobre insatisfações apresentadas por discentes e docentes, em relação a alguns

aspectos, tais como: a desvantagem do curso oferecer apenas o diploma de licenciatura em História; falta de interdisciplinaridade; dúvidas em relação ao curso semestral/noturno; número muito grande de trancamentos (geral e parcial); organização do curso em um só eixo temático.

No período de 1988 a 1990, ocorreram várias discussões e assembleias que refletiam a respeito dos seguintes problemas: bacharelado e licenciatura, reavaliação das matérias pedagógicas, matérias optativas, orientação individualizada dos alunos durante o curso; integração com 1º e 2º graus, debate intelectual e troca de experiências, eixos temáticos, regime anual e semestral, relação entre ensino e pesquisa, disciplinas metodológicas e de outras áreas do conhecimento. Neste momento também havia o interesse numa guinada para a história social, sobretudo relacionada à temática do trabalho, o que, de acordo com a coordenadora, era próprio da década de 80.

A partir deste período, o conjunto dos professores e alunos envolvidos no processo de discussão apontavam a necessidade de reformas, conforme trecho abaixo:

É correto que professores e alunos estivessem mais de acordo. Os alunos até participaram, de uma forma bastante efetiva, nesse processo. Nós fizemos várias reuniões aos sábados, sabe, pra discutir isso, fizemos até reuniões no Umuarama. Ai chegamos a uma conclusão do curso que pelo menos a gente naquele momento estava almejando. [...] Um, dos problemas é com relação a formação pedagógica, do historiador. Esse era o problema que ele continha e mesmo ainda hoje, mesmo porque nos temos pouca interferência sobre ela, na medida em que as disciplinas pedagógicas não são nossas, são oferecidas por outros departamentos e não por um só também. Então esse é um problema que a gente enfrentava e que continua enfrentando até hoje, e sem muita solução. O outro problema é que nós queríamos um curso que estivesse preocupado em dar um conteúdo mais profundo, que trabalhasse mesmo com a reflexão em cima da realidade. E para isso era preciso criar disciplinas novas porque o outro curso, o 4648, era um currículo mais amarrado. Nós tínhamos mais pré-requisitos, as disciplinas

eram fechadas. E nós estávamos pensando num curso mais aberto. Mas é lógico que você tem um elenco de disciplinas que são obrigatórias (CARDOSO, Entrevista).

O longo processo de reflexão a respeito das reformulações do curso foi pautado pela democracia, ou seja, as mudanças deveriam contar com o respaldo da maioria, como podemos notar no seguinte trecho:

Bom, esse currículo novo foi criado num processo bastante democrático. Foi constituída uma comissão que elaborou uma pré-proposta. Depois foi convocada assembléia. A comissão tinha professores, alunos, representantes de outros cursos. Depois foi elaborado o primeiro 'boneco' e convocada a assembléia e os alunos deram várias opiniões e o processo continuou assim. Então, cada vez que a comissão trabalhava em cima do 'boneco', isso era levado em assembléia que mantinha ou mudava fazendo adequações de acordo com os interesses do coletivo (ALMEIDA, Entrevista).

O curso deveria ser de bacharelado com opção para licenciatura, com o objetivo de melhorar a qualificação do professor. Acreditava-se que, com esta medida, abririam novos campos de trabalho, como organização de arquivos, assessorias a sindicatos e outros. Considerava-se, ainda, que, através do bacharelado, dar-se-ia ao futuro professor uma formação teórica consistente, enriquecida pela prática da pesquisa e acrescida das disciplinas pedagógicas. Com o intuito de assegurar estes dois aspectos, quais sejam a pesquisa e o ensino, ficou instituída a monografia de final de curso e o fortalecimento das atividades do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, ocorrendo, ainda, uma modificação das ementas para alcançar maiores êxitos.

Todas as ementas deste currículo que eu chamo de novo foram alteradas. Desde 91 esse currículo não tem pré-requisito, que é uma mudança também porque o outro tinha mais aquela idéia de um curso amarrado, cronológico. Você pode estudar História Antiga, Moderna, depois de estudar Medieval. Isso tem nesse currículo de 91, que é o que está em vigor. E nós não temos pré-requisitos. Os pré-requisitos existem apenas para disciplinas de Métodos e Técnicas de Pesquisa, Monografia I e Monografia II. Porque aí sim é

uma seqüência lógica. O curso 'novo' foi pensado mais como um curso temático (ALMEIDA, Entrevista).

Como vimos, o debate apontou também para uma organização temática ao curso, tornando-o mais interdisciplinar e sendo, a princípio, foram três eixos temáticos: Movimentos Sociais, Cultura e Sociedade e Cidade e Poder. Tais eixos correspondiam às linhas de pesquisas dos professores e as ementas de disciplinas foram estruturadas a partir destes eixos.

Em 1989, foi criada uma comissão formada por alunos e professores, que foi assessorada pelo professor Kazume Munakata⁶. Esta comissão tinha o objetivo de elaborar o novo currículo do curso de História:

Por isso você vai ver que em várias ementas a questão do trabalho, a questão da resistência associada do movimento operário, organização da classe operária aparecem como tema (CARDOSO, Entrevista).

Os Annales, o marxismo heterodoxo e outras perspectivas aparecem nesse currículo. Mas todas elas voltadas pro tema do trabalho e da resistência, dominação e resistência do trabalhador. Foi essa a tendência que orientou a elaboração do currículo.

Os eixos temáticos propostos foram aceitos, no entanto, atuaram mais como um modismo, estimulado por influências das reformulações curriculares realizadas pela CENP na década de 80.

Embora eu não tenha muito conhecimento de como transcorreu a discussão, na época apareceu para o ensino de 1º e 2º graus em São Paulo uma proposta que era nitidamente marxista e bastante fechada inclusive, e a nossa proposta não era aquela, porque inclusive, havia uma crítica ao fato dela ser marxista, de não ter incorporado uma certa abertura que a gente considera que é

⁶ O professor Kazume Munakata na época era ligado ao Departamento de História da UNICAMP. Atualmente é professor do programa de pós-graduação em Filosofia e História da Educação da PUC-SP

importante pra História. Esse currículo tem essa temática do trabalho como central em função das discussões que nós estávamos vivendo na historiografia, mesmo porque naquela época várias pessoas, vários professores estavam voltando de cursos de mestrado, de doutorado (CARDOSO, Entrevista).

Tais eixos não foram assimilados tão facilmente pelos alunos e professores do curso de História.

Constatamos isso a partir de um relatório elaborado pela coordenação de curso em 1990 e que teve como relatora a professora Maria de Fátima Ramos, com o objetivo de verificar como as mudanças curriculares tinham sido recebidas pelos discentes e docentes. O referido relatório tinha o seguinte título: “Que é afinal, o curso de História da UFU?”

Tratava-se de um trabalho da disciplina Historiografia Brasileira (currículo antigo) ou Historiografia II (currículo novo), os seus objetivos eram situar os alunos sobre os procedimentos da produção historiográfica e relacionar o curso ao eixo temático “Trabalho e Poder”. Para isso foi sugerido aos alunos que analisassem os programas das disciplinas oferecidas no semestre anterior e que entrevistassem os professores da referidas disciplinas e elaborassem um texto relatando as conclusões a que chegaram.

Os resultados foram alarmantes, os alunos observaram, entre outras coisas, que:

- O eixo temático do curso não estava registrado em lugar algum;
- Nem todos os professores tinham conhecimento do eixo temático;
- Entre os professores que têm conhecimento do eixo temático havia alguns que não se reportavam a ele;

- Em algumas disciplinas, ainda que não houvesse a intenção de focar o eixo temático, este torna-se referência básica da abordagem, dados os questionamentos dos próprios alunos;

- Para alguns alunos havia grande distância entre os programas e os depoimentos de certos professores e os cursos que ministram;

- Grande parte dos alunos desconheciam o fato do curso ser norteado por eixo temático;

- Não havia clareza quanto a finalidade e lógica interna do curso;

- Para alguns alunos o conhecimento ministrado era fragmentado e inconsistente.

A partir das informações obtidas, podemos notar que a definição de um eixo temático sem uma compreensão precisa dos objetivos do curso, não é suficiente para nortear a ação pedagógica. Conseqüentemente, o curso desenvolvia-se desarticuladamente provocando grande frustração nos alunos, incapazes de compreender o propósito das diversas disciplinas, com enfoques teóricos e metodológicos aparentemente incoerentes.

Por outro lado, a determinação dos objetivos do curso não poderia perder de vista a realidade social em que estavam inseridos, pois o curso acabou se tornando cansativo e desestimulante. Esta situação deixou claro que, antes de estabelecer um eixo temático ou linha teórica, é necessário verificar se a realidade com a qual se está lidando é adequada ou não a ela/ele.

A proposta de reformulação curricular aprovada pelo colegiado de curso tinha os seguintes objetivos: 1º) que o historiador esteja preparado, teórica e psicologicamente, para assumir suas funções sociais; 2º) que aluno desenvolva um espírito crítico objetivo e referenciais teórico-metodológicos coerentes; 3º)

incentivar a iniciação à pesquisa e 4º) desenvolver uma consciência histórica e uma formação adequada para que se possa cumprir, profissional e efetivamente a sua função social, pois enquanto ser histórico, o historiador tem um compromisso inadiável com a realidade e seu tempo. O historiador deve, portanto, estar conscientes e preparado para pôr suas capacidades profissionais a serviço das tarefas sociais que se impõem à sociedade onde vive.

Como podemos perceber, os objetivos são pouco esclarecedores e bastante românticos e, a princípio, revelam uma grande influência de marxismo sectário que coloca o historiador como o agente por excelência da transformação social e pouco comprometimento com os postulados acadêmicos.

Por exemplo, o que se quis dizer com “preparado teórico - psicologicamente para desenvolver sua função social”? Cremos que deveríamos estar preocupados com as contribuições que este sujeito poderia dar enquanto educador. Em segunda lugar, o que vem a ser uma “consciência crítica” e “referenciais teóricos coerentes”. É preciso deixar mais claro o que é ter consciência crítica: será estabelecer conexões com a realidade em que se está inserido e votar em um partido de esquerda? Existirá um referencial teórico mais coerente que o outro? Qual seria então? O marxismo ortodoxo?

A justificativa que fundamenta a proposta curricular do referido curso é bastante superficial e pouco explícita no que se refere ao perfil do professor e ou pesquisador que se quer formar. Ela apresenta-se muito mais como uma visão política, do que acadêmica do problema da formação.

Nessa estrutura acredita-se estar atingindo a união entre ensino e pesquisa, possibilitando ao aluno uma formação teórica consistente, enriquecida pela prática da pesquisa e acrescida das disciplinas pedagógicas. A qualificação

de bacharel atende ao surgimento de outras opções no mercado de trabalho, como o trabalho em arquivo, assessorias a entidades sindicais e outras. A união desta qualificação à de licenciado possibilita a valorização do profissional do ensino, qual seja o professor de 1º e 2º graus, que estará preparado para enfrentar as tarefas requeridas pelo meio social do qual pertence.

A respeito da eficiência ou não desta modificação curricular existem opiniões divergentes, como podemos visualizar ao confrontar a fala da coordenadora de curso, com a de uma das professoras que participaram da reformulação:

(...) agora, não mudou naquilo que foi o fundamental da proposta curricular, ou seja de ter um curso com maior qualificação. E ao mesmo tempo que unisse a questão do ensino com a questão da pesquisa e que formasse o mesmo profissional. Isso que foi o fundamento permanece, eu continuo achando que esse currículo é muito bom. Pois possibilita acompanhar os avanços de debate historiográfico sem alterar o currículo”⁷(CARDOSO, Entrevista).

Uma das professoras que participou da comissão de reformulação, Maria de Fátima Ramos de Almeida, discorda disso e aponta alguns problemas na formação dos alunos, mesmo depois da reformulação:

Os alunos médios são maioria, aqueles que sabem como resolver o problema mas que não tem um domínio muito grande do conhecimento. Porque isso, esse problema do domínio do conhecimento supõe tempo, supõe investimento que a maioria dos alunos do curso de história não tem, porque a maioria são alunos trabalhadores, que já trabalham, que tem uma série de obrigações. Muitos são casados, com filhos, então eles aprendem assim umas pinceladas do conhecimento e depois na medida que eles tem necessidade eles conseguem buscar e superar os problemas ou então quando eles não tem tempo eles passam por cima mesmo. Mas de qualquer forma eles tem domínio das habilidades necessárias pra buscar esse conhecimento (ALMEIDA, Entrevista).

⁷ Ibidem

Este perfil traçado na proposta curricular reflete a própria revisão historiográfica que estava ocorrendo naquele momento, qual seja o dos anos 80.

A História passou a ser apreendida de maneiras diferentes, rescrita por cada geração, a História é interpretada sob pontos de vistas que são historicamente condicionados. Daí, ser de fundamental importância que o professor de história domine o processo como este saber foi produzido, relacionando-se criticamente com o mesmo e produzindo, assim, um novo saber.

Nesse sentido, pensou-se um curso de História que desse fundamentos básicos para que o aluno pudesse produzir conhecimento, relacionado-se criticamente como a produção científica.

Como advertiu FENELON (1983:):

se concebemos como 'professor ideal' um sujeito que tem domínio sobre o processo de elaboração do conhecimento e, assim, está em condições de ensinar História, fazendo seus alunos produzirem um certo saber histórico, já podemos concluir que, uma vez que não formamos um pesquisador, estamos muito distantes de alcançarmos êxito em relação ao 'professor ideal'. A formação do 'professor ideal', porém, é inviabilizada também por outras razões. Os Departamentos de História, via de regra, não estão preocupados com a formação de professores de História, não estão organizados de forma que esta perspectiva esteja sempre presente no dia-a-dia de seus mestres. Nos cursos de História estabelece-se uma dicotomia entre as disciplinas de 'conteúdo' – as oferecidas pelo próprio Departamento e por outros das áreas específicas das Ciências Humanas e Filosofia – e as de 'instrumentação tecnológica' – aquelas cursadas nos departamentos e Faculdades de Educação, as chamadas pedagógicas.

A responsabilidade pela formação pedagógica do professor de história é delegada para as Faculdades ou Departamentos de Educação e consolida-se numa ausência de articulação entre os “pedagogos” e os “especialistas de conteúdo” (FENELON, 1983). Aliás, no interior dos próprios Departamentos de História, inexistente articulação: prolifera a atomização e leva-se ao extremo a máxima “cada professor sua sentença”

À simples proposta de discutir objetivos, sentido do que se quer propor, estratégias etc., surge imediatamente a terrível palavra: isto é coisa de pedagogos! O sentido pejorativo da colocação é evidente no discurso dos profissionais de conteúdo. E, assim, ganham espaço a atomização e a pobreza didática dos professores do 3º grau”, (FENELON, 1983).

Quando foi feito o currículo novo do curso de História, houve uma preocupação no sentido de se sair de eterna “colcha de retalhos”, característica não só do curso de História desta universidade como também de outros. Dessa forma, tentou-se conferir ao mesmo um eixo básico de desenvolvimento do curso, que, necessariamente, tomaria como ponto de partida uma dada concepção da História enquanto ciência, significando que a História, enquanto saber especializado, não pode ser pensada como constituída por conhecimentos definitivos, prontos, verdadeiros e inquestionáveis.

Portanto, seus formuladores entenderam que o “currículo novo” do curso de História deveria promover uma vinculação entre a produção historiográfica e as condições históricas em que a mesma foi gerada, havendo um comprometimento com seu tempo histórico.

De acordo com documentos da coordenação⁸ os professores acreditavam na proposta do currículo novo, na medida em que ela atendia, de modo geral, àquilo que entendiam por História, enquanto saber produzido. No entanto, este currículo apresentava, na prática, alguns problemas, segundo professores e alunos, e parecia que a questão não estava tanto no eixo, mas na própria concepção que se tinha de História.

Devido a este fato constituiu-se uma comissão, a fim de tentar solucionar os problemas que nos apareciam no cotidiano. Os principais problemas encontrados foram:

- Como os conteúdos são passados como verdades absolutas;
- Grande quantidade de conteúdos trabalhados de forma fragmentada. Ex: apostilas de textos dispersos;
- Persistência na reprodução do conhecimento, reproduzindo um amontoado de “mitos”, mal referenciados e dados como verdades absolutas;
- A própria dificuldade dos professores em se colocarem criticamente com um dado conhecimento – referenciá-lo e situá-lo historicamente;
- Utilização de grande quantidade de textos, apostilas e poucos livros;
- Desconhecimento pelos alunos e muitas vezes também pelo professor, dos sistemas básicos de pensamento;
- Curso semestral;
- Falta de planejamento em conjunto;

Com o intuito de solucionar esses problemas, a comissão fez as seguintes sugestões:

- Planejamento por período e interdisciplinar;
- Conteúdos mais amplos e melhor referenciados;
- Fornecer aos alunos elementos básicos para que eles formulassem seu saber e conseguissem conhecer os sistemas referenciais básicos de pensamento relativos à temática do curso – trabalho e poder – e entenderem de que maneira estes elementos se excluem ou se contêm;
- As diferentes disciplinas específicas trabalhadas com bibliografias referenciais pelos diferentes sistemas estudados nos primeiros períodos;

⁸ Relatórios fornecidos pela coordenadora do curso de história mimeo, s/d.

- Relação da temática – trabalho e poder– com a vida, com o cotidiano do aluno- de modo a levá-lo a refletir sobre sua vida, trabalho, etc.
- Lutar para acabar com a semestralidade.

A falta de clareza dos professores em relação à concepção de História que possuíam torna-se evidente no seguinte trecho de um relatório elaborado pela comissão da reformulação curricular:

Na reunião de grupo foram abordadas questões tais como: o conceito de História, de acontecimento histórico, etc. Essas questões que aparentemente pareciam estar resolvidas entre nós, revelaram-se polêmicas no decorrer das discussões. Daí colocamos como uma das questões que necessariamente devemos enfrentar, na medida em que nos preocupa determinar ou clarear que conceito de História, nós, professores, desejamos passar aos alunos. Evidentemente, não se trata de definir com precisão o conceito de História, mas de averiguarmos a possibilidade de trabalharmos com o mesmo referencial teórico no tratamento da ciência da História (ALMEIDA, 1990).

Na seqüência do documento, os professores demonstram confusões mesmo em relação aos principais conceitos da História.

Eles propuseram-se a discutir o fato histórico, o conceito de História e, rapidamente, chegaram a conclusões pouco esclarecedoras, classificando, grosseiramente, o dado igual ao real, o fato histórico igual construção, interpretação, conhecimento abstrato. E, a partir daí, teceram considerações que os possibilitaram a avançar na questão, como o próprio documento mostra, aproximaram-se de certo consenso a respeito do ofício do historiador:

Discutimos o modo como o dado metamorfoseia-se em fato histórico, operação esta construída pelo arquiteto, o historiador, que ao fabricar seu objeto, acaba por lhe dar significação (ou sentido). Este produtor e o seu produto, e sua significação são datadas e situadas historicamente, o que nos conduz a uma segunda questão, porque se constróem fatos históricos distintos, como certos dados passam a ser legitimados como fatos históricos e ainda muitas vezes

acabam por ser institucionalizados, dando direção à vida social?
(ALMEIDA, 1990).

Como podemos observar, o acontecimento (fato histórico) parece apresentar-se, no curso da História, de duas maneiras. Às vezes é apontado por alguns professores, quando transmitem conhecimentos aos alunos em suas respectivas disciplinas; o conhecimento aí apresenta-se como domínio da teoria (crítica). Outras vezes, o professor que trabalha com a cronologia e os fatos históricos resente-se ou inibe-se perante o julgamento público de que poderia estar abordando o fato histórico sob o ponto de vista positivista. Sem dúvida, transmitir o factual sem mediação teórica nos parece uma posição acadêmica que já não se adota há tempos. Por outro lado, se por vezes priorizamos as teorias críticas (marxistas, humanistas, liberais, etc.) e transmitimos aos alunos, sem que esses dominem os fatos históricos a que se refere a crítica, não estaríamos subtraindo-lhes a possibilidade da elaboração e produção dos fatos históricos, não estaríamos negando em nossa própria prática o pressuposto de que falamos anteriormente: o fato de que elaborar um fato histórico é construí-lo e sem cessar?

Elza NADAI, citada por VILLALTA, identifica um outro problema extremamente grave e que, ao nosso ver, encontra-se estreitamente ligado à minimização da importância das discussões teóricas, metodológicas e historiográficas pelas disciplinas dos cursos de graduação. Segundo NADAI,

o futuro professor recebe informações esparsas e incompletas, sobretudo das duas vertentes mais significativas da historiografia contemporânea – o materialismo histórico e a escola francesa dos Annales – não conseguindo, entretanto, elementos para dominar os componentes fundamentais de cada uma dessas escolas e nem elaborar uma visão de conjunto. Informações esparsas e incompletas sobre o materialismo histórico e a escola dos Annales; ausência de domínio sobre seus componentes fundamentais e repercussões na historiografia brasileira – essa situação revela muito

bem o lugar ocupado pela 'teoria' nos cursos de Graduação em História. Mais ainda, permite-nos entender a vigência e até o predomínio na universidade de uma visão positivista e anacrônica da 'História'. A 'teoria' é um não lugar: ela não tem espaço no cursos de História, (NADAI, Apud VILLALTA, 1993).

Para realizar os objetivos propostos, foi preciso eliminar, pelo menos ao nível da proposta curricular, aquela concepção defasada do ponto de vista historiográfico, a qual ainda permanecia no curso. Isto fica claro na fala de uma das professoras que participaram da reformulação:

O currículo antigo já era considerado defasado. Tinha uma série de problemas, haviam reclamações dos alunos, discussões teóricas novas, professores que eram contratados, que eram concursados recentemente e traziam novas discussões e isso levou a coordenação e o corpo docente a pensar em procurar uma alternativa e inovar, modificar um pouco o currículo. Ele era de viés ortodoxo mesmo. As ementas elas eram bem rígidas, com a linguagem da superestrutura, infra-estrutura dessa relação. Dá influência econômica só um pouquinho. Mas também tinha um viés positivista porque apesar da linguagem marxista, a forma de trabalhar era positivista. Aquela linearidade da História era mantida. Os professores não sabiam muito como lidar com o marxismo. Era um marxismo positivista (ALMEIDA, Entrevista).

Por meio destas reflexões, sobre relacionar de maneira mais eficiente a teoria e o conteúdo, resolveu-se diminuir a carga horária da disciplina Historiografia que era dividida em Historiografia e Historiografia Brasileira. A proposta era que cada ementa de disciplina contemplasse a discussão do conteúdo e fizesse uma revisão da bibliografia sobre o tema estudado.

Uma coisa que mudou foram as ementas. O curso passou a ser mais temático, as ementas ficaram mais flexíveis, mais abertas a linguagens que possibilitavam ao professor trabalhar com várias perspectivas teóricas. Não ficou com a rigidez do currículo antigo. Do ponto de vista formal, aumentou a carga horária das disciplinas de História, as disciplinas teóricas, as Introduções. E a Historiografia foi diminuída, sendo colocada a revisão historiográfica em todas as disciplinas. Então todas as ementas, todas as disciplinas exigem revisão historiográfica, uma coisa que eu acho que não é feita normalmente (ALMEIDA, Entrevista).

A comissão que formulou a nova proposta, embora demonstrasse, pelo menos no discurso, uma preocupação com a formação pedagógica dos futuros professores de História, adotou medidas que contrariam este princípio, as quais podemos notar no seguinte trecho da entrevista concedida pela professora de Prática de Ensino, Maria de Fátima Ramos de Almeida:

A carga horária das disciplinas pedagógicas era muito grande. Era 120, 160, 180 horas e isso foi diminuído. Foi verificado que tinha que ter uma carga mínima, então as disciplinas pedagógicas todas ficaram com uma carga horária mínima, 60 horas. É por isso que essas disciplinas costumam dar e ainda dão muitos problemas no curso. Os alunos reclamam, os professores da área da Educação não conseguem se adaptar ao curso de História. Pra resolver o problema internamente da diminuição da carga horária das disciplinas pedagógicas então foi criada uma disciplina de História do Brasil que desse ênfase ao Estudo da História da Educação (ALMEIDA, Entrevista).

Para entendermos melhor esta meta é necessário apresentar ainda os objetivos específicos da proposta do bacharelado, são eles:

- a) Estudar as linhas gerais do processo histórico em suas várias dimensões e conhecer as principais vertentes teóricas que orientam as análises históricas;
- b) Estudar a História como realidade vivida por homens que a construíram de modo específico no tempo e no espaço;
- c) Entender a História como fazer de homens que sob condições determinadas criam e recriam os seus modos de vida, buscando soluções novas para as suas formas de convivência;
- d) Desenvolver as atividades didático-pedagógicas de modo que os dominem os conteúdos específicos da história vinculados a abordagens teórico-metodológicas que lhes mostrem as diversas possibilidades de construção do discurso historiográfico;

e) Entender as atividades didático-pedagógicas como produção do conhecimento, e não como mera repetição de conteúdos previamente elaborados e, portanto, prontos e acabados;

f) Desenvolver a crítica sistemática diante do objeto histórico, no sentido de que os alunos se percebam como elementos que fazem história;

g) Compreender a importância do estudo da História para o entendimento e posicionamento das questões sociais atuais e cotidianas;

h) Vincular os conhecimentos acadêmicos à realidade social vivida por indivíduos historicamente determinados, através da prática da pesquisa;

Vejamos ainda os objetivos específicos do curso de Licenciatura:

a) Desenvolver os estudos que compõe a área de História de modo a integrar os conteúdos específicos a uma formação teórico-metodológica, ampliando os horizontes dos alunos com relação ao seu objeto de estudo;

b) Aliar à formação histórica dos alunos atividades que os habilitem ao exercício profissional no 1º e 2º graus, enquanto profissionais de história;

c) Estudar a História como realidade vivida por homens que a construíram de modo específico no tempo e no espaço;

d) Entender a História como fazer de homens que sob condições determinados criam e recriam os seus modos de vida, buscando soluções novas para as suas formas de convivência;

e) Desenvolver as atividades didático-pedagógicas de modo que os alunos dominem os conteúdos específicos da História vinculados a abordagens teórico-metodológicas que lhes mostrem as diversas possibilidades de construção do discurso historiográfico;

f) Entender as atividades didático-pedagógicas como produção do conhecimento, e não como mera repetição de conteúdos previamente elaborados e, portanto, prontos e acabados;

g) Desenvolver a crítica sistemática diante do objeto histórico, no sentido de que os alunos se percebam, como elementos que fazem História;

h) Compreender a importância do estudo da História para o entendimento e posicionamento das questões sociais atuais e cotidianas;

i) Vincular os conhecimentos acadêmicos à realidade social vivida por indivíduos historicamente determinados, levando-se em conta a realidade do sistema educacional brasileiro, particularmente o ensino de 1º e 2º graus.

Após a proposta de reformulação, o curso passou a ter 2.400 horas/aula e nove períodos para o bacharelado e dez períodos para a licenciatura. Este sistema passou a ser implementado a partir do primeiro semestre de 1991. O alunos que ingressaram neste ano só poderiam cursar as disciplinas da licenciatura (Prática de Ensino 1 e 2) depois de concluírem o bacharelado já as disciplinas pedagógicas poderiam ser cursadas a qualquer momento.

A proposta do bacharelado foi estruturada da seguinte maneira:

Um primeiro eixo seqüencial composto pelas disciplinas de conteúdo específico (História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil e América). A intenção era fornecer uma formação básica aos futuros historiadores, inclusive levando os alunos a refletir sobre os conteúdos do ensino de 1º e 2º Graus.

O segundo eixo é composto por disciplinas ligadas à Introdução aos Estudos Históricos (Análise do Discurso, Introdução aos Estudos Históricos I, II e III, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Seminário de Pesquisa, Historiografia e

Monografia I e II), que visam desenvolver a fundamentação teórico-metodológica, condição essencial para a produção do conhecimento histórico.

Foram criados ainda os Tópicos Especiais, formados por disciplinas temáticas, cuja preocupação é o aprofundamento em temas relevantes nas diversas fases da história, que possam contribuir na qualificação do historiador que estariam formando;

Existem ainda as disciplinas eletivas e optativas, que visam enriquecer o currículo dos alunos, de acordo com suas áreas de interesse.

Temos também os Estudos Alternativos, disciplinas de ementas abertas que possibilitem um aprofundamento de conteúdo em áreas bem específicas do conhecimento histórico, de acordo com as necessidades dos alunos e dos conhecimentos científicos em desenvolvimento na Universidade.

Com relação ao currículo da licenciatura, acrescenta-se apenas as disciplinas pedagógicas, as quais objetivam fornecer o embasamento necessário para a profissionalização do historiador enquanto professor de 1º e 2º graus, levando-se em conta a realidade educacional brasileira. Isso era o que se esperava, sendo este, aliás, um grande problema a ser sanado pelo curso, apontado pela coordenadora:

O aluno que faz iniciação científica, que é um processo paralelo, esse aluno tende a privilegiar a pesquisa e normalmente se você perguntar pra esse aluno, ele não vai ser professor. Agora é difícil também você pegar um aluno que conscientemente ele está dizendo pra você, 'eu não vou ser professor' e fazê-lo entender o que é ser professor. Por que não faz parte do universo dele. Outro problema, e esse é um problema de anos, é o fato da parte pedagógica estar associada à departamentos diferentes, à profissionais os mais diferentes. Então a Psicologia da Educação vem de uma área, a Estrutura e a Didática vem de outra, enquanto a Prática de Ensino é nossa. Não há um entrosamento entre essas diversas disciplinas cujo objetivo é conhecer a escola, fazer o aluno se ambientar com este ensino, ver que a realidade é essa. Eu particularmente, não

entendo como que uma disciplina como Estrutura e Funcionamento do Ensino de primeiro e segundo graus, Psicologia da Aprendizagem e Didática são disciplinas teóricas, que não levam o aluno pra ver a realidade da escola. Aí é muito difícil. Só a Prática é que faz isso. Quando ele chegar lá na Prática, ele já está no final do curso e só então conhece uma realidade que ele já deveria conhecer (CARDOSO, Entrevista).

Como pudemos observar, as disciplinas estão divididas basicamente em três modalidades: elas as de conteúdo específico, as de teoria e metodologia e as pedagógicas. Esta divisão parece dificultar a formação de um pesquisador, na medida em que separa-se, pelo menos do ponto de vista da grade curricular, o conteúdo e as reflexões teórico-metodológicas.

O problema levantado pela coordenadora em relação à implementação da proposta curricular é o seguinte: “ falta um maior entrosamento entre as disciplinas. É um problema mais fácil de ser resolvido por que está só baseado na boa vontade dos professores em tentar discutir.” (CARDOSO, 1999).

Isto demonstra que muitas vezes o objetivo de relacionar o ensino e à pesquisa não é alcançado. Acreditamos que isto tem ligação direta com a própria organização curricular que separa o conteúdo das discussões teórico-metodológicas.

No que diz respeito à relação entre licenciatura e bacharelado, que é a questão que norteia este trabalho, obtivemos as seguintes respostas: atribui-se grande parte da responsabilidade da má formação de professores às disciplinas pedagógicas. Segundo a coordenadora, é inconcebível uma disciplina que vai discutir a realidade da escola não apresentar esta ao aluno.

Um outro problema que percebemos no curso é uma certa displicência com relação à formação do professor. Há uma ênfase muito grande na formação do pesquisador.

Segundo LIMA, o ensino de História encontre-se de tal forma estruturado que, enquanto à universidade compete a produção do conhecimento histórico, às escolas de 1º e 2º graus cabe a sua reprodução. Nessa perspectiva, separa-se “História Disciplina” de “História Ciência”, sendo que esta última resulta da pesquisa realizada por historiadores vinculados às universidades e/ou institutos de pesquisa; e a primeira surge apenas como o resultado pronto da investigação teórica, podendo ser transmitida aos secundaristas por quem se interessar ou, no limite, necessitar.

LIMA, em seu trabalho *História que se Conhece História que se Ensina*, mostrou como os licenciados não têm claro as concepções historiográficas mais utilizadas. Para a coordenação do curso, este não é um grande problema.

Com relação as dúvidas que chegam na Prática de Ensino ... Bom isso, eu não sei se isso é problema, porque quando você trabalha num sentido mais aberto, de possibilitar essa reflexão em linhas teóricas diferenciadas e o próprio corpo docente expressa isso, nós temos professores que atuam em áreas diversas .eu acho que isso é um enriquecimento. Se o aluno chegar ao décimo período pra fazer Prática I e II com as coisas prontinhas na cabeça dele, seguramente alguma coisa estaria errada. Eu não posso querer que 100% dos alunos cheguem ao décimo período do curso de história tendo uma noção exata dessa diversidade da História, da historiografia e como transitar dentro dela. Seguramente o percentual não vai conseguir isso (CARDOSO, Entrevista).

LIMA, entrevistando ex-alunos formados pela UFU, tomou conhecimento de que somente a Licenciatura curta não dá embasamento para se conhecer as diferenciações. Para tornar isso mais claro, citaremos algumas falas dos professores entrevistados por ela:

A licenciatura auxilia pouco e acredito que não dá muita base para que nós tenhamos uma visão crítica. No meu caso, a licenciatura curta não contribuiu muito (LIMA, 1997).

Outros professores também admitiram não terem grande domínio destas diferenciações. A principal alegação para esta defasagem é a grande carga de trabalho que o impede de estudar:

Sinceramente eu não conhecia. Quando eu me formei já fui de imediato para a sala de aula, sem realmente ter posicionamento, sem questionamento sobre a história. Isso não nos era passado durante o curso. Eu senti que aprendi muito na sala de aula e não na Faculdade (LIMA, 1997)

Muitos confessam não ter domínio desta discussão sobre a teoria da

História:

Na universidade eu não aprendi essas diferenças. Eu estou aprendendo no dia-a-dia, de acordo com a necessidade. Então, eu procuro informações junto aos amigos, junto àqueles colegas que considero mais capacitados (LIMA, 1997)

A professora de Prática de Ensino de História, Maria de Fátima Ramos de ALMEIDA, responsável pela formação do professor/pesquisador, afirma que, a respeito desta questão, não podemos responsabilizar somente a estrutura do curso, pois existem problemas externos que devem ser analisados:

Bom eu acho que a maioria não tem condições de fazer isso. Não tem, não é porque o curso não ofereça possibilidade pra fazer isso. Não dá pra analisar o curso, desvinculado da realidade externa. E isso tem haver com as condições de atuação do professor, O aluno enquanto está aqui desenvolve atividades de pesquisa, consegue fazer pesquisa, formular o discurso, mas quando entra no mercado de trabalho, ele não tem a mínima chance de fazer isso, por causa das condições de trabalho e de vida dele. Então ele se perde. Não acho que é um problema só do curso (ALMEIDA, Entrevista).

Outros professores assumem a dificuldade em conhecer os temas relativos à teoria da História e dizem que, mesmo buscando nos livros e nas apostilas, ainda não conseguiram compreender a História Nova:

Por mais que eu tentasse me aprofundar nos livros e nas apostilas não conseguia compreender as diferenças entre as concepções de história. Até hoje, História Nova eu não sei o que é (LIMA, 1997).

Do total de professores entrevistados por LIMA, 32% não conhece as concepções de História que norteiam a historiografia contemporânea e embasam o ensino dessa disciplina no 1º e 2º graus. Por isso não discutem pressupostos, categorias, autores, problemas e contribuições pertinentes a cada concepção de História. Em momento algum das suas entrevistas, esses professores mencionaram a História Nova (ou História dos Annales): e aqui não me refiro apenas ao fato dos pressupostos dessa vertente historiográfica não serem citados, mas, sobretudo, à inexistência dessa linha no discurso destes professores.

Para reforçar a excelente análise feita por LIMA a respeito das dificuldades dos professores formados pela UFU em entender os meandros da produção do conhecimento histórico, citaremos a resposta, contundente, que recebemos de uma das idealizadoras do projeto de reformulação curricular que pretendia garantir uma formação mais sólida para o professor de história, quando perguntamos se ela tem sido capaz de formar o professor pesquisador:

Existem alunos que são ótimos que tem uma clareza muito grande do conteúdo historiográfico, que conseguem dominar bem esse conteúdo e que têm facilidade pra lidar com a pedagogia do conhecimento histórico. Mas uma grande parte não tem. Tem uns muito bons, tem uns médios, que têm deficiências mas que conseguem trabalhar isso, de certa forma, sabem como, pelo menos, buscar superar os problemas. E tem uma parte que não tem domínio nenhum (ALMEIDA, Entrevista).

A proposta curricular do curso de História da UFU buscou a formação de um profissional completo, que entendesse o ensino como uma socialização dos conhecimentos adquiridos em suas pesquisas ou mesmo nas de seus colegas e não como o conteúdo cristalizado do livro didático.

Nesta pesquisa ficou claro que este profissional não é encontrado em larga escala nos cursos universitários de História. Como as próprias falas de nossos entrevistados mostraram, os que possuem esta formação ideal não constituem a maioria.

O que encontramos nas escolas é uma distância muito grande entre o professor "ideal" e o professor "real". Alguns professores acreditam numa História de verdades absolutas, que não permite grandes avanços. Outros rejeitam esta visão de uma história factual, que cultua grandes heróis pátrios e, mais ainda, defendem a idéia de que o presente também é História, de que se faz necessário estudar o passado para entender o presente e vice-versa, de que o conhecimento histórico é uma construção continuamente reelaborada.

Como mostrou VILLALTA, ocorre também uma incorporação dos novos objetos, novas concepções historiográficas. Porém, ainda aparecem casos de professores que entendem o presente como "conseqüência do passado", como um desdobramento fatal, e isso provoca um negligenciamento do homem como sujeito histórico. Como os próprios alunos do curso de História da UFU apontaram no relatório que citamos anteriormente, os planejamentos apresentados pelos professores estão, quase sempre, muito distante daquelas belas falas proferidas pelos mesmos a respeito de suas aulas. Elza NADAI demonstra que a realidade está bem distante daquilo que se propõem:

Os planejamentos indicam também que não há qualquer preocupação em levar os alunos a terem uma participação ativa na sala de aula. A precariedade dos planejamentos é, no nosso entender, extremamente grave e danosa ao processo educativo, uma vez que o planejamento constitui-se como "mediador eficaz de uma racionalização e de otimização do trabalho docente (NADAI, 1987).

A crítica recorrente que encontramos em relação às escolas públicas é que ela é lugar de professores que não planejam suas aulas. As aulas são monótonas, pobres do ponto de vista didático e histórico. Esse é o professor real, de uma precariedade teórica e didática assustadora. Se ele é assim, estaríamos então diante do verdadeiro algoz do ensino de História? Não. Esse “professor real” é o resultado de um processo em que salários aviltantes, jornadas de trabalho extremamente pesadas, ausência de recursos e materiais didáticos nas escolas e, como corolário da interação desses elementos, uma “seleção natural” no interior da “espécie docente” rebaixaram terrivelmente o nível do professorado, tornando-o um campo fértil para a proliferação e sobrevivência da incompetência. (VILLALTA, 1993)

Esse discurso, que responsabiliza somente o aluno e as condições em que ingressa na universidade, embora tenha sua validade, muitas vezes, acaba se tornando um “olhar acadêmico” sobre o tema, como bem denunciou Marcos SILVA, servindo para eximir a universidade, formadora de professores, de sua responsabilidade nesse processo. Pois, como já advertiu VILLALTA: *“o Professor ‘real’ é também o resultado de uma formação universitária precária que tangência a teoria, negligencia a prática e não estabelece qualquer vinculação entre uma e outra”* (VILLALTA, 1993: 227). Apesar desta advertência, muitos ainda colocam toda a culpa do fracasso na formação de professores nas péssimas condições de trabalho que o ex-aluno encontra lá fora, como podemos notar na seguinte fala da coordenadora, quando perguntada se a grande maioria dos alunos são diplomados com o perfil do curso de História:

Eu acho sim , porque ele vai sai com o perfil da reflexão, com o perfil da dúvida, que tudo está por se fazer, que não há nenhuma temática esgotada. E a reflexão sobre História é uma reflexão sobre o

passado, mas em função do presente, que é uma coisa que se constrói todo dia. Agora a partir daí nós temos um outro problema e esse problema eu acho que não é o curso que vai resolver. O aluno forma, vai para o mercado de trabalho e esse mercado de trabalho é muito ruim. O que é um professor de 1º grau na rede pública hoje? Não precisa dizer que ele não tem condições de trabalho, que ele é um profissional desvalorizado. Cobra-se desse profissional que ele seja um indivíduo ativo, que crie e recree constantemente essa História e tudo o mais. Agora é lógico, um aluno pode sair daqui com todas as condições, como nós temos exemplos claros, o aluno sai daqui é, um bom aluno, com todas as condições e quando chega no mercado de trabalho ele encontra essas condições e se acomoda. O que ele faz? Ele pega o livro de 1º grau e repete o que está no livro. Ele se empenhou aqui dentro em refletir, em criar, elaborar um conhecimento histórico e não faz isso lá fora. Não que ele não tenha condições. Mas é que ele se acomoda às condições do mercado de trabalho, porque ele não é valorizado enquanto profissional. E eu não sei se a gente tem que cobrar isso dele, porque é uma situação muito difícil. É fácil cobrar. Da mesma forma que eu tenho pessoas que vão sair daqui com diploma de Licenciatura e vão ser péssimos professores, eu tenho alunos que vão sair daqui com a monografia na mão e são péssimas monografias (CARDOSO, Entrevista).

É comum ouvirmos que alunos não possuem condições para acompanhar o curso e que muitos deles nem deveriam ter ingressado em um curso universitário. Este discurso já foi criticado por SILVA (1984:):

Falta aos alunos erudição - conhecimento de línguas estrangeiras, bibliografia especializada etc'. 'Os alunos não têm capacidade para redigir, nunca freqüentaram bibliotecas e confundem pesquisa com transcrição de fontes'. 'Os alunos não sabem ler, resumir e interpretar textos'. Ao enunciar discursos como estes em relação aos alunos recém-ingressos nos cursos universitários, os acadêmicos não fazem mais do que reconhecer uma obviedade. Mas, não vão muito além: um 'olhar acadêmico' finge não ter nada com isso, não se esforça no sentido de vislumbrar saídas para levar as dificuldades dos alunos. Nada se propõe em termos de ação para levar os alunos a superarem as deficiências com um fardo, até o momento em que saltam os muros da 'Torre de Marfim.

Tal omissão, prejudica sobremaneira o bom andamento dos cursos universitários. Existem também outros elementos que podem atrapalhá-lo de forma muito mais perceptível. Na maioria dos cursos de graduação em História, as discussões teóricas, metodológicas e historiográficas restringem-se ao âmbito

das disciplinas denominadas “Introdução aos Estudos Históricos”, “Metodologia da História”, “ Historiografia” e “Teoria da História” (FENELON, 1985). As demais disciplinas passam ao largo dessas discussões, como se seu papel fosse, exclusivamente, transmitir “o conhecimento” produzido sobre determinados temas, não refletindo sobre a diversidade existente no interior desse conhecimento, seus fundamentos teóricos e metodológicos. Contrapõe-se textos diversos sobre um mesmo assunto, não se investiga a fundo as diferenças existentes entre seus pressupostos teóricos, a metodologia de pesquisa utilizada e, até mesmo, suas conclusões. No curso de História da UFU, a situação não é diferente.

Qual será a responsabilidade da universidade e principalmente dos cursos de História neste processo? A tendência dos alunos não é reproduzir o que aprendem na Universidade? Então como estão as nossas aulas? Porque os nossos alunos estão ali sentados, reproduzindo mecanicamente aquilo que criticaram ao longo do curso?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste estudo analisar, a partir das propostas curriculares do curso de História da UFU e das falas de seus idealizadores, a contribuição dada por esta instituição na construção do perfil do profissional em História.

Procuramos partir das observações que fomos tendo no decorrer de nossa própria formação profissional, a qual demonstrou algumas falhas que não sabíamos muito bem localizar a origem.

Com o intuito de refletir sobre essas eventuais falhas e os méritos que o curso apresentava, nos propusemos a analisar os objetivos gerais e específicos contidos nas propostas curriculares do Curso de História, focalizando a estrutura curricular e o perfil do profissional formado, principalmente no que se refere à relação ensino pesquisa. Por uma questão de tempo não foi possível aqui resgatar a fala destes professores, o que pretendemos fazer futuramente.

Pudemos perceber no interior do curso de História, no que tange a prática cotidiana da sala de aula, que convivem dois enfoques diferenciados e contraditórios com a sua proposta curricular que visa formar o professor pesquisador. Encontramos ao nível do discurso proferido por professores e coordenação uma concepção que, de acordo com eles, procura desenvolver correlatamente o ensino e pesquisa. Isso justifica a obrigatoriedade de que aluno conclua primeiro o bacharelado, que o "habilita para a produção do conhecimento", e depois a licenciatura que possibilita entender os meios de socialização deste conhecimento produzido por ele ou por seus pares. No

entanto, esta intenção cai por terra quando nos voltamos para a observação prática. Neste momento descobrimos que existe uma separação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas de caráter teórico-metodológico e ainda que a revisão bibliográfica que aparece na proposta aliada ao conteúdo de cada disciplina, na maioria das vezes, não ocorre. Neste sentido, o curso encontra dificuldades em formar tanto o bacharel quanto o professor, pois ambos não conseguem relacionarem-se com o conteúdo de 1º e 2º graus e entendem a pesquisa como algo que se encerra em si mesma, não se preocupando, muitas vezes, com a socialização dos resultados.

Conceição CABRINI, ao analisar a relação entre ensino e a aprendizagem da História, ressalta essa necessidade de esclarecimento do que seja a História e de quais as diferenças entre as várias formas de escreve-la:

Tudo o que você faz em sala de aula depende fundamentalmente de duas coisas: da forma como você encara o processo de ensino/aprendizagem e da sua concepção de História (CABRINI, 1986: 19.)

Este é um outro problema que enfrenta o curso de História e, de acordo com o relato dos entrevistados, uma parte significativa dos alunos não conhece as principais linhas historiográficas, sendo esta uma situação gravíssima, pois, como mostrou LIMA:

enquanto o professor não conhecer as concepções de História, não tiver condições de distinguir, por exemplo, os conceitos fundamentais que norteiam a História Nova daqueles que embasam o materialismo histórico, o instrumental 'crítico' (seja ele na linha dos Annales, do marxismo, da historiografia inglesa, etc.) que lhe for colocado à disposição (livros, programas de ensino, filmes, revistas, músicas e outros) não passará de 'receitas', que, usadas acriticamente, em nada contribuem para que ele possa mostrar ao aluno que a História é um processo em construção que resulta da relação de todos os homens ao trabalharem e construírem a realidade que os cerca (LIMA, 1997).

Como apontou MENDES (), esta situação não é muito diferente em outros cursos de licenciatura. Em seus estudos sobre as licenciaturas na UFU, a autora verificou que formar o professor para o ensino de 1º, 2º e/ou 3º graus foi o único objetivo comum encontrado na quatorze propostas curriculares analisadas. Formar o pesquisador foi o objetivo que surgiu em segundo lugar nas propostas. Entretanto, ficou claro que esse objetivo não está voltado especificamente para as licenciaturas. Ao contrário, na maioria dos cursos, a pesquisa restringe-se ao bacharelado. A estrutura curricular dos cursos que oferecem o Bacharelado estabelece como requisito obrigatório para a sua conclusão o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa. Observamos, todavia, que excepcionalmente essas pesquisas estão voltadas para questões educacionais.

Esta autora destaca ainda que, apesar de 79% dos cursos terem demonstrado intenções de formar o pesquisador, apenas 50% apresentarem perfil voltado para um profissional pesquisador e somente 57% oferecerem disciplinas relacionadas à pesquisa. Ressalta, ainda, que a dicotomia ensino x pesquisa foi fortemente detectada nos cursos de História, Física e Matemática, nos quais prevalece a idéia de que pesquisa só se faz no Bacharelado, reforçando a discriminação em relação às licenciaturas, como vem indicando a literatura acerca desse tema (MENDES, 1999).

Esse distanciamento entre o professor e pesquisador não ocorre só no Brasil. Como apontou ZEICHENER, hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. A maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir suas práticas. Por outro lado, muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica

e irrelevante para os seus trabalhos. A maioria dos acadêmicos envolvidos com movimento de professores-pesquisadores no mundo reduz o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de produção de conhecimento.

Este problema está relacionado com a visão tradicional que se tem da pesquisa. Ainda é dominante, no meio dos professores, uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores fora da sala de aula.

Uma das principais razões deste ceticismo dos professores sobre a pesquisa é o uso de uma linguagem especializada no meio dos acadêmicos, que faz sentido somente para os membros de subcomunidades particulares de pesquisadores acadêmicos. É a velha máxima: quanto mais abstrato o trabalho, mais alto seu status na hierarquia acadêmica; e quanto mais útil e aplicável, mais baixo é seu status.

Nos foi possível perceber, por este estudo, como o processo conturbado de criação da UFU, enquanto universidade, influenciou sobremaneira a forma como estão organizados e estruturados os cursos e as concepções educacionais em seu interior. O resgate histórico da criação do curso de História da UFU, bem como das diversas reformulações que o mesmo sofreu nas décadas de oitenta e noventa, possibilitou-nos conhecer as características peculiares deste curso. Tivemos, ainda, a oportunidade de relacionar a sua dinâmica ao contexto mais geral que norteia os caminhos da formação do historiador nas várias universidades brasileiras.

Enfim, o que temos em nossos cursos é um professor frágil do ponto de vista teórico e/ou cuja a prática difere radicalmente de seu discurso. Isso foi o que observamos em nossa pesquisa sobre a formação dos graduados pela UFU.

Não tivemos aqui a pretensão de estabelecer verdades, ou mesmo generalizações a respeito da formação de professores de História, mas tão somente apresentar a realidade do curso de História da UFU, mostrando suas contribuições nesta área.

Ao levantarmos os problemas apresentados pelo curso, não quisemos, em momento algum, menosprezar suas qualidades, pois, apesar dos mesmos, o curso tem conseguido formar alguns bons professores-pesquisadores. Nosso objetivo foi, então, estimular o debate para que estas adversidades que atrapalham a formação de uma maioria de profissionais em História qualificados possam ser resolvidas.

Referências Bibliográficas

- ALBERTI, V. (1990) *História Oral: A experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FVG.
- ALEM, João Marcos. (1991) "Representações Coletivas e História Política em Uberlândia". In: *História & Perspectivas*. Uberlândia, UFU, nº. 4, jan. - jun.
- ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos. "A Organização dos Trabalhadores nos Anos 50 e 60". In: *Cadernos de História Especial*, Uberlândia, UFU/LEAH, v. 4, nº. 4, jan. 1993.
- APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. 2ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz/ EDUSP, 1987.
- CABRINI, Conceição. *O Ensino de História (Revisão Urgente)*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CERTEAU, Michel de. "Operação Histórica". in: LE GOFF, J. e NORA, P. (Org.). *História: Novos problemas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- CUNHA, Luiz Antônio. "Diretrizes para o Estudo da História do Ensino Superior no Brasil". In: *Em Aberto*. Brasília: INEP. Ano III (23) set. - out. 1982.
- DEL GROSSI, Suely. "Histórico da Urbanização em Uberlândia e Suas Relações com a Natureza". In: *Cadernos de História Especial*. Uberlândia, UFU/LEAH. v. 4, n.4, jan. 1993.
- ECO, Umberto. *Como se Faz Uma Tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- FENELON, Déa Ribeiro. "A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino". In: *Caderno Cedes – Licenciaturas*, São Paulo, nº 8, 1983.
- FENELON, Déa Ribeiro. *E.P. Tompson - História e Política*. São Paulo: Nova Perspectiva, 1993.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papyrus, 1983.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor No Brasil: História de Vida*. Campinas: Papyrus, 1997.
- GAROTTI, Ilar. "Histórico". In: *Jubileu de Prata da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia 1960-1985*, Memorial. Uberlândia, UFU, 1985.
- GATTI, Décio. et alli. "História e Memória Educacional: Gênese e Consolidação do Ensino Escolar no Triângulo Mineiro". In: *História da Educação*, Pelotas ASPHE/FaE/UFPel, nº2, v.1, set/97.
- GOMIDE, Leila R. Scalia. "O Triângulo Mineiro: História e Emancipação - Um estudo sob a perspectiva da História Regional". IN: *Cadernos de História Especial*. Uberlândia, UFU/LEAH, v. 4, n.4, jan. 1993.

- GOUBERT, Pierre. "História Local". In: *História e Perspectiva*. Uberlândia, EDUFU, 1992.
- GRECO, João Francisco Natal. *Dilemas e Perspectivas do Ensino de História nas Escolas Públicas Estaduais de Uberlândia, 1986-1994*. Uberlândia, 1995. Dissertação (Mestrado), UFU, Mestrado em Educação.
- GRELE, Ronald J. "La História y sus Lenguajes en La Entrevista de História Oral: Quién contesta las preguntas de quién y por qué?" In: *História oral y Fuente Oral*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1989.
- GUIMARÃES, Eduardo Nunes. "A Transformação Econômica do Sertão da Farinha Podre: O Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho". IN: *História & Perspectiva*. Uberlândia, UFU, n. 4, jan. - jun. 1991
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- LANGLOIS, Ch. e SEIGNOBOS, Ch. *Introdução aos Estudos Históricos*. São Paulo: Renascença, 1946.
- LIMA, Cristina Fagundes de. *A História que se Conhece, A História que se Ensina*. Uberlândia, 1997. Dissertação (Mestrado), UFU, Mestrado em Educação Brasileira.
- MACHADO, Maria Clara Tomaz. "Muito Aquém do Paraíso: Ordem, progresso e disciplina em Uberlândia". IN: *História & Perspectivas*. Uberlândia, UFU, n.4, jan. - jun. 1991.
- MACHADO, Maria Clara Tomaz. *A Pobreza Urbana na Ótica do Capital. Análise do Discurso. Uberlândia, 1900-1960*, Dissertação, USP, 1986.
- MARSON, Adalberto. "Reflexões sobre o Procedimento Histórico". In: SILVA, M. A. da (org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- MONTENEGRO, Antônio T. *História Oral e Memória*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- NUNES, C. "História da Educação Brasileira: Novas abordagens de velhos objetos". In: *Teoria e Educação*, v.6, 1992.
- NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 1996.
- RIBEIRO, Eleonora Estela Tofolli. *A Construção da Universidade Federal de Uberlândia e Suas Articulações com a Educação Fundamental, Através das Memórias de Seus Atores*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado), PUC-São Paulo.
- RODRIGUES, Jane de Fátima Silva. "Nas Sendas do Progresso: Trabalho e disciplina, Uberlândia, um percurso histórico". IN: *Cadernos de História Especial*. Uberlândia, UFU/LEAH, v. 4, n.4, jan. 1993.
- SILVA, Marcos A.(org) *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, 1984.

- SOARES, Beatriz Ribeiro. "Uberlândia: Anotações sobre Seu Crescimento Urbano. IN: *Cadernos de História Especial*. Uberlândia, UFU/LEAH, v. 4, n.4, jan. 1993.
- TURINI, Leide Divina Alvarenga. *A Avaliação no Contexto da Ação Pedagógica do Professor de História*. Uberlândia, Dissertação (Mestrado) UFU, 1995.
- VIEIRA, Maria do Pillar et alli. *A Pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 1989.
- VILLALTA, Luiz Carlos. "Dilemas da Relação Teoria e Prática na Formação do Professor de História: Alternativas e perspectiva". IN: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.13 n. 25/26 set 92/ ago. 93.
- VILLALTA, Luiz Carlos. "O Programa Curricular de História do Estado de Minas Gerais: Uma análise crítica". IN: *Cadernos de História*. Uberlândia, UFU/LEAH, n.5, 1994.

ANEXOS

CURRÍCULO ANTIGO

CURSO DE HISTÓRIA

Currículo Mínimo (2.200 horas)	Currículo Pleno (UFU) (2.610 h.)
Introdução ao Estudo da História	Introdução ao Estudo da História
História Antiga	História Antiga I e II
História Medieval	História Medieval I e II
História Moderna	História Moderna I e II
História Contemporânea	História Contemporânea I, II e III
História da América	História da América I, II e III
História do Brasil	História do Brasil I, II, III, IV e V
	História do Brasil Regional
	O.S.P.B.
Sociologia	Sociologia I e II
Antropologia Cultural	Antropologia Cultural I e II
História das Idéias Políticas e sociais	História das Idéias Políticas e Sociais
História da Filosofia	Filosofia I e II
	Filosofia da História I e II
Geografia (Geo-história)	Geo-História
Disciplinas Pedagógicas	Psicologia do Desenvolvimento
	Psicologia da Aprendizagem
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de
	1º e 2º graus I e II
	Didática I e II
	Prática de Ensino
	Português I e II
	Estudo de Problemas
	Brasileiros I e II
	Métodos e Técnicas de
	Pesquisa I e II
	Introdução à Economia
	Métodos e Técnicas de
	Pesquisa em História

Complementares
Obrigatórias

CURRÍCULO NOVO

CURSO: GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - BACHARELADO																																												
1º P			2º P			3º P			4º P			5º P			6º P			7º P			8º P			9º P																				
20	0	20	20	0	20	16	0	16	16	0	16	16	0	16	20	0	20	16	0	16	8	6	14	4	6	10																		
<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>PORT ANÁLISE DO DISCURSO LPT03</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			PORT ANÁLISE DO DISCURSO LPT03	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA MODERNA 1 SOC46</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA MODERNA 1 SOC46	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>INTR ESTUDOS HISTÓRICOS 3 CSS53</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			INTR ESTUDOS HISTÓRICOS 3 CSS53	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTORIOGRAFIA CSS54</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTORIOGRAFIA CSS54	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA CONTEMP. 1 CSS23</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA CONTEMP. 1 CSS23	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA CONTEMP. 2 CSS24</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA CONTEMP. 2 CSS24	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>MÉT. T. PESQ. EM HISTÓRIA CSS57</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			MÉT. T. PESQ. EM HISTÓRIA CSS57	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>MONOGRAFIA 1 HLP08</td></tr> <tr><td>- 6 6</td></tr> </table>			MONOGRAFIA 1 HLP08	- 6 6	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>MONOGRAFIA 2 HLP09</td></tr> <tr><td>- 6 6</td></tr> </table>			MONOGRAFIA 2 HLP09	- 6 6
PORT ANÁLISE DO DISCURSO LPT03																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA MODERNA 1 SOC46																																												
4 - 4																																												
INTR ESTUDOS HISTÓRICOS 3 CSS53																																												
4 - 4																																												
HISTORIOGRAFIA CSS54																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA CONTEMP. 1 CSS23																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA CONTEMP. 2 CSS24																																												
4 - 4																																												
MÉT. T. PESQ. EM HISTÓRIA CSS57																																												
4 - 4																																												
MONOGRAFIA 1 HLP08																																												
- 6 6																																												
MONOGRAFIA 2 HLP09																																												
- 6 6																																												
<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA ANTIGA CSS03</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA ANTIGA CSS03	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>ANTROPOLOG CULTURAL 2 SOC35</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			ANTROPOLOG CULTURAL 2 SOC35	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA MODERNA 2 CSS14</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA MODERNA 2 CSS14	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA DA AMÉRICA 2 CSS12</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA DA AMÉRICA 2 CSS12	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA DO BRASIL 3 CSS18</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA DO BRASIL 3 CSS18	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA DO BRASIL 4 CSS19</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA DO BRASIL 4 CSS19	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA DO BRASIL 5 CSS20</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA DO BRASIL 5 CSS20	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>EST. ALTERNAT. HIST. BRASIL HLP11</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			EST. ALTERNAT. HIST. BRASIL HLP11	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>SEMINÁRIO DE PESQUISA HLP12</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			SEMINÁRIO DE PESQUISA HLP12	4 - 4
HISTÓRIA ANTIGA CSS03																																												
4 - 4																																												
ANTROPOLOG CULTURAL 2 SOC35																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA MODERNA 2 CSS14																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA DA AMÉRICA 2 CSS12																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA DO BRASIL 3 CSS18																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA DO BRASIL 4 CSS19																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA DO BRASIL 5 CSS20																																												
4 - 4																																												
EST. ALTERNAT. HIST. BRASIL HLP11																																												
4 - 4																																												
SEMINÁRIO DE PESQUISA HLP12																																												
4 - 4																																												
<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>ANTROPOLOG CULTURAL 1 SOC97</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			ANTROPOLOG CULTURAL 1 SOC97	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>INTR ESTUDOS HISTÓRICOS 2 CSS52</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			INTR ESTUDOS HISTÓRICOS 2 CSS52	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA DO BRASIL 1 CSS16</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA DO BRASIL 1 CSS16	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA DO BRASIL 2 CSS17</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA DO BRASIL 2 CSS17	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA DA AMÉRICA 3 CSS13</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA DA AMÉRICA 3 CSS13	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>TOP. ESPEC. 1 EM HIST. BRASIL HLP04</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			TOP. ESPEC. 1 EM HIST. BRASIL HLP04	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>TOP. ESPEC. 2 EM HIST. BRASIL HLP06</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			TOP. ESPEC. 2 EM HIST. BRASIL HLP06	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>TOP. ESPEC. EM HIST. CONTEMP. HLP07</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			TOP. ESPEC. EM HIST. CONTEMP. HLP07	4 - 4					
ANTROPOLOG CULTURAL 1 SOC97																																												
4 - 4																																												
INTR ESTUDOS HISTÓRICOS 2 CSS52																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA DO BRASIL 1 CSS16																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA DO BRASIL 2 CSS17																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA DA AMÉRICA 3 CSS13																																												
4 - 4																																												
TOP. ESPEC. 1 EM HIST. BRASIL HLP04																																												
4 - 4																																												
TOP. ESPEC. 2 EM HIST. BRASIL HLP06																																												
4 - 4																																												
TOP. ESPEC. EM HIST. CONTEMP. HLP07																																												
4 - 4																																												
<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>INTR ESTUDOS HISTÓRICOS 1 CSS51</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			INTR ESTUDOS HISTÓRICOS 1 CSS51	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>TOP. ESPEC. EM HIST. MEDIEVAL HLP01</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			TOP. ESPEC. EM HIST. MEDIEVAL HLP01	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA DA AMÉRICA 1 CSS11</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA DA AMÉRICA 1 CSS11	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>TOP. ESPEC. EM HIST. MODERNA HLP03</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			TOP. ESPEC. EM HIST. MODERNA HLP03	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>Filosofia da História CSS56</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			Filosofia da História CSS56	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>TOP. ESPEC. EM HIST. AMÉRICA HLP05</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			TOP. ESPEC. EM HIST. AMÉRICA HLP05	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA CONTEMP. 3 CSS58</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA CONTEMP. 3 CSS58	4 - 4										
INTR ESTUDOS HISTÓRICOS 1 CSS51																																												
4 - 4																																												
TOP. ESPEC. EM HIST. MEDIEVAL HLP01																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA DA AMÉRICA 1 CSS11																																												
4 - 4																																												
TOP. ESPEC. EM HIST. MODERNA HLP03																																												
4 - 4																																												
Filosofia da História CSS56																																												
4 - 4																																												
TOP. ESPEC. EM HIST. AMÉRICA HLP05																																												
4 - 4																																												
HISTÓRIA CONTEMP. 3 CSS58																																												
4 - 4																																												
<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>HISTÓRIA MEDIEVAL CSS55</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			HISTÓRIA MEDIEVAL CSS55	4 - 4	<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>TOP. ESPEC. EM FILOS. HISTÓRIA HLP02</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			TOP. ESPEC. EM FILOS. HISTÓRIA HLP02	4 - 4										<table border="1" style="width: 100%; text-align: left;"> <tr><td>EST. ALTERNAT. HIST. CONTEMP. HLP10</td></tr> <tr><td>4 - 4</td></tr> </table>			EST. ALTERNAT. HIST. CONTEMP. HLP10	4 - 4																					
HISTÓRIA MEDIEVAL CSS55																																												
4 - 4																																												
TOP. ESPEC. EM FILOS. HISTÓRIA HLP02																																												
4 - 4																																												
EST. ALTERNAT. HIST. CONTEMP. HLP10																																												
4 - 4																																												

LEGENDA

(6)	(1)	
(7)		(2)
(8)		(3) (4) (5)

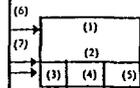
1 - NOME DISCIPLINA
 2 - CÓDIGO DISCIPLINA
 3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL TEÓRICA
 4 - CARGA HORÁRIA SEMANAL PRÁTICA
 5 - NÚMERO CRÉDITOS
 6 - PRÉ-REQUISITOS
 7 - CO-REQUISITOS

OBS.: PARA INTEGRALIZAR O CURRÍCULO PLENO, O ALUNO DEVERÁ CURSAR NO MÍNIMO 180 (CENTO E OITENTA) HORAS DE DISCIPLINAS OPTATIVAS.

CURSO: GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - LICENCIATURA PLENA

1º P			2º P			3º P			4º P			5º P			6º P			7º P			8º P			9º P			10º P					
20	0	20	20	0	20	16	0	16	16	0	16	16	0	16	16	0	16	16	0	16	20	0	20	8	6	14	6	10	12	6	4	6
PORT. ANÁLISE DO DISCURSO LPT03 4 - 4			HISTÓRIA MODERNA I SOC46 4 - 4			INTR ESTUDOS HISTÓRICOS 3 CSS33 4 - 4			HISTORIOGRAFIA CSS54 4 - 4			HISTÓRIA CONTEMP. 1 CSS23 4 - 4			HISTÓRIA CONTEMP. 2 CSS24 4 - 4			MÉT. TEC. PESQ EM HISTÓRIA CSS57 4 - 4			MONOGRAFIA 1 HLP08 - 6 6			MONOGRAFIA 2 HLP09 - 6 6			DIDÁTICA GERAL HLP16 4 - 4					
HISTÓRIA ANTIGA CSS05 4 - 4			ANTROPOLOG CULTURAL 2 SOC75 4 - 4			HISTÓRIA MODERNA 2 CSS14 4 - 4			HISTÓRIA DA AMÉRICA 2 CSS12 4 - 4			HISTÓRIA DO BRASIL 3 CSS18 4 - 4			HISTÓRIA DO BRASIL 4 CSS19 4 - 4			HISTÓRIA DO BRASIL 5 CSS20 4 - 4			ESTR. E FUNC. ENS. 1º E 2º GR PED96 4 - 4			SEMINÁRIO DE PESQUISA HLP12 4 - 4			PRÁT. DE ENS. EM HISTÓRIA 2 HLP18 2 2 4					
ANTROPOLOG CULTURAL 1 SOC97 4 - 4			INTR ESTUDOS HISTÓRICOS 2 CSS52 4 - 4			HISTÓRIA DO BRASIL 1 CSS16 4 - 4			HISTÓRIA DO BRASIL 2 CSS17 4 - 4			HISTÓRIA DA AMÉRICA 3 CSS13 4 - 4			TOP ESPEC 1 EM HIST. DO BRASIL HLP04 4 - 4			TOP ESPEC 2 EM HIST. DO BRASIL HLP06 4 - 4			TOP ESPEC EM HIST CONTEMP HLP07 4 - 4			PRÁT DE ENS EM HISTÓRIA 1 HLP17 2 4 2								
INTR ESTUDOS HISTÓRICOS 1 CSS51 4 - 4			TOP. ESPEC. EM HIST. MEDIEVAL HLP01 4 - 4			HISTÓRIA DA AMÉRICA 1 CSS11 4 - 4			TOP. ESPEC. EM HIST. MODERNA HLP03 4 - 4			FILOSOFIA DA HISTÓRIA CSS56 4 - 4			TOP. ESPEC. EM HIST. AMÉRICA HLP05 4 - 4			HISTÓRIA CONTEMP. 3 CSS58 4 - 4														
HISTÓRIA MEDIEVAL CSS55 4 - 4			TOP ESPEC. EM FILOSOFIA HIST. HLP02 4 - 4															PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO HLP15 4 - 4														

LEGENDA



- 1 - NOME DISCIPLINA
- 2 - CÓDIGO DISCIPLINA
- 3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL TEÓRICA
- 4 - CARGA HORÁRIA SEMANAL PRÁTICA
- 5 - NÚMERO CRÉDITOS
- 6 - PRÉ-REQUISITOS
- 7 - CO-REQUISITOS

OBS.: PARA INTEGRALIZAR O CURRÍCULO PLENO, O ALUNO DEVERÁ CURSAR NO MÍNIMO 100 (CENTO E OITENTA) HORAS DE DISCIPLINAS OPTATIVAS.