

ILKA MIGLIO DE MESQUITA

MON
371.13
M582.1
TESIMEM

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS, OLHARES E
POSSIBILIDADES**
(MINAS GERAIS, ANOS 80 E 90)

DIRBI/UFU



1000191128

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2000

ILKA MIGLIO DE MESQUITA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS, OLHARES E
POSSIBILIDADES
(MINAS GERAIS, ANOS 80 E 90)**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Saberes e Práticas Escolares, à comissão julgadora da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Prof^a Dr^a Selva Guimarães Fonseca.

**UBERLÂNDIA
2000**

COMISSÃO JULGADORA

Profª Drª Selva Guimarães Fonseca
(Presidente)

Profª Drª Graça Aparecida Cicillini
(Prof. Titular)

Profª Drª Ernesta Zamboni
(Prof. Titular)

UBERLÂNDIA, 18 de Fevereiro de 2000.

Aos professores de História,

que mantêm a História Viva neste fim de milênio.

Ao Domingos, Pedro e Irene,

minha pequena-grande família, pelos momentos
que deixamos de partilhar em função deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre dos mestres,

por ter criado as condições para a realização do meu desejo.

À Selva,

Amiga, mestra e orientadora querida, que me ensinou a trilhar os *Caminhos da História Ensinada* e a *Ser Professor de História no Brasil*.

Ao Geraldo Inácio,

mestre-amigo, pelos momentos de diálogo, pela paciência em me ouvir e pela contribuição e incentivo na busca do conhecimento.

À Graça Cicillini,

pela seriedade acadêmica, pela sabedoria partilhada e pelas pistas indicadas no conhecimento das práticas pedagógicas.

Ao Cula,

irmão querido que me acolheu e me ensinou a desbloquear caminhos.

À Bel,

pela amizade e apoio incondicional em Uberlândia.

À Vanessa,

colega e amiga do mestrado, pelo carinho e vivências inesquecíveis.

Ao Jesus,

Secretário-amigo do Mestrado em Educação, que compartilha todos os momentos e ajuda a desembaraçar os nós.

À Rosa,

amiga querida e interlocutora com quem dividi todos os momentos de angústia e alegria no percurso desse caminho trilhado.

À Marilei e Marilene,

dupla dinâmica que cuidou dos meus filhos e da minha casa na minha ausência. Também, pelos inúmeros cafezinhos...

Ao Adalberto, Irene Lamounier, Jairo Melgaço e Regina,

Companheiros e amigos que compartilho aprendizagens e vivências na FASF

À Diretoria da FASF-LUZ-MG,

por acreditar no meu trabalho e pela minha ausência para trilhar esse caminho.

Às meninas da Secretaria da FASF,

pelos momentos de solidariedade amiga.

Às professoras: Dona Lourdes e Lúcia,

com o saber profissional leram pacientemente e corrigiram os deslizes ortográficos desta dissertação.

Aos meus companheiros de diálogo e destino, às professoras: Beth, Carla, Diva, Giselda, Goreti, Heloisa, Leila, Maria Inez Salgado, Inêz Lemos, Maria Joana, Maria Mascarenhas e Rosana, e ao professor José Raimundo,

por compartilhar suas experiências, cujas vozes se fazem ouvir por todo o texto.

À minha Mãe,

que me ensinou a ler e escrever, me educou para trilhar caminhos e construir a minha história de vida.

Aos meus irmãos e irmãs,

companheiros e amigos que comungam comigo a sobrevivência da família.

Ao meu pai e minha irmã Angélica,

que partiram dessa vida e foram construir o caminho de luz que nos leva a Deus.

Ao Domingos, Pedro e Irene,

minha família querida, pelo amor mútuo, compartilhado ao construirmos nossa história de vida.

Diante de todos estes agradecimentos, gostaria de agradecer ainda à CAPES, pela concessão da bolsa. A bolsa de estudos foi providencial, pois não poderia concretizar, em tão pouco tempo, esta pesquisa, se não me tivesse afastado do meu compromisso profissional como professora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1- Um breve histórico: suscitando a memória para buscar nas experiências vividas um diálogo com o presente.....	01
2- Delimitando o objeto, construindo o objetivo. O que se espera.....	07
3- História Oral Temática: O caminho metodológico.....	09
CAPÍTULO I - A UNIVERSIDADE: CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?	22
1- Revisitando a História: a Ditadura militar e a Formação do Professor de História.....	23
2- A formação do professor de História nos anos 80 e 90: mudanças e permanências	27
Anos 80: as mudanças políticas e o repensar na Formação do Professor de História	27
Os anos 90 e as reformas na educação nacional: a LDB, as DCNs-História e a formação do professor em discussão.....	37
3- O olhar do professor sobre sua formação inicial.....	50
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA EM UNIVERSIDADES MINEIRAS: DIFERENTES EXPERIÊNCIAS, DIFERENTES OLHARES	61
1- A organização e estrutura curricular contribui para a formação do professor de História?.....	64
O currículo da UFMG.....	66
O currículo da UFU.....	75
O currículo da PUC-MG.....	85
2- O que é formar professor para os cursos de História?.....	91
3- A Prática de Ensino e Estágio nos cursos de História: Desafios e Possibilidades	99

Desafios enfrentados pelos professores-formadores da PEH.....	107
Possibilidades da Disciplina Prática de Ensino de História.....	111

CAPÍTULO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DE HISTÓRIA: “Entre o realismo conservador e o idealismo ingênuo, coloco-me ao lado do realismo inovador”..... 115

1- Relação entre a formação inicial e a construção da prática docente na representação dos professores.....	117
“Uma paixão antiga...”.....	118
“A sociedade não é acaso, é construção”.....	122
“A partir da angústia, o repensar da prática...”	124
“Eu queria ensinar História...”	126
“Sempre tive um fascínio muito grande por buscar respostas”.....	127
“A História foi o caminho...”	130
2- Professor de história: Sujeito de sua produção?	134
A importância da pesquisa na formação do professor e na construção da prática pedagógica.....	135
A produção pedagógica do professor de História: experiências desenvolvidas em sala de aula.....	141
3- A busca de identidade nos Companheiros de Destino ao Narcisismo?.....	148

CONSIDERAÇÕES FINAIS - A UTOPIA CONSTRUÍDA: O QUE É SONHO PODE SER REAL

152

BIBLIOGRAFIA

155

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o processo de formação do professor de História em universidades mineiras, nos anos 80 e 90 e as relações entre a formação inicial e a prática pedagógica no ensino fundamental e médio. Para desenvolver a pesquisa, foram selecionadas três universidades mineiras e um grupo de professores formados nestas instituições, que estão atuando no ensino de História, em escolas públicas de ensino fundamental e médio, como também um grupo de professores formadores pertencentes aos quadros das instituições escolhidas. As três Universidades selecionadas para esta investigação: a PUC-MG (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e a UFU (Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais, Brasil).

Trata-se de uma reflexão sobre o papel da universidade na formação inicial e na construção da prática docente. Busca-se, ao registrar e repensar essas práticas, a construção de novos conhecimentos sobre o processo de formação e da prática docente, bem como sobre diversas mudanças ocorridas no processo de formação e na atuação do professor de História em Minas Gerais.

O caminho metodológico escolhido foi a História Oral, com a intenção de dar voz aos sujeitos, dar vida às questões e problemas, reconstruindo e produzindo representações de professores formadores e de ensino fundamental e médio.

A imagem construída da realidade vivenciada demonstra que formar o professor de História está além de Propostas Curriculares. Formar professor de História significa proporcionar ao profissional as condições reais para produzir conhecimentos históricos, para dialogar com fontes e saberes construídos e transgredir práticas pedagógicas, materiais didáticos e guias curriculares que aprisionam o debate, o conhecimento e a reflexão sobre a própria experiência.

ABSTRACT

This thesis has as its objective an analysis of the educational process through which history teachers are prepared for instruction at the elementary, junior and senior high school levels. Undergraduate programs of the eighties and nineties are analyzed together with the effect that these programs have had on teaching practices. Data were collected among students who had studied in universities in the State of Minas Gerais. Three university programs and graduates from these programs as well as professors were selected to participate in this study. The three universities selected were: Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG and the Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

The role of universities in developing undergraduate programs and how these programs affect the teaching process is analyzed. The research seeks to register and rethink practices and the development of new knowledge in undergraduate education as well as the teaching process applied by professionals in elementary, junior and senior high schools.

Oral history was the methodological procedure adopted by the study as a means of giving voice to subject-participants and understanding the issues and problems faced by them.

Reality, as experienced by the professionals interviewed, indicates that the process of preparing history teachers requires ability and information well beyond the established curriculum. Preparation to become a history teacher should involve providing the future professional with an understanding of the conditions which s/he will face in order to produce historical knowledge, to be able to interact with knowledge sources and to transgress preexisting pedagogical practices. In addition teachers should be prepared to interact with textbooks and syllabi that limit debate, knowledge and how we reflect on our experiences.

INTRODUÇÃO

“Queremos um profissional de História que seja capaz de transmitir uma História viva e não morta, queremos um profissional capaz de ensinar uma História na qual as pessoas possam se reconhecer e se identificar, porque para nós a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construiremos o hoje e o futuro.”

Déa Ribeiro Fenelon

1 - Um breve histórico: suscitando a memória para buscar nas experiências vividas um diálogo com o presente

“O historiador dos dias de hoje está pronto, ao contrário dos seus antecessores, a confessar a ligação estreita, íntima e pessoal com seu trabalho... A explicação e a análise do investimento existencial, em vez de afastarem uma investigação serena, tornam-se o instrumento e alavanca da compreensão... O exercício consiste em explicar, como historiador, o elo entre a história que se fez e a história que vos fez.”

Pierre Nora

O início de minha carreira no magistério em 1979, como professora das séries iniciais do ensino fundamental, foi marcado pelo movimento grevista dos professores da rede pública de Minas Gerais. Lecionava em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, onde a mobilização atingia quase a totalidade da categoria. Estava descartada, portanto, a possibilidade do não envolvimento. Porém, naquele momento, estava certa de minha

imaturidade e despreparo, proveniente da pouca idade e de uma formação no magistério, um curso técnico e desmobilizador. O professor era preparado para cumprir o papel de repassador de ideologias para o fortalecimento e *desenvolvimento* do Estado. Entrei no movimento grevista muito mais como espectadora.

Ouvia nos discursos das assembleias que os gastos do Estado com a Educação eram baixos. O descaso com a educação pública era visível nos salários, no marasmo de professores, na falta de preparação, na carga-horária abusiva, na pobreza do material pedagógico, uma verdadeira proletarização do professor. A revolta, o medo, a tristeza faziam parte do meu imaginário, acrescido de uma realidade repressiva, papel desempenhado pela polícia que cumpria ordens das autoridades governamentais. Quando a greve acabou, a *ressaca* na volta às aulas, os sentimentos se misturavam em vitória e perdas de uma batalha. Ainda ouviam-se de outros insinuações sobre buscar uma outra profissão. Como abandonar uma profissão antes mesmo de começá-la? Não havia muitos espaços para se buscar outra profissão. O período era de crise em todos os setores: greve na construção civil, dos bancários, dos motoristas, inflação, desemprego, arrocho salarial, um descontentamento geral dos trabalhadores. Enquanto essa era a realidade vivida pelos menos favorecidos, a renda do país se concentrava nas mãos de uma minoria burguesa, favorecida pela teoria do bolo, que provocou uma distribuição desigual dos bens produzidos, aguçando assim as desigualdades sociais.

Dando continuidade à trajetória de minha vida como professora, retomei os estudos e entrei para a Universidade. A escolha do curso de História representou toda uma experiência marcada pela militância sócio-política no Nordeste de Minas. Ao iniciar o curso, senti a descaracterização desse e como não pretendia *abandonar o barco antes mesmo de seguir viagem*, entrei na luta pelo fim do curso de Estudos Sociais e a criação dos

cursos de Geografia e História. Os debates pela não-continuidade do curso envolveram todos os que faziam parte daquela realidade escolar, daquele cotidiano acadêmico. A implantação das licenciaturas curtas, a comercialização do ensino, a exploração de professores e alunos, a formação do professor polivalente eram temas de intensa discussão.

Na criação do Curso de Estudos Sociais, através do decreto-lei 547/69, ficara clara a intenção do Estado em apresentar um Projeto Educacional que correspondesse ao seu projeto político mais amplo: Segurança Nacional e desenvolvimento econômico. A partir dessa mudança, evidenciava-se o controle no processo de formação do profissional brasileiro. Apesar das resistências, não se pode negar o sucesso relativo de tal projeto, seus resultados deixaram marcas na educação brasileira e, em específico, na formação do professor de História e Geografia.

As Universidades que rejeitaram o projeto acabaram por se preocupar com o academicismo, valorizando o curso de Bacharelado e negligenciando a Licenciatura, o que evidenciou a separação entre ensino e pesquisa e, conseqüentemente, aumentando a distância do mundo da erudição com a sociedade em geral. Por outro lado, os cursos de Estudos Sociais acabaram reforçando o ensino da história tradicional e positivista. Nas escolas de ensino fundamental e médio, a História, além de ficar em segundo plano de importância, era vista como uma disciplina de memorização e qualquer um poderia assumir o papel de professor, o que acabava reforçando a ideologia do Estado, de formar cidadãos ideologicamente favoráveis ao regime e às políticas governamentais.

Nesse contexto, as Universidades configuraram-se em locais da produção do saber. Diante disso, questiono: partindo do pressuposto de que a Universidade tem o compromisso de formar professores pela própria existência dos cursos de formação, que professor a

instituição desejava e deseja formar? Por que desqualificar e desvalorizar o professor de ensino fundamental e médio?

Esses questionamentos me acompanharam. Em meados dos anos 80, como professora de História no ensino fundamental e médio, não deixara de carregar a influência da formação acadêmica no que ela pode oferecer de melhor: professores comprometidos com a História e o ensino de História, Biblioteca, cursos de expansão universitária, encontros de estudantes, debates, etc. Por outro lado, carregava as lacunas deixadas pela (de)formação do curso, que deveriam ser preenchidas ao longo da construção da prática pedagógica. E, naquele momento, já tentava rascunhar algum tipo de inovação no ensino de História, buscava ampliar temas e problemas, numa tentativa de resgatar a totalidade histórica do processo social estudado.

No início dos anos 90, quando fui convidada para trabalhar num curso de formação de professores de História, considerei tentadora a possibilidade de voltar ao meio acadêmico. Na nova atividade, como professora de curso superior, parecia evidente que nenhum estudante do curso de História poderia ainda acreditar numa história linear, fatalista, previsível. Mas, ao tomar contato com a realidade, constatei que predominava entre os alunos, futuros professores, a concepção de que para ensinar História bastaria ter um *bom* livro didático nas mãos e uma oratória que chamasse a atenção dos alunos. Não concordando com essa fatalidade, senti-me responsável por promover mudanças e apontar novos horizontes para aqueles estudantes que, até então, não se sentiam sujeitos de sua produção. Portanto, a minha prática pedagógica deveria ser revolucionária, no sentido de construir novas relações de aprendizagem, novos modos de abordagem e significação do real na sala de aula. Encontrei algumas resistências, mas essa prática deveria continuar, para que pudesse romper com os discursos e conteúdos excludentes e distantes dos alunos.

Nesse sentido, mergulhei, também, num processo de auto-formação, através de estudos individuais, participação de congressos e simpósios de História, bem como o acompanhamento da produção historiográfica e relativa à educação, em especial ao ensino de História.

Quando a direção da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Alto São Francisco (FASF), localizada em Luz-MG, propôs que eu ministrasse a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, senti um compromisso muito grande em preparar os alunos para o exercício de uma profissão, no caso, a de professor de História. Assumi o pressuposto de que vivemos numa época em que não podemos pensar somente na transmissão de conteúdos. Procurei, então, diversificar as estratégias de ensino por meio de metodologias e reflexões em torno de práticas significativas em relação às necessidades colocadas pelo mundo moderno, no sentido de romper com as tradicionais práticas regidas pela lógica transmissiva. Porém, não me esquecendo de que a ínfima remuneração concedida ao professor, a desvalorização de sua profissão, marcada pelas condições críticas de trabalho, pesam muito na qualidade de seu trabalho. As outras estratégias, as de sobrevivência, limitam os processos de formação permanente.

Assumi, em 1995, na FASF, o compromisso de professor orientador da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, e mostrei-me disposta para a reflexão da prática pedagógica. Assumir esse papel de sujeito transformador e construtor de novas relações de ensino e aprendizagem, de projetar a futura prática de ensino, buscar conhecer seus limites, dificuldades e possibilidades não foi tarefa fácil. Exigiu-me procurar conhecer sobre o Ensino de História, Educação e o significado de formar o professor para atuar na escola de ensino fundamental e médio.

O Ensino Superior não pode deixar de enfrentar seu maior desafio, na área educacional, o de formar professores e projetar a futura prática pedagógica. Partindo das reflexões e problematizações que procuramos fazer acerca do complexo cotidiano acadêmico e escolar, os questionamentos foram-se intensificando. A trajetória profissional vivida como professora de ensino fundamental e médio e a atual atuação como professora formadora de professores despertaram minha atenção para a formação inicial do professor de História e a relação com a prática pedagógica na dinâmica da sala de aula. Assim sendo, passei a interrogar sobre o compromisso assumido pelos cursos superiores de História e a relação existente entre a formação inicial recebida pelo professor e a sua atuação em sala de aula ou na construção de sua prática pedagógica.

Pensar na Formação do Professor de História é procurar conhecer as experiências vividas pelo professor, ao longo de sua carreira profissional, e abrir possibilidades de se verificar a produção do conhecimento para além da academia.

Quando abordamos o processo de formação de professores de História, estamos pensando nas possibilidades de reflexão das relações estabelecidas entre as universidades e as escolas de ensino fundamental e médio. Estamos refletindo sobre as possibilidades da democratização do conhecimento histórico. Nesta investigação, estaremos refletindo sobre a experiência de professores de história, contextualizando-a e problematizando-a. Neste trabalho, procuramos dar voz aos sujeitos, na medida em que estabelecemos o diálogo e registramos as vozes dos professores sobre a sua prática e a formação. Portanto, reformularemos nossos próprios conceitos e, quem sabe, desconstruiremos nossos (pre)conceitos.

2 - Delimitando o objeto, construindo o objetivo. O que se espera...

“Contra o positivismo, que pára perante os fenômenos e diz: há apenas fatos, eu digo: ao contrário, fatos é o que não há, há apenas interpretações.”

Nietzsche

Vivenciando esse processo de lutas e questionamentos, passei a formular uma proposta de pesquisa com o objetivo de desenvolvê-la no Programa de pós-graduação em Educação. Nesse sentido, esta dissertação tem como objeto de estudo o processo de formação do professor de História em Universidades mineiras, nos anos 80 e 90 e as relações entre a formação inicial e a prática pedagógica no ensino fundamental e médio. Para desenvolver a pesquisa, selecionei três universidades mineiras e professores formados nestas instituições que estão atuando no ensino de História em escolas públicas de ensino fundamental e médio, como também professores formadores pertencentes aos quadros das instituições escolhidas. As três Universidades selecionadas para esta investigação: a PUC-MG (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), ambas localizadas em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. E a UFU (Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais), localizada no Triângulo Mineiro, região do Estado de Minas Gerais, Brasil. Essas instituições foram escolhidas para a pesquisa, pelo fato de que, além de serem referências em Minas Gerais, a PUC-MG foi a instituição onde recebi a minha formação inicial, na UFU desenvolvo o Mestrado em Educação e a UFMG representa a maior instituição pública do Estado e uma das mais antigas do país.

Nos cursos de Licenciatura em História dessas Universidades, procurei indícios das práticas pedagógicas nas duas décadas em análise. Busquei investigar, nos projetos escritos como currículos, nos planos de curso da Prática de Ensino e Estágio e, principalmente, nas representações orais dos professores-formadores, como também dos professores da Rede Pública, as relações entre a formação inicial e práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Neste sentido, tentei reconstruir o sentido de suas práticas no cotidiano das escolas de ensino fundamental, médio e também no ensino superior.

Por não acreditar num mundo de certezas rígidas, pretendo refletir sobre as mudanças ocorridas nos anos pesquisados em termos de formação e de saber docente. Nesta perspectiva, refletirei sobre o tipo de formação que o professor recebe, os seus processos de auto-formação profissional, a fim de contribuir com as possibilidades de revisão do compromisso global das Licenciaturas com a questão da educação/formação de professores de História.

Proponho-me, nesta pesquisa, como objetivo específico, analisar a formação inicial do professor de História nos anos 80 e 90 e a articulação dessa formação com a construção da prática pedagógica do professor no ensino fundamental e médio. Trata-se de uma reflexão sobre o papel da universidade na formação inicial e na construção da prática docente. Portanto, ao registrar e repensar essas práticas, buscarei a construção de novos conhecimentos sobre o processo de formação e da prática docente, bem como sobre diversas mudanças ocorridas no processo de formação e na atuação do professor de História em Minas Gerais.

Pensar a formação do professor é, ao meu ver, buscar alternativas que possibilitem uma formação pedagógica comprometida em romper com verdades absolutas, com tradicionais práticas como a do professor-transmissor e do aluno-receptor. Espero, com essa

pesquisa, promover a reflexão sobre a formação acadêmica do professor de História e refletir o papel do professor, como sujeito transformador e construtor da sua própria prática de ensino. Desejo, ainda, contribuir com a reflexão sobre as relações entre as universidades e escolas de ensino fundamental e médio, na perspectiva de (re)construir um trabalho de cooperação mútua e de diálogo.

3 - História Oral Temática: O caminho metodológico

“Esse método muda a História, porque permite ouvir vozes de pessoas que não fazem parte da história dominante. (...) Como material de pesquisa também é melhor.”

Paul Thompson

Vivemos numa época em que estamos cercados por crises: de identidade, de paradigmas, de utopias. Crises que nos levam à reflexão, a repensar as utopias perdidas e nos deixam inquietos e apreensivos, procurando sempre buscar possibilidades de investigação dos problemas.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDETT, 1979, p. 223).

Hannah Arendt, em *A crise na Educação*, nos chama a atenção para os problemas na educação nos Estados Unidos, onde foi viver a partir de sua libertação das amarras do nazismo hitlerista. Mostra-nos, nessa obra, que a educação norte-americana vive a ilusão do novo, buscando sempre reformas educacionais e idéias novas. Absolutizaram o mundo das crianças e as jogaram à própria sorte. Os adultos abriram mão da autoridade e as

crianças ficaram abandonadas ao grupo de iguais. Daí a luta entre o velho, representado pelo mundo, pelo conhecimento, pelos pais e o novo, representado pelas crianças.

O Homem sempre procurou superar as crises buscando o novo: Novo Mundo, Nova Ordem Mundial... Na história política brasileira sempre procuram abandonar o velho para buscar o novo: Nova Nação Brasileira, Estado Novo, Nova República. A proposta de, sempre, esquecermos o velho, omitindo, negando o passado, faz uma nova realidade, fundamentada numa nova ordem, dilacerando os fios que ligam o passado ao presente: perda de referência, de autoridade, de tradição, de memória.

Cabe-nos, como pesquisadores, ver mais longe, buscar alternativas para a compreensão do real vivido. A crise da educação e da autoridade está profundamente ligada à crise da tradição. Segundo Hannah Arendt, na atualidade, vivemos uma frenética busca do novo, as trocas de experiências estão em baixa e é preciso, portanto, recuperá-las. Cabe a nós, pesquisadores, professores, educadores, esta tarefa.

Como a História Oral pode contribuir com as pesquisas em educação? A História Oral representa uma possibilidade de construção de uma abordagem não convencional de pesquisa. Significa ampliar ou vislumbrar caminhos ainda pouco explorados, que exigem um investimento pessoal do pesquisador.

Como construirmos? Buscamos alternativas que possibilitem erguer o olhar sobre o desafio, o ousar fazer. Trabalhar com História Oral é fazer vir à tona o que ainda não havia sido registrado ou que foi, muitas vezes, expurgado dos depósitos de memória: arquivos, armários, estantes... A pesquisa em educação requer uma busca criteriosa de evidências, para não cairmos nas armadilhas das fontes oficiais e apenas reproduzir o que desejaram nos passar. O pesquisador não pode se contentar em apenas preencher as lacunas deixadas pelos manipuladores da memória. Nesta perspectiva, se são muitas questões a

serem investigadas, torna-se essencial a busca e o uso da evidência oral. Pois como indica Thompson:

(...) a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. (...) A evidência oral, transformando os 'objetos' de estudo em 'sujeitos', contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira (1992, p. 137).

O que me interessa nesta investigação é recuperar memórias, reacender utopias, caminhos ainda não experimentados, fracassos, silêncios, formas de resistências... É uma trilha a ser percorrida. Por isso a necessidade de ouvir os sujeitos envolvidos no processo educacional, captar suas experiências e perceber melhor as problemáticas em jogo, estabelecer a interlocução de fontes e abrir um campo de possibilidades.

Minha proposta é buscar compreender, muito mais do que explicar. Para tanto adotamos a narrativa concebida a partir da história oral. Busco inspiração na arte da narração de W. Benjamin:

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (1985, p. 197-8).

Pode-se continuar reafirmando as palavras de Benjamin: o avanço do progresso técnico faz desaparecer a cada dia a arte de narrar. Não mais trocamos experiências cotidianas, recebemos pelos meios de comunicação a notícia condensada, pronta, as visitas em imagem virtual. Onde estão os conselhos? Não temos mais tempo para ouvi-los. Os saberes e a experiência não estão sendo transmitidos a partir da narração. Apenas recebemos informações fragmentadas que se esgotam em si, rapidamente. Não há interesse do emissor em deixar que o receptor assimile, reflita sobre a mensagem.

A História Oral, enquanto método de investigação, possibilita a recuperação da narração, possibilita o ato de rememorar, de promover o encontro entre os sujeitos para compartilhar experiências e divulgá-las em forma oral e escrita.

(...) as narrativas orais não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita. Aqui, ganham relevância as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador. A história oral (...) constitui uma possibilidade de transmissão da experiência via narrativas (FONSECA, 1997, 39).

A recuperação da narração suscita, (re)constrói memórias que justificam em análises e discussões sobre situações individuais, compreendidas a partir do contexto social, pois o que nós pensamos, vivemos e sentimos, está intimamente ligado ao(s) outro(s). A memória individual está enraizada num grupo. Assim, a memória como substrato da identidade, apresenta uma dimensão coletiva.

Quando dizemos que um depoimento não nos lembrará nada se não permanecer em nosso espírito algum traço do acontecimento passado que se trata de evocar, não queremos dizer todavia que a lembrança ou que uma de suas partes devesse subsistir tal e qual em nós, mas somente que, desde o momento em que nós e as testemunhas fazíamos parte de um mesmo grupo e pensávamos em comum sob alguns aspectos, permanecemos em contato com esse grupo, e continuamos capazes de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o seu (HALBWACHS, 1990, p. 28).

Para Halbwachs, a comunidade afetiva é condição para que nós não esqueçamos. Faz-se necessária, para a nossa memória, a relação do eu com a comunidade afetiva, sendo fundamental para o nosso ato de lembrar. Nossas idéias estão afinadas com as idéias do grupo.

No primeiro plano da memória de um grupo, se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais freqüentemente em contato com ele (HALBWACHS, 1990, p. 45).

Ao utilizarmos as fontes orais nas pesquisas, não podemos esquecer que a memória é seletiva e que estamos lidando com silêncios, lapsos da memória, esquecimentos... As memórias não são estáticas, não são o passado como realmente aconteceu, mas sua representação. As imagens do presente sempre influenciarão as lembranças e, a partir dessa rememoração, constrói-se uma nova versão. Por isso, diz Ecléa Bosi, “memória não é sonho, é trabalho”.

Ao recuperar vozes de professores, procuro refletir sobre as práticas pedagógicas atuais e, se analisadas, pode-se repensar, refletir sobre os saberes construídos nas salas de aula. Para Ecléa Bosi, a função da memória é desfazer a barreira que existe entre o presente e o passado:

Qual a função da memória? Não reconstrói o tempo, não o anula tampouco. Ao fazer cair a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além, ao qual retorna tudo o que deixou à luz do sol. Realiza uma evocação: o apelo dos vivos, a vida à luz do dia, por um momento, de um defunto. É também a viagem que o oráculo pode fazer, descendo, ser vivo, ao país dos mortos para aprender a ver o que quer saber (1995, p. 89).

O passado, para Ecléa Bosi, não é simplesmente a vivência do presente, é a fonte do presente. E é com esta fonte que nós, pesquisadores, podemos trabalhar para a divulgação das vozes no sentido de democratização, de interesse em preservar, em registrar. O que significa fonte de reflexão, de conselho para que possamos sempre estar reconstruindo nossas práticas, nossas experiências.

As possibilidades de utilização da História Oral Temática nesta pesquisa partiu das aulas ministradas pela Prof^a Dra. Selva Guimarães Fonseca, pela leitura da bibliografia da área, recomendada no curso, como também das várias conversas que compartilhamos na orientação da Dissertação. Procurei utilizar a História Oral como metodologia de pesquisa, como um caminho a seguir, a trilhar... A partir do tema, dos problemas e do objetivo central, a pesquisa foi realizada com o uso de entrevistas temáticas, complementadas por

documentos escritos, como as propostas curriculares dos Cursos de História das instituições formadoras.

À escolha dos companheiros de diálogo, seguiram-se alguns critérios pré-estabelecidos, mantendo sempre em vista o objetivo da pesquisa. Foram escolhidos dois professores formadores de cada instituição¹, sendo um deles de Prática de Ensino de História, e dois professores de ensino fundamental e médio que atualmente exercem a profissão de professor na rede pública, com a disciplina História, formados em cada Universidade.

São meus colaboradores nesta pesquisa, companheiros de diálogo e de destino. Os Professores-formadores:

- Carla Maria Junho Anastasia, professora de História no Departamento de História da FAFICH. Leciona Brasil Colônia e República II e está na UFMG desde 1976.
- Elisabeth Guerra Parreiras Baptista Pereira (Prof^a Beth), professora de História Moderna e Contemporânea no Departamento de História da PUC-MG, desde 1976.
- Giselda Costa da Silva Simonini, professora do Departamento de História da UFU desde 1985. Atualmente leciona Prática de Ensino de História, História da América e Brasil I.
- Heloisa Helena Pacheco Cardoso, coordenadora e professora do Departamento de História da UFU. Leciona História do Brasil IV e Monografia I e II. Está na instituição desde 1974.

¹ Sendo que na UFMG foram entrevistados três professores, dois da Prática de Ensino e um professor de matérias de conteúdo histórico. A escolha do segundo professor da Prática de Ensino tornou-se necessária pois no final dos anos 80 foi afastado da função, devido aposentadoria.

- José Raimundo Lisboa da Costa é professor de Prática de Ensino de História na FAE/UFMG, desde 1993.
- Maria Inez Salgado de Souza foi professora de Prática de Ensino na FAE/UFMG por 23 anos. Aposentada desde final dos anos 80, leciona atualmente no Mestrado em Educação da PUC-MG.
- Maria Mascarenhas de Andrade, chefe de departamento e professora de Prática de Ensino de História, Didática II e Metodologia do Ensino de História no curso de História da PUC-MG. Está nesta instituição há 27 anos.

As Professoras de Ensino Fundamental e Médio:

- Diva Teixeira Viveiros é professora de História no Colégio Municipal Marcone em Belo Horizonte-MG. Formada em História (Licenciatura/Bacharelado) pela PUC-MG desde 1990.
- Leila Floresta de Oliveira é formada pela UFU, em 1986. Atualmente é professora de História da Rede Federal de Ensino, Eseba (Escola de Educação Básica da UFU).
- Maria Goreti de Castro Cabral Camisasca concluiu o curso de História (Licenciatura/Bacharelado) em 1990. Atualmente é professora de História da Rede Municipal de Belo Horizonte-MG.
- Maria Inês Lemos Soares, concluiu a Licenciatura em História na UFMG, no ano de 1983. Atualmente é professora de História na Escola Municipal Mestre Paranhos em Belo Horizonte-MG.

- Maria Joana Costa é formada em História (Licenciatura) pela UFU desde 1989. Leciona História na Rede Municipal de Uberlândia-MG, na E. M. Profª Olga Del' Fávero.
- Rosana Célia de Paula, formada em História, nas modalidades Bacharelado/Licenciatura pela UFMG em 1995. Leciona História na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte-MG, nas Escolas Municipais Cora Coralina e Dom Orione.

Os professores foram contatados previamente através de ligações telefônicas ou mesmo pessoalmente. A partir desse primeiro contato, ficavam estabelecidos o local e horário para a realização da entrevista, definidos pelos narradores.

Foram elaborados roteiros específicos para cada tipo de entrevista. Os roteiros tiveram um caráter temático, para buscar nos relatos dos colaboradores os objetivos específicos ao tema da pesquisa, o que significou buscar os dados do estudo na experiência profissional de cada sujeito, nas suas representações.

As entrevistas, realizadas no período de Abril a Maio de 1999, foram gravadas com um gravador pequeno e fita cassete. O local da entrevista variou de acordo com a disponibilidade do narrador. A maioria das entrevistas foi feita em casa dos entrevistados. Outras foram feitas nas Universidades, Biblioteca ou até mesmo em minha residência, em Bom Despacho-MG.

Antes de iniciar as entrevistas, que duravam em média duas horas, sempre ocorriam conversas em torno da minha pesquisa ou até mesmo da profissão de professor de História. É fundamental para este estudo a troca de experiência, pois como pesquisadora estou atenta e disposta a fazer a reflexão da minha própria experiência de professora formadora de

professores de História e ainda como professora da Rede Estadual de Ensino. Na entrevista, a relação passa a ser de trocas, ouvir o sujeito na sua complexidade, coloca-me em pé de igualdade para enfim transformar tanto o interlocutor como o locutor.

No pós entrevista, o caderninho de campo foi utilizado para recuperação, anotações de algum momento da entrevista. Na primeira escuta das fitas, que acontecia logo após cada entrevista, o caderninho de campo era utilizado, como também para fazer algumas anotações de idéias que ocorriam no momento da transcrição.

A fase de transcrição tem por finalidade passar as entrevistas gravadas do oral para o escrito. Optei em transcrever, na íntegra, as entrevistas temáticas, não impedindo, como indica José Carlos Sebe Bom Meihy, “tirar os andaimes de uma construção quando esta fica pronta”. Portanto,

assume-se que a entrevista deve ser corrigida e que o ideal é a manutenção do sentido intencional dado pelo narrador que articula seu raciocínio com as palavras. Por lógico, não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm(1996, p. 58).

No entanto, percebi que é verdadeiramente impossível passar para o leitor aquele momento ímpar, da entrevista. Apesar do tempo limitado imposto pela CAPES, agência de financiamento para uma pesquisa de mestrado, fiz questão de transcrevê-las. Isto foi importante para suscitar a memória, não deixar passar despercebido algo marcante que tenha me chamado a atenção, pela própria entonação da voz ou do momento da entrevista. Neste caso, não dá para transferir a outros uma função que só eu e meu companheiro de diálogo sentimos, a emoção do momento.

As principais questões que me acompanharam no momento da entrevista com a finalidade de buscar evidências, identidades, representações, foram assim formuladas:

Para os professores-formadores:

- Como você vê o curso de História da Universidade em relação à formação de professores?
- Como você avalia a organização e estrutura curricular do curso de História?
- De que maneira esta organização contribui para a formação do professor de História?

Para os professores de História de ensino fundamental e médio:

- Por que você optou por História?
- E pelo ensino de História?
- Como você via o curso de formação de professores de História oferecido pela Universidade em que recebeu a sua formação inicial?
- Como você o vê hoje?
- Qual a relação que se estabelece entre a formação inicial e a construção de sua prática docente?
- Como você se vê como professor(a) de História?

A categoria da representação neste trabalho tem o sentido de mostrar, seguindo inspirações de E. P. Thompson (1981), que o conhecimento histórico é parte do real, portanto, seletivo, provisório, incompleto e limitado, mas nem por isso deixa de ser verdadeiro. Logo, se as evidências encontradas são confrontadas com os problemas levantados e com outras evidências revelam a significação real do produto, a produção do conhecimento. O objetivo do historiador, afirma Thompson, “é o conhecimento histórico”(p. 58).

Assim, as representações aqui produzidas fazem parte de práticas sociais, escolares e políticas, onde expressam valores e escolhas (CHARTIER, 1990, p. 17). Neste sentido, as representações, como afirma Chartier:

supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (1990, p. 17).

Portanto, fazer história oral significa dar voz aos sujeitos, dar vida às nossas questões e problemas, fazer um trabalho de reconstrução e produzir representações. É fazer com que a história seja construída, revelada a partir dos sujeitos vivos, que têm voz. “Trata-se de narrativas permeadas de subjetividades, contradições e conflitos; fontes abertas, inconclusas, pontos de vista parciais que possibilitam leituras e interpretações diversas. Daí o seu caráter construtivo...” (FONSECA, 1997a, p. 56).

Assim, empreender uma pesquisa, tendo como referência a História Oral, é buscar um rigor metodológico, é estender novos olhares e sair da abstração para realizar, concretizar. É ter coragem para transformar os problemas percebidos no campo educacional em projeto de pesquisa. Investigar, ouvir a voz dos sujeitos, recuperar a arte da narração e criar “um texto novo para as páginas da história de forma a dar lugar, quem sabe, à invenção de uma nova utopia” (DUTRA, 1995, p. 22).

Portanto, o caminho metodológico que escolhi combina entrevistas orais gravadas e transcritas, com leis, pareceres, projetos, referências bibliográficas e elementos colhidos na minha própria experiência.

O resultado deste trabalho de pesquisa está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo: *A Universidade: Centro de formação de professores?* procuro refletir sobre as políticas públicas em educação que afetam diretamente a formação do professor de História. Na primeira parte do capítulo, revisito a história da formação do professor de História durante a ditadura militar, até os anos 80 e 90. Busco perceber as mudanças e as permanências. Na segunda parte, procuro mostrar como as mudanças políticas dos anos 80 possibilitam o repensar na formação do professor de História, principalmente, nas lutas pelo fim dos Estudos Sociais como curso superior. Nos anos 90, situo as reformas da educação nacional, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, como também relaciono essas discussões aos depoimentos dos professores formadores da UFMG, UFU e PUC-MG. Por fim, na terceira parte, procuro, nas representações das professoras de História, os olhares sobre as instituições e sobre a formação inicial que receberam nos cursos de Licenciatura em História..

No segundo capítulo, *A formação do professor de história em universidades mineiras: diferentes experiências, diferentes olhares*, analiso em primeiro lugar a organização e a estrutura curricular das instituições formadoras pesquisadas, seus projetos universitários e verifico que tipo de formação as três universidades oferecem. Por meio da representação oral dos professores-formadores, reflito sobre a questão curricular e a avaliação que os próprios fazem dos Cursos de História em relação à formação do Professor dos anos 80 e 90 possibilitando o repensar na formação do professor de história. Na última parte do capítulo, analiso especificamente a disciplina Prática de Ensino e Estágio nos cursos de História, buscando refletir, a partir das narrações, os desafios e as possibilidades desta disciplina.

O terceiro capítulo traz o título: *Práticas Pedagógicas: “Entre o realismo conservador e o idealismo ingênuo, coloco-me ao lado do realismo inovador”*. Este título foi escolhido a partir das análises de Philippe Perrenoud sobre a profissão docente, práticas pedagógicas e formação. Procuro, nesse capítulo, focar o olhar sobre a relação formação inicial e a construção da prática pedagógica, a partir das narrações orais das professoras que lecionam a disciplina História em escolas públicas de Minas Gerais. A partir dos relatos, busco evidenciar a questão da produção na sala de aula.

Nesta pesquisa, as reflexões e análises estarão sendo propostas a partir das experiências, dos olhares e das possibilidades de Formação de Professores de História.

CAPÍTULO I:

A UNIVERSIDADE: CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

...uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado, a um nível muito mais elementar, quotidiano, não forem modificados.

Michel Foucault

Fim de século, fim de milênio... Hoje, no Brasil, ao se acessar o *site* do MEC, podem-se encontrar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do ensino superior.

Nas DCN dos cursos de História, ainda no preâmbulo, lê-se:

“Para os profissionais que integram a área de conhecimento da História, a substituição do currículo mínimo por instrumento diferente não é necessidade que decorra unicamente da Educação Nacional: ela se impunha, há bastante tempo, pelas transformações ocorridas desde a década de 1960, na mencionada área de conhecimento, como configurada no Brasil. Com efeito, quando do estabelecimento do antigo currículo mínimo, na década de 1960, os cursos de Graduação em História apresentavam quase todos, neste país, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada (quando não a simples ausência) de atividade de pesquisa desenvolvida por docentes e, com maior razão, por estudantes” (BRASIL-MEC, DCN-História, 1999, p.1).

Fruto das políticas públicas em educação, a formação do professor de História passou e ainda passa por determinados momentos históricos que têm significado impasses a serem enfrentados na luta contra a desqualificação. O profissional professor tem vivido, ao longo da história, políticas que procuram desvalorizá-lo profissionalmente, tanto em níveis salariais, quanto em relação à sua qualificação e aperfeiçoamento.

Nesse sentido, cabe perguntar: Como foi proposta a formação do professor de História ao longo dos anos 80 e 90? Qual é o compromisso das instituições formadoras de professores com a construção da prática pedagógica do profissional docente?

Ao levantar questões sobre o processo de formação do professor de História, estou propondo a análise histórica desta formação. Essa análise tem como objetivo: revisitar a história da formação do professor de História a partir das mudanças empreendidas durante a Ditadura Militar, para recuperar dimensões das lutas por mudanças na formação docente, seus avanços, os desafios, as continuidades e, até mesmo, as decontinuidades.

1- Revisitando a História: a Ditadura Militar e a Formação do Professor de História

“O regime autoritário quis nos fazer crer que a história se desenrola à nossa revelia.”

Francisco Alencar

A política educacional empreendida pelo governo militar, no final dos anos 60 e início dos anos 70, período de consolidação do autoritarismo, teve o forte propósito de desqualificar o profissional professor.

O controle político e ideológico do ensino em todos os níveis, a subordinação da educação à produção capitalista constituem eixos da política educacional do Regime Militar, como aponta José Willington Germano. Segundo ele,

a política educacional resulta da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico. No Brasil pós-1964, podemos afirmar que, no essencial, ela foi uma expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação dos militares (1994, p. 105).

Nesse período, é interessante notar o reforço da ideologia liberal de educação dual com o propósito de promover a separação de classes e garantir a hegemonia da classe burguesa.

A Reforma Universitária (lei 5.540/68) de caráter desmobilizador, “tentou inviabilizar, a todo custo, um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico” (GERMANO, 1994, p. 123). Essa desmobilização, tornou-se visível na matrícula por disciplina, na instituição dos departamentos, no esvaziamento dos programas por meio do controle ideológico de professores e alunos, que se contrapunham à reforma universitária, discutida e proposta desde início dos anos sessenta por entidades representativas de docentes e discentes. Questões como: reformulação da graduação, articulação ensino/pesquisa, apoio financeiro aos projetos universitários sem a participação de capital estrangeiro foram substituídas por questões que manteriam sob controle qualquer projeto de subversão da ordem estabelecida, pela composição militares/burguesia.

Com o mesmo ideário e objetivos que nortearam a Reforma Universitária, a Lei 5692/71 instituiu a formação do profissional técnico em detrimento da formação geral do estudante de segundo grau.

A formação geral foi estabelecida para as escolas públicas, cedendo lugar para o ensino profissionalizante. Nesse sentido, o Estado garantia o *desenvolvimento econômico*, a educação dual e ainda mantinha o propósito de controle do saber. Cumpria assim, os acordos entre MEC/USAID². Constava desse acordo a proposta de formar rapidamente profissionais para proporcionar, em caráter de emergência, o desenvolvimento do país.

A raiz ideológica das medidas e seus objetivos estratégicos fundaram-se na compreensão de que era necessário, naquela conjuntura política e econômica, passar a encarar a educação como área prioritária de investimento, já que, por meio dela, se daria a produção dos recursos humanos necessários para se conduzir o país ao nível de desenvolvimento pretendido (FREITAS, 1996, p. 96).

² USAID (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional).

Na sintonia privatização do ensino e profissionalização rápida, a educação poderia cumprir o objetivo de fornecer mão-de-obra *especializada* para um mercado carente de profissionais. “No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei nº 547, de 18 de Abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração” (FONSECA, 1993, p. 26).

Portanto, instituir cursos de curta duração significava, naquele momento, um ótimo investimento, lucrativo e de baixo custo, tanto para a política de caráter privatista do Estado Militar, como para as empresas que formam e as que admitem o profissional no mercado de trabalho. Pela formação polivalente, o professor poderia assumir mais disciplinas, e pela deficiência de sua formação, deveria ser incapaz de refletir sobre as condições de trabalho e remuneração, além de não refletir ou promover a análise crítica do sistema. Isso significava cumprir a lógica do sistema: desqualificar a formação do professor para desvalorizá-lo como profissional (FENELON, 1994b, p. 21).

Com a formação deficitária, o professor polivalente e curto contribuiu para a crise do ensino brasileiro, tornando-se deficiente de sentido crítico, pela negação da atividade de pesquisa, indispensável na formação do professor. “Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor” (FONSECA, 1993, p. 23). Talvez o mais importante. Pois se se deforma a formação do professor, fragiliza-se qualquer processo de transformação no ensino. Sem a *mola mestra* é impossível fazer funcionar qualquer máquina que possa promover a *transformação*.

Como a História é uma ciência formativa, que estimula o debate e busca transformar a sociedade, passou a ser inviável a sua completa manutenção para o projeto militar e para a burguesia, como classe de sustentação do Regime. A Licenciatura Curta em Estudos

Sociais, além de deformar a História, tinha o objetivo de deformar o profissional professor. Garantiria, portanto, o controle da ideologia e conteria qualquer movimento ou debate pela renovação do ensino.

A institucionalização do curso de Estudos Sociais veio fragilizar a formação do professor de História e Geografia. Manter formação deficiente e insuficiente do professor é, de certa forma, formar o aluno acrítico, incapaz de problematizar sua própria condição social e política. Assim nos mostra Déa Ribeiro Fenelon:

Esta concepção se alicerça no pressuposto consagrado como válido de que o ensino, sobretudo o de 1º grau é passivo, deve ser esvaziado do seu sentido formativo, pois seria inteiramente desnecessário. O aluno de 1º grau, é passivo, mero receptor de informações (...) Não precisa aprender a pensar e refletir, deve apenas apreender... O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir (1994b, p.20-21).

A proposta de ensino de História e formação docente instituída pela ditadura proporcionava ao professor de História o mero papel de repassador de idéias prontas. Assim, na incapacidade de produzir conhecimentos, reproduzia e de algum modo acabava cumprindo o papel do Estado em manter a ideologia da classe dominante. Os alunos formados nesta concepção teriam a consciência cívica de colaborar com o *desenvolvimento* do país.

2 - A formação do professor de História nos anos 80 e 90: mudanças e permanências

“Não tenho nenhuma dúvida de que para avançar uma proposta concreta, como professores de História ou formadores de profissionais de História, temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isto seria necessário, antes de mais nada, romper com uma maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e sua transmissão. Isso significa, em primeiro lugar, o posicionamento no presente para sermos coerentes com a postura de ‘sujeitos da História’.”

Déa R. Fenelon

Anos 80: as mudanças políticas e o repensar na Formação do Professor de História

No final dos anos 70, a situação política do Brasil tornara-se insustentável. A reforma partidária de 1979, a lei da anistia e as eleições diretas para governador aprovadas em 1980 e realizadas em 1982, foram acompanhadas de um profundo repensar na organização política do país. A insatisfação em todos os setores populares, as greves e a reorganização da sociedade civil expressaram esses movimentos.

No setor educacional, evidenciou-se uma intensa mobilização dos professores. Em Minas Gerais, o movimento grevista marcou a reorganização da categoria e do Sindicato. É o momento de intensificação dos debates, congressos e associações de educadores se mobilizando para a reorganização do campo educacional. Entidades representativas como Conacfe, Cedes, SBPC, UNE, Anped, Ande, Anpuh, entre outras, contribuíram para a reflexão e discussão em prol da mudança na educação do país.

No âmbito acadêmico e educacional começa a tomar corpo a oposição ao Regime. (...) Em 1978 a política educacional do Regime é posta em questão durante o “I Seminário Brasileiro de Educação”, que ocorreu em Campinas-SP. No final dos anos 70, a UNE ressurgiu, cresce a formação de associações de docentes universitários (uma novidade), os professores de 1º e 2º graus

mobilizam-se e promovem greves, cujo ponto principal de pauta eram os baixos salários. (...) A partir de 1978, as greves ressurgem com muita força, pondo em xeque a legislação autoritária (GERMANO, 1994, p.216-7).

Neste contexto, a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em 1976 pronunciou contra a manutenção dos cursos de Estudos Sociais e a favor da sua extinção. Em contraposição, em 1980, Paulo Natanael Pereira de Souza, conselheiro do CFE (Conselho Federal de Educação), apresenta um parecer, mostrando-se a favor de um currículo mínimo para o Curso de Estudos Sociais, acrescido de habilitações em OSPB e EMC. Apesar das várias contestações sobre a manutenção do Curso de Estudos Sociais, a política governamental insistia em mantê-lo. O parecer foi sumariamente rejeitado pela Anpuh e AGB, entidades que representam os profissionais de História e Geografia, além de contarem com o apoio de muitas universidades brasileiras.

Assim, ao definir como necessária a formação de um professor "polivalente", a política educacional subordina a esta suposta necessidade toda a estrutura, consolidando uma tendência perigosamente ambígua, que a prática das resoluções educacionais do governo vem apresentando e produzindo como normas e resoluções – a de que a formação do professor deve ser "reduzida", em suas pretensões e em seu conteúdo em relação à do pesquisador ou do bacharel" (FENELON, 1994b, p. 20).

Em 1981, o SESU/MEC propõe o diagnóstico e avaliação dos cursos de Estudos Sociais de todo o país, e seus consultores pronunciaram a favor de sua extinção. Com isso, intensificaram-se os debates para a extinção dos Estudos Sociais. No Simpósio Nacional de História (ANPUH – Salvador – 1984), as discussões nas assembleias foram acirradas, com a proposta de um movimento contra a continuidade dos Estudos Sociais.³

³ O processo de oposição e desativação do Curso de Estudos Sociais foi muito bem trabalhado por Déa Ribeiro Fenelon e Selva Guimarães Fonseca. Ver obras: FENELON, Déa Ribeiro. A Questão de Estudos Sociais. In: *Caderno Cedes*, São Paulo, nº 10, 1994. FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993, p.30-31.

A formação do professor de História e a História ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio requeriam uma crítica sistemática e o repensar dos currículos de formação do professor e dos programas curriculares para o ensino de História nas escolas.

Segundo Germano, “os militares vão perdendo aos poucos os seus aliados civis. A classe burguesa, artífice do ‘momento Brumário’, começa a reivindicar um maior acesso à tomada de decisões do Governo e a exigir uma menor autonomia estatal” (1994, p.212).

Com as eleições diretas para governadores dos Estados e a conseqüente vitória de partidos de oposição à ditadura militar, tornou-se o momento propício para o processo de revisão curricular. Os princípios da política educacional da era militar passaram a ser superados e, de imediato e exclusivo, tornou-se imperioso o resgate do papel da História nos currículos, tanto na formação do profissional docente, quanto da disciplina nas escolas de ensino fundamental e médio.

Os anos 80 foram marcados pela reestruturação dos Cursos de História. As reformas curriculares ocorreram também nas Universidades que não adotaram o curso de Estudos Sociais.

As reformas curriculares que ocorreram nos anos 80 fazem parte do contexto das transformações sócio-econômicas e políticas, que desencadearam uma série de críticas às questões educacionais. Essas mudanças provocaram, também, reflexões em torno das produções historiográficas, das questões teórico-metodológicas e uma conseqüente releitura das fontes e dos currículos. A partir de uma revisão na historiografia mundial, os Departamentos de História passaram a incluir, nos debates, uma renovação metodológica dos discursos e produções.

O desenrolar das lutas políticas nos anos 70 coloca para os historiadores novas necessidades de questionamento da produção historiográfica e do lugar ocupado por esta produção. Põem-se em questão as premissas do

saber histórico, os temas e os problemas. Passam a ser discutidas e redefinidas diversas abordagens a partir de uma crítica ao campo da história tradicional, única e globalizante (FONSECA, 1993, p. 116).

As maiores influências vieram da História Social Inglesa, da Nouvelle Histoire originada dos Annales, da Escola de Frankfurt, como também de pensadores como Foucault. A partir destas (re)leituras, a produção historiográfica é repensada e influencia “na elaboração de novas questões, (...) e na exploração de novas fontes e novos campos de investigação, cria condições e possibilidades de dilatação do território temático e documental a ser pesquisado pelo historiador” (FONSECA, 1993, p. 116).

Sobre as mudanças curriculares ocorridas nas Universidades investigadas: PUC, UFMG e UFU, recorri aos professores formadores dessas três instituições.

Assim, a professora do Departamento de História da FAFICH/UFMG registra o processo de reforma curricular do Curso de História, no ano de 1980, mostrando a influência do contexto político na mudança dos programas e também no movimento historiográfico, sugerindo um repensar de questões e a exploração de novas possibilidades da historiografia:

“Na época em que a montagem do currículo foi feita, nós escolhemos uma perspectiva que era a questão da formação do capitalismo. Naquele momento, em 1980, pelas questões políticas, o eixo do curso foi montado com base nessa construção do capitalismo. As questões do socialismo e capitalismo eram questões *quentes*.

As coisas mudaram e o currículo foi ficando para trás. Portanto, fizemos alguns remendos, introduzindo questões mais modernas como questões de cultura nas optativas que são as disciplinas claramente verticalizadas, e que podem ser trabalhadas em tópicos com aquilo que você bem entender e que tem uma demanda muito grande.

O que eu posso dizer do currículo é que foi muito bom enquanto ele esteve sintonizado com as perspectivas da sociedade, as perspectivas políticas, inclusive da Historiografia.” (Prof^a do Departamento de História da FAFICH/UFMG)

A UFMG não criou o curso de Estudos Sociais. Mas, naquele momento, em 1980, fez-se necessária a mudança curricular como foi especificado pela professora. Esta reforma

não incluía a formação pedagógica do professor de História. Estava mesmo voltada à questão da pesquisa, da produção do conhecimento histórico, desvinculada da questão do ensino/licenciatura. Antes dessa reforma, o Curso de História da UFMG só oferecia a licenciatura. O bacharelado foi introduzido a partir desta mudança curricular. A professora explica:

“Na reforma curricular de 1980, nós criamos o bacharelado. Este bacharelado é uma outra limitação e é de alguma forma um outro curso. Para fazer as duas modalidades, Licenciatura e Bacharelado, o aluno pede continuidade de estudos, por não poder fazer simultaneamente e sair com as duas habilitações. Não há integração entre estas duas habilitações. O bacharelado é uma habilitação dada no Curso de História, pelo departamento. A habilitação de licenciatura é dada fora, inclusive da unidade. A licenciatura é dada na Faculdade de Educação, sem os professores do curso. Completamente desvinculada.

O que nós estamos tentando fazer é trazer um pouco das aulas da FAE e passar para o Departamento de História para trabalhar com laboratórios, incentivar a pesquisa na questão do ensino. Porém, isto significa romper com algumas amarras que são bem solidificadas.” (Profª do Departamento de História da FAFICH/UFMG)

Nesse sentido, pode-se verificar um problema recorrente nas Instituições de Ensino Superior, pois apesar de terem rejeitado o projeto militar, atitude de vanguarda e de oposição, acabaram por deixar a licenciatura desvinculada do corpo do curso. A Faculdade de Filosofia (FAFICH/UFMG) não tem a responsabilidade de formar o professor. Mesmo oferecendo as duas modalidades, licenciatura e bacharelado, elas não se associam, são desvinculadas, sugerindo existência de dois cursos numa mesma instituição. Sobre isto, há um considerável debate no Brasil. Segundo Basseto,

Os efeitos das reformas do ensino dos anos 70 estão definitivamente implantados. A compartimentação, a dissociação entre a licenciatura e o bacharelado, as exigências acadêmicas de produtividade, a busca constante de financiamentos externos para alimentar projetos de pesquisa já na graduação, dentre outros fatores, vem contribuindo para a crescente desvalorização das atividades pedagógicas e de formação de professores. Não surpreende a constatação de que a maioria esmagadora dos profissionais de História no ensino de primeiro e segundo graus não seja formada pelas universidades públicas e tampouco tenha cursado licenciaturas plenas de História (1996, p. 112).

A professora do Departamento de História da FAFICH/UFMG, registra:

“Em termos percentuais, de acordo com algumas investigações feitas, a UFMG não ocupa 1% do mercado de professores de MG. As escolas privadas ocupam maciçamente esse mercado. Os nossos alunos, que são poucos que saem devido a uma evasão muito grande, geralmente vão para a pós-graduação ou vão para instituições de pesquisa tipo Assembléia, Arquivos, etc. Eventualmente vão também para a sala de aula.” (Prof^a do Departamento de História da FAFICH/UFMG)

Outra professora reafirma esta situação sobre as mudanças curriculares no início dos anos 80 e a questão específica, nesse sentido, da UFMG:

“Sobre essas mudanças curriculares, achei que o curso ficou melhor do que na época que eu fiz. Ficou um curso mais consolidado. Houve uma ampliação da própria literatura, que era lida, que era discutida. A partir da década de 70, há mais traduções de historiadores europeus, e notava porque sempre acompanhava junto com os alunos. Nós discutíamos em sala de aula o que estavam lendo para as outras matérias.

Mas, uma coisa que eu sentia, como professora da Faculdade de Educação, mesmo lecionando para os alunos da História, nunca fui chamada para discutir o currículo da História. Eram coisas completamente estanques. Conversávamos sobre problemas muito mais burocráticos como horários de aula ou se poderia dar aula para uma turma à noite e outra de manhã. Eram estas as questões que o colegiado de História me colocava. Nunca me perguntaram nada a respeito de currículo.

Na década de 80, quando eu retornei do meu doutorado, senti que teria havido uma mudança nos enfoques curriculares do curso de História, mas sem reflexo na questão da educação. Nunca tiveram reflexo, foi um curso totalmente divorciado.

Este currículo que você está preocupada, eu não posso dar elementos dele porque eu não sei. Era completamente divorciado...” (Prof^a de P.E.H. da FAE/UFMG)

A formação do professor de História, nos anos 80, segundo as professoras, não estava nos projetos do Departamento de História da UFMG. Os reformuladores estavam, naquele momento, com a intenção voltada para a reorganização curricular onde fosse criado o bacharelado. Formar profissionais de História voltados para a pesquisa acadêmica e a pós-graduação, no caso, em cursos de Mestrado e Doutorado. A licenciatura, como compartimento estanque na UFMG, não constituiu tema de reflexão e discussão do

departamento de História, por não estar incluída em seus propósitos de formação. Assim, reforça a dicotomia ensino/pesquisa, bacharelado/licenciatura, e o currículo passa a ser marcado por essa visão dicotômica, em que a teoria esteja separada da prática, pelo menos no que diz respeito à formação do professor.

Sobre a questão de reformulação curricular nos anos 80, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) passou por um processo diferente da UFMG. A UFU, como a maioria das universidades brasileiras, foi atingida com a implantação do curso de Estudos Sociais, com licenciatura plena em História e Geografia, conforme a opção dos seus alunos na época.

A maior preocupação dos reformadores, num primeiro momento, era acabar com a experiência nociva do curso de Estudos Sociais, conforme indica a Coordenadora do Curso de História da UFU:

“A mudança que nós fizemos na década de 80, foi para recuperar o curso de História. Nós vínhamos da antiga experiência dos Estudos Sociais. Foi uma experiência péssima, nociva do ponto de vista educacional. E foi para recuperar mesmo o sentido do curso de História, pois, naquele momento, nós tínhamos apenas licenciatura e continuamos apenas licenciatura. Depois de algum tempo de termos recuperado a História enquanto um curso e não dependente dos Estudos Sociais, pensamos numa outra reformulação.

Constituiu um processo moroso de amadurecimento. Nós fizemos várias reuniões com alunos, professores, discutimos objetivos, discutimos muito o curso que queríamos. Fizemos propostas, mudamos propostas, até que finalmente o curso foi aprovado em 1991. Entrou para o processo de aprovação no CONSEP (Conselho Ensino e Pesquisa) e depois Conselho Universitário em 1991, com a implementação em 92. É o curso que nós temos hoje.” (Profª e Coordenadora do Curso de História da UFU)

Assim, a professora de Prática de Ensino de História também nos indica a mudança:

“Nós acompanhamos esses processos, inicialmente de licenciatura plena e curta, já desde um tempo anterior. Mas, quando eu entrei na Faculdade em 1979, para cursar História, fiz licenciatura curta, com opção para Geografia ou História, os Estudos Sociais. A mudança mais radical foi quando se criou o curso com a licenciatura em História e Geografia, já separadas desde o início.

Sobre a questão dos Estudos Sociais, eu nem vou entrar em detalhes. Enquanto aluna, eu fiz o curso antigo e sei muito bem fazer esta comparação. O que se ganhou em qualidade com o curso de História foi grande.

Ao final dos anos 80 e início dos anos 90, o curso sofre outra mudança, já com a criação do bacharelado e da licenciatura. Há uma diferença grande em relação à estrutura curricular, mas não mudou tanto, em termos, porque existia a licenciatura em História.” (Profª de P.E.H. do Departamento de História da UFU)

Se, num primeiro momento, a preocupação era acabar com a experiência dos Estudos Sociais, num segundo, foi a criação do bacharelado. No caso da UFU, o formando passa a ter as duas formações pois, supostamente, não se desvincula o bacharelado da licenciatura. As mudanças curriculares ocorridas na UFU, como indicaram as professoras, foram necessárias na medida em que o próprio curso apontava avanços e necessidades para o empreendimento das reformas.

Ainda nesse contexto de reformulação curricular, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) passou por experiências de mudanças curriculares no curso de História, conforme orientações das políticas públicas em educação, determinadas pelo MEC.

A professora da PUC-MG, chefe do Departamento de História e professora orientadora da Prática de Ensino, resgata momentos da história do curso, da criação dos Estudos Sociais às mudanças que constituíram o seu fim, como também, os impactos e interferências das políticas públicas que regulamentam os cursos de graduação na história do curso da PUC-MG.

“Os cursos de formação de professores sempre constituíram uma preocupação muito grande do MEC, que sempre deu orientações, diretrizes ou determinações mesmo. Os nossos currículos ainda tinham um formato definido dos currículos mínimos por determinação do MEC.

Na década de 60, o currículo do curso de História da PUC-MG passou a ter um currículo mínimo estabelecido pelo MEC. Aí veio o período da Ditadura Militar, e estabeleceram-se os cursos de Estudos Sociais. E a PUC teve que se adequar a isso, porque ela tinha que formar. A UFMG, por exemplo, não adotou o curso de Estudos Sociais. Mas a PUC é uma universidade particular e vive de sua

única fonte para a manutenção da instituição, a mensalidade do aluno; ela, então, tinha que formar um profissional que pudesse ser absorvido pelo mercado. E também era interessante aquela licenciatura curta, porque o aluno, que iria pagar por um curso, teria muito interesse em fazer um curso que fornecesse um diploma rápido. A qualidade, nesse momento, não foi muito questionada.

A Universidade não fez isso assim muito às cegas simplesmente cumprindo a lei. Mas, avaliando as condições da época, ela se sentiu quase que pressionada a se adequar àquela mudança curricular. Então, ficou estabelecido o curso de Estudos Sociais com cinco semestres de duração. Este curso de Estudos Sociais era complementado por um ano e meio de Licenciatura Plena em História ou Licenciatura Plena em Geografia. O curso acabava tendo quatro anos de duração. Mas, no caso da formação em História, esta era precária, porque, durante aqueles dois anos e meio de Estudos Sociais, o aluno tinha carga horária igual de Geografia e de História e isso significava pequena carga horária de História. Nunca se cogitou pesquisa naquele currículo; era apenas a formação do professor, do licenciado.

Esse curso vigorou aqui na PUC, de 1970 até 1985. Em 1985, foi feita, aqui na PUC, a reforma curricular, que nós consideramos muito boa. Houve a separação entre a Geografia e a História e passou a ser um curso de quatro anos. Os Estudos Sociais foram sendo desativados e o vestibular passou a ser feito para Geografia e para História.” (Profª e Chefe de Departamento do Curso de História da PUC-MG)

Como mostra o depoimento da professora, a PUC-MG não se opôs à implantação dos Estudos Sociais. Naquele momento, como já foi discutido anteriormente, a grande maioria das instituições privadas aceitou sem protestos a proposta do MEC. A qualidade da formação não foi objeto de preocupação. Pelo acordo MEC/USAID, a grande meta era a formação do professor polivalente e curto, para se adequar às demandas do mercado. Nesse propósito, a formação professor único, polivalente interessava aos proprietários de escolas. As universidades privadas também viram nesse propósito um grande negócio: formação rápida e de baixo custo. Não necessitava de verbas ou grandes investimentos, pois a pesquisa não era prioridade e encontrava-se ausente o objetivo de formar professor/pesquisador.

A desativação do curso de Estudos Sociais da PUC-MG, em meados dos anos oitenta, proporcionou um repensar na estrutura do curso de História, que estava sendo

(re)montado, nas novas disciplinas que seriam oferecidas e surgiu a questão da pesquisa, ausente nas propostas anteriores.

O curso passou por diversas crises ligadas ao contexto sócio-econômico e político do país. A desvalorização do professor no mercado de trabalho, como aponta a professora, vem afetar diretamente o curso de formação do professor de História:

“Esse curso de 1985 a 1988 durou muito pouco. Ele era um curso de licenciatura e bacharelado integrado e era um currículo muito bom. Nós chegamos a ter a disciplina Paleografia no curso, chegamos a ter Arqueologia, além das disciplinas tradicionais de pesquisa: Metodologia de Pesquisa e Técnica de Pesquisa. A clientela de todos os cursos de licenciatura da PUC é uma clientela de poder aquisitivo menor. Então, quando veio a crise econômica do país em geral, e a desvalorização do profissional de ensino, através da compressão dos salários, os nossos cursos começaram a se esvaziar, a ponto de não se manterem mais. À medida em que o magistério foi tendo seus salários comprimidos, a profissão deixou de ser atrativa. Quando chegou o final da década de 80, o nosso curso estava vazio, porque a demanda era pequena. E, outra coisa, o nosso curso de História é matutino, só funciona pela manhã. O de Geografia, ao dividir os cursos, ficou no turno da noite. Isto, para a classe média baixa que nos procura, é problemático porque o nosso aluno é trabalhador. Como ele precisa trabalhar, é um fator de esvaziamento, além do preço das mensalidades e do baixo retorno do magistério.” (Prof^a e Chefe de Departamento do Curso de História da PUC-MG)

Os depoimentos apresentados remetem a uma série de questões de como se apresentava a formação do professor de História, na Ditadura Militar e também como passou a apresentar-se com as propostas curriculares, empreendidas nos anos oitenta. Busquei, nas professoras formadoras, sujeitos deste processo, as mudanças curriculares sofridas nos cursos e como avaliam hoje as transformações operadas na época.

Mesmo que as propostas curriculares não tenham apresentado grandes projetos, porém, significavam mudança imediata de uma história de formação do professor construída com base na opressão, na submissão, na omissão e nos ranços educacionais.

Os anos 90 e as reformas na educação nacional: a LDB, as DCNs-História e a formação do professor em discussão

Em 1988, foi promulgada a nova constituição brasileira. As discussões sobre as reformas na educação faziam-se presentes durante os debates na Assembléia Constituinte, quando já se iniciavam as discussões sobre nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O debate sobre uma nova LDB na comunidade educacional já se havia antecipado, antes mesmo dos constituintes, como indica Saviani:

Antes mesmo que os constituintes entrassem em ação, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em agosto de 1986, teve como tema central “A educação e a constituinte”. E na assembléia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. Ai previa-se a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (1997, p. 35).

Após sucessivas lutas dos educadores e suas respectivas entidades representativas, como também de políticos engajados no processo de elaboração de projetos para a LDB, ocorreu a aprovação de um outro. Após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, o projeto discutido sofrera alterações, conforme interesses da política vigente no processo. “Ora, a função de mascarar os objetivos reais, através dos objetivos proclamados, é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista, o qual introduziu, pela via do ‘fetichismo de mercadoria’, a opacidade nas relações sociais” (SAVIANI, 1997, p. 191).

O Projeto Substitutivo Darcy Ribeiro – a LDB aprovada em 1996 – foi proposto com a intenção de ajustar as necessidades do mercado. A LDB veio legitimar ou justificar a política liberal do Estado em prol do desenvolvimento do capitalismo.

Assim, o texto da LDB representa as exigências do mercado, sustentado pela ideologia neoliberal e neoconservadora, pela manutenção da ideologia da igualdade de

oportunidades e da preservação da ordem com sentido democrático. Educação para todos, mas com a manutenção da escola dual - o público e o privado - com a superação do segundo sobre o primeiro.

A defesa dos liberais para com o ensino privado está contida na essência de sua ideologia primeira: a questão da liberdade, tanto de escolha como da abertura de negócio. A manutenção do "Estado Mínimo", sem deixá-lo crescer, faz com que as leis educacionais sejam estabelecidas para promover o aumento do espaço para a iniciativa privada. O avanço da privatização diminui o papel do Estado, que, por sua vez, perde o controle sobre o estoque monetário internacional, diminuindo as receitas públicas, desassistindo parcelas crescentes da população, que gradativamente perdem os direitos e o acesso à cidadania (AZEVEDO, 1995, p. 4).

As reformas educacionais dos anos 90 são resultantes do capitalismo metamorfoseado, que propõe transformações, impondo novas formas de controle, como o distanciamento do Estado do dever de garantir educação pública de qualidade.

Os PCNs⁴, os DCNEMs⁵ e os DCNs⁶ são elaborados na perspectiva de controle político do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. Trata-se de uma estratégia para controlar o currículo, padronizando-o na ótica do projeto capitalista de educação, a exemplo das experiências ocorridas em diversos países do mundo. Circe Bittencourt aponta que as finalidades atuais de mudanças curriculares propostas para a disciplina História devem-se ainda à questão da identidade, "mas tendo que enfrentar a relação nacional/mundialização, dentro dos propósitos neoliberais que, em essência, preocupam-se mais em identificar o indivíduo como pertencente ao sistema capitalista globalizado"(1997, p. 17).

Nesta perspectiva,

Através de um instrumento técnico-burocrático será aferida a qualidade, isto é, será demonstrado quem conseguiu apropriar-se do conhecimento oferecido pelo currículo hegemônico. O sucesso individual, avaliado à luz das referências mercadológicas, expressará a reconversão cultural daqueles que assimilam os

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais

ensinamentos e os comportamentos requeridos pela "nova ordem" (AZEVEDO, 1995, p. 7).

Como situar a formação do professor de História em relação às mudanças educacionais nos anos 90?

Segundo estudos realizados, medidas governamentais como avaliação institucional e profissional, desvalorização social e econômica dos professores, privatização do ensino superior constituem marcas de controle sócio-político dos anos 90.

Por outro lado, a formação inicial do professor, como indica a LDB/96, está sob responsabilidade das Universidades, Faculdades e Institutos. Na realidade, pode-se conviver ainda nos anos 90, como observa Selva Guimarães Fonseca:

Com um sistema de formação inicial bastante heterogêneo, diversificado, que acomoda diferentes forças e interesses, mas que, como um todo, alimenta a lógica 'perversa' do sistema. Isto é, em geral, as instituições formadoras não buscam ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação pedagógica e a separação ensino/pesquisa existentes, no interior dos próprios Cursos de Licenciatura e entre Licenciaturas e Bacharelados (1996, p. 103).

Cursos como o de Estudos Sociais com licenciatura plena em História e Geografia, ainda podem ser encontrados em Faculdades e Institutos, geralmente no interior de muitos Estados brasileiros. Portanto, ainda nos anos 90, além da permanência dos cursos de Estudos Sociais, que continuam reforçando a desqualificação do profissional, as universidades incorporam a representação de locais exclusivos de produção do saber. A formação do professor é desvalorizada, em função do bacharelado, o que é evidenciado pela separação entre ensino e pesquisa, o que conseqüentemente aumenta a distância entre o mundo da erudição e a sociedade. Maria do Carmo Xavier aponta que,

Apesar das inúmeras críticas lançadas na década de 80 (...), as clivagens entre ensino e pesquisa e a predominância de cursos de formação, nos quais a estrutura fragmentada e compartimentalizada do conhecimento perde de vista a dimensão do sujeito, ainda predominam na grande maioria das instituições públicas e privadas encarregadas de formar o educador (1998, p.33).

Torna-se necessário, portanto, nos anos 90, um repensar das relações entre teoria e prática, nos cursos de Formação de Professores. “Nesse sentido, todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos” (CANDAU & LELIS, 1995, p. 60).

A LDB 9304/96 aponta, no artigo 61, inciso I, a associação entre teoria e prática, o que não podemos deixar de reconhecer um avanço em relação às leis anteriores, mesmo sendo apresentada em apenas uma frase: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Representa, portanto, um momento de luta para fortalecer as mudanças previstas em lei, embora limitadas. No processo de formação do professor, é preciso que teoria e prática não se dissociem, e seria esse sentido de união o princípio articulador da construção do saber e do fazer pedagógico como atividade consciente, para que seja possível transformar a realidade do ensino de História.

O Inciso II do artigo 61 apresenta-se de forma vaga e sugere interpretações variadas: O “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”(Art. 61, inciso II). Isto pode ser entendido, segundo Iria Brzezinski, como o Ministro Paulo Renato já demonstrou em seus discursos, a possibilidade de descaracterizar as licenciaturas, que formam professores em nível superior. Abre-se uma lacuna que pode desvalorizar o objeto da licenciatura, desprofissionalizar o magistério, apontando a competência de outros profissionais, como médicos e engenheiros, para dar aulas de Biologia, Química, Física, Matemática, etc...(BRZEZINSKI, 1997, p. 144).

Com essa declaração, o comportamento do ministro pode ser avaliado para enfraquecer a luta pela profissionalização do magistério, procurando desvalorizar a formação inicial e contrariando as construções teóricas sobre a prática pedagógica, como nos afirma Iria Brzezinski. “Ademais, procura iludir a população brasileira, que não tem obrigação de conhecer a organização do trabalho pedagógico da escola, afirmando que é mais importante que o professor saiba o conteúdo a ser transmitido do que transmiti-lo” (BRZEZINSKI, 1997, p. 144).

Contudo, não podemos nem desconsiderar as palavras do Ministro, pois correríamos o risco de deixar que leis sejam regulamentadas sem a participação dos educadores, nem tampouco valorizá-las por demais, no seu real sentido, pois não podemos pensar na formação docente, sem levar em conta os múltiplos aspectos do processo. A formação inicial do professor não pode se desvincular da prática pedagógica. A licenciatura, os cursos de formação continuada e as reais condições de trabalho são requisitos da formação do professor.

Nesse sentido, com relação à formação profissional, o MEC já dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior (DCNs), previstas na LDB 9304/96. Estas Diretrizes Curriculares vêm efetivar o movimento para a reformulação dos cursos de graduação. De acordo com o princípio da flexibilização, as universidades e institutos superiores de todo o país deverão montar seus próprios currículos, seguindo os preceitos estabelecidos nas Diretrizes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, o perfil do profissional em História será o seguinte:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão.

Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc.). Neste sentido, não se deve pensar em um curso que forme apenas professores, uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa, não podendo a formação docente ser compreendida sem o desenvolvimento de sua capacidade de produzir conhecimento.”⁷

Diante da apresentação do perfil básico do profissional previsto nas Diretrizes, cabe, portanto, perguntar: Como as Universidades investigadas estão desenvolvendo suas discussões em torno dessas reformas? Dentre as reformulações curriculares que estão promovendo ou projetando, como se analisa esse perfil apresentado pelas Diretrizes?

Para responder estas questões, é preciso remeter aos depoimentos dos professores formadores.

“Essas discussões têm ocorrido em sala de aula. Agora, com a LDB, acabam desenvolvendo-se discussões no colegiado de curso. Há uma preocupação grande com as mudanças que serão feitas, com o perfil do aluno. Que perfil é este? E mais, tentar entender como a partir da LDB vão-se montar os currículos dos variados cursos, de acordo com o mercado. Novamente, voltou à tona a questão do profissional de História, do profissional de magistério da História. Mas esta é ainda uma discussão incipiente e eu vejo, inclusive, uma certa dificuldade para se fazer essas discussões. Há mais de 30 anos que nós estamos desvinculados da questão pedagógica, não é do nosso universo.

Aqui no curso, há preparação, que eu considero insuficiente para ministrar a disciplina no ensino fundamental e médio. O que eu acredito é que os alunos conseguem se sair bem pelo instrumental que eles têm. O curso dá esse instrumental. Estamos na fase de transição e está sendo difícil, porque está meio fluida a questão da LDB com as 300 horas de Prática de Ensino. Nossa intenção é trabalhar com pesquisa e ensino nas 180 horas das 300 horas previstas. Parece-me que vai ser um fator que irá contribuir para melhor formação do professor de História.

Tecnicamente, nós não formamos professor, competência da FAE, ainda que eu não concorde com isto. Mas a questão da FAE é muito mais complicada do que isto, é uma questão política. Mas nós estamos tentando deixar 120 horas com a FAE e trazer as 180 horas para o Departamento de História. Com isto, eu imagino que, nessa parte mais técnica de pesquisa e ensino, ela consiga ter um avanço.”
(Prof^o do Departamento de História da FAFICH/UFMG)

⁷ BRASIL-MEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – Departamento de Políticas do Ensino Superior - Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, 1999.

Para o Departamento de História da UFMG, implementar essas reformas significa um verdadeiro desafio para os professores que se preocupam com a questão de formação de professores. Como indicou o relato, “são mais de 30 anos” afastados da questão pedagógica. Ao analisar o documento produzido pelo colegiado⁸, notei os problemas e dificuldades mencionados. O que o Colegiado está propondo? Assim está escrito no documento:

“As 300 h/a de Prática de Ensino de História deverão ser divididas entre o Curso de História (180 h/a) e a Faculdade de Educação (120 horas). (...) A Câmara Departamental e o Colegiado de Graduação entendem que a inclusão das 180h/a de Prática de Ensino de História no Currículo do Curso de História deve ser feita juntamente com uma Reforma Curricular, pensada nos moldes propostos pelo texto-base sobre a Flexibilização Curricular, elaborado pela Câmara de Graduação em 1997. Caso contrário, o Curso de História terá três Currículos diferentes em funcionamento a partir de 1999.

(...) Em vista das dificuldades apresentadas, os representantes dos órgãos acima mencionados solicitam à PROGRAD/UFMG as providências cabíveis, para adiar a implementação das 300 h/a de Prática de Ensino, no âmbito da UFMG, pelo menos por mais 1 (um) semestre letivo. Esta medida é condição sine qua non para o envolvimento efetivo de todo o corpo docente do Departamento de História, nesse processo de mudança, que deverá culminar na Flexibilização Curricular, a qual não poderá ser pensada sem a solução para as 300 h/a de Prática de Ensino” (Pré-proposta do Colegiado do Curso de História e da Câmara Departamental de História da FAFICH/UFMG, p. 2-3).

Ao meu ver, a divisão em si não é capaz de superar as dicotomias presentes no curso, principalmente relativas ao ensino/pesquisa, bacharelado/licenciatura. Nesse caso, a estrutura curricular que sustenta o curso de História e, ainda, todo o corpo docente e discente teria que entrar em sintonia com as mudanças previstas e tentar romper com os obstáculos e divergências entre educação-pedagogia-história.

⁸ O documento, gentilmente cedido pela coordenação do curso, trata de uma produção do colegiado do curso de História em 1998, cuja principal preocupação estava nas reformas curriculares previstas em lei. Os temas presentes no documento são: “As 300 horas de Prática de Ensino”, Projeto de criação de um laboratório de ensino na FAFICH; Diretrizes Curriculares – Proposta do Colegiado de Graduação do curso de História da UFMG; Pré-Proposta de Ajuste Curricular; Projeto de Pesquisa – O profissional da História e seu mercado de trabalho.”

A formação do professor de História fica sob a responsabilidade da Faculdade de História na FAFICH e da Faculdade de Educação (FAE). São compartimentos isolados, gerando desconfortos de ambos os lados, por não haver integração. Enquanto a primeira tem como princípio básico formar o bacharel, a segunda forma o licenciado, reforçando o fosso entre licenciatura/bacharelado. A estrutura curricular vigente ainda não contempla a formação plena do historiador, que a instituição deve assegurar, de acordo com os princípios das Diretrizes.

Grande parte dos cursos de graduação preserva a idéia do professor como técnico, um transmissor de conhecimentos. Ainda estabelece a hierarquia entre os graus de ensino: fundamental, médio e superior, o que mantém esse distanciamento. A ausência da reflexão pedagógica entre os docentes de ensino superior dificulta o diálogo previsto entre as dimensões do ensino. Portanto, esse distanciamento acaba dificultando a capacidade dos futuros docentes de articular os conhecimentos históricos específicos e os conhecimentos pedagógicos. Conforme Gatti, a formação de professores, tendencialmente, “nunca ocupou lugar privilegiado nas políticas das universidades, especialmente as públicas, tendo-se tornado, dentre as suas atividades, em objetivo de pouca importância” (apud XAVIER, 1998, p.159).

Segundo relato do Professor de Prática de Ensino da FAE/UFGM:

“Muitas questões que estão colocadas dentro do âmbito das políticas educacionais são puxadas como ganchos, como referenciais para que os alunos possam perceber que a escola é uma criação da sociedade e é regida por ela. É regida também pelos processos políticos educacionais. Especialmente agora, estamos debatendo sobre os programas, propostas curriculares, sobre os PCNs, os temas transversais, as diretrizes curriculares nacionais. Todo esse aparato que expressa a política educacional em mutação. Tudo isso é puxado também como elemento para ser discutido dentro da Prática de Ensino de História (P.E.H).

Essas discussões são desenvolvidas em sala de aula, não como tópicos dentro de um programa, mas elas atravessam o tempo de todo o programa. Principalmente, quando estamos discutindo práticas que os alunos observam nas

escolas. E ao tentar (re)significá-las na aula de P.E.H., nós estamos tentando observar, sentir, perceber, conceber aquela prática como algo que é uma prática de um professor, na atividade profissional. Esta atividade profissional é regida por leis, por resoluções, que fazem parte deste aparato da política educacional. Quer dizer então que não se trataria apenas de examinar as aulas em si, mas todos os processos pedagógicos que constituem a aula. Também as implicações, as normas, as resoluções que são concebidas nos governos municipais, estaduais e a nível federal.

A todo momento, estamos nos referenciando a este conjunto de decisões políticas, porque, de uma forma ou de outra, elas incidem sobre a sala de aula. Não só para os professores praticá-las efetivamente, ou para contorná-las, mas criar outras possibilidades didático-pedagógicas.” (Profº de P.E.H. da FAE/UFMG)

Pelo depoimento do professor, pode-se perceber a dimensão das mudanças políticas educacionais sobre a atividade do profissional professor. Na Disciplina Prática de Ensino, as questões educacionais e políticas constituem temas de reflexão, pois, como indica o professor, as decisões políticas incidem sobre a sala de aula. Portanto, o contexto sócio-político-educacional faz parte da construção do conhecimento pedagógico. Lorene dos Santos, referindo-se a esse momento de reformulação dos currículos nacionais, comenta: “... não podemos negar a riqueza das discussões que o projeto tem proporcionado. Mais uma vez percebemos que os momentos de reformulação curricular se apresentam como excelentes oportunidades para a explicação de concepções acerca de diferentes projetos para a educação e para a sociedade” (1997, p. 154).

Para continuar tentando responder às questões levantadas, passo agora a outro relato sobre as atuais políticas educacionais:

“Nós estamos num momento em que as coisas estão caindo tudo ao mesmo tempo. Acho que é caindo a expressão exata, porque você nem está esperando e de repente são mudanças e propostas, tudo ao mesmo tempo, com prazos determinados, e lógico que o Colegiado de curso não pode fugir desta discussão.

Particularmente, o Colegiado já está discutindo há mais de um ano a proposta de diretrizes curriculares. Esta proposta afeta os cursos de graduação, mas, automaticamente, por tabela, o ensino fundamental e médio. Não adianta pensar que apenas o curso de graduação vai ser afetado. Vai ser afetada a formação do profissional, e, no momento em que afeta a formação do profissional, afeta o ensino.

O MEC escolheu uma comissão de especialistas na área de História e esses fizeram a proposta de mudança curricular, as Diretrizes Curriculares. A idéia da Comissão de Especialistas é de cursos mais abertos. O nosso já é. Acena-se com a possibilidade de um curso de História que forme um profissional que possa atuar em várias frentes, tipo: arquivo, museu, informática e, até aí, tudo bem, é proposta. E eu quero saber: como? O governo não explica como. Porque, para formar um indivíduo em arquivo, eu preciso ter o arquivo e isso significa investimento na área de documentação. Se o governo estiver disposto a fazer isso, eu vou aplaudir. Se eu vou formar um profissional na área de museu, significa que o governo vai investir nesta área. O governo está acenando é exatamente o contrário, com a falta de recursos. Então, eu não sei até que ponto a proposta teórica vai estar de acordo com a prática. Está havendo um deslocamento entre uma proposta teórica e a prática, que é esta que estamos vivendo no dia-a-dia: as Universidades Federais estão completamente sucateadas.” (Profª e Coordenadora do Curso de História da UFU)

Neste depoimento, podemos notar as lacunas deixadas pelas Diretrizes Curriculares, no que tange à questão da formação do graduado em História, com competências abrangentes, como sugerem as Diretrizes e as outras propostas de formação do profissional que ainda estão sendo discutidas no âmbito governamental.

A questão a saber é como vão formar esses profissionais, pois, no atual contexto histórico, as Universidades públicas federais estão sendo *sucateadas*, com os vários cortes de verbas para o ensino superior. A formação de um profissional tão abrangente exige, além de todas as mudanças na infra-estrutura universitária, um período maior de formação, e não apenas as 2.400 horas previstas nas Diretrizes. Talvez formar esse profissional implicaria em mudanças muito maiores do que meramente reestruturar currículos. De acordo com Maria do Carmo Xavier, os textos oficiais desconsideram a situação de trabalho disponível, e não há “políticas verdadeiramente comprometidas com a realidade das escolas e dos educadores. (...) As propostas não mencionam como viabilizar essa mudança nas condições concretas e objetivas vividas pelo professor no cotidiano do nosso sistema de educação...” (1998, p. 34).

Desse modo, faz sentido defender a formação do professor de História. Com isso, pode-se garantir a formação do profissional de História para que, além de produzir conhecimentos e fazer produzir, o profissional possa atuar na realidade política e social. Segundo Circe Bittencourt, “a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais” (1997, p. 25).

Diante das mudanças que estão acontecendo, o Departamento de História da UFU tem chamado a atenção dos alunos para os problemas político-educacionais. Chamar os alunos para discutir os problemas sobre as políticas educacionais constitui numa prática do Departamento, como relata a professora de Prática de Ensino:

“Nós temos uma prática de discussões. É claro que não pode também ser uma prática muito rotineira, mas o curso é muito aberto a esse tipo de discussão. Não é impossível interromper dois horários de aula e chamar a assembléia geral. Aqui acontece isso com uma frequência até saudável.

Quando há uma mudança que se reflete diretamente na vida do aluno, como essa mudança da LDB, que vai modificar a própria Prática de Ensino, aumento de carga horária, mudanças de carga horária, os alunos também são chamados. Há assembléia conjunta de professores e alunos.

Não há nem lógica, nem sentido, o historiador não se preocupar e não abrir um espaço em sala de aula para discutir essas questões. Os alunos têm interesse, a grande maioria se interessa pelas mudanças na Universidade; na questão da autonomia, que está sendo debatida agora, a do estatuto, eles também se posicionaram. Todos esses assuntos, como o da flexibilização do currículo. Eu participei de uma comissão para analisar e cada professor tirou um tempo na sua sala de aula para discutir essas questões. Há essa prática aqui, felizmente.” (Prof^a de P.E.H. do Departamento de História da UFU)

Como é da sua natureza, o profissional de História é um questionador. No contexto das políticas educacionais, cabe mostrar a face conservadora das políticas públicas, as intenções do Estado e os interesses sociais, políticos e econômicos que norteiam as propostas.

Pode-se, também, discutir e aproveitar os possíveis avanços trazidos pelas Diretrizes e promover mudanças na estrutura dos Cursos de Graduação. Fazer valer a luta pela formação plena do profissional em História e discutir o significado de formar professores de História que irão atuar no ensino fundamental e médio.

No entanto, as dificuldades enfrentadas são muitas. Essas dificuldades encontradas fazem com que os profissionais de História discutam e, muitas vezes, se angustiem, diante das impossibilidades de promover mudanças. Romper esses obstáculos significa também um desafio para os profissionais, especialmente para os que atuam em instituições privadas, como nos mostra o relato da professora da PUC-MG:

“Nós sonhamos, queremos a coisa lá na frente. De repente, não conseguimos fazer, porque as condições materiais são extremamente complicadas. A maioria dos professores é aulista, não tem jeito. Então, trabalhamos mais na empolgação. Vamos discutir isso, vamos discutir aquilo, mas sempre com boa vontade, por prazer, porque somos imbuídos de uma grande missão: ‘Eu tenho uma missão como professor de História, eu tenho algo a deixar’. Acho que deveria haver mais horas extras, mais atividades para os professores, fora do horário da sala de aula. O que existe é porque gostamos e queremos. O nosso departamento é muito integrado. Talvez porque a História seja uma disciplina, uma ciência muito afetiva. Ela é afetiva, os professores são afetivos.

Nós estamos com uma atividade agora, que eu acho muito boa. No princípio de cada semestre, os alunos têm atividades extras, complementares do currículo, em termos de metodologia, didática e de conteúdo. Enquanto isso, os professores têm debates específicos, para melhorar a qualidade do curso, para trocar experiências. Isso nós temos feito o tempo todo, exatamente sobre essas políticas. Nós temos discutido e trazido gente de fora.” (Profª do Departamento de História da PUC-MG)

Também, nesse sentido, outra professora relata sobre as discussões em torno das políticas educacionais, no Departamento de História da PUC-MG.

“A LDB e nova política educacional têm sido debatidas permanentemente com os nossos alunos. A participação dos alunos na movimentação pela Reforma Curricular do Curso foi muito grande. O nosso aluno participou ativamente, reivindicou, nos deu muita força para fazer a reforma curricular. Então tem havido essa discussão sobre políticas educacionais, e isto no nível de todo o Instituto de Ciências Humanas. Essa nossa proposta de enquadramento às Diretrizes Curriculares vai ser discutida agora, com o conselho de graduação, porque ela traz

mudanças que implicam encargos para a Universidade. Como por exemplo, a questão do estágio, ao longo do curso. Ela é muito interessante para a formação do nosso aluno, mas ela significa encargo para a Universidade. Agora nós temos que ver como viabilizar isso. A questão da flexibilização do currículo também tem sido discutida. Nós já recebemos vários especialistas em questão de flexibilização com as propostas de diferentes instituições, para vermos o que será possível fazer nesta instituição privada, que tem recursos limitados.” (Prof^a e Chefe de Departamento do Curso de História da PUC-MG)

Diante de todos os obstáculos vividos nesses tempos de mudança, fica evidente que, para além de reformar, é preciso transgredir. É preciso sim, como nos convida Fernando Hernández, transgredir as amarras que nos impedem de pensar por nós mesmos, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade e na educação. E é preciso, para tanto, soltar a imaginação, a paixão e arriscar explorar novos caminhos (1998, p. 13).

Hernández define Transgressão como intenção de mudança. Mostra sua proposta transgressora, que se resume em transgredir a educação tecnicista, transgredir o construtivismo, transgredir o currículo escolar centrado nas disciplinas, transgredir a visão de Escola que impede que os alunos se construam como sujeitos, transgredir a perda de autonomia dos professores e a desvalorização de seus conhecimentos e, por último, transgredir a incapacidade da Escola para repensar-se de maneira permanente. Em suma, como comenta o autor, “é um convite à transgressão das amarras que impeçam de pensar por si mesmo...” (1998, p. 11-13). É neste sentido de transgressão, definido pelo autor, que passo a usar esta categoria: Transgressão = intenção de mudança.

Numa tomada de posição, o autor nos convida a procurar superar a prática da acomodação. Portanto, lutar em prol da formação do profissional professor para que o ensino de História, no ensino fundamental e médio, supere todos os ranços acumulados ao longo da História. Lançar projetos de mudanças, que além de superar as dicotomias

ensino/pesquisa, bacharelado/licenciatura, busque o desenvolvimento profissional para a construção de uma educação mais justa.

3- O olhar do professor sobre sua formação inicial

“a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa, não tanto em suas habilidades de preservar o passado, quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico.”

Alessandro Portelli

A Universidade brasileira constitui um centro de formação de professores? Nesse sentido, para responder a essa questão em evidência no título do capítulo, busquei, nas vozes dos professores, as representações das instituições onde receberam sua formação inicial.

Nessa perspectiva, foram levantadas as questões: Como você via o curso de formação de professores de História, oferecido pela Universidade em que recebeu a sua formação inicial? Como você o vê hoje? Durante o período do curso, a Universidade proporcionou atividades extra-curriculares para o desenvolvimento da formação do professor de História? Quais as contribuições destas atividades para a sua formação? Os professores da faculdade tinham a preocupação com o ensino de História e a formação de professor? Cobravam leituras e discussões sobre o tema?

A partir das indagações acima, podemos perceber como, do ponto de vista do aluno egresso, as Universidades estão comprometidas com a formação de professores de História. Como esta formação é sentida por aqueles que buscaram nela sua formação inicial.

Sobre o curso de formação de professores de História da UFMG:

“Eu fui ter uma idéia mais clara depois que eu saí. Eu comecei o curso em agosto de 1979 e no início de 1981 eu já estava na escola, lecionando.

E quando eu fui fazer a minha licenciatura, eu me auto-autorizei a não freqüentar direito as aulas, eu não dei muito valor, porque eu achava as aulas muito chatas, não tinham relação com a realidade, com a sala de aula. Então eu tinha um total desinteresse, eu tinha um mau humor-contínuo na FAE. Eu tinha claro que a FAE era só para me dar o diploma. Porque eu já me considerava uma profissional e estava mais preocupada em dar aulas, em pegar mais aulas e trabalhar. Eu nunca vi a FAE como um espaço de formação. Eu acho que a mentalidade que corria nos corredores era essa: a FAE era a finalização da nossa graduação, onde éramos obrigados a passar para ter o diploma.

Até onde eu percebo, pelo contato com pessoas, essa tendência aprofundou, ou seja, piorou. O curso de História está cada dia mais sofisticado em termos de bibliografia, e com um agravante: se antes ele tinha uma preocupação com o social, tinha uma verve da esquerda, hoje ele não tem mais. Ele perdeu essa característica. Hoje, segue uma tendência, talvez meio pós-moderna, no sentido literário da produção. Estão cada vez mais distantes do compromisso com o espaço público.

Não é possível que o alunado brasileiro, que está na FAFICH e depois vai trabalhar numa escola pública de periferia, onde estão hoje os maiores problemas de ordem econômica, social, política e cultural não tenha compromisso com esse espaço público. O espaço público é, cada vez mais, o espaço de violência. A escola virou o espaço de guerra, onde as pessoas vão manifestar essa revolta.

O ensino, então, teria que estar absolutamente colado com a realidade, com a sala de aula, da escola brasileira, tanto pública, como privada. Então eu pergunto: esses cursos superiores, esses professores universitários estão atendendo ao interesse dos futuros professores? Não. Os professores formados para serem professores foram preparados para isso? Também não. Então é uma rede que confirma uma total alienação, um total estranhamento. Estão todos desterritorializados do nosso território. Estão todos voltados para si próprios, para os seus próprios interesses. E isso se reflete, está-se refletindo, de uma forma exacerbada, de uma forma lamentável, nas escolas.” (Profª Inêz Lemos)

O que se percebe na fala da professora? Nessa oportunidade de narrar, a sua voz é um desabafo. Mostra, dentre os vários elementos, um curso de História dissociado. No momento da prática, a formação do professor, ela se refere à FAE; num outro, à

FAFICH/UFMG. Percebe-se que as disciplinas pedagógicas não chamam sua atenção, pois, no momento, já trabalhava como professora. E estas disciplinas, muitas vezes, nos cursos de formação de professores, estão distantes do ensino fundamental e médio, do real da sala de aula. O que deveria ser problema de investigação e reflexão passa a ter a função de apenas cumprir o currículo, de complementar a carga horária, para a formação do professor. Sobre a situação, Déa R. Fenelon, afirma: “a didática é tomada, muitas vezes, como camisa-de-força, ou então como simples cumprimento de formalismos burocráticos”, tornando-se estática porque “não indaga a realidade dos alunos” e muito menos acontece o diálogo (1987, p. 27). Serve-se de monólogos desinteressantes e sem sentido.

Se, por um lado, a professora expressa todo o seu descaso para com as disciplinas pedagógicas, de responsabilidade da FAE, por outro, tece suas críticas em relação à FAFICH. Ela mostra a realidade da escola pública e o afastamento do curso de História da realidade político-social. Se, em época passada, o curso possuía o compromisso político de promover mudanças, hoje, para a professora, o curso fornece um conhecimento distante da realidade.

Sobre o mesmo curso de História da UFMG outra professora mostra a sua visão:

“Esse curso de formação de professor não existe. A UFMG possui um discurso estranho, porque oferece as duas modalidades, a Licenciatura e o Bacharelado. Quem vai fazer licenciatura é aquele, coitado, que não dá conta da pesquisa. Aqui ele não vai pesquisar, então: - ‘Vai para a FAE, meu filho, vai para a FAE.’ E também há um certo estigma, meio de classe social. Porque uma pessoa que se dedica à pesquisa, vai viver ao sabor das bolsas, ora tem, ora não tem. Essa não era a minha possibilidade, porque meu contexto era outro, já era casada, tinha que ter salário, tinha conta para pagar todo mês.

E também havia vaidade intelectual. Estar na pesquisa era ser alguém mais capacitado, mais tarimbado do que aquele pobre coitado que fez a opção pela licenciatura. Então o curso de formação de professores não existia. Era uma coisa para constar. O que me formou mesmo - onde eu aprendi? Estou aprendendo todo dia - mas o espaço de saber, de formação, foi no supletivo do Centro Pedagógico onde eu trabalhei em 94, com Educação de Jovens e Adultos. Ali foram as primeiras aulas que eu dei. A orientadora era a professora de História Moderna e,

pela primeira vez, eu encontrei um interlocutor para estar falando de sala de aula e via ali um espaço fantástico de formação, não de professor, mas de historiador.

Depois encontrei outro professor que gostava de Licenciatura. Esse professor de Prática de Ensino significou um outro interlocutor, e começamos a trabalhar juntos. Então, o espaço de formação foram pessoas. Não houve um curso. Esse curso não existe, eu não conheci.

A formação de professor nunca foi cobrada, porque eles não formavam professores. Eles formavam pesquisadores, historiadores, como se o professor não fosse isso. O professor de História faz. Mas, para eles, lugar de professor era em outro lugar, bem marcado mesmo.

Eu acho que continua da mesma maneira, continua não formando professores. E isso é complicado, porque depois você recebe alguma coisa que está titulando você como professor. E você sabe que não é, você tem consciência de que não é. Você cai na sala de aula e se vira. Quem é mais safo, vai aos trancos e barrancos e vai aprendendo. E aquele que não é tão safo, que teve uma formação mais frágil, começa a ser professor tradicional. O que ele vai recuperar é a memória de professor que ele conhece, que passa esquema no quadro, que dá prova de marcar X, que dá o visto no caderno do aluno. E não um outro que a Universidade poderia estar oferecendo para ele. Então continua do mesmo jeito...”
(Profª Rosana)

Num primeiro momento, a professora, ao rememorar, estranha a própria atitude da Universidade em oferecer as duas modalidades de formação: Licenciatura e Bacharelado, e não assumir a primeira. Como? Se existe a Licenciatura, obrigatoriamente, forma professores. Seria, realmente, para a Universidade, a Licenciatura um segundo escalão de formação?

O que a professora aponta faz-nos refletir o lugar da Licenciatura na Universidade. Nesse sentido, a ausência de pesquisa no currículo do futuro professor poderá fazer dele um repassador de conhecimentos produzidos na academia.

Num segundo momento do depoimento, a professora busca na Universidade o espaço de formação profissional. Para ela, esse espaço não existe. Existem pessoas que lutam por esse espaço. Na busca do espaço de formação, a professora encontra os interlocutores, a Professora de História Moderna e o Professor de Prática de Ensino, contribuindo, assim, para a reflexão e para a construção do saber pedagógico.

Nessa perspectiva, é possível compreender que, para ser professor de História, é preciso aprender a ser. É uma profissão que se aprende. E, para a professora, aprende-se fazendo. A sala de aula passa a ser um espaço de pesquisa, da descoberta pela experiência. Portanto, a universidade poderia estar criando esses espaços de criação, de descobertas, de ampliação da experiência. No contato com o outro, promover a troca, construir o espaço ideal de formação de professor.

Na expectativa de buscar novas representações sobre outro espaço de formação de professores, registrei outras vozes, que também falam da Universidade em que receberam a sua formação inicial.

Sobre o curso de História da UFU:

“O curso de História não forma professores. Isso é o que eu penso. Ele não forma professores por quê? Porque aqui, como em outras Universidades, também não se dá importância à formação do professor de História. Tanto é que as pessoas, quando saem da graduação, não sabem dar aula, não são formadas para serem professores. São historiadores, professores não, educadores não.

E a Prática de Ensino é uma briga que existe dentro do curso. Era vista como uma disciplina sem importância. É um grande problema que os alunos enfrentam lá fora, porque são totalmente despreparados para irem para a sala de aula.

Acho que se deve repensar isso num curso de História. É preciso valorizar mais a disciplina de Prática de Ensino e as disciplinas ligadas à questão de formação do educador. Porque, se o aluno escolhe licenciatura ou não, vai acabar indo para as escolas, para dar aulas. Isso é uma realidade. São poucos os que vão trabalhar com pesquisa. O curso de História da UFU não tem pensado nisso, porque, se houvesse essa preocupação, valbrizariam mais essas disciplinas ligadas à metodologia.

O contato maior que tenho com o Curso de História da UFU dá-se através de banca. Na escola em que eu trabalho, o professor passa pelo concurso público para contratação, tanto efetivo, quanto substituto. Então, o contato que tenho é esse. Tenho visto a grande dificuldade dos concorrentes à vaga de professor em fazer a transposição didática dos conteúdos. Até, com base nisso, que eu digo, não melhorou. Eu me formei em 86 e, de lá para cá, não houve mudanças que dão para percebermos, no concurso por exemplo.” (Prof^a Leila)

A professora não vê o curso de História da UFU formando professores de História.

Percebe o problema da não formação no descaso para com a disciplina Prática de Ensino de

História. Mostra a importância da disciplina, a necessidade da valorização e vê, como professora, o distanciamento mantido com a realidade da sala de aula.

Pelo depoimento, o contato que tem hoje com o curso, relativo à formação de professores, e que a faz emitir opinião é o contato através de concurso promovido pela instituição em que trabalha (ESEBA). Mostra que os candidatos formados pela UFU apresentam dificuldades, em termos de preparação pedagógica.

O curso de formação de professores da UFU, na opinião de outra professora:

“Depois que comecei a fazer a faculdade, só no estágio passei a ver os problemas. Percebi que a formação que eu tinha não era suficiente para trabalhar com os alunos. O que aprendia de História na Universidade não supria o que teria que aprender de História para trabalhar com os alunos. Então, comecei a perceber as dificuldades que teria, ao entrar numa sala de aula. Eu vi que a Universidade, só o curso de História, não iria me formar. Ele iria me dar algumas informações, mas não seria o suficiente.

O que o curso me deu? Eu tenho facilidade de fazer relações. Se eu vejo um filme, se eu leio um livro, eu consigo relacionar com as questões da época, o contexto social. Isso o curso me deu. As discussões que nós fizemos no curso me ajudaram a fazer relações.

Eu exercitei também, durante o curso, a capacidade de escrever. O curso era basicamente a mesma coisa: ler, escrever e discutir. Os professores não mudavam a maneira de darem aula. Apesar de ter sido monótono, o curso desenvolveu em mim a facilidade de escrever, de entender, de ler um texto de história e, principalmente, fazer relações.” (Prof^a Maria Joana)

Se, por um lado, a partir da experiência vivida no estágio, a professora percebe a insuficiência do curso em relação à realidade da sala de aula, por outro, ela mostra o que o curso proporcionou e contribuiu na sua formação, pela facilidade que tem hoje de fazer relações.

Quando perguntada sobre as preocupações que os professores tinham com o ensino de História e a formação, a professora assim respondeu:

“Havia professores que parece que nem sabiam que nós íamos ser professores, porque a matéria era completamente deslocada da nossa formação licenciatura. As pessoas estavam ali para fazer uma licenciatura e a maioria iria para a sala de aula. Eles trabalhavam conhecimento, mas não faziam nenhuma

relação com o que poderia ser útil numa sala de aula. Pouquíssimos professores tinham a preocupação com o conhecimento histórico relacionado com o ensino de História.

Parece que colocavam gavetinhas na faculdade. Professores de Didática e de Prática se preocupam com o Ensino de História, os outros vão trabalhar com conhecimento.” (Prof^a Maria Joana)

Nesse depoimento, a professora protesta contra a dissociação teoria/prática na formação de professores. Essa dicotomia, difícil de ser rompida, parece que está impregnada no imaginário de muitos professores. E o que faz um curso de formação de professores, senão os que nele atuam? O currículo pode ser transgredido. O não pensar pedagógico no curso de formação de professores pode reduzir a capacidade dos futuros professores de produzir uma prática pedagógica autônoma e criativa, capaz de romper com os saberes já construídos.

Outros olhares sobre a Universidade e a formação de professores de História, através de outras duas professoras, remeterão às visões que têm sobre o curso de História da PUC-MG, quanto à formação inicial que receberam desta instituição.

“O curso formava o professor de História até mais que o bacharel. No sentido de que a PUC é uma Universidade sem tradição na área de pesquisa. O curso poderia estar mais voltado para uma pessoa que estava querendo fazer uma licenciatura simplesmente, do que para mim. Eu tinha outras expectativas, outros sonhos.

Com o distanciamento de nove anos de formada, fico mais crítica ainda. Depois de tudo que passei aqui no meu trabalho, posso avaliar que existia um descompasso profundo entre a realidade profissional, o seu trabalho em sala de aula com o que os pedagogos trabalhavam a formação didático-pedagógica. Eu espero que tenha mudado. Espero que haja uma maior correspondência entre a realidade e a teoria.” (Prof^a Diva)

É interessante notar que a visão cristalizada da Licenciatura desprovida de pesquisa faz com que a separação entre Bacharelado/Licenciatura, ensino/pesquisa se mantenham. A Universidade, que poderia estar promovendo essa junção, não o faz, até mesmo pela falta de tradição, como nos indica a professora. Isto faz com que os futuros profissionais criem

outras expectativas, outros sonhos, que não seja o de repassador de idéias prontas ou práticas retrógradas, mas o de realmente pesquisar.

Num segundo momento, a professora se vê mais crítica ainda, ao deparar com a realidade do trabalho, que vive como professora, o descompasso entre a sua realidade profissional, o seu trabalho em sala de aula com o que é ensinado na sua formação didático-pedagógica. O que a professora afirma, representa a realidade dos cursos de formação de professores, onde as disciplinas pedagógicas continuam distantes do que é real, do seu objeto de estudo, o ensino, a realidade da escola e da sala de aula. A teoria está muitas vezes, ultrapassada e desprovida de prática, fala de lugares e sujeitos que não pertencem à realidade do professor. Significa, portanto, um discurso no vazio, numa via que vai dar num lugar que não existe, que não tem significado para o profissional professor e, muito menos ainda, para os alunos de ensino fundamental e médio.

Em contraposição, a professora vê, como um investimento pessoal, individualizado, a atuação de uma professora formadora, com preocupações com o ensino de História e a formação de professores e que contribuiu para a sua formação profissional.

“Havia uma professora que tinha essa preocupação. Era uma excelente professora. Uma das professoras com quem eu aprendi e que eu admiro profissionalmente. Estava sempre levando questões da atuação do profissional da História como professor. Na parte dos outros, eu diria que eram mais voltados para os conteúdos específicos, eram mais interessados naquilo que tinham para trabalhar.” (Profª Diva)

Sobre o investimento da Universidade em atividades extracurriculares, a professora constata a existência destas atividades, que vieram contribuir para a formação dos profissionais da História.

“A PUC promoveu seminários, encontros. Existiram essas atividades extracurriculares. Eu diria que, não especificamente pensando em nós, enquanto professores, mas enquanto profissionais da História. Formando o profissional que ocasionalmente também é professor.

Eu acho muito interessantes essas atividades que envolvem profissionais de outras Universidades. Ouvir outros discursos de profissionais, para falar da prática de pesquisa em História, era muito interessante. Esses profissionais tinham uma outra vivência do trabalho do historiador. Não era propriamente o tema da palestra, o fato em si, mas era a vivência da História dele que era diferente da dos meus professores. E isso me enriquecia bastante.” (Profª Diva)

Desse modo, a professora vê, nesses encontros, nesses profissionais, a possibilidade de um outro espaço de formação, fora da sala de aula. Outras realidades, outras experiências, é o que faz rever, refletir, cruzar para emitir a crítica do que a faculdade não tem, não oferece, a prática de pesquisa em História. Segundo Lorene dos Santos:

... a dimensão de troca, da interlocução, se é fundamental no interior da escola, por outro lado, necessita ser ampliada, com a criação de espaços de interlocução entre escolas e entre estas e outras instituições, tais como órgãos públicos, meio acadêmico, espaços associativos etc. (1997, p. 306).

Nesta mesma perspectiva, a de verificar, na representação das professoras sobre o curso de formação de professores de História oferecido pela PUC-MG, registro outro depoimento:

“Não sei se a PUC forma professores. Eu acho que o curso me deu uma formação para estudar. Eu não saberia sair dali e dar aula. Eu não aprendi Didática.

Quando entrei na sala de aula a primeira vez, não sabia como funcionava. Não tinha base da Didática. Não sabia como tratar um aluno, o que se pode falar e o que não se pode falar. Talvez eu não estivesse aberta para aprender isso. Foram as matérias de que eu não gostei, as de formação para professor. Eu queria mesmo aqueles professores que davam nomes de livros para eu ler, que falavam de Marx, que quebravam todos os mitos da minha vida. Essas eram as matérias de que eu gostava.

Às de formação de professor eu não dei muita importância. Eu acho que eu não saí com formação para ser professor. Acho que eu a estou adquirindo dentro da sala de aula. Eu ainda não sou professora, estou aprendendo...

A Católica me abriu as portas para adquirir cultura. Eu tenho estagiárias da Católica e uma me perguntou como é que descobri a forma diferente como eu trabalho. Eu respondi que não sabia se era diferente. Quer dizer, segundo elas, eu não sigo a didática tradicional. Eu não tenho princípio nenhum, meu trabalho é dinâmico. Cada momento, cada aula é uma forma diferente.” (Profª Maria Goreti)

Novamente, as matérias pedagógicas são apontadas como não formadoras, insuficientes para enfrentar a realidade da sala de aula. E também, nesse sentido, são as que menos chamam a atenção num curso de formação de professores, o que parece contraditório. Como já ressaltéi antes, muitas vezes essas aulas são desprovidas de problemas, não procuram promover a investigação. Não buscam, nem mesmo, textos interessantes para análise e reflexão, que tenham sentido, que possam fazer perceber a realidade a ser enfrentada, a sala de aula.

Num primeiro momento, a professora afirma que a Universidade não forma professores, diante da realidade vivida como professora. Num outro, ela já afirma que os professores da faculdade tinham essa preocupação com o ensino de História e com a formação do professor. Nesse sentido, a professora registra:

“Os professores do Curso de História tinham a preocupação com a formação do professor. Eles sabem da realidade do Brasil. Não formam historiadores, formam professores. Os professores falavam o tempo inteiro: ‘você, professores...’ Aquilo me incomodava.

Hoje, eu trabalho para não ficar repetindo. Eu acho que devemos estar sempre mudando e procurando. O dia em que parar de pesquisar, de ter que olhar só a apostila, e saber repetir tudo aquilo... Acabou.” (Prof^ª Maria Goreti)

Com relação ao depoimento, vale perguntar: que professor o curso deseja formar? Por que os alunos não querem se identificar com a profissão professor? A própria história da formação do professor pode responder a esses questionamentos. Pode-se também fazer perceber o quanto fizeram para pensar o professor de História desvinculado do historiador. Às vezes, a própria realidade excludente, vivida pelo professor, faz aguçar esses sentimentos, a idéia de repetidor de idéias prontas, de uma profissão pequena... Nesse sentido, não seria o momento para investir na formação continuada dos professores? Eles clamam por isso, não querem continuar repetindo idéias prontas dos manuais didáticos. Querem criar possibilidades de construção própria.

Mas o professor não pára, não se intimida pelas imposições do próprio sistema. Se as Universidades não formaram professores, criaram-se possibilidades de esses profissionais se tornarem mais críticos e investidores da própria profissão. De acordo com Maria da Encarnação R. M. Henriques:

O professor é alguém que formula objetivos, seleciona conteúdos e métodos que melhor sirvam a diversidade dos alunos que encontra na escola e nas suas turmas. O professor concebe, cria e transforma contextos educacionais. Neste pressuposto de autonomia individual e coletiva começa-se a falar de projeto educativo de escola e da sua expressão curricular, exigindo uma cada vez maior preparação dos professores, como resposta aos desafios que lhe são agora colocados. Para além da preparação técnico-profissional, é no trabalho livre e criativo de concepção pedagógica que se poderá reinventar o quotidiano escolar (1995, p. 25).

Diante do real vivido, das políticas públicas, das idéias enraizadas, isso tudo me faz querer ver transformações, me faz procurar, pensar em utopias. Para tanto, passarei a analisar, no capítulo seguinte, a formação do professor de História nas universidades, tendo como foco a organização e estrutura curricular, sob o olhar dos professores formadores e formados.

Neste final de século e de milênio, o que estamos almejando? São cursos realmente comprometidos com a formação do profissional professor? Faz sentido a existência de cursos que não tenham como objetivo real formar professores? E na continuidade da existência, faz sentido mudar, *criar um texto novo para as páginas da História?*

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA EM UNIVERSIDADES MINEIRAS: DIFERENTES EXPERIÊNCIAS, DIFERENTES OLHARES

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

António Nóvoa

Os currículos de formação em História sempre estiveram ligados a critérios cronológicos e factuais. No Brasil, a orientação metodológica dos cursos superiores de História, que ainda estão organizados conforme Currículo Mínimo da Resolução do Conselho Federal de Educação de 1962, mantém o esquema quadripartite francês (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), complementado com História da América e do Brasil.

Este modelo europocêntrico de currículo, determinado pelo CFE/62, faz parte de uma herança recebida da Europa, como difusora de civilização e progresso, além da ideia de detentora e criadora das ciências e do saber. A expansão europeia iniciada no século XV e a reafirmação do imperialismo no século XIX, traziam ao mundo não europeu a ideologia

de que o mundo civilizado era a Europa, o resto era *ilusão e barbárie*. Estava, portanto, implantando a idéia, que permanece até hoje, de que o conhecimento e a civilização pertenciam ao velho mundo – a Europa.

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. (...)

As categorias básicas do quadripartismo têm uma função ideológica específica, enraizam no passado certo número de valores culturais essenciais para a burguesia dirigente (CHESNEAUX, 1995, p.95).

Nesse sentido, os currículos superiores de História carregam uma ideologia impregnada de valores europeus e burgueses, ligados à lógica do progresso. A divisão dos conteúdos em compartimentos estanques faz perceber o mundo e a história de maneira fragmentada, não integradora.

Mas, como todos os paradigmas pré-estabelecidos são discutidos, rompidos, há uma luta constante dos profissionais no sentido de articular mudanças significativas nos programas de Formação em História. Os currículos de formação sempre foram preocupação constante entre os educadores. Nos anos 80, as mudanças paradigmáticas da história do mundo e do nosso país foram razões de (re)construção de novos programas curriculares para os cursos de História. “Esse é um período no qual ocorrem mudanças conjunturais significativas no país, no campo da política, da Educação, das relações sociais. Marca o período da emergência de uma nova noção de cidadania, que está intrinsecamente ligada à luta por direitos e à ‘experiência concreta dos movimentos sociais’ (XAVIER, 1998, p.160).

Entretanto, essas mudanças não foram radicais ao ponto de romper com a forte influência dos modelos tradicionais internacionais. É claro que, no momento, romper com o curso de Estudos Sociais (modelo norte-americano) significou um grande avanço. Segundo

Lorene dos Santos:

As mudanças pelas quais passa a historiografia brasileira nesta década de 80 não podem ser vistas (...) de forma isolada. Se, por um lado, a emergência dos movimentos sociais influenciou decisivamente os rumos tomados pelas análises históricas, por outro lado, não se pode ignorar a influência de correntes historiográficas européias que trouxeram importantes contribuições para o repensar da história, a partir de todo um movimento de renovação metodológica (1997, p. 80).

A influência européia, sobretudo francesa e inglesa, continua marcando presença nas produções, nos currículos e inclusive na bibliografia. Afinal de contas, a tradição historiográfica européia tem significado grandes possibilidades para o avanço da historiografia brasileira. A introdução de novas temáticas, abordagens e problemas vêm influenciar, de maneira marcante e benéfica, promovendo um repensar de programas, produções e concepções.

Para analisar a formação de professores nas universidades mineiras, busquei elementos na organização e estruturação curricular, como também nos diferentes olhares dos professores na UFMG, UFU e PUC-MG. Segundo Moreira & Silva: “O currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscam entender e organizar o processo educativo escolar”(MOREIRA & SILVA, 1995, p. 9). Portanto, pretendo desvelar, a favor de quem os modelos curriculares em análise estão trabalhando. Existem problemas curriculares que comprometem a formação do professor de História? Quais as contradições presentes nesses currículos? Quais as resistências ao processo de organização do currículo e à própria ação de colocá-lo em prática? Quais são as visões expressas nos currículos dessas instituições para a formação do professor de História?

Ao analisar os currículos das universidades, partirei da concepção de Moreira & Silva. Segundo os autores, “um currículo não é como um conjunto de informações e materiais inertes (...), mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura.” Portanto, “O currículo é (...) um terreno de produção e de política cultural, no qual os

materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”(1997, p. 28).

Entretanto, a ideologia também permeará a análise como conceito importante para refletir o currículo e apresentar as representações feitas pelos sujeitos. Essas representações estarão presentes na medida em que avaliam, vêem e discutem a questão da organização e estrutura curricular dos cursos de História de que fazem ou fizeram parte.

1- A organização e estrutura curricular contribui para a formação do professor de História?

“Embora questões relativas ao ‘como’ do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo ‘porquê’ das formas de organização do conhecimento escolar.”

Moreira & Silva

A organização e estrutura curricular, como base de sustentação dos cursos de formação do profissional, são importantes elementos de profissionalização do professor de História. Essa organização e estrutura curricular vêm, historicamente, apresentando dicotomias nos cursos de História, principalmente, na formação do profissional professor. Dicotomias entre ensino/pesquisa, bacharelado/licenciatura, professor/pesquisador são desafios a serem superados. Além disso, têm-se as próprias transgressões, hoje, sugeridas pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. Essas diretrizes sugerem: flexibilidade curricular, criação de possibilidades em romper com os elementos que compunham o antigo currículo mínimo de formação profissional.

Da Universidade se exige o compromisso com a formação profissional. Assumi-la, não como um processo único, exclusivo do curso de graduação, mas um processo interativo e dinâmico, permitindo a troca, a via de mão dupla. Como António Nóvoa argumenta:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (1995, p.26).

Para tanto, é preciso acabar com o estigma criado e perpetuado, de que a Universidade é o único centro de produção e divulgação de saberes. Como nos mostra Moreira & Silva, “é importante não identificar o poder simplesmente com pessoas ou atos legais, o que poderia levar a negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos” (1997, p.30). Mais uma vez, é preciso buscar nos currículos sua história, objetivos, propostas de formação profissional e, por que não, suas transgressões.

Nessa perspectiva, procurarei ir além da análise do currículo escrito, buscar também o currículo em ação, como o oculto. Contudo, a categoria currículo oculto poderá ser usada não para contribuir com a absolvição do “currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais” (MOREIRA & SILVA, 1997, p. 31). No caso, a formação de sujeitos, de professores de História.

Segundo Nóvoa, os currículos de formação do profissional professor têm a função de estimular “o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. (...) Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Nesse sentido, procurarei mostrar e analisar a organização e estrutura curricular dos cursos de História da UFMG, da UFU, da PUC, complementando com as entrevistas com professores formadores, no que diz respeito à questão curricular. Com isso, buscar perceber até que ponto esses cursos, oferecidos por estas instituições formadoras, contribuem para a formação do professor de História.

O currículo da UFMG:

O Curso de História da UFMG foi criado em 1939 e só iniciou suas atividades acadêmicas em 1941, na antiga Faculdade de Filosofia. Naquele tempo, o curso de História era ministrado junto ao de Geografia. A separação ocorreu em 1957.⁹

O Currículo atual do curso de História da UFMG foi organizado no final dos anos 70 e entrou em vigor em 1980. Conforme indicações do Colegiado do Curso:

Na época, já se antevia o processo de ampliação e diversificação das atividades de trabalho para o profissional da História e exatamente por isso, foram criadas disciplinas como Arquivos e Museus, Técnica do Trabalho Histórico e Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa para os alunos que optassem pelo Bacharelado. Ao longo das décadas de 80 e 90 o currículo sofreu pequenas alterações com o objetivo de ampliar o leque de disciplinas optativas e eletivas¹⁰.

Como nos aponta o trecho do documento, esta ampliação não previa modificações no currículo de formação de professores de História. Essas disciplinas introduzidas não fazem parte da Licenciatura, conforme grade curricular. Elas fazem parte do currículo do bacharelado, que, na verdade, na UFMG, passou a significar um outro curso oferecido pelo departamento, organizado em 1980.

⁹ Informações presentes na documentação cedida pelo Departamento e Colegiado de História da FAFICH-UFMG.

¹⁰ Documentação cedida pelo colegiado: "Diretrizes Curriculares: Proposta do colegiado de graduação do Curso de História da UFMG.

Nesse currículo em vigor, o conceito de História, presente na apresentação do curso de formação do profissional em História, está assim escrito: “A História é o campo do conhecimento que investiga os acontecimentos e as experiências sociais na perspectiva de interpretação passado/presente.”¹¹

Quanto ao objetivo do curso, está assim apresentado:

*O curso objetiva formar um profissional capaz de dominar as linhas gerais do processo histórico em suas várias dimensões. É ainda atribuição desse profissional conhecer as principais vertentes teóricas que orientam as análises históricas e acompanhar, não somente o revisionismo referente ao conhecimento histórico produzido, como também os avanços metodológicos da ciência histórica. Deve, também, estar capacitado a realizar a articulação entre as informações e as teorias de forma crítica, tanto na atividade docente quanto na de pesquisa.*¹²

Com relação ao objetivo do curso, é importante notar a lacuna existente quanto à questão da pesquisa como atividade docente. As últimas linhas sugerem a separação ensino/pesquisa. Não há menção, também, ao conhecimento psico-pedagógico, essencial para o exercício da docência. Como exigência básica aos alunos, compreende-se ser somente o conhecimento histórico.

A UFMG oferece as duas modalidades, Licenciatura e Bacharelado, nos turnos diurno e noturno. Porém, o aluno deverá escolher entre uma e outra ao final do quarto período. Para a escolha de uma das modalidades, o curso tem um tempo previsto. Sendo o tempo padrão de quatro anos, tanto para a Licenciatura como para o Bacharelado, podendo ser efetivado no prazo mínimo de três anos. Se o aluno desejar ter as duas formações, primeiro ele deverá terminar uma, para depois pedir complementação de curso. Portanto, não poderá cursar as duas modalidades ao mesmo tempo.

Sobre a questão profissional, de acordo com a instituição formadora:

¹¹ Currículo do Curso de História da UFMG.

¹² Idem.

O licenciado está habilitado para o exercício do magistério de 1º e 2º Graus. O bacharel pode atuar como pesquisador e como assessor em programas culturais e de preservação do patrimônio histórico.

O campo de atuação profissional abrange instituições de ensino, entidades públicas e privadas e órgãos públicos.¹³

Ao licenciado, é reservada a atividade docente, podendo ser interpretada, desprovida de formação para a pesquisa, o que poderá acentuar a dissociação entre ensino/pesquisa. Conforme documento, a pesquisa poderá ser compreendida como competência básica e exclusiva do bacharel, para a sua atuação profissional no mercado de trabalho. O Colegiado do atual curso de História da UFMG, por meio da proposta de novas diretrizes curriculares, avalia as deficiências do atual currículo de formação do profissional de História. Assim declara o documento:

A estrutura curricular vigente não contempla adequadamente as novas atividades de trabalho abertas ao profissional da História, isto é, não tem se mostrado eficaz na habilitação de seu corpo discente no que se refere, sobretudo, às relações entre Ensino e Pesquisa.¹⁴

Nesta perspectiva de avaliação da atual estrutura curricular,

“Nós vamos fazer uma mudança, e isso quer dizer que o currículo tem problemas. Este currículo foi montado em 1980 e está vigorando desde então. Ele teve alguns remendos para adequar a questão da flexibilidade, por exemplo, a introdução de disciplinas que são chamados tópicos, as optativas. Mas é um currículo velho. Nós, antes mesmo da LDB, já estávamos pensando em fazer a reforma curricular. E agora, com a LDB, esta reforma se torna mais necessária por causa da questão da flexibilidade, dos temas transversais.” (Prof^a do Departamento de História da FAFICH/UFMG)

A grade curricular do curso de História, oferecido pela UFMG, está assim configurada:

QUADRO 1

Grade curricular atual do Curso de História (licenciatura e bacharelado), oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/FAFICH – Departamento de História
1980 – 1999

¹³ Idem.

¹⁴ Documento do Colegiado do Curso de História da UFMG, 1998.

PERÍODOS	DISCIPLINAS	PERÍODOS	DISCIPLINAS
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Política I • Economia A I • Educação Física A* • Lógica do Pensamento Científico • Introdução aos Estudos Históricos • Sociologia I 	5º	<ul style="list-style-type: none"> • História das Idéias Políticas Sociais II • História da América no século XIX • História do Brasil Império • História Contemporânea I • Disciplina Optativa
2º	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte I • Introdução à Metodologia Científica • História Antiga • Antropologia I • Disciplina Optativa 	6º	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Educação** • Psicologia da Educação: Desenv. E Aprendizagem** • Arquivos e Museus Históricos*** • História do Brasil República I • Historiografia Contemporânea • Carga Optativa
3º	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte II • História da Civilização Ibérica • Metodologia da História • História Medieval • Disciplina Optativa 	7º	<ul style="list-style-type: none"> • Estrut. E Func. Do Ensino de I e II Graus** • História da América no Século XX-A • História do Brasil República II • História Contemporânea II • Técnica do Trabalho Histórico*** • Didática de Licenciatura** • Disciplina Optativa
4º	<ul style="list-style-type: none"> • História do Brasil Colônia • História das Idéias Políticas e Sociais I • História da América Colonial • História Moderna • Disciplina Optativa 	8º	<ul style="list-style-type: none"> • História do Capitalismo • Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa*** • História da América no Século XX-B • Historiografia Brasileira • Prática de Ensino de História** • Disciplina Optativa

*Disciplina Obrigatória somente ao turno diurno ** Disciplinas da Licenciatura *** Disciplinas do Bacharelado

DISCIPLINAS OPTATIVAS

<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Teoria Política • Elementos de Pesquisa e Análise Política • Introdução à Teoria Econômica • Elementos de Pesquisa e Análise Política • Introdução à Teoria Econômica • Elementos de Pesquisa e Análise Econômica • Educação Física B • História de Minas • História da Ciência e da Técnica II • Tópicos em História Antiga • Tópicos em História Medieval • Tópicos em História Moderna 	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos de História Contemporânea • Tópicos em História do Brasil • Tópicos em História da América • Tópicos da História da Arte • História da Ciência e da Técnica I • História da Arte Brasileira • Tópicos em Metodologia • Tópicos de Leitura Documental • Introdução à Teoria Sociológica • Introdução à Pré-História • Elementos de Pesquisa e Análise Sociológica
---	--

FONTE: Grade Curricular do Curso de História da UFMG

A grade curricular do curso de História da UFMG apresenta características que seguem o modelo padrão do currículo mínimo do CFE, com algumas diferenças sutis quanto ao nome das disciplinas. Segue o critério cronológico para as disciplinas teóricas, e as disciplinas teórico-metodológicas constituem a lógica: Introdução aos Estudos Históricos, Metodologia da História, Historiografias...

O curso apresenta pré-requisitos para cursar disciplinas seguindo, também, os mesmos padrões: cronológico, geográfico e uma linearidade metodológica. Assim especificado: História Antiga é pré-requisito de História Medieval, que é pré-requisito de História Moderna, que é de História Contemporânea. História do Brasil e História da América também possuem pré-requisitos cronológicos. Os pré-requisitos de disciplinas perpassam todo o currículo, tanto para as disciplinas obrigatórias, quanto para as disciplinas do currículo mínimo e algumas optativas.

É interessante notar que, se o aluno ficar preso a uma disciplina, ele não conseguirá seguir o percurso normal do curso. Não existe flexibilidade no currículo, a não ser para

cursar optativas, já que o aluno tem a opção de escolha entre um elenco de disciplinas, num total de vinte e duas, com algumas apresentando, ainda, pré-requisitos.

Observa-se, ainda, que, no currículo de formação de professores de História da UFMG, não existe nenhuma disciplina específica, além das exigidas pela legislação. Disciplinas como Oficinas de Ensino de História, Metodologias de Ensino e Pesquisa de História estão ausentes da Grade Curricular, inclusive na lista de optativas.

Na perspectiva de uma professora formadora, a formação neste currículo é assim considerada:

“Eu achava que a formação em História era consistente. Porém, os alunos começavam a despertar para o espírito de pesquisa em História e já não queriam ir para as veredas do ensino. Senti isso desde o início. Numa das primeiras turmas em que eu trabalhei, eram pessoas brilhantes, foram ser professores de curso superior de História. Eram pessoas que não viam muito sentido em fazer Licenciatura, pois se encaminhavam para a vida acadêmica. Eu acho que, naquele momento, o curso estava se consolidando, enquanto que o ensino de História estava muito mal. No que tange ao ensino de História, o currículo do Departamento de História sempre foi omisso. Os alunos eram formados para serem pesquisadores. O currículo tinha uma base muito grande de Metodologia da História, dava-se grande ênfase ao trabalho do historiador. Ali se formavam pessoas que seriam grandes teóricos realmente, mas poucos professores de História.

Quando esse aluno se encaminhava para ser professor, ele tinha dificuldades de fazer a transposição didática do conteúdo que ele vira no curso de História para os conteúdos que ele deveria lecionar. Muitos desses alunos me procuravam depois para falar dessas dificuldades. Havia uma ênfase muito grande, como se o Bacharelado fosse uma coisa nobre e para pessoas de uma casta superior no curso. E a Licenciatura, coisa de segunda classe, de segunda ordem, mesmo na preferência dos estudantes. Eles queriam todos fazer bacharelado, se possível fosse. Quando não tinha mesmo jeito, apelavam para fazer Licenciatura.” (Prof^a de P.E.H. nos anos 80 da FAE/UFMG)

Pelo depoimento, pode-se notar que a questão da licenciatura fica relegada ao segundo plano, na proposta de formação da UFMG. Para o bacharelado, como indica a professora, era exigido o aprofundamento das questões metodológicas e de pesquisa acadêmica. Para os licenciados, não havia essa exigência. Como consequência, o futuro

poderia ser de reprodutores do conhecimento produzido pelos acadêmicos, os futuros bacharéis. Portanto, como indica Sandra Cristina F. Lima, pela dicotomia e hierarquia entre história/pesquisa e história/disciplina:

O ensino da História encontra-se estruturado de tal forma que, enquanto à universidade compete a produção do conhecimento histórico, às escolas (...) cabe a sua reprodução. Nessa perspectiva, separa-se 'História-disciplina' de 'história-ciência'; esta resulta da pesquisa realizada por historiadores vinculados às universidades e/ou institutos de pesquisa e a Segunda surge apenas como o resultado pronto da investigação teórica, podendo ser transmitida aos alunos secundaristas por quem se interessar ou, no limite, necessitar (1997, p. 113).

Sobre a formação de professores de História presente no currículo:

“No que diz respeito aos conteúdos específicos que são distribuídos nestas várias disciplinas, não me consta que esta proposta curricular tenha atitudes de formação do professor, que vai além dos próprios conteúdos ali ministrados. Recentemente, ao que tudo indica, existem algumas movimentações no sentido de tentar encaminhar processos pedagógicos, metodológicos relativos ao ensino de História e, penso eu, que estejam articulados aos conteúdos ali ministrados. Mas, não me consta que o Departamento de História tenha um projeto político-pedagógico, que possa articular conteúdos históricos, procedimentos metodológicos, na articulação ensino/pesquisa. E também me dá a impressão de que haja uma preocupação na formação político-pedagógica do professor. Parece-me que a própria distinção licenciatura e bacharelado nos indica que ainda não está muito clara qual é a proposta do Departamento de História, no âmbito da formação de professores.” (Prof^o de P.E.H. da FAE/UFMG)

Desde os anos 80 e até os anos 90, conforme depoimento, não há um “projeto político-pedagógico, que possa articular conteúdos históricos, procedimentos metodológicos, na articulação ensino/ pesquisa”.

Na realidade, não é só a questão da grade curricular. Segundo outro depoimento:

“O enfoque do currículo, o enfoque do programa, não é dado voltado para a questão da sala de aula. Pelo contrário, nós temos aqui uma coisa absolutamente fragmentada. O conteúdo é dado aqui na FAFICH e toda a parte pedagógica, o ensino de História é dado na Faculdade de Educação. Estamos tentando reverter isso, exatamente aproveitando a LDB, mas nós temos todo um trabalho muito ligado à questão da pesquisa. E eu não estou dizendo que o ensino não deva ter pesquisa, eu acho que tem que ter sim, mas não é ainda uma tradição. Então o ensino aqui é relegado ao segundo plano. Os professores não se dedicam à questão do ensino, com algumas exceções. No departamento, somos vinte e tantos, destes

são três ou quatro que nem digo que mexam sistematicamente, mas que têm essa preocupação. Se você me perguntar sobre preparação, em termos de conteúdo, a preparação é excelente. Mas em termos de um trabalho efetivo na sala de aula, de enfrentar problemas hoje, de discutir o livro didático, de trabalhar com a questão de materiais alternativos, de formas motivadoras, isto o curso efetivamente não dá. Mas ele não dá, porque ele seja deficiente, ele não dá, porque não quer dar. É uma opção, que parece muito clara: o curso não fez essa opção para formar professores de primeiro e segundo grau. Não obstante nós tenhamos a licenciatura, então fica um coisa meio paradoxal. Mas eu estou lhe colocando assim, porque eu não posso lhe fornecer informações que não sejam altamente fidedignas.” (Prof^a do Departamento de História da FAFICH/UFMG)

Através das evidências, o Curso de História da UFMG fez a opção em concentrar no bacharelado as questões sobre pesquisa. A licenciatura pode não estar vinculada aos propósitos da maioria dos professores do departamento, mas, supostamente, está implícita a formação do professor de História. Na medida em que formam o bacharel, estarão formando, como indica a estrutura curricular, o professor pesquisador.

Com relação à questão bacharelado/licenciatura na Universidade, e reafirmando a posição anterior:

“Pensando exatamente não só a partir da UFMG/FAFICH, do Departamento de História, mas a partir de outras experiências a que tivemos acesso e já ouvimos falar dessa natureza, sempre há a dissociação entre o bacharelado e a licenciatura. Ao que tudo indica, a prática tem mostrado: há uma opção preferencial pelo bacharelado. Suponho que ali estarão os alunos destinados aos mestrados, doutorados, ou seja, aqueles considerados aptos a pesquisar. E isso faz supor que, nesta compreensão, não está incluído o conjunto dos alunos que vão para a licenciatura, que, no meu modo de ver, deveriam ser orientados, formados tanto para ensinar quanto para pesquisar, mesmo porque esta articulação ensino/pesquisa faz parte da formação do professor de História ou de qualquer outra disciplina. Mas eu vejo que não há um encaminhamento nesse sentido, quer dizer, ou o bacharelado está voltado supostamente para formar pesquisadores, historiadores e a licenciatura está destinada a um exército contingente grande de professores que vão ficar aí à disposição do mercado. Penso que a formação tem que ser articulada e não seccionada.

Outro exemplo concreto é a dificuldade de orientação de alunos do departamento de História, que buscam o ensino de História como objeto de pesquisa e que têm sérias dificuldades para viabilizar os seus interesses, mesmo porque lá não se considera objeto de estudo o ensino de História. Tivemos casos de vários alunos que tiveram que se conformar com a linha adotada pelo bacharelado, que, ao que tudo indica, é uma reprodução da linha do mestrado, quer

dizer, não há uma autonomia intelectual. Não há, digamos, um apoio que deveria ser dado e estimulado aos vários objetos possíveis de serem pesquisados. No nosso caso da P.E.H (Prática de Ensino de História), percebe-se que vários alunos têm interesse sim em fazer as suas pesquisas fora do quadro que é determinado pelo Departamento de História. Haja vista que aos alunos que trabalham na educação de jovens e adultos, no Centro Pedagógico, como monitores de professores, não lhes são permitidas as possibilidades de eles, a partir da experiência como monitor/professor, regente de classe, fazerem uma reflexão, até mesmo a pesquisa em torno da sua prática e as especificidades da educação de adultos, porque isto não faz parte dos itens que o departamento aprova. Então, isso é um exemplo concreto de que a separação entre a licenciatura e bacharelado, além de ser um equívoco, que vem sendo praticado ao longo do tempo, é reforçada e, portanto, é uma postura excludente, que impede ao aluno a satisfação dos seus desejos, em termos do ato de pesquisar.” (Profº de P.E.H. da FAE/UFMG)

Esse não é um problema exclusivo da UFMG. Hoje, a maioria dos cursos superiores de História oferecem as duas modalidades, diferenciam e dissociam licenciatura e bacharelado. Na maioria dos programas, o bacharelado é organizado tendo em vista a conclusão de uma monografia no final do curso. Muitos alunos acabam não tendo autonomia de escolher seu próprio objeto de estudo, mas participam das pesquisas de interesses do professor orientador ou da própria orientação filosófica do curso. Isto pode ferir a autonomia intelectual de pensar, de criar ou até mesmo de ter, realmente, um problema a ser pesquisado.

Segundo pesquisa realizada por Lorene dos Santos, o envolvimento da UFMG, incluindo Departamento de História e Faculdade de Educação, nos debates em torno do ensino de História foi muito pontual. Acrescenta que, no curso de graduação em História da FAFICH-UFMG, não foram encontrados “registros sobre qualquer disciplina relativa a ensino até o ano de 1996 (...) Assim, muito embora a grande maioria dos alunos que cursam História se encaminhem para a licenciatura, as disciplinas ministradas no Departamento de História não apresentam uma preocupação, pelo menos em nível formal, com a questão do ensino (...)” (1997, p. 106). Esses dados não invalidam, conforme indica a pesquisadora, “a

preocupação, ainda que isolada e informal, de alguns professores desse Departamento, em trazer a discussão sobre o ensino para o âmbito de suas aulas” (SANTOS, 1997, p. 106 – nota de rodapé).

Entretanto, há uma preocupação real do Colegiado de Curso, hoje, em promover mudanças que possam contribuir para a formação do professor de História, rompendo com as dicotomias cristalizadas do atual curso oferecido pela Instituição. De acordo com o documento produzido pelo colegiado, o “graduando em História terá que construir um percurso acadêmico onde não haja separação entre o Ensino e a Pesquisa. Isto é, sua formação deverá contemplar as especificidades de uma e de outra, sem prejuízo de nenhuma delas”¹⁵

O currículo da UFU

O Curso de História da UFU foi criado em 1964, na antiga Faculdade, Ciências e Letras de Uberlândia. Oferecia inicialmente a modalidade Licenciatura. O Bacharelado foi criado com a reforma curricular, ocorrida em 1991.

Assim explica a atual coordenadora do curso:

“Nós fizemos uma reformulação curricular em 1991 e instituímos o bacharelado. O que está por trás dessa reformulação? A idéia não era só criar o bacharelado. A idéia era criar um bacharelado, mas de tal forma que bacharelado e licenciatura se unissem para que nós tratássemos o profissional de História como um todo. E que não se fizesse a diferença entre bacharel e licenciado, para que os alunos tivessem a iniciação à pesquisa e à produção do conhecimento.” (Profª e Coordenadora do Curso de História da UFU)

De acordo com o Curso de História da UFU, a atual estrutura curricular contempla primeiro o bacharelado, para depois ser cursada a licenciatura. Conforme documento, com essa estrutura curricular, oferecendo inicialmente o bacharelado, “efetiva-se a união entre

ensino e pesquisa, possibilitando ao aluno uma formação teórica consistente, enriquecida pela prática de pesquisa e acrescida das disciplinas pedagógicas.”¹⁶

O aluno obrigatoriamente deve cursar a modalidade Bacharelado, que poderá ser efetivada no prazo médio de nove períodos, quatro anos e meio. Se desejar continuar os estudos para receber o título de licenciado, deverá cursar as disciplinas pedagógicas em mais um semestre letivo. Nota-se, portanto, que a inclusão das disciplinas pedagógicas ao final do curso em um semestre letivo pode acarretar um problema de articulação do currículo, levando a pensar que a diferença entre o bacharelado e a licenciatura está na presença destas disciplinas exigidas pela legislação: Didática Geral, Prática de Ensino... Na verdade, para que o aluno termine o curso de História com as duas modalidades, ele deverá completá-lo em cinco anos letivos.

Para compreender melhor essa organização e estrutura curricular, quanto à formação do bacharel e do licenciado, a Coordenadora explica:

“Nosso curso é o contrário, ele forma primeiro o bacharel, depois o licenciado. Se o aluno não quiser fazer licenciatura, não precisa. Mas, obrigatoriamente, ele tem que fazer o bacharelado. O que isso significa? Significa que ele tem que fazer as disciplinas Métodos e Técnicas de Pesquisa, Monografia I e Monografia II. Ele tem que fazer um trabalho de pesquisa para apresentar e defender no final de curso. Esse trabalho final pode ser até na área de ensino, se ele quiser, como também pode não ser. Mas o que é importante aí? O importante é que não estamos fazendo a diferença entre o bacharel e o licenciado. Qualquer que seja a opção, tem que produzir conhecimento. Porque nós estamos partindo do princípio de que o professor tem que produzir conhecimento. Quer dizer, essa divisão não tem muito sentido na História.

Quando nós colocamos o bacharelado antes da licenciatura, foi exatamente na tentativa de se criar uma forma concreta, objetiva, em que a produção do conhecimento fosse a busca primeira deste curso. Independente de estarmos formando bacharel ou licenciado, isso não era a preocupação primordial. Mas a preocupação é de que nós precisávamos levar esse aluno a produzir conhecimento.” (Profª e Coordenadora do Curso de História da UFU)

¹⁵ Diretrizes Curriculares: Proposta do Colegiado de Graduação do Curso de História da UFMG, 1998, p. 8.

¹⁶ UFU- Catálogo dos Cursos de Graduação: Estrutura Curricular do Cursos de História da Universidade federal de Uberlândia, p. 467.

Ao analisar o depoimento, sentimos uma intenção de romper as dicotomias presentes nos vários cursos de História. No entanto, a questão de oferecer uma ou outra modalidade em primeiro lugar acabaria com a separação entre bacharelado/licenciatura? É preciso verificar também se o curso amplia a possibilidade de transgressão, ou se se mantém formalmente nos limites impostos pelo CFE, sobre a questão do currículo mínimo obrigatório.

Quanto aos seus objetivos no curso de História da UFU, assim se definem:

formar profissionais capazes de desenvolver a crítica sistemática diante das questões sociais cotidianas e de interferir na realidade de seu tempo. A qualificação de bacharel atende ao surgimento de novas opções no mercado de trabalho, como atividades em arquivos e centros de documentação, assessorias a entidades sindicais, aos serviços de patrimônio histórico e outros. A união dessa qualificação à de licenciado possibilita a valorização do profissional do ensino, o professor de 1º e 2º graus, que estará preparado para enfrentar as tarefas requeridas pelo meio social ao qual pertence.¹⁷

A seguir, apresento a Estrutura Curricular que sustenta o Curso de História da

UFU:

QUADRO 2

Grade curricular atual do Curso de História (licenciatura e bacharelado), oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia

PERÍODOS	DISCIPLINAS	PERÍODOS	DISCIPLINAS
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Português: Análise do Discurso • História Antiga • Antropologia Cultural 1 • Introdução aos Estudos Históricos 1 • História Medieval 	6º	<ul style="list-style-type: none"> • História Contemporânea 2 • História do Brasil 4 • Tópicos Especiais 1 em História do Brasil • Tópicos Especiais em História da América • Estudos Alternativos em História Contemporânea*
2º	<ul style="list-style-type: none"> • História Moderna 1 • Antropologia Cultural 2 • Introdução aos Estudos Históricos 2 • Tópicos Especiais em 	7º	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos e Técnicas de Pesquisa em História • História do Brasil 5 • Tópicos Especiais 2 em História do Brasil

¹⁷ UFU- Catálogo dos Cursos de Graduação: Estrutura Curricular do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, p. 467.

	<ul style="list-style-type: none"> História Medieval Tópicos Especiais em Filosofia da História 		<ul style="list-style-type: none"> História Contemporânea 3 Psicologia da Educação**
3º	<ul style="list-style-type: none"> Introdução aos Estudos Históricos 3 História Moderna 2 História do Brasil 1 História da América 1 	8º	<ul style="list-style-type: none"> Monografia 1 Tópicos Especiais em História Contemporânea Estudos Alternativos em História do Brasil* Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus**
4º	<ul style="list-style-type: none"> Historiografia História da América 2 História do Brasil 2 Tópicos Especiais em História Moderna 	9º	<ul style="list-style-type: none"> Monografia 2 Seminário de Pesquisa Prática de Ensino de História 1**
5º	<ul style="list-style-type: none"> História Contemporânea 1 História do Brasil 3 História da América 3 Filosofia da História 	10º	<ul style="list-style-type: none"> Didática Geral** Prática de Ensino de História 2**

* Disciplinas Específicas do Bacharelado

** Disciplinas Específicas da Licenciatura

DISCIPLINAS OPTATIVAS

<ul style="list-style-type: none"> Teoria Econômica 2 Sociologia Aplicada à Administração Introdução à Economia História Econômica Geral Sociologia História da Música 1 História da Música 2 História da Música 3 Folclore Brasileiro Sociedade Rural História da Filosofia Medieval 1 História da Filosofia Moderna 1 Teoria do Conhecimento 1 Filosofia Política 1 História da Filosofia Medieval 2 História da Filosofia Moderna 2 Filosofia Política 2 História da Filosofia Moderna 3 História da Filosofia Contemporânea 1 História da Filosofia Contemporânea 2 Filosofia da Ciência 1 História da Arte História da Filosofia Contemporânea 3 Estética 	<ul style="list-style-type: none"> Economia Política Teoria da Constituição Teoria do Estado Filosofia da Ciência Introdução às Ciências Sociais Introdução à Economia Etnologia Brasileira Geografia Humana e Econômica Religião e Sociedade Mudanças Sociais Contemporâneas Leitura e Produção de Textos 1 Leitura e Produção de Textos 2 Teoria da Literatura 1: Introdução aos Estudos Literários Teoria da Literatura 2: Poética Teoria da Literatura 3: Narrativa Filosofia Didática e Metodologia de Geografia e História da Pré-Escola de 1ª à 4ª Série do 1º Grau História da Educação 1 História da Educação 2 Filosofia da Educação Sociologia Geral e da Educação 2
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Os contemporâneos • Metodologia Científica 1 • Formas de Expressão e Comunicação Artística 1 • Psicologia da Arte • Filosofia da Educação em Arte • Arte no Brasil • Fotografia • Leitura Crítica e Produção de Texto • Ecologia Geral • Geologia e Paleontologia • Evolução • Geografia Urbana • Geografia Rural • Geografia da Circulação • Geografia da População • Recursos Naturais • Geografia do Brasil Nordeste • Ciência Política 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos e Técnicas de Pesquisa • Evolução das Idéias Sociais • História do Pensamento Econômico • História Econômica Geral • Relações Econômicas Internacionais • Formação Econômica do Brasil • Economia Brasileira Contemporânea 1 • Economia Brasileira Contemporânea 2 • Economia Regional e Urbana • Teoria e História da Arquitetura e das Artes 1 • Teoria e História da Arquitetura e das Artes 2 • História da Arquitetura Brasileira • Sociologia da Cultura Urbana • Estética • Teoria do Urbanismo 1 • Teoria do Urbanismo 2
---	---

Obs.: Para integralizar o currículo pleno, o aluno deverá cursar, no mínimo 180 horas em disciplinas optativas.

FONTE: Grade Curricular do Curso de História da UFU

A Estrutura Curricular do Curso de História da UFU segue uma divisão padrão entre disciplinas obrigatórias, disciplinas específicas do bacharelado, específicas da licenciatura e disciplinas optativas. As disciplinas obrigatórias, em sua maioria, apresentam características comuns às nomenclaturas do currículo oficial, segundo a legislação federal, dentro do padrão quadripartite, cronológico e espacial. Outras disciplinas como: Português - Análise do Discurso, Antropologia Cultural 1 e 2, Disciplinas chamadas de Tópicos Especiais, além das teóricas metodológicas, acrescentam a lista de disciplinas obrigatórias.

Segundo a professora:

“Não há novidades muito grandes em relação aos demais cursos. No entanto, há uma diferença que é interessante, do ponto de vista do aluno e do professor. O aluno não está amarrado em termos de estrutura curricular. É um curso que permite ao aluno se matricular conforme os seus próprios interesses e a sua situação naquele semestre. Não há pré-requisitos, então isso dá uma abertura maior.” (Prof^ª de P.E.H. do Curso de História da UFU)

Como nos indica a professora, apesar das disciplinas obrigatórias seguirem uma linearidade cronológica, o curso não apresenta nenhum pré-requisito para o aluno matricular-se, inclusive, nas optativas. Nota-se, também, além dessa flexibilidade, que o curso reduz o número de disciplinas obrigatórias e passa a oferecer um número extenso de disciplinas optativas. Segundo a Coordenadora:

“O curso não tem pré-requisito. É um curso aberto, no qual o aluno pode fazer as 180 horas em disciplinas optativas em outros cursos na Universidade. Isto possibilita estabelecer contato com outros conhecimentos, outras realidades.

Nós estávamos com um elenco de disciplinas optativas muito restrito, e este ano fizemos uma reformulação no currículo e abrimos o leque de disciplinas optativas para toda a Universidade. Nosso aluno pode fazer disciplina na filosofia, se essa for a tendência dele, mas se não for, e for na Economia, então ele vai fazer na Economia; se for na Pedagogia, ele vai para Pedagogia ou para o Direito. Por que isso é importante? Porque abre o leque de possibilidades para o nosso aluno e atende individualidades. É um curso aberto e na medida em que remete o nosso aluno para outros cursos, ele tem a possibilidade de conhecer outro tipo de conhecimento, outra formulação e acho que isso só pode enriquecer.” (Profª e Coordenadora do Curso de História da UFU)

Com isso, o aluno, além de ter um grande número de escolha entre as optativas, pode percorrer pelos diversos Cursos da Universidade. O que vem ampliar o campo de visão, percorrendo as várias fronteiras da História.

Com relação ainda à questão da flexibilidade da proposta curricular do curso de História da UFU:

“Outra diferença, que eu considero muito interessante, em termos da proposta do currículo daqui, é que há determinados conteúdos que são abertos e o professor pode propor temáticas. O professor tem uma liberdade de optar, são conteúdos alternativos, que aqui se chamam, no caso, Estudos Alternativos em História. O professor que assume a disciplina tem toda a liberdade de escolher uma temática, de programar, de pensar uma bibliografia. Ele não está dentro daquela História já determinada por outros programas, que são fechados.” (Profª de P.E.H. do Curso de História da UFU)

É interessante notar que a própria organização curricular do curso, mesmo apresentando os limites impostos pela legislação, além dos já cristalizados, mostra-nos

possibilidades de transgredir os limites definidos pelo CFE. A própria liberdade dos docentes de propor cursos amplia enfoques e eixos temáticos que venham senão romper com os paradigmas perpetuados, pelo menos ampliá-los. Como indica Déa R. Fenelon:

(...) quem sabe agora seremos capazes de inventar um outro currículo, já que não falta mais nada para se introduzir, ou, em última análise, arranjos outra maneira, outros critérios de questionar o currículo, pois, completando-se a perspectiva espacial, temos de arranjar um outro critério! (1994a, p.125)

Contudo, é possível verificar, na estrutura curricular, a formação do professor, como tema de preocupação? Nesse sentido, a professora de Prática de Ensino de História afirma:

“Dentro do currículo, a única disciplina que trabalha diretamente com a questão do ensino de História, eu diria infelizmente, é a Prática de Ensino. Nas outras disciplinas, fica a critério de cada professor desenvolver algum trabalho relacionado com o ensino de História ou não. Nós sentimos que o peso maior do curso acaba sendo direcionado para a formação do bacharel. Enquanto professora da Prática de Ensino, observo muito isso, porque o aluno não tem muito contato com questões relativas ao ensino de História dentro do curso. Só no momento do Estágio, ele se volta diretamente para esse assunto. A não ser aqueles alunos que, dentro do seu objeto de pesquisa, já delimitam um conteúdo, um tema ligado a esta área; do contrário, o contato é na Prática de Ensino.” (Prof^a de P.E.H. do Curso de História da UFU)

Na perspectiva da formação do professor, as disciplinas mantidas na grade curricular não contemplam a preparação pedagógica do professor de História. Há uma forte opção pela modalidade Bacharelado. Mas, se se pensar na estrutura do curso, que, obrigatoriamente, o aluno deverá passar por todas essas disciplinas obrigatórias, diminui-se a lacuna entre as duas modalidades.

Sobre a questão didático-pedagógica, o curso não oferece disciplinas que procurem ampliar a Prática de Ensino de História, além das já integradas ao currículo mínimo obrigatório, para a conclusão da licenciatura. E, apesar dessas disciplinas se encontrarem dentro do próprio Departamento de História, elas significam, dentro da estrutura curricular, disciplinas que apenas completam a carga horária da Licenciatura. Na relação de optativas, há uma oferta de disciplinas da área educacional.

No entanto, é essa estrutura curricular, oferecida pelo Departamento de História da UFU, que vem formando o professor de História. Portanto, de que maneira essa organização contribui para a formação do professor de História? Procurando responder a essa questão, a professora de Prática de Ensino afirma:

“De toda forma, essas disciplinas que estão sendo trabalhadas contribuem, lógico, para essa formação. Porque se você for pensar a prática do professor, ela tem que estar ligada à prática do pesquisador, da questão do conhecimento. Eu não acredito que deve haver aquelas matérias só para formar o professor. Eu aposto na possibilidade de juntar as duas coisas o tempo todo, apesar de que não é essa prática que se observa no conjunto do meu curso, dos meus colegas. Não são todas as pessoas que se envolvem com a questão da formação do professor, não é uma preocupação geral. Acho que as pessoas têm opções, têm interesses, e, de alguma forma, eles estão contribuindo com a formação desse aluno. A questão do conteúdo, de aprofundar, de pesquisar assuntos, já vai contribuir para essa formação.

Mas, ao mesmo tempo, não se elimina o problema que vai ser gerado depois, quando o nosso aluno entrar no mercado de trabalho e tiver que enfrentar a dificuldade de aliar a questão da teoria com a questão da prática desse ensino, nas escolas onde eles estarão desenvolvendo esse trabalho. Sentimos que há realmente um problema. Eu sinto isso com muita clareza. Até porque, no estágio, estamos sempre em contato com professores já formados. Eles falam, às vezes, até reclamando: ‘Olha, nós não nos sentimos preparados para sermos professores.’ Aí eu digo: Professor não se prepara num curso, numa disciplina, como a Prática de Ensino.” (Prof^a de P.E.H. do Curso de História da UFU)

Dentre os vários elementos destacados pela professora, está a questão das dificuldades encontradas pelos professores de ensino fundamental e médio, no mercado de trabalho, na realidade da sala de aula. Aliar teoria/prática no currículo de formação de profissionais tornou-se um dos maiores problemas, e, mesmo sendo debatidos, se mantêm entre a maioria dos professores formadores. Ou seja, a manutenção da distância do saber acadêmico com o saber construído na sala de aula dificulta o rompimento com ideologias que estão dentro, fora e no meio do sistema de formação de professores. Para Sandra Cristina Fagundes Lima,

A dicotomia existente entre aqueles que ‘produzem’ os conhecimentos e aqueles que os transmitem, subjacente à prática destes professores, além de

revelar o despreparo em que se encontram, engendra uma relação de poder que se manifesta no interior da sala de aula, na relação entre historiador (pesquisador-professor universitário) e professor de História das escolas de primeiro e segundo graus. (...)

Essa hierarquia de poder, que divide os que 'sabem' daqueles que 'não sabem', além de implicar em uma visão da História como verdade absoluta, inabalável e sem questionamento, faz com que os alunos e professores permaneçam passivos diante de conhecimentos produzidos em outra instância (1997, p. 178-179).

Mesmo apresentando limites, a professora de Prática de Ensino vê possibilidades e resultados na Estrutura Curricular do Curso de História da UFU, por estar acompanhando os profissionais já formados por esta instituição. Também, não deixa de fazer um apelo aos colegas formadores, em procurar trabalhar a formação do professor de História e se comprometer com essa formação. Assim afirma:

“De todo jeito, acho que essa estrutura tem ajudado os alunos. Porque nosso aluno tem tido uma aceitação muito boa em termos profissionais, na rede pública, na rede privada, onde eles vão trabalhar e em cursos de pós-graduação. Nós temos observado a trajetória desses ex-alunos. Tudo isso nos dá uma visão e uma segurança de falar que essa estrutura curricular, mesmo não se propondo a estar formando em todas as disciplinas o professor, tem conseguido fazer isso. Mas eu gostaria de ver meus colegas, os professores do curso de História, se envolvendo mais nessa questão da formação do professor. Porque é uma formação difícil de ser feita. Se todos não têm clareza de que estão formando o professor, pode-se tornar um problema complicado e pode gerar insegurança. Às vezes, você tem alunos brilhantes em termos de conteúdo, se saem muito bem. Têm uma capacidade de leitura crítica, de analisar, de escrever, mas quando entram na sala de aula, principalmente se trabalham com um primeiro grau, não conseguem conversar, não conseguem estabelecer uma comunicação com esse aluno. Eu acho que isso é muito grave, é uma questão que o curso poderia ter maior empenho em sanar. E não há muito mecanismo, quer dizer, curso de extensão, de aproximação do 1º grau com o 3º grau. Há tentativas, mas não são muito continuadas, não têm aquela frequência que se considera que seria necessário para ter um retorno maior.

Não sei se é uma questão só de estrutura curricular, acredito que seja um problema mais de envolvimento das pessoas com esse tipo de assunto, com esse tipo de discussão. Não há uma preocupação generalizada dentro do curso. Essa preocupação de se formar professor, algumas pessoas assumem abertamente, brigam por isso inclusive. Outros professores se envolvem mais com a formação teórica do aluno, e se esquecem do como e qual condição dar a esse aluno, para que ele estabeleça depois a mediação entre esse ensino teórico e essa prática do professor.” (Profª de P.E.H. do Curso de História da UFU)

Diante das dificuldades encontradas na formação do professor, vê-se, através do depoimento da professora, a necessidade de uma verdadeira aproximação com os outros níveis de ensino. Na maioria das vezes, o início de carreira do professor de ensino fundamental e médio é marcado pela insegurança, pela dificuldade em conciliar relação pedagógica e o conhecimento adquirido na instituição em que recebeu a formação inicial. Segundo Michaël Huberman, no texto “O Ciclo de Vida Profissional dos Professores”, o professor, no início de carreira, confronta-se com a complexidade de sua situação profissional, o “choque do real”, num período de sobrevivência ou de descoberta (1995, p. 39).

Desse modo, faz-se necessário que as instituições de ensino superior façam essa aproximação, se empenhem numa possível integração, entre a Universidade e as Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Mostrando essa possibilidade, a professora indica um caminho a seguir e práticas alternativas, que transgridem o currículo oficial, numa proposta de formação de professores:

“Eu não sei se o problema é de estrutura de currículo, que implique numa solução. Talvez seja mais de prática, de como trabalhar esse currículo. Apesar de que isso depende muito de como o professor encaminha o curso. Se, dentro da proposta de avaliação, há questões relativas a uma preparação de material didático, é uma das possibilidades que eu vejo, como um caminho. Na minha experiência, eu acredito muito nisso, que, ao exigir, ao cobrar do seu aluno enquanto resultado avaliativo de um conteúdo específico, você vai estar despertando para a elaboração de material didático alternativo ou mais criativo voltado para o ensino de 1º e 2º graus. Acho que aí você estaria formando esse professor. Independentemente, se o aluno estuda História da América, do Brasil, Contemporânea, Moderna, não importa. Acho que seria mais a questão de vincular esse conhecimento com a prática de sala de aula.” (Profª de P.E.H. do Curso de História da UFU)

Diante das possibilidades de contribuir para a formação do professor de História, evidenciado no depoimento, fica claro, para pesquisadores, professores formadores de professores, como também professores de ensino fundamental e médio, que se pode pensar

o problema, identificando os elementos que vêm fomentando e sustentando o papel da Universidade como centro de produção e divulgação do conhecimento. E, através das várias possibilidades, tentar-se romper com as dicotomias impostas pelo próprio sistema, criando-se meios de aproximação, como espaços de interlocução e reflexão para o repensar e desenvolvimento da profissão docente.

O currículo da PUC-MG

O curso de História da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais nasceu do Colégio Santa Maria, quando foi criada a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Santa Maria, em 1943. O Currículo do Curso de História da PUC-MG passou por várias reformas, sendo a atual estrutura constituída em 1996.

O atual currículo “oferece a graduação simultânea em Licenciatura e Bacharelado e a denominação passou a ser de Curso de História – Bacharelado e Licenciatura”¹⁸. De acordo com a apresentação da proposta curricular, o Curso está organizado para a formação do profissional de História – professor/pesquisador e/ou pesquisador/professor - sem separar as duas modalidades. É conferido ao aluno as duas habilitações, simultaneamente (1996, p. 1).

O documento de apresentação da Proposta Curricular concebe o Curso de História:

*dentro de novos paradigmas, exigindo práticas pedagógicas interativas e integradoras. Sua ênfase está no eixo teórico-metodológico, visando a integração entre ensino e pesquisa e formação profissional mais adequada às exigências do mercado de trabalho.*¹⁹

¹⁸ Apresentação do Currículo de História da PUC-MG, 1996, p. 1.

¹⁹ Idem.

Ao propor o atual currículo, o Departamento de História da PUC-MG assim estabelece o perfil do profissional de História que se pretende formar: “profissional crítico, produtor de conhecimento, apto a responder, de forma competente, às necessidades contemporâneas do ensino e da pesquisa em História.”²⁰

Com relação à questão teoria/prática na organização e estrutura curricular, o Curso de História da PUC-MG procura mostrar que, com a integração Licenciatura/Bacharelado, a dicotomia estabelecida na maioria dos cursos de formação tende a se romper. Para tanto, assim está escrito na atual Proposta Curricular:

“No novo Curso, que integra Licenciatura e Bacharelado, a relação será efetivada tanto pelas disciplinas de caráter teórico-prático – Técnica de Pesquisa Histórica e Projeto de Pesquisa Histórica – quanto pelo Estágio Curricular – Prática de Ensino, por se tratar de disciplinas formalmente destinadas a essa integração. No entanto, pretende-se imprimir às práticas pedagógicas, em todas as disciplinas, um caráter marcadamente teórico-prático, que integre efetivamente ensino e pesquisa e que promova a interdisciplinaridade. Pretende-se, desde o início, estimular os alunos em estágios extracurriculares desde o início do Curso.”²¹

Nessa perspectiva, a professora e Chefe de Departamento do Curso explica a questão da integração Licenciatura/Bacharelado, no currículo prescrito, como no cotidiano do curso, o currículo em ação:

“Hoje, há uma perfeita integração. Pela nossa grade curricular, não temos mais o bacharelado optativo e nem complementar, ele é o tempo todo integrado. E o perfil do professor que nós queremos formar é do professor/pesquisador.

Nós temos, no decorrer do nosso curso, vários professores que trabalham com projetos de pesquisa e ensino, dentro da sua disciplina. Desde o primeiro período, na disciplina Introdução ao Estudo da História, o aluno já começa com um pré-projeto de pesquisa. Nas disciplinas pedagógicas, o aluno é convidado a conhecer escolas, a visitar e a desenvolver trabalhos nas escolas, antes da Prática de Ensino.

Na disciplina Técnica de Pesquisa Histórica, os nossos alunos têm metade da carga horária teórica e metade da carga horária prática. Então, eles vão para museus, arquivos... Por esta narrativa, eu acho que dá para perceber que há

²⁰ Currículo de História da PUC-MG, 1996, p. 5.

²¹ Currículo de História da PUC-MG, 1996, p. 16.

integração entre pesquisa e ensino, bacharelado e licenciatura, pelo menos está sendo perseguida, estamos tentando fazer isto.

Hoje, os alunos estão sendo solicitados a produzir, e isso estimula mesmo este espírito de pesquisa, de questionamento. Nós estamos trabalhando na linha do desenvolvimento de habilidades, estamos fazendo o esforço. E em cada período há um tema integrador, às vezes, funciona bem numa turma; outras vezes, noutra turma não funciona. Mas há pelo menos um esforço neste sentido, um tema integrador em cada período, e isso é quase uma norma dos cursos de licenciatura em geral, aqui na PUC.” (Profª de P.E.H. e Chefe de Departamento do Curso de História da PUC-MG)

Na perspectiva de conhecer o currículo oficial do Curso de História da PUC-MG, passo a mostrar a Estrutura Curricular.

QUADRO 3

Estrutura Curricular da Licenciatura e Bacharelado no atual curso de História da PUC-MG

PERÍODOS	DISCIPLINAS	PERÍODOS	DISCIPLINAS
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia I • Português I: Leitura como Produção do Conhecimento Científico • Metodologia do Trabalho Científico • Formação Histórica do Mundo Contemporâneo • Introdução ao Estudo da História 	5º	<ul style="list-style-type: none"> • História do Brasil II • História Moderna II • História da Arte • Didática II • Metodologia do Trabalho Histórico • Tópicos Especiais de História
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia II • Português II: Produção de Texto Escrito • Sociologia Geral • Organização do Espaço Mundial • História Antiga 	6º	<ul style="list-style-type: none"> • História do Brasil III • História Contemporânea I • História Econômica • História da América II • Estrutura Func. Ensino do 1º e 2º Graus • Cultura Religiosa II
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura Religiosa I • Psicologia da Educação • História Medieval • Antropologia Social • História da Civilização Ibérica 	7º	<ul style="list-style-type: none"> • História do Brasil IV • História Contemporânea II • Historiografia Brasileira • História Política • Técnicas de Pesquisa Histórica
4º	<ul style="list-style-type: none"> • História do Brasil I • História Moderna I • História da América I 	8º	<ul style="list-style-type: none"> • História de Minas Gerais • Prática de Ensino - Estágio Supervisionado

	<ul style="list-style-type: none"> • Didática I • Teoria da História 		<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Pesquisa Histórica
--	--	--	---

FONTE: Grade Curricular do Curso de História da PUC-MG.

A Estrutura Curricular do Curso de História da PUC-MG traz algumas características específicas e outras seguem o modelo padrão do currículo mínimo obrigatório, estabelecido em lei. Uma das peculiaridades existentes é que o curso não oferece nenhuma disciplina optativa, apresentando um currículo pleno com uma carga horária total de 2.505 horas-aula, com 163 créditos. Trata-se de um currículo enxuto, sem abertura de ofertas de disciplinas, complementares e optativas, que estabeleçam fronteiras com a História ou que contemplem o aumento do universo de possibilidades de conhecimento histórico.

De qualquer forma, o currículo não está completamente desprovido de outras áreas do conhecimento, não é um currículo unidisciplinar. Podem-se encontrar disciplinas das áreas de: Antropologia, Sociologia, Português, Filosofia, Geografia, Política e Economia. Esta multidisciplinaridade está permeada em toda a estrutura curricular, mas não deixa de ter alguns limites. Sem a oferta de optativas, o aluno não tem como escolher ou especificar áreas de conhecimento, para atingir objetivos ou compor seu objeto de estudo e pesquisa.

As disciplinas distribuídas nos oito períodos do curso também seguem o modelo quadripartite, cronológico e geográfico, não diferindo muito dos outros modelos já analisados. No entanto, como o curso visa à formação do bacharel/licenciado de forma integrada, não há disciplinas especificadas para uma modalidade ou outra. Todas as disciplinas deverão ser cursadas pelo aluno, para a obtenção do diploma de bacharel/licenciado.

O Curso apresenta, ainda, uma característica, que pode tornar-se um complicador para o desenvolvimento do aluno. A licenciatura/bacharelado em História está mesclada de pré e co-requisitos, seguindo ordem cronológica ou seqüência teórico-metodológica. Com isto, o aluno deverá seguir rigorosamente a ordem estabelecida pela grade no desenvolvimento acadêmico. Segundo uma professora formadora:

“Eu acho que o currículo deveria ser mais solto, mais aberto, mais livre, para que os alunos fossem escolhendo, na verdade, o que eles gostariam de fazer.”
(Profª do Curso de História da PUC-MG)

No sentido de mostrar, mesmo apresentando problemas na estrutura do currículo, que existe a possibilidade de integração entre as disciplinas e entre os professores, a professora continua:

“Em cada período, fazemos uma seleção de temas para os alunos escolherem, e eles vão fazendo os cortes temáticos, os cortes cronológicos dentro da possibilidade de três ou quatro meses de trabalho. É nesta perspectiva que temos trabalhado. Fazemos reunião o tempo todo, tanto com professores que são da área da metodologia, quanto com os professores da área de conteúdo. Durante o semestre, nós fazemos vários encontros. É muito produtivo nesse sentido.

Nós não podemos mudar a estrutura todo semestre, mas vamos mudando em pequenas doses: mexe no currículo, mexe na metodologia. Os professores estão sempre conversando, trocando livros, trocando idéias, trocando metodologias de trabalho...” (Profª do Curso de História da PUC-MG)

Pode-se notar, através deste registro, que a flexibilidade do currículo está nas pequenas mudanças e ajustes desenvolvidos no cotidiano acadêmico, como também na própria integração dos professores e alunos. Com isto, buscam propor eixos temáticos e têm liberdade de buscar outros enfoques teórico-metodológicos. Para Apple: “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (1995, p. 59).

Contudo, é preciso perguntar: a atual organização e estrutura curricular do curso de História da PUC-MG contribuem para a formação do professor de História? Para tanto, passamos a registrar as posições de duas professoras da instituição.

“Este currículo está preocupado, principalmente, com a formação do historiador, do pesquisador, no sentido de produção de história. Um construtor da história, de produção de textos de história em geral, de pesquisa de fonte primária, pesquisa bibliográfica, história de vida, história oral, mentalidades, tudo isto.

Efetivamente o objetivo é este, contribuir para a formação do professor de História, que é o que pesa na PUC, o bacharelado é adendo. O objetivo mesmo é o magistério. Então, as disciplinas são separadas, são selecionadas, são testadas, inclusive, atendendo a estas mudanças que estão ocorrendo nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Dentro das perspectivas dos Parâmetros Curriculares.

O bacharelado, praticamente, foi agregado ao curso por uma exigência dos alunos e dos professores. Todo mundo achou que deveria ter, que era fundamental, que não existe o professor de História sem o pesquisador. E, de uma certa forma, o professor que é um pesquisador e vice-versa, eles se completam entre si, as duas habilidades se completam e isto dá uma abertura muito maior para o estudante de História, para o professor de História.

Nós todos trabalhamos, no sentido de estabelecer a formação para o magistério e a formação para o pesquisador, e elas se complementam entre si. Eu acho que há uma inter-relação muito próxima, e todos os professores do departamento estão trabalhando neste mesmo sentido.” (Profª do Curso de História da PUC-MG)

Em linha similar, a outra professora vê na integração bacharelado/licenciatura, a contribuição da organização curricular, para a formação do professor de História:

“De 96 para cá, o curso é de licenciatura e bacharelado, então a nossa ênfase é na formação do professor pesquisador. Agora que temos este curso integrado de licenciatura e bacharelado, nós acreditamos que saem formados bons professores. Não temos dados sistematizados sobre a atuação dos nossos alunos no mercado de trabalho, mas sabemos assim, de uma forma assistemática, que eles se saem bem. Temos esse retorno. Eu acredito que o nosso curso está satisfazendo. Está longe de ser perfeito, tem muita coisa a ser feita, a ser aperfeiçoada, mas ele está atendendo as expectativas do mercado de trabalho. E o nosso aluno está se tornando aquele professor questionador, crítico. Isto tem acontecido, felizmente.” (Profª de P.E.H. e Chefe de Departamento do Curso de História da PUC-MG)

Se pensarmos em possibilidades de transgressão, na abertura da estrutura curricular, o curso de História da PUC, apesar das limitações, tem procurado manter acesa a idéia de

estar sempre discutindo e buscando alternativas para a formação do profissional de História, conforme se verifica nos depoimentos.

Nesse sentido, o Departamento de História da PUC já lançou proposta de adequação do curso às Diretrizes Curriculares Nacionais, procurando garantir a flexibilidade do currículo, oferecendo ao aluno a possibilidade de buscar, em outros cursos, oferecidos pela instituição, a sua formação integral.²² Portanto, como indica Henriques:

Uma reforma educativa não se pode reduzir à reforma curricular, entendida como reforma de programas. A reforma curricular implica uma reforma sistêmica na formação inicial e contínua de professores, na própria concepção do professor e no modelo de administração das escolas (1995, p. 26).

Na realidade, o que se procura nesse trabalho, é uma Organização e Estrutura Curricular que tenham como proposta a formação do historiador/professor/educador/pesquisador, sem, no entanto, separar esses elementos indissociáveis para a formação do verdadeiro profissional de História.

2- O que é formar professor para os cursos de História?

“Entendemos que os projetos de formação inicial de professores de História, devem considerar o historiador-educador ou seja o professor de História como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo, que domina um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização deste conhecimento, nos limites da instituição escolar.”

Selva Guimarães Fonseca

²² Proposta de Adequação do curso de História da PUC-MG às Diretrizes Curriculares, 1998.

No sentido de procurar responder à questão acima incitada, busquei, nas representações orais dos professores formadores, a avaliação que fazem dos cursos de História, em relação à formação do professor. Tendo como princípio básico que formar o professor de História não se resume, somente, ao programa curricular instituído pela Universidade, as atividades extracurriculares podem contribuir para o desenvolvimento da formação do professor de História. Como também, projetos de formação continuada desenvolvidos pelas universidades, para os ex-alunos.

Dentro da perspectiva de formação de professores, são as instituições superiores as responsáveis pela formação inicial. São os cursos de graduação em História que estão em evidência nesse trabalho. Portanto, a partir dos documentos e das representações dos sujeitos, procuro analisar como estas instituições mineiras, a UFMG, a UFU e a PUC, estão formando os professores de História.

São diferentes experiências, diferentes instituições, que formam professores de História para o mercado de trabalho. Por meio dos diferentes olhares, busco apreender realidades específicas de formação do professor de História. Mas, o que é formar professor para os cursos de História? E o que é formar professor para o curso de História da UFMG?

Em primeiro lugar, pergunta-se: O curso de História tem promovido atividades extracurriculares para o desenvolvimento da formação didático-pedagógica do professor de História?

Nesta perspectiva, assim nos respondem nossos colaboradores, os professores formadores da FAFICH/FAE-UFMG:

“Eu posso lhe afirmar, com absoluta convicção, que, em termos de um programa voltado para esta preocupação, nós não temos nenhuma medida. Enfim, eles podem até procurar isto de outra forma. Existem participações eventuais dos professores daqui em outras promoções fora do departamento, mas o departamento em si e o curso de História não as promovem. Eles têm um aprimoramento

discente, mas não é na questão didática. Lembre-se de que a questão didática está com a FAE, e isto gera muitos problemas.” (Prof^a do Departamento de História da FAFICH/UFMG)

“Na década de 80, para nada que era feito na FAFICH, no Departamento de História, nós éramos convidados. Não havia integração e não havia esse sentido de preparação do futuro professor de História, de maneira alguma. Era completamente isolado. E, se é que houve, que me perdoem as pessoas que a organizaram, mas eu não fiquei sabendo e eu, sendo professora P.E.H., certamente eu deveria ter sido convidada.” (Prof^a de P.E.H. dos anos 80 da FAE/UFMG)

“No Departamento de História, eu não tenho notícias, muito embora saiba que existem tentativas, digamos, de criar laboratórios de ensino de História, produção de material didático-pedagógico. Não me consta que tenham estas atividades. Mesmo porque, agora, no âmbito da flexibilização curricular que está sendo proposta para a Universidade como um todo, é que estas questões têm sido discutidas, mas cada um no seu lugar. Nós estamos discutindo na FAE e os professores de História estão discutindo no Departamento de História da FAFICH.” (Prof^a de P.E.H. da FAE/UFMG)

Pode-se perceber que a separação entre o pedagógico e a formação específica, às vezes, traz certos impedimentos, ao se promover qualquer atividade que tenha em mente a formação do professor de História. Por outro lado, o reconhecimento da não existência das atividades pelos professores formadores demonstra reflexão e preocupação com a questão, o que faz pensar numa possível aproximação entre os pólos teoria/prática.

Mesmo que, em plena época de flexibilização, a dicotomia esteja presente, pelas propostas colocadas em separado, uma na FAFICH, outra na FAE, a contribuição das atividades extracurriculares para a formação do professor, como forma de transgressão dos sistemas cristalizados, vêm oferecer possibilidades de construir um currículo autônomo, movido por temas e problemas sintonizados com os objetivos dos alunos.

“Estas atividades extracurriculares, se pensadas, concebidas, implementadas e avaliadas numa perspectiva de formação do professor, que vá além da sala de aula, vai possibilitar a esses futuros profissionais, que estão na formação inicial, o contato com outras realidades. Quer dizer, inseri-los em outros espaços e tempos, no sentido de proporcionar-lhes possibilidades de, ao trabalharem com os conteúdos históricos, com as questões metodológicas, pedagógicas, didáticas, eles possam ter um espaço de criação que vá além, inclusive da própria FAE e do

próprio Departamento de História. Buscando, talvez, ações interdisciplinares, transdisciplinares, porque os alunos teriam condições de montar o seu próprio curso, de acordo com os seus interesses, com as demandas que a sociedade coloca. Portanto, estariam sendo formados para algo muito mais importante, que iria além daquelas grades aprisionadoras, que estão ainda colocadas, tanto as nossas da FAE quanto as da FAFICH, e poderia libertá-los destas amarras e ter outras dimensões na sua própria formação profissional.” (Prof^o de P.E.H. da FAE/UFMG)

Dentre os vários elementos destacados pelo professor, a transgressão do currículo institucionalizado é apontada como um dos caminhos para a formação do professor. Cabe dizer que, para haver um projeto de formação inicial e continuada, no sentido de conseguir a formação integral do profissional de História, faz-se necessário estabelecer a troca de experiências.

Contudo, qual é a visão dos professores formadores sobre o curso de História da UFMG, em relação à formação de professores?

“O curso de História é um bom curso de História em termos de conteúdo, de preocupações historiográficas, de pesquisas. Enfim, é um curso que forma razoavelmente bem aqueles que saem com o conhecimento de História, principalmente com o conhecimento historiográfico. Os alunos que se formam conhecem bem a historiografia, lêem muito, trabalham com metodologia de uma forma mais sofisticada.

O que tem acontecido com nossos alunos? Os nossos alunos têm o peso do diploma da UFMG. No mercado de trabalho, são reconhecidos enquanto formados pela UFMG. Os alunos da UFMG se saem bem na sala de aula, porque estudam, porque procuram, porque têm prática de pesquisa.” (Prof^o do Departamento de História da FAFICH/UFMG)

Outra visão:

“Não há a menor dúvida de que o corpo de professores do Departamento de História é de alta competência. Parece-me que está faltando que eles assumam o lugar do professor/historiador, ou seja, aquele professor, aquele historiador que tenha preocupação de, ao mesmo tempo em que faz reflexões historiográficas, de fontes, que refletem sobre o conhecimento histórico nas várias perspectivas historiográficas, nos vários temas, questões e objetos, assumam também a dimensão da formação do profissional.

Ora, com isso eu estou propondo, exatamente, aquela atribuição que nos é colocada, a de que na FAE devemos formar, ilustrar, envernizar didática, pedagógica e metodologicamente os alunos? Não. Eu penso que isso tem que ser compartilhado pelos dois lados, ou seja, aqueles professores, pesquisadores do

Departamento de História, deveriam assumir radicalmente a postura de professores formadores. O professor tem que ser formador, qualquer que seja, principalmente o historiador, para que não haja distanciamento, formando minorias, deixando para a licenciatura a formação do conjunto dos professores que vão para a rede estadual, municipal ou particular.” (Prof^o de P.E.H da FAE/UFMG)

Essa dicotomia entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, presentes nos cursos de História, tem gerado certos desconfortos pela falta de integração e articulação entre os professores formadores, sejam eles das disciplinas de conteúdo, metodológicas ou didático-pedagógicas.

Nesse sentido, registra outra professora:

“A grande questão, hoje, é que a Formação do Professor é para ser integrada, é uma questão para ser focalizada com importância pela Universidade. Os colegiados acadêmicos deveriam pensar melhor em como articular uma formação integral de um professor para servir a escola fundamental e a escola de ensino médio. E este professor está sendo demandado, a sua formação tem que ser repensada e ela tem que ser feita de uma forma consistente, de uma forma unitária.” (Prof^a de P.E.H. nos anos 80 da FAE/UFMG)

No sentido de continuar buscando as visões dos professores, sobre o que é formar professor para os cursos de História, passo para os registros dos professores da UFU:

“Nós temos feito um trabalho de aproximação, inclusive trazendo professores de 1º e 2º graus para a troca de experiências. Mas faço a pergunta: Que portas estão abertas para quem desenvolve algum trabalho de extensão? É um desestímulo constante...”

Há uma dificuldade de juntar, de reunir os professores de História para discutir questões relativas ao ensino, à educação. Não é tarefa fácil. É um trabalho braçal, terrível, e tudo num tempo que você não consegue nem medir. Sentimos que, a cada dia que você vai às escolas, você retorna para convidar para alguma atividade, as pessoas estão mais ocupadas nas suas próprias atividades. O professor está perdendo autonomia de uma forma tão visível que é assustador, pelas mudanças em termos de governo, de secretarias, de imposições.

Nos nossos alunos, observo um interesse imenso quando o assunto é discutir metodologia do ensino de História, de uma forma prática, mais diretamente ligada a esse conhecimento, a essa elaboração. Eles enchem os espaços que estão disponíveis para cursos relacionados com a formação do professor.

Ter uma revista num departamento como o nosso, só voltado para o ensino, já é uma conquista. Nós temos um laboratório constantemente aberto, ocupando um espaço físico. Mesmo que o espaço efetivo na sociedade não seja tão grande,

não esteja dentro do que se espera, ele existe.” (Profª de P.E.H. do Curso de História da UFU)

Num primeiro momento, a professora aponta as dificuldades em estabelecer a relação com o professor de Ensino Fundamental e Médio. Denuncia as amarras criadas pelo sistema, quanto à questão de promover o desenvolvimento contínuo do profissional. Hoje, ainda nos deparamos com um sistema burocrático e controlador, mantido nos níveis de ensino fundamental e médio, que faz do trabalho de aproximação com o professor, como indica a professora, “um trabalho braçal, terrível”. Para Hernández: “Não é possível recriar a Escola se não se modificam o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores” (1998, p. 9).

No segundo momento, a professora nos mostra o interesse e o prazer dos alunos com as questões do ensino de História. Reinventar metodologias para o desenvolvimento da prática pedagógica desperta a vontade de querer produzir aulas que não sejam as mesmas oferecidas ao longo da História, a do quadro e giz.

Por último, a professora indica as possibilidades oferecidas pelo curso de História da UFU para oferecer, ao aluno e ao professor, espaços de transgressão curricular.

Desse modo, o que é formar professor para o curso de História da UFU, na visão da Coordenadora do Curso:

“Nós estamos pensando um currículo que pensa no historiador, não o professor, não o bacharel, mas o historiador. E o historiador tem que ser o conjunto. Não existe professor que não produza conhecimento, ele tem que produzir. O nosso curso forma professor, mas ele forma professor entendido enquanto historiador. Não professor exclusivamente, mas enquanto historiador. Enquanto historiador ele tem que saber pesquisar, saber produzir conhecimento. Então, a nossa preocupação básica é formar o historiador e não estabelecer esta dicotomia.” (Profª e Coordenadora do Curso de História da UFU)

No intuito de continuar buscando nas representações dos professores o significado da formação do professor de História, prosseguimos a nossa análise. Na PUC-MG, o que é formar professor para o curso de História?

Quanto à questão de atividades extracurriculares promovidas pelo curso, e a contribuição destas atividades para a formação do professor de História, a professora afirma:

“Todo semestre nós temos no mínimo duas grandes atividades extra curriculares. Além do que, cada professor, de vez em quando, promove uma atividade. Eu tenho trabalhado com atividades, que eu acho muito interessantes: História e Cinema, Cartões Postais e Catálogos de Compra. Utilizar recursos de imagem é o que há de mais moderno.

Esse semestre, por exemplo, eu desenvolvi atividades com cartões postais e com catálogos de compras. Nós estamos na época do telemarketing, eu trabalhei com catálogos do século XIX. Nos cartões postais, que eu comprei em antiquário, mostrei como se pode trabalhar vestuário, a postura das pessoas, o que está escrito nos cartões. Na formação do professor, quais são os recursos que ele pode utilizar para tornar a aula mais interessante, mais viva? Levando em conta que a História é a história de vida, porque quem faz História é ser vivo, ser humano vivo.

Uma coisa que me preocupa é que o professor de História é muito livresco. E não pode ser. História é vida e ela é viva. É para mostrar que História é viva que eu trabalho o meu conteúdo, não na perspectiva do conteúdo, mas na perspectiva desse professor que vai dar esse conteúdo. Como ele pode trabalhar isso? Não sei se eu sou empolgada, mas os alunos se empolgam, eles começam a trazer coisas do ‘arco da velha’ para aplicar na sala de aula. E acabam fazendo a mesma coisa com os alunos deles, e vamos remontando tudo isso.

Então, eu tenho pensado em fazer uma História, acima de tudo, uma História viva na formação de um ser histórico mais consciente, mais participativo. E não aquela História de memória pura, uma memória engavetadora, põe as coisas num arquivo e deixa lá, e de vez em quando você tira uma ficha. No meu conteúdo, eu trabalho com metodologia, com didática, mas numa perspectiva de aplicação. Como eu posso aplicar isso numa sala de aula de 1º grau?

Às vezes, a linha de tempo parece que é linear, não é linear... Você pode trabalhar com ela mil coisas. E História, o que ela é? É tempo! Você não pode falar simplesmente que não tem tempo em História. História tem tempo, História tem pessoas, História tem lugares. E a percepção do lugar também é muito importante.

Eu fiz uma linha de tempo rápida, partindo de uma experiência que vivi trabalhando com 5ª e 6ª séries, da minha experiência como professora de 1º grau. Eu queria localizar o final do século XIX com eles. O que estava acontecendo no século XIX de tão atraente para trazer para o final do século XX? Olha, o tempo que vocês estão vivendo, o agito do tempo, eu tenho a impressão de que o século

XIX foi assim também, por isso, por isso e por isso.... Pegamos muitas informações, vários textos de vários autores, de várias coisas como política, nacionalismo, cultura, arte. Eu levei sobre 'art nouveau', remontei 'art nouveau' com 'art décor', e eles adoraram." (Profª do Curso de História da PUC-MG)

Ao relatar sobre atividades extracurriculares, a professora mostra suas próprias experiências, transgredindo práticas educativas ainda mantidas no meio acadêmico. Sair do ensino livresco e partir para outros recursos, para desenvolver materiais e novas estratégias de sala de aula, conectando com a formação que o aluno está pleiteando na Universidade.

Assim continua a narração:

É importante mostrar que a História tem que ser uma coisa viva, participativa e detonar essa História de memória, decoreba, que eu acho que é uma memória morta, inútil. Que me importa saber que fulano nasceu em tal época ou morreu em tal época, o que importa é a vida dele, a trajetória dele e mais do que ele, o tempo dele. Que interação existe entre o ele, o tempo dele e as pessoas que viveram e conviveram? É nessa interação que a História acontece.

Eu tenho trabalhado desse jeito e saem trabalhos magníficos. Eu gosto da minha experiência de professora. Aliás, a melhor coisa que eu sou na vida é ser professora. Eu deliro com o que eu faço, eu vibro com o que eu faço, eu acho bonito o que eu faço!" (Profª do Curso de História da PUC-MG)

Ao insistir que a História é vida, a professora formadora trabalha o seu conteúdo partindo da própria experiência vivida no ensino fundamental. E procura refletir sobre os pontos de interação entre a experiência de professor e as possibilidades da disciplina, dos recursos utilizados para trabalhar o objeto e transformá-lo em um problema de pesquisa.

Através da prática da investigação, como lembrou Déa Fenelon:

...se poderia aprender sobretudo a problematizar e a questionar, não apenas a historiografia, no sentido da produção intelectual, mas também a própria realidade concreta que nos rodeia, numa prática mais sadia de ensinar a praticar a própria disciplina, olhando em volta, tentando mostrar uma História viva, que permita aos alunos sua própria identificação social (1987, p. 28).

Ao falar de sua experiência como professora, ela (re)constrói sua identidade pessoal, como defende Nóvoa: "Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*" (1995, p.25).

Na perspectiva de responder à questão inicial, outra professora assim se posiciona, sobre o curso de História da PUC, em relação à formação de professores:

“Eu vejo o curso de História da PUC, em relação à formação de professores, como um curso que está bastante consciente do papel que se espera do professor hoje. Procurando formar um professor que inove no mercado de trabalho. Nós não estamos formando um professor no modelo exigido pelo mercado de trabalho. Eu vejo o seguinte, pelo nível dos professores deste curso, pelo compromisso dos professores deste curso e pelo formato do nosso currículo, eu vejo como positivo. O retorno que nós estamos recebendo da sociedade, com relação ao nosso alunos, tem sido muito bom. Eu acredito que está longe de ser perfeito, mas é um curso que tem-se empenhado em formar professores comprometidos. Eu estou muito tranqüila quanto a isto.

Nossos alunos são bastante engajados, eles são muito conscientes do papel da História na formação da consciência, da cidadania, o papel da História na formação do educando. Eu acredito que eles saiam daqui com este compromisso.”
(Profª e Chefe de Departamento do Curso de História da PUC-MG)

Todas as representações expostas aqui me levam à aproximação do sentido que os cursos estão dando à formação do professor de História. Não é somente verificando o currículo prescrito, formal, que podemos julgar ou fazer comentários analíticos. Nos diferentes olhares, das diferentes experiências das Universidades mineiras, trabalhar com a diversidade tem significado um verdadeiro desafio para quem procura uma forma *transgressora* de formação do profissional em História.

Na perspectiva de busca, continuo o percurso na última parte deste capítulo, para trabalhar com os desafios e possibilidades da Prática de Ensino de História, disciplina que compõe os currículos de formação do professor nas instituições formadoras.

3-A Prática de Ensino e Estágio nos cursos de História: desafios e possibilidades

“... dissociado da prática, o fazer História se torna abstrato e a História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado ...”

Déa Ribeiro Fenelon

A disciplina Prática de Ensino e Estágio tem significado, ao longo da história dos cursos de História, o momento exclusivo da prática. Na composição da grade curricular, encontra-se inserida no último ano ou semestre do curso. É apresentada como disciplina redentora de um curso de formação de professores. Ou, numa visão contrária, como disciplina de segunda categoria na hierarquia das disciplinas que compõem o currículo, desvalorizada do ponto de vista teórico.

Nos cursos de formação de professores, além de a teoria/prática estarem em momentos separados no currículo, a teoria encontra-se, muitas vezes, distanciada dos problemas reais da sala de aula e do ensino. Essa teoria desprovida de prática e o distanciamento mantido pela Universidade da realidade escolar e do ensino vêm mostrar a ausência do trabalho pedagógico, como eixo articulador da relação teoria/prática nos cursos de formação de professor. Portanto, retira do futuro profissional o real conhecimento dos problemas educacionais ocorridos no âmbito escolar, como também, compromete a sua formação de professor (FREITAS, 1996, p. 90-94).

O que pode significar, hoje, a disciplina Prática de Ensino e Estágio no âmbito de mudanças políticas de currículo? Como está sendo entendida, no interior dos cursos de História? Quais são as expectativas dos alunos, sentidas pelos professores formadores da Prática de Ensino e Estágios? Quais os desafios enfrentados? Quais são as possibilidades da disciplina em proporcionar ao aluno um melhor desenvolvimento profissional? Que contribuição a disciplina Prática de Ensino tem trazido para os professores formados, na construção de sua prática pedagógica?

A LDB 9.394/96 prevê um aumento de carga horária para 300 horas de Prática de Ensino. E as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História vêm reafirmar a

carga considerada na lei, sendo que os cursos de História deverão responsabilizar-se e desenvolver as atividades didático-pedagógicas no interior dos programas de História. Sobre as mudanças nas diretrizes dos currículos de História, previstas pela atual LDB, Selva Guimarães Fonseca explica:

Ela exige, requer um compromisso inadiável com a necessidade de reconstrução dos currículos de História no Brasil, que levem em conta o princípio básico da escola e da própria disciplina no final do século XX: permitir o acesso de todos os alunos ao conhecimento histórico, numa relação ativa e dialética entre o geral e o particular, o próximo e o distante, o novo e o velho, o passado e o presente. Essa tarefa é de todos: dos professores de História, das instituições encarregadas da definição dos currículos, Secretarias do MEC, Secretarias Estaduais e Municipais, Escolas, Universidades e os especialistas. É momento de reconciliar ação e compreensão histórica, o caminho está aberto! (1998, p. 25).

Nessa perspectiva, a maioria dos programas instituídos pelas Universidades deverão reestruturar-se para se enquadrar à nova realidade. Com a disciplina Prática de Ensino mantida no último período ou ano do curso, reafirma a idéia do curso de formação com finalidade técnica. O modelo de formação de professores presente na maioria dos programas, é aquele de pensar a docência como instrumentalização. No entanto, promover mudanças nas estruturas curriculares para vencer as dicotomias teoria/prática, pesquisa/ensino, colocar um fim a esses dilemas já é tarefa inadiável.

Assim colocam as Diretrizes Curriculares Dos Cursos de História:

É condição fundamental para o desenvolvimento desta proposta a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a qual deverá ser garantida pelas instituições, com infra-estrutura material e de pessoal, através da constituição de espaços institucionais (laboratórios, núcleos, etc.), que envolvam alunos de graduação, pós-graduandos, profissionais da área, e promovam um processo de reflexão crítica, trocas de experiências, permitindo a interlocução entre a universidade e a sociedade.

(...)
As instituições, com autonomia, deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador.²³

²³ DCNs – História – MEC, 1999, p. 7.

Ao manterem as duas modalidades, Licenciatura e Bacharelado, como cursos estanques e diferenciarem a formação do bacharel e do licenciado, as Universidades acabam por reproduzir a idéia da separação entre ensino e pesquisa e mantêm o entendimento de que Licenciatura = ensino e Bacharelado = Pesquisa. Portanto, não é só propor a formação do profissional de História para resolver o problema. Antes de tudo, segundo os estudiosos da área, rever as estruturas e propostas dos currículos e promover a aproximação com o real, com a realidade vivida pelo historiador/professor/pesquisador/educador.

No Curso de História da UFMG, em que a Licenciatura e o Bacharelado acontecem em momentos e lugares diferentes, a Prática de Ensino de História está presente na Estrutura Curricular como disciplina do currículo mínimo para a Licenciatura, no último período e sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, assim como todas as disciplinas didático-pedagógicas. Para a implementação das 300 horas de Prática de Ensino no currículo, o Colegiado de Graduação propõe que estas horas deverão ser divididas entre o Curso de História e a Faculdade de Educação. Nesse sentido, a FAE continuaria com as 120 horas e o Curso de História com as 180 horas. Para as 180 horas, deverão ser criadas as seguintes disciplinas: Laboratório de Ensino de História I (30 h/a), Laboratório de Ensino de História II (30 h/a), Projeto de Pesquisa em Licenciatura (60 h/a), Seminário de Monografia em Ensino de História (30 h/a) e Monografia em Ensino de História (30 h/a).²⁴

Diante da real posição da disciplina Prática de Ensino de História (P.E.H) na Estrutura Curricular, os professores da área se posicionam:

“O curso era distanciado e divorciado da questão do ensino de História. A formação do professor nunca foi pensada como uma questão central para a Universidade. Ela sempre ficou a cargo do pessoal da Faculdade de Educação,

²⁴ Proposta do Colegiado do Curso de História da UFMG

como se dissessem o seguinte: Formar Professor, isto é com a Educação! Nós formamos o bacharel, nós formamos o historiador ou, no máximo, o professor de ensino superior.” (Prof^a de P.E.H. dos anos 80 na FAE/UFMG)

“Um primeiro desafio é exatamente não conhecer a concepção de História que é veiculada e transmitida pela grade ou proposta curricular do Departamento de História. O fato de não estar vinculado e não haver uma interação entre a FAE e a FAFICH, certamente, prejudica esta compreensão.” (Prof^o de P.E.H. da FAE/UFMG)

Essa fragmentação do curso na estrutura universitária faz com que os professores formadores da Prática de Ensino não tenham uma visão do todo, o que significa obstáculos a serem enfrentados em relação à formação do futuro professor. E o curso acaba deixando para a Prática de Ensino a responsabilidade de criar os mecanismos de enfrentamento da sala de aula.

No curso de História da UFU, a Disciplina Prática de Ensino está dividida em duas etapas, inseridas no 9º e 10º períodos de formação da Licenciatura. No primeiro momento, além das aulas no curso de História, o estagiário passa pelo período de observação do processo pedagógico e análise de programas curriculares no interior das escolas de ensino fundamental e médio. No segundo momento, o aluno elabora o material didático-pedagógico e trabalha diretamente com a docência nas escolas, sob a supervisão do professor orientador.

Quanto à disciplina estar presente em dois momentos:

“Depois da mudança para anual, a situação ficou mais interessante para o aluno também. Ele conseguiu ter uma visão mais ampla da Prática de Ensino.

Se for pensar em termos de estrutura, para o aluno, seria mais interessante se a disciplina fosse oferecida em outro momento, onde ele percebesse antes o quanto é importante. Com a disciplina colocada no final do curso, talvez o aluno descubra meio tarde a necessidade de articular a teoria junto com a prática. Essa é a grande questão da Prática de Ensino, é o grande passo que você tem que conseguir.” (Prof^a de P.E.H. do Curso de História da UFU)

A ausência do pensar pedagógico nas disciplinas específicas, que compõem o currículo, acaba sobrecarregando a disciplina Prática de Ensino. Seria realmente interessante se o trabalho pedagógico, nos currículos de formação do professor, representasse o eixo articulador da teoria/prática.

A disciplina Prática de Ensino, no curso de História da PUC-MG, é oferecida em um semestre e está colocada no último período. Com a proposta de adequação do curso às Diretrizes Curriculares, os graduandos deverão iniciar o estágio de iniciação à pesquisa e ensino, a partir do 3º período, vinculado às disciplinas do 2º ano do Curso. A partir do 5º período, os alunos deverão desenvolver atividades de observação, planejamento e avaliação do ensino de História, vinculadas às disciplinas Didática I: Fundamentos do Processo Educacional e Didática II: fundamentos, métodos e técnicas do ensino de História. A Regência ficará para o último período do curso, sob a responsabilidade da disciplina Prática de Ensino de História.²⁵

Nesse sentido, afirma a professora:

“A grande dificuldade do nosso aluno, com relação à Prática de Ensino, é que, na estrutura que temos hoje, a disciplina se dá junto com o 8º período e de uma vez só, ou seja, nós ainda não temos estágio ao longo do curso.

Depois da discussão e aprovação do Conselho de graduação, nós pretendemos estabelecer o estágio em etapas. Nós acreditamos que, com o desdobramento do estágio ao longo do curso, possamos resolver o problema da ansiedade dos alunos, que essa se dilua fazendo o estágio.” (Profª de P.E.H. da PUC-MG)

Acredito que o estágio, perpassando por todo o curso de formação profissional, contribua para resgatar o fazer pedagógico em todas as disciplinas do currículo. Portanto, não é só a Prática de Ensino a responsável por esse trabalho pedagógico, cabe a todas se

²⁵ Proposta de adequação do Curso de História da UFU às Diretrizes Curriculares.

envolver nesse propósito, e estar sempre se reunindo e discutindo para um planejamento comum e integrado.

Desse modo, os professores-formadores mostram as expectativas dos alunos, em relação à Prática de Ensino:

“Há uma certa inquietação por parte dos alunos, no sentido de uma certa ansiedade de chegar o mais rapidamente possível ao campo de estágio. Há um interesse por parte deles, pelo fato de percorrerem quatro anos na Universidade e, chegando ao 8º período, quando vão fazer o estágio na P.E.H., eles têm um interesse de revisitar as escolas, principalmente as públicas, para perceber como as estruturas estão funcionando. Ao que tudo indica, isso significa a idéia de rever, (re)significar aquele lugar que anteriormente havia passado. Normalmente, os nossos alunos são oriundos da escola pública, estadual e municipal.

O que observamos no geral é exatamente esta inquietação: Bom, o que vou fazer agora, depois de sair da FAFICH e da FAE? Como vou desembarcar na rede? Como vou entrar numa sala de aula? O que eu vou fazer? Será que eu vou transferir, transplantar, transpor os conteúdos históricos que eu aprendi, e as práticas pedagógicas de que eu ouvi dizer? Será que eu vou conseguir isso? Existe uma inquietação muito grande, por parte desses futuros profissionais.” (Profº de P.E.H. da FAE/UFMG)

O professor observa as expectativas dos estagiários, ao tomarem contato com a realidade da escola pública. Mostra, com isso, as possibilidades de esses alunos estagiários estarem buscando meios de intervenção e transformação da realidade escolar ou da sala de aula, a partir das inquietações, que desencadeiam em reflexões e conscientização do real que o espera, como futuro profissional. Segundo Rays, toda atividade consciente do homem deve ser guiada pela unidade teoria/prática, de forma contextualizada, que envolve valores cognitivos e valores práticos. “O caráter científico da atividade consciente do homem manifesta-se no momento em que o homem se reconhece como homem histórico (e não puramente biofísico) e tem consciência de suas condições sócio-culturais concretas, ou seja, quando tem consciência da sua história” (1989, p. 35).

Em relação às expectativas dos alunos, a professora de PEH da UFU faz a observação:

“O aluno chega preocupado com a expectativa de enfrentar a escola, de enfrentar a sala de aula e de não estar em condição de entrar no mercado de trabalho, de ser professor. Nós observamos que essa preocupação acontece, porque o envolvimento com a disciplina tem que ser maior, apesar de a carga horária ser pequena e o trabalho ser grande.

Há ainda aquela relação que ele tem que estabelecer com a escola, que nem sempre é uma coisa tranquila. O estagiário é um elemento que incomoda, é um estranho ao ambiente da sala de aula. Ele sente um certo desconforto em se colocar, de observar, de anotar.

Com a Prática de Ensino II, no período da Regência, eu percebo que o envolvimento é muito maior. Os alunos se dedicam, se preocupam e acabam fazendo um bom trabalho. É uma produção interessante.” (Prof^a de P.E.H. do Curso de História da UFU)

O depoimento da professora remete à questão das preocupações e angústias geradas pelo enfrentamento da realidade escolar e da sala de aula, que poderá ser vivida após o curso de formação, já como profissional. No segundo momento da Prática de Ensino, a ansiedade vivida anteriormente vai sendo diluída, à medida que o aluno apresenta estratégias de desenvolvimento para o seu trabalho pedagógico, a regência. Para Rays, “Ao conhecer e assimilar criticamente um objeto ou um fenômeno, o homem realiza uma ação prática, por paradoxal que esse fato possa parecer. O conhecer é, portanto, ação que não exclui a teoria da prática e a prática da teoria, ao tratar de problemas concretos em suas relações históricas” (1989, p. 37).

A realidade concreta dos alunos é também sentida pela professora de PEH da PUC-MG:

“Uma característica da nossa clientela é que os alunos são trabalhadores, e muitos deles já trabalham em educação. E para esses que já trabalham em educação, a expectativa é muito tranquila, quanto à Prática de Ensino, porque eles já têm alguma experiência. Na Prática de Ensino, eles vão sistematizar, organizar melhor, fundamentar, aperfeiçoar, mas sem muita dificuldade. A expectativa da Prática de Ensino é como se fosse o grande teste da vida deles.” (Prof^a de P.E.H. do Curso de História da PUC-MG)

Pelo depoimento da professora, a maioria dos alunos estagiários da PUC, alunos trabalhadores, já carregam uma experiência própria, a de professores. A professora sugere que cabe rever situações de sala de aula e fundamentar o fazer pedagógico. Nesse sentido,

de acordo com Rays: “Sentir, pensar e provocar a ação historicamente é, pois, uma das características essenciais da unidade da teoria e da prática” (1989, p. 38.).

A partir dos relatos, nas representações dos professores formadores da Prática de Ensino, podem-se evidenciar, nas experiências com a disciplina, as expectativas dos alunos, cada um de modo específico, com diferentes olhares. Contudo, quais os desafios enfrentados pelos professores-formadores, em relação à Prática de Ensino de História em suas respectivas instituições?

Desafios enfrentados pelos professores-formadores da PEH

No período da PEH e estágio, os professores-formadores têm-se sentido desafiados para romper com alguns obstáculos próprios da disciplina, e até mesmo quanto à questão da estruturação dos currículos - a dicotomia teoria/prática dos cursos de formação de professores.

A professora dos anos 80 da FAE-UFMG expõe os desafios encontrados no período em que a PEH esteve sobre sua regência:

“No início da minha trajetória, nesta disciplina, existia pouca produção nacional em relação ao ensino de História, sobre a instrumentalização, como também relativa à crítica sobre a questão.

O Curso de História é muito acadêmico, voltado para o teórico, para uma análise historiográfica sofisticada. O aluno de História, como professor, acabava repassando aquela aula acadêmica para alunos de supletivo. Esses alunos do ensino supletivo tinham uma dificuldade enorme de acompanhar o vocabulário dos alunos-professores.”

No primeiro momento do depoimento, percebe-se a importância de pesquisas sobre a questão do ensino de História. Para Lorene dos Santos, torna-se fundamental um maior investimento em torno do saber pedagógico do professor pois,

além de ampliarem o reconhecimento de que esses sujeitos têm, efetivamente, um saber construído em torno de sua experiência pessoal e profissional, podem

contribuir para a construção de estratégias no processo de formação de professores, no sentido de lhes possibilitar e contrapor o saber construído em torno dessas experiências (1997, p.307).

Num segundo momento, a professora se certifica de que a sofisticação acadêmica acaba por dificultar a aproximação com outras realidades de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, Circe Bittencourt argumenta:

O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do 'senso comum', de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidas de forma dinâmica e continua na sala de aula (1997, p. 25).

Sobre os desafios enfrentados com a disciplina PEH, outro professor relata:

“A PEH não se resume a discutir métodos e técnicas de ensino, mas fundamentalmente conteúdos históricos e as possíveis mediações de serem trabalhadas pelos futuros professores em suas salas de aula. Nesse sentido, coloca para mim o desafio ou a necessidade de estar estudando permanentemente estes conteúdos veiculados e transmitidos pelos meus colegas da FAFICH.

É sempre problemático quando os alunos vão assumir a regência no campo de estágio, quanto à questão da gama de conteúdos históricos, pois não conseguem mobilizar estes conteúdos didática e pedagogicamente. Eles vêm com a expectativa, de que nós da FAE possamos fornecer-lhes as ferramentas de trabalho, ou seja, capacitá-los para que possam ir transmitir os conteúdos, sendo que a nossa perspectiva não é a lógica da transmissão pura e simples. Como mediadores, poderíamos pensar que o papel que nos cabe é de estimulá-los a produzir saberes escolares referidos àquelas reflexões historiográficas, como lidar com as fontes, como lidar com processos sócio-pedagógicos... Este é um desafio. Eu penso que essa formação é de mão dupla, é tanto da FAE, quanto da FAFICH.

Quanto à instrumentalização do aluno para a prática docente, temos algumas dificuldades. Primeiro, a própria perspectiva do aluno, se ele efetivamente vai ser um professor, porque muitos exercem outras atividades que não têm absolutamente nada a ver com a educação escolar. Em segundo lugar, o fato de haver insegurança no sentido do domínio dos conteúdos históricos, como também não haver compreensão dos processos históricos. A impressão de que se tem é que, ao chegar para dar aula, eles têm que juntar todos os cacos, os pedaços de retalhos de saberes históricos. Eles não conseguem dar uma noção de totalidade. O grande desafio é tentar convencê-los de que temos que criar mecanismos, processos didático-pedagógicos que possam mediar esses conhecimentos, tanto oriundos da academia, quanto aqueles do senso comum, dos saberes sociais que são gestados no cotidiano que está além da sala de aula.” (Prof^o de PEH da FAE/UFMG)

Creio que, ao sentir e refletir os problemas apresentados, os desafios sentidos pelo professor para o desenvolvimento da PEH, possam contribuir para a formação dos alunos. Para isso, é necessário ultrapassar as barreiras acadêmicas e as antigas formas de se pensar o ensino para fazer da PEH e do estágio uma possibilidade real de conhecimento, de intervenção ou até de transformação da academia e da educação escolar. Segundo Henández,

É mais fácil escrever um livro baseado em formas fragmentárias de conhecimento, (...), do que desenvolver materiais que ajudem a conectar a experiência individual dos estudantes com os conceitos e problemas da pesquisa nas disciplinas, e desses com suas vidas.

Da mesma maneira, é mais fácil formar um professor para seguir alguns passos específicos, predefinidos e estáveis de um planejamento curricular do que animá-lo a refletir sobre os pontos de interação entre a experiência dos estudantes e as evidências (...) de uma disciplina ou de um problema de pesquisa (1998, p. 30-31).

A professora de PEH e estágio da UFU expressa também os desafios enfrentados para trabalhar com a disciplina:

“Você trabalhar com um conteúdo pensando em conhecer toda a discussão teórica a respeito do assunto, todas as revisões, aprofundar, procurar o que há de mais interessante publicado nesta disciplina constitui um grande desafio. Ver as questões de metodologias para não reproduzir na sala de aula uma metodologia que condenamos.

Os alunos sentem uma dificuldade imensa em elaborar e desenvolver projetos pedagógicos, até pelas lacunas que eles vão percebendo que existem no curso. Eu mostro para eles que o professor nunca pode parar de estudar. Para dar aula é o momento em que mais estuda, e em que mais aprende. A informação que recebeu na Universidade possibilita na seleção de textos, na busca de bibliografia, na organização do material.

Como professora da Prática de Ensino, eu sinto como se eu estivesse querendo ser polivalente, porque você tem que saber de tudo um pouco para acompanhar. Isso é horrível, dá uma sensação de superficialidade.” (Profª de P.E.H. do Curso de História da UFU)

Quanto aos desafios apresentados pela professora, percebe-se, pelo relato anterior, serem problemas comuns aos coordenadores da disciplina. Portanto, trabalhar com o desafio de buscar metodologias alternativas e estratégias pedagógicas para o ensino de

História possibilita o confronto de idéias e de cooperação, fundamentais para o processo de conhecimento. O momento da PEH pode melhorar o fazer pedagógico a partir do contato, da experiência, da reavaliação e das discussões. Nesse sentido, os alunos estagiários e os próprios professores da PEH poderão assumir o papel de mediadores da produção do conhecimento histórico escolar.

Outros problemas são apontados pela professora de PEH da PUC-MG:

“A questão do tempo é um problema para a maioria dos alunos que estudam de manhã, trabalham à tarde e à noite. Outro desafio é a questão de que o aluno tem o perfil do professor conteudista. Nós, professores, ainda temos muito ranço do conteudismo e isso impregna o nosso aluno. O aluno acha que está apto para uma boa Prática de Ensino, se sabe muito conteúdo. Dizer que há instrumentalização do aluno, perfeita, não há. Eles têm uma insegurança muito grande, eles ensaiam e erram bastante, tanto durante a prática, quanto no início da vida profissional.

Há resistência das escolas em aceitar que o estagiário trabalhe com projetos pedagógicos próprios. É muito difícil para o professor da Prática de Ensino ser realista e aceitar, sem violentar a cultura da escola. Muitas vezes, há o impasse, ou o aluno se adapta ao projeto da escola ou ele muda de escola.” (Profª de P.E.H. do Curso de História da PUC-MG)

Ao atentar para o desafio sobre a questão de saber o conteúdo histórico, que ainda constitui uma permanência, a professora nos remete à reflexão de que a competência pedagógica, presente no imaginário dos alunos, está associada ao domínio da transmissão do saber histórico. Dentro do pressuposto positivista “o historiador é o único sujeito capaz de produzir um conhecimento histórico-científico, cabendo ao professor a mera reprodução, em sala de aula, desse saber ‘cientificamente verdadeiro’ (SANTOS, 1997, p. 70).

Contudo, os desafios sentidos pelos professores formadores trazem possibilidades para se pensar em construir estratégias ou procurar pistas, para romper com a dicotomia teoria/prática presente nos currículos de formação de professores. Isto tem significado transgressão. O reconhecimento dos problemas “leva a recorrer e explorar outros caminhos...” (HERNÁNDEZ, 1998, p.27).

Possibilidades da Disciplina Prática de Ensino de História:

Reconhecer as possibilidades da disciplina Prática de Ensino e Estágio nas universidades mineiras: UFMG,UFU e PUC-MG, pode servir como percurso. Ou mesmo, torna-se indispensável para se compreender a complexidade de uma disciplina acadêmica essencial, conforme a LDB e as DCNs, para a formação de professores. Portanto, quais as possibilidades da disciplina PEH, nas representações dos professores-formadores?

“Operacionalização da reflexão teórica e da ação prática concreta: estruturar a disciplina através de oficina pedagógica, ou seja, a proposta de trabalhar com algumas escolas onde se conserva o espaço de formação do estagiário, oferecendo-se uma contrapartida aos professores de História, no sentido de desenvolver materiais didático-pedagógicos. A noção de contrapartida quer dizer que, ao mesmo tempo que o estagiário vai ser acolhido, vai aprender com o outro, ele poderá também oferecer algo em troca, ou seja, materiais didático-pedagógicos que, eventualmente, poderiam ser encomendados pelas escolas campo de estágio; criar espaços para os alunos lidarem com fontes documentais; produzirem textos didático-pedagógicos; estruturarem exercícios reflexivos para utilizarem nas escolas, campos de estágio.” (Prof^o de P.E.H. da FAE/UFMG)

“Promover oficinas para elaborar práticas alternativas; promover encontros para discutir questões sobre o ensino de História, como também possibilitar a troca de experiências.” (Prof^o de P.E.H. do Curso de História da UFU)

“A possibilidade de analisar o projeto político pedagógico da escola e tentar identificar a concepção de História que é trabalhado; estabelecer, através da Prática de Ensino, o vínculo entre teoria e prática; o esforço da disciplina em possibilitar a construção de uma prática pedagógica mais criativa, mais inovadora.” (Prof^o de P.E.H. do Curso de História da PUC-MG)

Portanto, no período do estágio, o aluno, além de observar a sala de aula e trabalhar com a regência, tem possibilidade de compreender melhor as relações sociais que se dão no espaço escolar. Neste sentido, tornar possível encontrar meios de traçar estratégias metodológicas, de trocar experiências, reformular conceitos para a construção de uma prática pedagógica coerente com a realidade encontrada. Segundo Freitas,

A relação dos alunos com o trabalho pedagógico da escola, concreto, através de sua intervenção prática, pode criar possibilidades, ainda que nos limites do capitalismo e da estrutura universitária, de se lutar para restabelecer, pelo menos, o nexó crítico entre trabalho/educação, anunciando o que poderá ser, no futuro, a educação, livre dessas amarras. Para isso, será necessário que os alunos se apropriem, no seu processo de formação, dos princípios teóricos e metodológicos que permitam a compreensão de sua prática e da função social do seu trabalho pedagógico (1996, p.233).

No sentido de verificar o papel da Disciplina Prática de Ensino de História, na construção da prática pedagógica, busquei destacar a visão de uma professora formada na UFMG, sobre a importância da disciplina no curso de formação de professores.

Qual o significado da Prática de Ensino no curso de formação?

“A Prática de Ensino de História foi o bálsamo do meu curso. Foi no último período. Ainda bem que tinha que acontecer. Nós começamos a reflexão específica sobre os desafios, os paradigmas, os avanços do ensino de História. E, pela primeira vez, eu ouvi essa palavra sem nenhum rancor, sem nenhuma pecha: ‘Vamos falar sobre o ensino de História?’ Foi a primeira vez. Nesse ponto, o professor tem um carinho imenso, por isso fez disso uma escolha, talvez até uma militância.

A Prática de Ensino foi o primeiro espaço que se abriu para eu poder falar dessas coisas, fazer essas leituras. Eu percebi que a fala do professor na sala de aula não era um discurso, era uma prática. Ele falava de algum lugar que conhecia, era a prática social dele. Não era um discurso vazio, era um discurso autorizado. Ele tinha sido professor da Rede Municipal de Ensino, viveu aquilo, tinha sentido, coerência. A Prática de Ensino de História ainda é um referencial para mim.

A Prática de Ensino foi o palco, o lugar que foi aberto para se discutirem questões de ensino. Agora, o quê? Um semestre... Vê se você pode fazer essa discussão em um semestre, num curso que dura pelo menos quatro anos? Por que só nesse momento, no último semestre?” (Profª Rosana Célia de Paula)

No discurso da professora, podemos notar a importância da disciplina, como espaço de movimentação, discussão e construção. Nesta perspectiva, é importante ressaltar o papel do professor da disciplina, para desenvolver questões sobre o ensino de História. E, como mostra a professora, a importância de o professor falar de um lugar com autoridade, do lugar que ele conhece.

Dentre as várias vozes dos professores formados na UFMG, UFU e PUC, a disciplina foi considerada ora, num sentido positivo, ora negativo. Nas posições positivas,

os relatos estão colocadas como o momento de prazer, da descoberta, o período de busca de outras linguagens. Mostraram também, a necessidade de valorizar mais a disciplina dentro do curso de História, como também mostrar o papel do educador, o que é ser educador.

Nas representações negativas, nos desabafos, pude perceber a falta de sintonia da disciplina, em relação ao curso. Uma preocupação exclusivamente técnica ou extremamente teórica. E, na maioria das vezes, a disciplina estava ligada a questões burocráticas, a todo um formalismo de documentação, preenchimento de papéis e relatórios. Não existia uma preocupação real com a sala de aula, com a profissão professor. Parecia que estavam falando de um lugar que não existe.

Tenho como pressuposto o fato de que a Prática de Ensino, no contexto do currículo de formação de professores, representa uma disciplina teórico/prática. Portanto, ela deve possibilitar esta articulação, no propósito de criar condições de pensar o futuro profissional, com condições de promover mudanças nas estruturas consolidadas da nossa escola, inserida no sistema capitalista.

Como demonstra a professora:

“O que é importante? É apontar onde está alguma coisa que não vai bem. Há uma falha aí, uma falta maior, uma ‘incompletude’, além da existência humana acadêmica. Há algo muito podre, no Reino da Dinamarca, que tem que ser revisto. E a partir desta revisão é que se pode começar a vislumbrar melhorias na educação.” (Prof^a Inêz Lemos)

Nos diferentes olhares das experiências específicas, reivindica-se, portanto, uma Universidade realmente comprometida com a formação do professor. Faz-se necessário mudar a atual estrutura dos currículos de formação profissional, e assim construir um saber consolidado, articulado e comprometido com a realidade concreta. De acordo com Braga *et alii*,

(...) uma prática inovadora não o é por introdução acrítica do novo no velho, e sim por guardar em si o germe da ruptura.

Que ruptura é esta? Desde a mudança que não é espontânea e surge em determinadas circunstâncias, em um ponto em que o todo se obriga a mudar, até a mudança em pequenas partes do todo com perspectivas de globalidade. Mudanças nos currículos, nas formas de ver e pensar as disciplinas, nas formas de organizar uma disciplina vendo sua relação com outra e suas relações e amarrações conceituais intrínsecas (1997, p. 32).

A ruptura com os modelos de currículo que impedem mudanças significativas na formação inicial dos profissionais de História é pensada, neste trabalho e para tantos, como um compromisso coletivo inadiável.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DE HISTÓRIA:

“Entre o realismo conservador e o idealismo ingênuo, coloco-me ao lado do realismo inovador”

Como é possível conceber-se um dispositivo e um currículo de formação inicial sem primeiro se pensar na profissão docente e na prática pedagógica?

Philippe Perrenoud

Ficar ao lado do realismo inovador, como sugere Philippe Perrenoud, garante-nos olhar a formação de professores e as práticas pedagógicas construídas, no sentido de buscar os “fios condutores que ligam as diversas etapas de uma reflexão”(1993, p.15). Nesse trabalho, significa mostrar a relação formação inicial e construção da prática docente a partir das vozes, transformadas em registros escritos.

Pensar na formação de professores é, antes de tudo, pensar na realidade vivida pelos professores, suas angústias, seus anseios, conflitos, sonhos e incertezas. Nesse sentido, é preciso criar a possibilidade de interlocução, de troca de experiências. Sair do realismo conservador, para não sentir as coisas de um ângulo, aquele que é regra há muito tempo, e que já não se encaixa com as possibilidades postas pelo mundo moderno. Ficar no idealismo ingênuo é criar soluções para algo que é irreal, que não define a vida real.

Segundo Perrenoud,

*Ao não encararem a ação pedagógica como sendo, em parte, uma ação espontânea improvisada ou, pelo contrário, uma ação baseada em rotinas não pensadas à força de serem interiorizadas, os formadores correm um sério risco: não terem nenhuma **compreensão real** sobre o que determina uma boa parte dos atos profissionais (1993, p.21).*

Isso nos mostra, portanto, que a formação de professores não está na construção de teorias imaginárias, academicistas, que costumam falar de um lugar, de um objeto que não se identifica com a realidade. O realismo inovador na formação de professor está, neste trabalho, na possibilidade de cruzar com os professores as suas experiências, mostrar suas representações, intercambiar a prática pedagógica construída. Pois, como afirma Perrenoud: “A transposição didática dos saberes e a epistemologia que sustenta o contato didático baseiam-se em muitos outros aspectos para além do domínio acadêmico dos saberes”(1993, p. 24).

O que importa, nesta investigação, é mostrar o que o professor de História tem feito, tem construído ao longo de sua trajetória profissional. Práticas significativas que, além de romper com a História fatalista e previsível, rompe também com os diagnósticos que se têm produzido sobre a construção pedagógica do professor de História. Não tenho a intenção, portanto, de mostrar que o professor não sabe, de denunciar, como muitos já o fizeram. Não é ilusão, nem sonho, é transgressão.

Desse modo, o que pretendo é transgredir, registrar as vozes dos atores da construção pedagógica, os professores que estão atuando no sistema escolar público, desmitificando e enfrentando o poder, produzindo conhecimentos para além da academia. Mas, em outros sentidos, não se pode negar a existência do fio de ligação entre a formação inicial, recebida na Universidade, e a prática pedagógica construída no dia-a-dia de atuação profissional.

1- Relação entre a formação inicial e a construção da prática docente na representação dos professores

“Resta saber que fio condutor encontrar entre idealismo ingênuo e realismo conservador. É verdade que as instituições de formação de professores são atores da profissionalização. Mas, será que terão o direito de preparar os professores para um modelo de funcionamento que ainda não está em vigor e cuja emergência não é certa? Não há respostas simples para esta questão, mas podemos sugerir uma pista: é preciso preparar os professores para viverem num longo período de transição no decurso do qual a sua profissão oscilará entre imagens e definições contraditórias.”

Philippe Perrenoud

Ao assumir a representação como categoria para analisar as experiências dos professores, defino o papel fundamental que esses profissionais desempenham neste trabalho. O empenho e a boa vontade em conceder-me as entrevistas para fazer parte, como sujeitos, desta pesquisa, não foi tarefa fácil. Exigiu determinação para revisitar memórias, para dialogar, mostrar a formação inicial construída na Universidade e estabelecer relações com a construção da prática docente. Pois não posso compreender a produção da prática pedagógica completamente desvinculada da formação inicial. Não há construção sobre o nada. Onde o professor adquiriu o alicerce para construir as paredes que sustentam o seu fazer pedagógico? Se a construção for frágil, onde estão as rachaduras do alicerce? Se for sólida, como se complementam os andares? Se há desmanches e remontagens, qual o sentido?

Como muito bem observa Ecléa Bosi:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória

não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, 'tal como foi', e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (1995, p. 55).

Ao buscar a citação acima, pensei nas memórias reconstruídas e refletidas dos professores para mostrar, a partir das suas representações, como se dá a articulação entre a formação docente e a construção da prática pedagógica. Ao mostrar as experiências vividas, estas estão mediadas pelo presente, pelas várias determinações que as cercam, que compõem suas opções pessoais e coletivas.

Portanto, cabe perguntar: Qual a relação existente entre a formação inicial e a construção do fazer pedagógico do ensino de História?

Para tanto, é nas narrativas que encontro os fios que conduzirão à análise da questão. Na longa metragem do fio condutor, procurei percorrer o caminho com as questões dos professores de História. No caminho, preenchido de narrativas, os professores contam suas experiências, a partir da própria opção pela História e pelo ensino de História, passando pelo dia-a-dia na Universidade, suas expectativas, recuperando a relação estabelecida entre a formação inicial e a construção da prática docente.

“Uma paixão antiga...”

Licenciada em História pela UFMG, no ano de 1983, a Prof^a Maria Inêz Lemos Soares atualmente trabalha como professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, na Escola Municipal Mestre Paranhos. Com uma experiência de vinte e dois anos de magistério, traça, em sua narrativa, o percurso desde a opção pelo curso de História e pelo ensino, até as expectativas e a trajetória diária. Traz, ainda, a relação que estabelece entre a formação inicial e a construção da sua prática docente.

No seu depoimento, registra sua trajetória de luta, de reflexão sobre a profissão professor de História, e critica a Universidade em relação à postura que assume diante da formação de professores.

Assim inicia sua narrativa:

“História é uma paixão antiga. Quando eu fui fazer a opção para o curso superior, eu me identifiquei com literatura. Eu achava que era Letras. Depois eu fui percebendo a dimensão política da minha paixão. Então, eu me convenci de que deveria fazer História.

Comecei a fazer História em 1979. E depois, que me vi como professora, eu fiz o Mestrado em Educação.

Na realidade, eu sempre fui uma educadora. Eu sou uma educadora do social. Parece-me que eu tenho uma necessidade de melhorar o mundo à minha volta. Sempre tentei intervir socialmente.

O ensino e a História, eu acho que é o caminho que eu escolhi, o canal aonde eu iria estabelecer essa relação de transformação. A História abre esse espaço. Embora tenha sido muito penalizada por essa escolha, porque eu começo a dar aula de História já nos anos 80. Mas, antes mesmo de me formar, eu era muito perseguida, ainda vivíamos uma Ditadura Militar. Eu tenho quatro demissões como professora de História.

Ao mesmo tempo que era uma coisa que me dava muito prazer, ela me trouxe questões, muitas angústias. E eu ficava pensando se não teria que repensar essa escolha. E o repensar só me levou a aprofundar mais, a me aproximar do meu objeto de desejo que é, cada vez mais, intervir de uma forma mais fecunda, vamos dizer assim.” (Inêz Lemos)

A professora faz a sua escolha pela História, pelo ensino e a educação. Uma opção que lhe traz angústias e prazeres, militância e discernimento, no caminho para o fazer profissional. Naquele ambiente universitário de História e de fazer História, a professora se encontra:

“Eu fui me convencendo cada vez mais, de que o meu lugar era na FAFICH. Eu entro na FAFICH em 1979, numa efervescência política cultural muito grande. E ali eu me encontro totalmente. Naqueles anos de resistência à Ditadura, de expansão das idéias sócio-políticas mundiais, eu fiquei muito integrada com aquele ambiente, muito apaixonada. E isso contribuiu para a minha separação, eu era casada com um médico, que hoje é muito bem colocado em Belo Horizonte. Continuo revolucionária e pobre. Então, me separei dele e fui morar perto da FAFICH num prédio bem velho, bem pobre. Mas, naquele momento, era tudo que

eu vislumbrava de ambição. Minha ambição maior: me afirmar como uma revolucionária da sociedade.

Fazer História numa FAFICH, no final dos anos 70 e início dos anos 80, é uma coisa muito diferente de hoje. Era um espaço, um fórum de debate. Eram seminários constantes na sala de aula, onde os alunos disputavam quem lia mais, quem falava mais. As aulas eram verdadeiros rituais. Os alunos disputavam entre si e essa disputa era uma coisa positiva. Não era uma disputa por cargos, era uma disputa pela História. A causa era a História, a causa era a política. Era o conhecimento acima de tudo e um conhecimento que ajudava a entender a realidade que vivíamos. Os corredores eram um movimento, era uma história muito viva. O interesse era presente e não há conhecimento sem interesse.” (Inês Lemos)

A opção pela política fazia parte da opção por História. Num ambiente de Filosofia, Política e História, o Eu pessoal optou pelo ambiente de efervescência revolucionária. Por outro lado, a professora vai mostrar que, em relação às expectativas do curso para sua opção por ser professora e educadora, as dicotomias estavam presentes o tempo todo:

“O curso de História, em si, me decepcionou, quando eu fui fazer a parte da educação. Na hora de fazer a ligação com a prática, eu levei muito susto. A FAFICH e a FAE eram dois universos completamente separados, duas dimensões de interesses separados. Isso começou a me chamar a atenção. Por que o curso de História não absorve dentro dele a perspectiva de trabalho com o futuro professor? Eles estão lá dentro, são professores e não se preocupam com essa questão. Eu tenho a impressão de que é um pouco de preconceito, porque um jovem que termina uma faculdade de História, necessariamente, só vai começar a carreira dele no espaço público, na rede pública, ou municipal ou estadual. E eles estão voltados para as grandes pesquisas.

Na realidade, o curso de graduação quer exercitar um universo de interlocução entre eles mesmos. O aluno é apenas um mediador onde eles vão treinar os interesses próprios. Não tem uma lógica colada para teoria e prática.” (Inês Lemos)

A realidade conservadora ou idealista produzida pela Universidade contribui para a manutenção da distância entre o saber acadêmico, individualizado e o saber escolar, coletivizado. De acordo com as pesquisas realizadas por Lucíola L. C. P. Santos o ensino ainda é visto pelo meio acadêmico, faz parte do senso comum, como transmissão de conhecimento e/ou de orientação da aprendizagem. Em oposição a esta visão propõe:

O fortalecimento do ensino, para que ele não continue a ser representado em oposição à pesquisa e a partir dessa, mas que ele tenha o poder e a força para criar sua própria representação e portanto uma identidade construída pela afirmação e pela sua positividade e não pela ausência, pela falta ou pela negatividade, sendo, nesse caso, meramente a possibilidade de afirmação do outro (1997, p.128).

No entanto, a manutenção da visão do ensino como transmissão do conhecimento ou em separado da pesquisa, pelo meio acadêmico, faz com que a representação da formação inicial relacionada com a construção pedagógica seja concebida muito mais como auto-gestão:

“A faculdade funcionou como uma instância fornecedora de teoria. O curso de História e o ensino de História eram duas realidades completamente diferentes. Ninguém falava nisso. Essa trajetória de professor, cada um teve que criar a sua, a duras penas e na solidão mesmo. A Fafich não contribuiu para isso. Pelo contrário, ela nos leva para um espaço de sonho idealizado que não existe. Enquanto espaço de interlocução, de debate, ela cumpria. Agora, como formadora de profissionais, eu acho que os professores dali não tinham nenhum compromisso nesse aspecto. Eram formadores de idéias. E eu acho que é bem mais fácil formar idéias do que formar trabalhadores.

Essa construção foi feita a duras penas, muito sangue, muito suor... Ela foi feita, inclusive, depois do Mestrado, quando já era professora num curso de Pedagogia. A angústia que eu comecei a sentir, como professora de professores, que me fez revoltar, abandonar o terceiro grau, os bons salários, todo esse prestígio de que o professor de faculdade goza no nosso país.

Há um preconceito muito grande no nosso país de ser professor de escola pública. Eu sabia que, ao voltar, iria sofrer. Mas que isso iria me dar autoridade para falar de um lugar diferente. Eu estava preocupada com qual discurso era o meu. Afinal, você vai ficar lendo o tempo todo e seguir o que os outros falaram, ou você vai construir. Custe o que custar, cada um tem sua trajetória, um discurso seu. O discurso tecido de dentro, sofrido. Porém muito prazeroso.

Hoje, eu me autorizo a falar de escola pública, a trabalhar com alunos no Curso de Pedagogia, a falar para professores. Antes, eu estava me desautorizando. A minha trajetória, enquanto educadora, foi construída fora das paredes da Universidade. Nem o Mestrado de Educação, por incrível que pareça, me deu isso. As matérias que eu fiz, no mestrado, são também muito distantes dessa realidade. Um discurso muito voltado para uma realidade bibliográfica.

Eu acho que essa distância da academia, essa arrogância, só coloca a perder muita coisa. É um preço muito alto que a sociedade está pagando por isso. Eu não vejo com bons olhos os rumos que a academia toma. Eu gostaria que se fizesse o ‘Cabo da Boa Esperança’ e retomasse isso aí.” (Inêz Lemos)

“A sociedade não é acaso, é construção”

A Prof^a Rosana Célia de Paula recebeu sua formação inicial em História (bacharelado e licenciatura) na UFMG, em 1995. É professora de História em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: E. M. Cora Coralina e E.M. Dom Orione. Com seus cinco anos de atuação no magistério, expressa com sentimento de prazer a opção que fez, pela História e pelo ensino de História:

“Sempre pensei na Licenciatura. A idéia de aula. Mas eu só entendia licenciatura enquanto espaço de pesquisa. Não só essa coisa do magistério, de dar aula, mas um lugar para experimentar. Para mim, as coisas sempre caminharam juntas, licenciatura e pesquisa, no mesmo barco. Tudo era História, acho que minha opção não era isso ou aquilo, era a História, queria a História.

Sempre me seduziu a relação com o tempo. Eu achava que era a possibilidade de estar vendo as transformações, essa capacidade do homem de estar imprimindo a sua marca no tempo. Isso eu achava legal. O homem saiu das cavernas e construiu isso aqui. Essa sociedade foi construída pelo homem. Por pior que ela seja, mas é uma construção.

O que me seduz na História? É lidar com essas concepções de espaço, tempo, séculos, milênios, dinastias. Ao mesmo tempo, saber que eu duro uns 60, 70 anos... É tão pouco! Mas a minha relação com os outros homens é atemporal. Atemporal no sentido do meu tempo, enquanto pessoa, indivíduo.

Pelo ensino de História, eu acho que é a relação com alunos que me seduz. A capacidade que o professor tem de trabalhar a consciência crítica, de mostrar para eles a sociedade que temos hoje, não é o acaso, é construção. Feito por outras pessoas, e que está aí para ser mudado, não para adequar.

Nós estamos estudando, na 7^a série, o Império. Mostrei para os alunos que a Sociedade Imperial era super excludente e que a nossa também é. Mas, comparada com a Imperial, é menos excludente. Mulheres já votam, já participam, nós já temos direito a uma escola pública. Se eu falasse isso há 150 anos, que poderia existir uma sociedade onde esses sujeitos estivessem incluídos, eles iam falar que era louca, que nunca iria acontecer. Mas não, nós trabalhamos na longa duração. Então podemos falar que daqui a 150 anos poderemos ter uma sociedade, que hoje falamos que é utópica. É uma possibilidade real, concreta, desde que se tenha esse desejo. E mais, é uma perspectiva que não é para mim. Que eu quero. Não é uma sociedade para eu viver, para eu ter. Não. Mas para outros homens. Assim como aqueles outros homens deixaram esta para nós, boa ou ruim. O que é ruim mudamos, o que é bom garantimos.

Acho que é isso. É a relação com o aluno. Dizem que professor é narcisista. Acho que seja isso também. Eu fico vendo uns que vão mudando. Como eles se espelham muito em nós! Isso é legal.

Acho que o ensino... esse contato com o outro, essas possibilidades... Acho que é muito sedutor.” (Rosana)

Nas lembranças do dia-a-dia profissional, do fazer o pedagógico, estão incluídas as suas opções: a História e a Construção da História. Ao recordar, traz consigo as emoções. Ao narrar, não deixa de propor a análise histórica. Os questionamentos do tempo presente, as evidências no tempo passado, a construção do conteúdo para o tempo, no sentido de preencher as lacunas deixadas ou ocultadas.

Quanto às expectativas em relação ao curso de formação em História, a professora relata sua vivência e observação diárias:

“Eu tinha a expectativa de ser uma boa instituição, que, de certa forma, se cumpriu. Eu também já tinha claro que o curso seria uma coisa muito individual, muito minha. Que o curso poderia ser bom ou ruim. Eu acho que o legal, em qualquer matéria, bom é o primeiro dia. O professor vai e passa a bibliografia, esta é a grande aula. As aulas são assim ‘insights’, são dias, são momentos... Há coisas muito boas, mas o grande ‘tchan’ é a bibliografia que ele passa para você ler. Para você discutir com ele e checar se ele leu aquilo mesmo. Está indicada muita coisa ali, que nem ele conhece.

Eu já tinha percebido que o curso iria ser bom se eu também fosse boa, dedicada, se eu estudasse. Minha expectativa era essa, de ter bons professores e eu acho que eu tive, que me deram uma bibliografia bacana e que me serve até hoje. Sei que já existe muita coisa nova, que não está ali, mas, pelo menos, é um fio condutor, que você pode, a partir dele, pesquisar mais, estudar mais. Para mim foi bom, uma expectativa boa. E se cumpriu.” (Rosana)

A referência da formação inicial está na bibliografia recomendada. O dia-a-dia acadêmico está presente na recordação, com os momentos de leitura, da busca do conhecimento. A narração que se segue está mediada de admiração pelo cotidiano acadêmico, como também de crítica e ironia à vaidade intelectual do ambiente, pela distância mantida com o mundo real:

“A FAFICH/UFMG é a fogueira das vaidades. Eu acho que o conhecimento é uma coisa muito interessante, isto também me seduz. E quando você se vê capaz de entender aquilo, então você entra para uma casta dos eleitos, você está lendo e discutindo aquilo. Eu acho que isso vai criando um distanciamento, até mesmo da sociedade, se a pessoa não ficar muito atenta. Os outros passam a ser alienígenas e não a própria pessoa: ‘Nossa gente, você não leu Hobbes?’ Como se todo mundo tivesse que ler Hobbes para saber do ‘Estado de Natureza’.

No cotidiano acadêmico acontece muito isso: a vaidade humana, a fogueira das vaidades. Cada um quer ter lido mais que o outro. Há aulas em que as pessoas querem brilhar mais que o professor. São muito competitivos e isso aí é um espelho da instituição. Os professores também são assim, cada um quer ter a pesquisa mais badalada que a do outro. Todos estão defendendo uma tese, todos estão escrevendo alguma coisa, é sempre um novo paradigma. Os alunos vão reproduzindo isso por aí.

As pessoas são muito vaidosas, querem brilhar muito. Todos leram a última resenha do livro de ontem. Mas acho que não é só o curso de História, por isso eu lhe falei da FAFICH, acho que esse é o ambiente da Faculdade de Filosofia. Todos são muito filósofos, todos são muito intelectuais, parece que o mundo é aquilo e não o contrário.” (Rosana)

Em relação à formação inicial com a construção da prática pedagógica:

“Acho que a Universidade me forneceu esse instrumental. Foi o lugar que me formou. Nesse sentido, as disciplinas me prepararam para trabalhar com diferentes fontes. Quando eu estou preparando uma aula, consigo perceber isso, eu consigo dialogar com as fontes. Isso o curso me permitiu.

Enquanto prática pedagógica, eu acho que eu já sabia exatamente o que queria. Eu só precisava encontrar as pessoas que me ouvissem, com quem eu pudesse conversar e aprender com elas. E eu tive a sorte de encontrar poucas pessoas, mas encontrei.

O que eu não queria, eu tinha clareza. Talvez porque o imaginário, as lembranças de outros professores, não necessariamente os de História. Eu rechaçava tanto aquilo. Seria impossível que eu fosse reproduzir.

O que eu queria, estou tentando nesse caminho das pedras. Nós não sabemos, não temos muita clareza dele. Acho que ninguém tem. Mas, pelo menos, o que eu não quero é reproduzir. Eu não quero isto para mim e para os meus alunos, para a minha sala.” (Rosana)

“A partir da angústia, o repensar da prática...”

Formada em História (1986) pela UFU, a Prof^a Leila Floresta de Oliveira é Mestre em Educação por esta instituição. A professora tem 15 anos de experiência como professora de História. Iniciou sua carreira no magistério na Rede Estadual e, atualmente, leciona História para o Ensino Fundamental na ESEBA (Escola de Educação Básica da UFU).

A professora tece a sua narrativa mostrando suas opções, o gosto pelo ensino de História e pelo ensino fundamental:

“Na época, eu fiz licenciatura. A curta, em Estudos Sociais e a plena, em História. Era o que existia aqui na UFU. Eu sempre gostei de História.

Quando eu estava na licenciatura curta, comecei a dar aula e me apaixonei pelo ensino de História. Adoro ler sobre História, pensar em outras metodologias e gosto também de lidar com ensino fundamental. Eu penso que, na medida em que as pessoas vão fazendo mestrado, doutorado, vão para o 3º grau, acabam abandonando o ensino fundamental. Eu acho que nós somos muito necessários no ensino fundamental. O gosto por dar aula é assim, desde a graduação. Acho muito bom trabalhar com adolescentes, é aquela coisa sofrida. Lidar com adolescente é muito difícil. No dia-a-dia, para você conseguir despertar o interesse, tem que estar o tempo todo buscando outra metodologia. Mas é muito prazeroso também, porque você percebe o retorno muito rápido.

Mas na época, quando eu entrei para a Universidade, não estava claro o que eu queria. Eu queria entrar na Universidade e ver o que era o curso de História e acabei me apaixonando por História e pelo ensino de História.” (Leila)

Ao falar sobre o dia-a-dia acadêmico, a professora inclui nas suas lembranças a época de militância contra os Estudos Sociais. Fala da riqueza do momento, do compromisso com a História e com a mudança do ensino:

“A minha época foi muito rica. A minha turma era de muita militância, uma turma que até hoje é assim. O pessoal, na época, participava muito das questões políticas, numa época em que o curso estava pensando em mudança, o fim da licenciatura curta e a criação do curso de História. Foi um período muito rico, nós éramos comprometidos.

Havia professores muito bons que, na verdade, revolucionaram o curso de História, introduzindo novas temáticas. Mas havia também aquele grupo de professores que estava querendo se aposentar, que não queria nada com nada. Nós cobrávamos, pressionávamos.

O meu período foi aquele período de transição, saindo da licenciatura curta e precisando criar um outro curso de História. Era muito bom, foi muito bom mesmo.” (Leila)

Da formação inicial na UFU à construção da prática pedagógica, como a professora

estabelece esta relação?

“Eu acho que, de certa forma, não dá para dizer que não tem relação. Mas eu acho que é muito mais depois de estar na sala de aula e perceber todo esse conflito. Porque se hoje eu faço, estou procurando outras linguagens, novas metodologias, quer dizer, nós estamos nos virando ao avesso para tornar a aula mais atrativa, quando eu comecei a dar aula, não era assim. Eu dava aula com livro didático. E a partir da angústia que vai surgindo, é que você começa a repensar sua prática.

Eu trabalhava na Rede quando eu comecei. Num determinado dia, preparei uma aula que achava interessante, sobre Socialismo e Capitalismo. Quando fui colocar em prática, os meninos começaram a dormir. Era uma escola de periferia, à noite, alunos trabalhadores, e eles começaram a dormir. Eu fui para a secretaria, pedi demissão e entrei em crise. O que estava errado? A partir dessa angústia da sala de aula, é isso que nos leva a descobrir o que está errado.

A formação inicial dá conteúdo, dá teoria. E a Prática de Ensino, nesse sentido, é muito importante, porque nos leva a pensar em outras metodologias, em outras linguagens. Mas o mais importante para a formação do professor é o que vem depois. São os congressos, são as trocas de experiências que se tem com outros professores. São as leituras que acabamos tendo que fazer sobre ensino de História. É esse envolvimento com a categoria nos congressos, que nos leva a crescer muito. Acho que a formação inicial contribui muito pouco.” (Leila)

“Eu queria ensinar História...”:

Licenciada em História pela UFU, Maria Joana Costa concluiu o seu curso de formação inicial, em 1989. Iniciou sua carreira no magistério, trabalhando com crianças de pré-escola. Hoje, é professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, trabalha com ensino fundamental na E. M. Prof^a Olga Del’Fávero, localizada na periferia desta cidade.

A professora traça sua trajetória na Universidade. Na sua narrativa, a opção pelo curso de formação de professores de História está relacionada à própria opção pelo ensino de História. Pela Universidade, sua expectativa era de buscar conhecimento. E, ao traçar o cotidiano do curso, avalia o conhecimento procurado.

Sobre a opção por História e pelo ensino:

“Eu sempre fui fascinada com História. É uma coisa que, desde criança, era muito curiosa, de pegar livro e ler. Sempre eu fui apaixonada por História.

Quando eu fui fazer faculdade, já dava aula para criança: de pré-escola. A opção pelo ensino estava relacionada à faculdade que estava fazendo e à disciplina de que eu gostava. Eu nunca pensei, quando estava na faculdade, em fazer outra coisa a não ser ensinar. Eu queria ensinar História mesmo.” (Maria Joana)

Em relação à expectativa quanto ao curso de História e o cotidiano escolar, a

professora narra:

“Eu não me lembro se tinha uma expectativa em relação ao curso. Eu entrei na faculdade e fui conhecendo o que era o curso, aos pouquinhos. Na verdade, eu não tinha expectativa, porque eu não tinha nem idéia de como seria. Eu sabia que a expectativa era essa, mínima, de aprender História. Agora, os caminhos, não tinha idéia quais seriam. O que eu queria era aprender História.

O dia-a-dia das aulas era composto de ler, discutir e escrever. Não havia muita mudança. Era um curso de licenciatura e os professores falavam muito de como deveria ser o professor que eles estavam formando. Mas eles não levavam isso em consideração para eles mesmos. Mas, o que era bom, é que, na História, o pessoal queria sempre discutir tudo. De querer fazer assembléia no corredor. Isso era interessante.” (Maria Joana)

Sobre a construção da prática pedagógica relacionada à formação inicial:

“O curso não me deu muita bagagem para construir minha prática pedagógica. Então, eu tive que quebrar muito a cara. Tive que estudar muito para dar aula para meninos de 5ª série, que é o básico. Parece que tudo que eu tinha aprendido na Universidade era uma História, quando chegava na sala de aula era outra história. Eu tive que aprender História para dar aula de História.

Foi complicado porque eu tinha dificuldade, quando eu me formei, com o conhecimento histórico e com a metodologia. Que eu tive que fazer? Eram dois exercícios. Eu tinha que fazer o exercício de conhecer a História, ou seja conteúdo mesmo, e, depois, como eu iria tornar esse conteúdo acessível para aluno de 5ª série. Foi complicadíssimo. E poderia ter sido mais fácil, se a formação tivesse sido melhor, se ela tivesse sido condizente com um curso de licenciatura, que está formando professor.” (Maria Joana)

“Sempre tive um fascínio muito grande por buscar respostas.”

A Profª Diva Teixeira Viveiros recebeu sua formação inicial em História na PUC-MG, nas modalidades licenciatura e bacharelado. Iniciou os estudos acadêmicos na segunda metade dos anos 80, concluindo em início dos anos 90. Com dez anos de atuação como professora de História, leciona atualmente na Rede Municipal de Belo Horizonte, no Colégio Municipal Marcone.

Ao mostrar suas opções, a História falou mais alto e o Ensino de História, como não era uma opção inicial, passa a significar, na representação que faz, uma realidade social marcada pelo mundo do trabalho, que demarca opções. Nesse sentido, a professora registra:

“História sempre foi uma área de interesse muito forte, sempre foi uma paixão muito grande. Desde a minha adolescência, sempre lia muito. Eu leio muito. Além da Literatura, eu sempre lia História. Sempre tive um fascínio muito grande por buscar respostas.

Eu cheguei a pensar em outras coisas, mas a História falou mais alto. Eu decidi que iria fazer História e cheguei a dizer que não iria dar aulas. Eu iria fazer História e depois iria buscar outra forma de atuação profissional que não fosse o magistério. Eu queria muito lidar com História.

Pelo ensino, eu não optei, eu fui levada. Pela realidade do mercado de trabalho, as dificuldades que temos nesse país, de tentar nos colocarmos em outros setores. É lamentável que o historiador ainda não tenha a valorização na sociedade, para mostrar que o trabalho dele pode ser útil em vários setores, em vários segmentos da sociedade. Eu acho que é um campo que ainda está para construir e eu espero que ele seja construído, eu espero que esse espaço se abra.

No início, eu não queria fazer licenciatura. Eu iria fazer só o bacharelado. Eu conheço pessoas que procuraram o curso pensando em ser professor, mas não sabiam de quê. No meu caso foi exatamente o inverso. A paixão é História, eu amo História e a sala de aula é contingência, é circunstância.” (Diva)

Quanto às suas expectativas, em relação à Universidade e ao curso de História,

lembra:

“Eu me lembro de uma frase do Francisco Iglésias de que eu gostava. Ele falava assim: ‘Muita gente vai procurar o curso de História, sem ter certeza, sem saber exatamente que curso vai fazer.’ Eu concordo com ele e digo mais, eu acho que todos nós, que nos formamos em História, chegamos lá sem saber exatamente como o curso funciona. Pelo menos na minha geração, a História que era ensinada no colégio, era uma História muito factual, muito positivista. Então, nós chegamos à Universidade sabendo que queremos a História. Mas não sabemos o quanto ela é rica, o quanto ela é bonita. Eu já gostava de História, mesmo não tendo tido bons professores, mesmo estudando a História de maneira muito limitada. Aí que eu entro na frase do Francisco Iglésias. Eu cheguei à Universidade sem saber tudo o que a História poderia me dar, sem saber tudo o que ela tem de interessante para fornecer: a análise da realidade, a compreensão do mundo, a compreensão do ser humano. A História me surpreendeu na Universidade, positivamente. Ela era mais do que eu achava que era. Foi muito importante, foi uma expectativa muito legal.” (Diva)

Dentro da verdadeira expectativa em conhecer a História, a professora se coloca na posição de buscar a análise da realidade, a compreensão do mundo e do ser humano. Enquanto professora de História, a construção da prática pedagógica está relacionada com a formação inicial, pela opção pela História enquanto conhecimento. Nesse sentido, na

narrativa que se segue, a professora defende a História enquanto conteúdo específico, contra as políticas públicas. Tece a sua narrativa, mostrando as reais possibilidades da disciplina e o seu compromisso com a História:

“Eu saí da minha formação, com a visão de profissional da História. Enquanto professora de História, eu tinha um compromisso com o aluno, com a educação, com a formação integral. Mas tinha também um compromisso com o meu conteúdo específico, um compromisso com a História especificamente. O fato de que o professor contribui para a formação do aluno enquanto ser humano, isso nunca esteve excluído de mim. Mas o meu compromisso específico sempre foi com a História.

Hoje, na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte, especificamente, estão acontecendo mudanças muito sérias, muito profundas, que eles denominam de Escola Plural. A Rede Pública Municipal de Belo Horizonte tem procurado enfatizar muito essa formação do aluno como cidadão, como ser social e tem desmerecido ou entrado no processo de desmerecimento dos conteúdos específicos. Hoje, ela nem sequer considera essencial que o professor, para lecionar uma determinada disciplina, seja formado nesta disciplina. É perfeitamente possível, na Rede Municipal, um professor de Matemática dar aulas de Geografia se ele assim quiser. Ao Colégio Marcone, a prefeitura tentou, cerca de um ano atrás, enviar uma professora de Geografia para dar aulas de Português. O Marcone recusou.

O ex-secretário adjunto de educação de BH, eu me recordo, logo no início do processo de implantação da Escola Plural, disse em uma palestra: ‘No Brasil, nós ficamos querendo formar mini-cientistas no 1º grau; para que tanto conteúdo?’ Ele é um crítico dessa formação, que denominam de conteudista. Eles dizem que o essencial para o aluno de ensino fundamental é ser cidadão. Nesse sentido, o professor de História precisa se preocupar muito com a realidade do aluno, o que nunca saiu da minha mente. Eu sempre me preocupei com a realidade, mas em detrimento do conteúdo formado? Eu me sinto muito incomodada com isso. Acho que a Escola Plural tem idéias e parte de princípios interessantes como transformar o aluno em construtor do seu conhecimento, não receptor de informações. Eu acho interessante a idéia de se evitar ou de se reduzir, ao máximo, a possibilidade de uma reprovação, na medida em que, muitas vezes, o conhecimento é construído lentamente.

Como professora de História, me sinto absolutamente contrariando aquilo em que eu acredito, que eu recebi na formação inicial. Eu acredito sim, que o aluno é cidadão e que eu tenho uma contribuição a dar, enquanto profissional da História. Para que ele seja um cidadão pleno, precisa ter chance de competir de igual para igual, fora da escola. O aluno, que sai de uma escola da Rede Particular de Ensino, está cada vez mais preparado, inclusive dentro do conteúdo formal. O processo de seleção aqui fora é extremamente rigoroso. Eu sinto que estou tirando, do meu aluno da escola pública, a chance de competir em igualdade de condições. E sinto que o meu trabalho, com o meu conteúdo formal, também forma o cidadão.

O conteúdo formal da História é extremamente rico para o aluno se perceber, desde que bem trabalhado, como um agente transformador da realidade do mundo em que ele vive. Eu acabei de trabalhar, com meus alunos da 7ª série, Iluminismo. Nós trouxemos um texto sobre cidadania, para mostrar para ele, que os direitos da cidadania básica começam a ser construídos, a partir do séc. XVIII, a partir do ideário liberal burguês. E que o outro aspecto básico da cidadania, que é o direito a uma vida digna, esse projeto social a burguesia reprimiu na Revolução Francesa de 1789 e reprime até hoje. Então, isso está para ele construir. O projeto de vida digna, a burguesia vem reprimindo há 200 anos. Ele pode fazer isso agora.

O século XX está matando o ideal Iluminista e resgatando a Barbárie. De novo, estou mostrando para ele o seu presente, o que nós estamos vendo na televisão, que está acontecendo no mundo, essa selvageria. Nós estamos vendo que, por mais que o ser humano tenha caminhado, ele ainda é capaz de destruir aqueles ideais que tentou construir nos últimos 200 anos. Ele ainda é capaz de atitudes e de atrocidades que são tipicamente pré-iluministas. Cadê a igualdade, cadê o direito à vida, cadê o direito à liberdade, cadê aquele ideal iluminista todo que o século XX vem destruindo sistematicamente?

Nós tentamos mostrar, o tempo todo, que o conteúdo dele não é morto, que esse conteúdo faz parte da vida dele. Quando alguém me diz que eu devo abrir mão do conteúdo para trabalhar só com o cotidiano do aluno, eu não aceito, eu não concordo. Eles acham que a História deve priorizar apenas a realidade imediata. Acho que é mediocritizar a Escola Pública de uma tal forma, que eu bato sempre na mesma tecla: eu não excluindo o meu aluno pela reprovação, eu estou excluindo meu aluno da vida. Estou transformando esse meu aluno em mão de obra barata para alguma coisa que está aí fora. Talvez a real intenção seja esta, fazer com que esses alunos, de camada social mais baixa, não extrapolem seu papel social. A opinião é minha.” (Diva)

“A História foi o caminho...”:

A Profª Maria Goreti de Castro Cabral Camisasca é formada em História pela PUC-MG, nas modalidades licenciatura e bacharelado. Concluiu o curso em 1990 e atualmente leciona a disciplina História na E. Municipal Arthur Versiani Velloso em Belo Horizonte – MG.

Ao emitir suas representações, mostra que a opção pela História e pelo ensino de História foram ganhando significado à medida que foram atingindo seu objetivo maior, adquirir cultura. Com seus oito anos de atuação como professora de História, a professora

descobre que dar aulas passa a ser fundamental para continuar a estudar, a construir conhecimentos.

“Eu entrei para a Faculdade para fazer História, por questão de cultura. Eu já era mais velha, quando entrei para a Faculdade, eu tinha 26 anos. Eu já tinha filhos, já tinha criado as meninas. Eu queria uma coisa que me desse cultura, eu sempre pensei em ser culta. E não sabia que curso eu iria fazer. Meu marido me falou para fazer História, que era um curso que iria me dar tudo o que eu estava procurando. Eu achei uma loucura. Eu odiava História, porque tive uma professora de História péssima. À época em que eu estudei, a Ditadura Militar, a História era decorada, era ata.

Eu escolhi História para me indicar o caminho para a cultura. Uma colega me falou uma coisa interessante: quem mais aproveitou aquele curso de História fui eu. Eu não estava ali, porque tinha que entrar para a Faculdade, estava ali por uma opção mesmo. Foi sensacional. Realmente foi o caminho certo.

Quando eu me formei, fiz concurso para a Prefeitura e passei. Comecei a trabalhar como professora e descobri uma coisa muito interessante, quanto mais você dá aula, você vai aprendendo mais. Quer dizer, dar aula estava me dando um respaldo para eu poder ter que estudar. Na faculdade, você não aprende a dar aula, você aprende as teorias.

Ao dar aulas, descobri que não tinha aprendido muito na Faculdade. Comecei a ler, cada vez mais, quer dizer, a sala de aula estava me dando isso. Hoje eu vejo que a sala de aula está me ensinando a aprender História.” (Goreti Cabral)

Sobre as expectativas, em relação à Universidade e ao curso de História, a professora explica:

“Eu acho tão difícil falar sobre isto, que não sei exatamente o que se passava pela minha cabeça. Porque eu achava que ia ser bom e foi muito bom.

Eu adorava ir para a faculdade. Eu amei a faculdade, eu amei a Católica. Hoje, se eu fosse fazer um curso, talvez eu seria mais crítica. Mas, na época, pelo que eu tinha, aquilo ali era o máximo.” (Goreti Cabral)

Em relação à formação inicial ter contribuído para a construção da prática docente:

“Eu acho que a PUC me abriu o caminho, para que eu pudesse construir a prática docente por conta própria. A relação com aluno, eu acho que é uma coisa minha, acho que eu não aprendi isso na PUC. Lá, eu aprendi a ler e ter vontade para procurar, para pesquisar. A questão da didática em sala de aula, eu estou construindo. Eu não aprendi a dar aula na PUC, eu não aprendi a minha relação com aluno na PUC. Eu aprendi a gostar de História, eu aprendi a ler livros, a querer pesquisar sempre. Sala de aula, eu não aprendi.” (Goreti Cabral)

Ao analisar as narrativas das professoras, podemos observar, em muitos momentos, a relação formação inicial e construção da prática pedagógica. Mesmo que, em alguns momentos, esta relação permaneceu implícita, a própria representação construída nos faz entender que a articulação formação inicial e construção da prática docente pode estar mediada pela cultura acadêmica.

Toda a formação inicial contribui, pela sua simples existência, para a construção de uma identidade profissional, quanto mais não seja ao criar solidariedades, um 'espírito de corpo', uma cultura comum quanto aos valores, mas também sobretudo pelos modos de falar, raciocinar, colocar e resolver os problemas (PERRENOUD, 1993, p. 184).

A realidade sentida, em relação à Universidade, como espaço de cultura, de debates e de construir História, ficara claro, a partir das narrações, que a opção maior é a História. Não se concebe, entre os professores, nenhuma separação que buscam imprimir para a História: a separação entre teoria e prática ou a separação entre a produção do conhecimento histórico e o ensino.

Percebe-se, a partir das narrações, que a Universidade cumpriu a função de oferecer o aparato teórico, o conteúdo ou funcionou como fornecedora de bibliografias. A prática docente foi construída a partir do repensar profissional e das reais necessidades da profissão. Ao questionarem os sistemas acadêmicos, refletem sobre suas próprias ações como profissionais e percebem o conflito entre as realidades opostas. A partir da angústia colocada pelo ensaio e erro, inicia-se o (re)pensar e o (re)fazer pedagógico. Nesse sentido,

Philippe Perrenoud afirma:

O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência. Aliás, a formação continua mais eficaz consiste, muitas vezes, em intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática (1993, p. 186).

Na perspectiva de construir o fazer pedagógico, a formação continuada é concebida como o caminho mais importante a ser percorrido. As trocas de experiências, as leituras sobre o Ensino de História e o envolvimento com a categoria significam construir outras metodologias e trabalhar com outras linguagens. Desde que não sejam únicas, como aquelas constituídas ao longo da história do Ensino de História, as aulas exclusivamente expositivas, o caminho de mão única.

Segundo Nóvoa (1995):

Urge (...) (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação de dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

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

Nesse sentido, a Universidade tem um papel fundamental, o de criar espaços de reflexão e de troca, colocando-se sempre a serviço dos professores, dos seus egressos, como o ponto de apoio, consulta, troca e intervenção, no processo de produção da prática pedagógica.

Em nome do realismo transformador, seria justo conceber cursos de formação de professores que não estabeleçam conexão com a construção da prática pedagógica? Seria necessário, portanto, recuperar o fio condutor? Trocar, partilhar experiências de formação, tudo isso pode ser realizado pelas instituições de ensino superior, o que possibilita criar uma nova cultura de formação de professores (NÓVOA, 1995, p. 30).

Dentre os vários elementos destacados nas narrações dos professores, fica uma mensagem para a academia: ao formar o profissional reflexivo, estará formando o professor que assuma, com autonomia, o seu desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, Nóvoa afirma que: "Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de

professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 27).

2- Professor de História: Sujeito de sua produção?

“(...) a história é decididamente algo demasiado importante para ser deixada ao arbítrio dos historiadores...”

Jean Chesneux

Não tenho dúvidas de que a construção da prática do professor de História é mediada pela formação inicial e pela própria cultura escolar. O que me importa essencialmente, é mostrar, a partir das experiências vividas pelos professores, que estes constroem uma prática pedagógica autônoma, e até mesmo, transgressora. As várias determinações, sócio-políticas, pessoais, culturais, formativas, como já podemos perceber ao longo das narrações anteriores, acompanham a construção da prática docente e permeiam as suas decisões.

O que pretendo é mostrar, a partir da representação dos professores entrevistados, a questão da produção do professor de História na sala de aula, a importância da pesquisa na formação do professor e na construção da prática pedagógica. Os professores de História, em suas narrativas, contam suas experiências em sala de aula, e nos mostram como esse espaço é usado na busca de outras possibilidades de se ensinar História. Portanto, cabe reiniciar a questão: O professor de História se faz sujeito de sua produção?

A importância da pesquisa na formação do professor e na construção da prática pedagógica

A pesquisa tem significado essencial no processo de formação de professores. Não se concebe mais, na formação do profissional professor, a sua desvinculação do processo de produção de conhecimento. E o processo de produção de conhecimento requer a prática da pesquisa. E o professor, como sujeito, como produtor desse conhecimento, passa a ser um pesquisador.

A vinculação ensino/pesquisa no processo de construção do conhecimento na sala de aula significa reconhecer que o conhecimento é coletivo, um diálogo entre os vários atores e entre os vários saberes. Portanto, o diálogo e a troca são condições para se conhecer o objeto e, muito mais, têm um objetivo maior, que é o de desabsolutizar a produção do conhecimento. Mas, o que pensam os professores entrevistados, sobre a importância da pesquisa na formação do professor e na construção da prática pedagógica?

“Um professor, no caso o educador, não pode estar distanciado da pesquisa. Por quê? Porque é a pesquisa que vai dar esse pano de fundo. Senão o discurso dele fica lindo, maravilhoso e vazio. A relação estreita do conhecimento do profissional com a pesquisa é fundamental. O professor vai elaborando, vai construindo e essa construção é feita na dinâmica do dia-a-dia.” (Inêz Lemos)

O professor ao trabalhar em sintonia com a pesquisa estará construindo o seu próprio desenvolvimento profissional e adquirindo autonomia intelectual. Para tanto, a prática da investigação, reafirmando a visão da Prof^a Inêz Lemos, torna-se essencial para a construção do saber e do saber fazer. Neste sentido, se a “lógica da prática docente é fundamentalmente construtiva”, assim, os sujeitos da ação pedagógica (alunos e professores), “buscam constantemente a investigação e a produção de conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber” (FONSECA, 1997b, p. 51).

Portanto, como indica a Profª Rosana:

“A pesquisa é essencial. Como é que alguém vai ser professor de História, se não conhece a maneira como o conhecimento foi produzido, como foi elaborado? Ele tem que conhecer da pesquisa. Inclusive para mostrar para seus alunos que o que está escrito foi feito por uma pessoa que percorreu um caminho, que teve todo um trabalho por trás disso. Também nós podemos percorrer esse caminho, talvez para encontrar respostas diferentes, conclusões diferenciadas.

A formação do professor não pode existir sem a pesquisa. Da mesma forma, eu acho que nenhum pesquisador tem sentido, se ele não souber tornar aquilo que ele faz inteligível para leigos e doutos. Se ele falar só com os doutos, para mim não está dizendo nada. Pesquisa e ensino são a roda da História. É complicado, com certeza. Mas eu só entendo essas duas coisas dialogando sempre, ensino e pesquisa. E, para mim, quem fala que só faz pesquisa não sabe ser professor.”
(Rosana)

Nas palavras da professora, podemos verificar o sentido da pesquisa para a prática docente e ainda para a História: “pesquisa e ensino são a roda da História.” Assim,

Ensinar História requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços. Requer do professor interrogações sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes, que norteiam e asseguram sua prática em sala de aula (FONSECA, 1997b, p. 50).

Sobre a importância da pesquisa na formação do professor e na construção da prática pedagógica, outra professora se posiciona:

“O professor, que não passa pela pesquisa na graduação, dificilmente vai ter a visão da necessidade de que o aluno faça também pesquisa. Eu sempre defendi que é possível produzir conhecimento e fazer pesquisa no ensino fundamental, mas para isso o professor precisa saber fazer pesquisa. Para mostrar aos alunos a História como construção, que existem diferentes interpretações, que ele é sujeito e portanto, pode mudar a História. Em tudo que é discutido na teoria, é preciso mostrar para o aluno o processo de produção do conhecimento. Mostrar, ainda, que cada um pode optar por um caminho, segundo as suas leituras, as suas visões de mundo e o objetivo da sua pesquisa.” (Leila)

Na construção da prática pedagógica, o professor reformula questões e conceitos, e pode voltar-se para a realidade escolar. Na produção de conhecimentos no ensino de História, a partir da metodologia de projetos de pesquisa, professor e alunos se empenham, mutuamente, na resolução dos problemas levantados em sala de aula. Nesta perspectiva, o professor abandona a tradicional função de transmissor de conhecimentos para trabalhar

num processo de investigação coletiva, que poderá estimular e facilitar a aprendizagem (PROENÇA & MANIQUE, 1994, p. 16).

Entretanto, muitos professores encontram dificuldades em trabalhar com a metodologia de projetos de pesquisa, como relata a professora:

“Faltou pesquisa na minha formação. Eu acho que, se eu tivesse feito pesquisa interrelacionada ao ensino de História durante o curso, meu trabalho seria mais rico. Eu poderia trabalhar mais com meus alunos, no sentido de pesquisarem e produzirem conhecimentos históricos.

Mesmo tendo tempo, está faltando a técnica que facilite a pesquisa, para melhorar o trabalho, como professor. Eu acho que há muito pouco de pesquisa na atuação do professor de História, porque teve pouco na formação universitária.”
(Maria Joana)

Diante do relato, não seria a formação continuada uma real possibilidade para romper as deficiências da formação universitária? Em relação à construção da prática pedagógica, a universidade poderia estar oferecendo meios? Assim propõe Lucíola L. C. P. Santos:

seria de fundamental importância repensar o ensino tornando-o mais significativo para professores e alunos. Essa transformação do ensino pode ser pensada e trabalhada partindo-se de estudos e debates sobre o texto aberto, o efeito do choque e as técnicas de montagem que produzem novas interações entre artistas, audiência e o trabalho artístico. Seria, então, possível trazer para o campo do ensino novas formas de trabalho que criem novas relações entre discentes e docentes e entre esses e os conhecimentos científico e cultural acumulados, possibilitando, ainda, a produção de novos saberes práticos e teóricos (1997, p.131).

Outra professora expõe seu pensamento:

“Eu acho que pesquisa e ensino não deveriam ser desvinculados. É fundamental para que o aluno perceba a complexidade da História, para que sinta a História, como presente na vida dele, para que se sinta sujeito da história. É fundamental que a pesquisa esteja presente no trabalho do professor, mesmo a nível mais elementar.

O professor só vai conseguir fazer aquilo que nós tanto queremos, que é formar agentes da História, porque todos o somos mesmo que não tenhamos consciência disso, mas fazer do seu aluno um agente crítico, reflexivo, transformador, se associar História ao cotidiano dele. Você só vai conseguir associar história cotidiana, se fizer essa ligação da pesquisa com o conteúdo da sala de aula. Aí você estaria o tempo todo pesquisando, criando novas coisas, a

Produzir conhecimento histórico só será possível se professores e alunos estiverem envolvidos no processo de produção, apropriando-se dos meios e se tornarem realmente sujeitos. Trabalhar o conteúdo específico, por meio de pesquisa, traz a possibilidade de associar a história cotidiana à realidade do aluno.

Na construção da prática pedagógica, os professores compreendem que a pesquisa é fundamental, mas nem sempre viável. Nesse sentido declaram:

“A pesquisa é essencial até para poder dialogar com as diferentes fontes, para poder fazer o trânsito. Mas o professor cai na Rede, com um número absurdo de aulas, e vem aquilo que nos impede, que nos faz abandonar certas coisas. Estou o dia inteiro dentro da escola, na sala de aula; então, minhas fontes de pesquisa ficam extremamente limitadas, elas passam a ser outros livros. Eu quase não tenho acesso a documentos. É difícil organizar uma excursão para um museu, para o arquivo e consultar documentos.” (Rosana)

“Eu acho que a pesquisa é fundamental, mas nem sempre é possível. Dadas as nossas condições de trabalho, condições materiais, nós ainda conseguimos estar fazendo isso. É sempre difícil, porque a estrutura das nossas escolas não nos dá condições de levar trabalhos mais amplos adiante. São coisas limitadas que conseguimos fazer no dia-a-dia. Pelo menos no meu caso, eu consigo fazer coisas limitadas. Não dá para extrapolar, não dá para criar muito.” (Diva)

Por outro lado, as professoras, apesar das reais condições, continuam investindo na produção do conhecimento histórico:

“Hoje, a pesquisa continua acontecendo, mas de uma forma muito precária. Eu pego diferentes textos sobre um assunto, levo para a sala de aula para trabalhar. Levanto algumas questões e, a partir das respostas, os alunos conseguem perceber as posições bem distintas de cada autor. A pesquisa para mim foi essencial para eu tentar fazer isso em sala de aula. Mas eu gostaria de fazer mais.” (Rosana)

“Eu procuro trabalhar com pesquisa. Talvez não uma pesquisa formal, porque eu não estou inserida numa realidade que me permita fazer esse tipo de trabalho constantemente. Eu procuro fazer uma coisa que, de certa forma, é esse trabalho de pesquisa, que é você buscar no universo do aluno, na realidade do aluno, elementos que lhe permitam fazer com que o conteúdo de História não seja um conteúdo morto para o adolescente. Mas que o conteúdo da História esteja ligado o tempo todo a esse adolescente.

Se eu trabalho Revolução Industrial, se eu trabalho Movimentos Proletários na Europa do século XIX, eu posso fazer, a partir da realidade dele, eu posso fazer,

a partir do hoje. Eu posso levar esse menino a construir o conhecimento a partir, digamos, de uma fábrica de tecidos, que fica na esquina da casa dele. Então, isso é viável, nós podemos produzir alguma coisa dentro do universo desse adolescente.”
(Diva)

Como podemos perceber, se não é possível realizar um contato direto com as fontes originais, criam-se possibilidades de se estar produzindo conhecimento através de discussões historiográficas. Assim, poder-se-á mostrar aos alunos que a própria historiografia pode ser abordada, em sala de aula, como objeto de pesquisa. Por outro lado, a professora trabalha com possibilidades detectadas na vida dos alunos. Vivenciar a própria história dos alunos, criando-se a interrelação com o tema escolhido, constitui também um objeto a ser explorado, a partir da prática de pesquisa. Portanto:

“A produção de conhecimentos enquanto atividade docente não significa que o professor realize a soma das atividades de ensino e pesquisa, mas significa pensar o ensino enquanto processo permanente de investigação e descobertas individuais e coletivas. Produzir novos conhecimentos é um pressuposto metodológico que pode nortear ou não a prática docente, dependendo da visão e da decisão do professor (FONSECA, 1997, p. 54).

Hoje, não se concebe mais o professor como mero repassador de conhecimentos. Sem a prática da pesquisa em sala de aula, o professor poderá cair, como nos indica outra professora, no mais arcaico dos processos de adquirir conhecimento: decorar e repetir.

Para romper com certos paradigmas, a professora mostra a necessidade:

“Precisamos pesquisar mais, aprender, porque o mundo mudou, os alunos mudaram, mudou tudo... Infelizmente, a sala de aula continua com o quadro, todo mundo parado olhando para a sua cara e você ali falando um monte de coisas. Está errado. Não dá para só eu mudar, se não tenho uma infra-estrutura legal. Precisa haver mais pesquisadores sobre Educação. Rever essas coisas e começar a fazer palestras nas escolas. Nós temos que mudar. A Educação está falida: a mesma que eu tive há vinte e tantos anos atrás. Mas o mundo não é o mesmo, eu não sou a mesma. Como é que fica isso?” (Goreti Cabral)

A produção pedagógica do professor de História: experiências desenvolvidas em sala de aula

Com a prática de pesquisa adquirida na formação inicial ou continuada, o professor vai construindo sua prática pedagógica, na medida de suas condições reais de trabalho. Constroem-se conhecimentos históricos no sentido de romper com as práticas internalizadas, a lógica transmissiva do conhecimento.

Com autonomia profissional, as experiências vão sendo trabalhadas no dia-a-dia e vai sendo construído o saber pedagógico. As professoras narram experiências interessantes, com o ensino de História.

A professora inicia a sua narração, afirmando: “A minha formação como professor de História se deu a partir de uma frase – A importância de trabalhar a realidade do aluno em sala de aula.”

Nesta perspectiva, relata uma de suas experiências:

“Eu resolvi enfrentar esse desafio e comecei. Um dia eu perguntei para os alunos o que eles queriam estudar. Dentre as propostas, eles escolheram prostituição infantil e meninos de rua. Nós fomos para a rua entrevistar os meninos de rua e para a Rodoviária entrevistar as meninas que ficam ali, vendendo o corpo. Nós privilegiamos a Rodoviária como espaço de pesquisa, por questão de segurança. Então, nós fomos lá. Ali havia tanto menino de rua, quanto prostituta. Nós pedimos para o policial ficar mais ou menos protegendo de longe, que iríamos abordar tanto os meninos, como depois as meninas. E foi muito interessante. Eles ficaram empolgadíssimos.

A partir desse trabalho, eles começam a ver o menino de uma maneira diferente, mais humanizada. Eles percebem que os meninos e meninas estão na rua não porque querem. Às vezes, têm família e esta os obriga a ir para a rua. Muitos meninos são pais de família, vamos dizer assim, eles sustentam a casa com o dinheiro que ganham na rua.

Então, você vê que a identidade da criança começa a mudar. Uma criança de cinco ou sete anos já é responsável pela casa. Seria, então, o chefe da casa. O que é isso? Que menino é esse? Eles começam a se deparar com a realidade, e o que eles lêem, nos livros de História, não é bem a verdade.

Eles se empolgam pela prática da entrevista. A História Oral me ajudou muito, porque foi uma metodologia que surgiu da própria sala de aula. Eles queriam conhecer os meninos de rua, as prostitutas infantis, aí nós privilegiamos a

entrevista. A História Oral nasce de uma necessidade de uma prática de ensino. Eu acho que isso contribuiu. É uma coisa prática, que aconteceu e que trouxe para os alunos uma dimensão de sujeito, de cidadania. A dimensão pedagógica da História é essa: você se vê e se faz sujeito.” (Profª Inêz Lemos)

Nesta experiência, a professora procurou a metodologia da História Oral, como princípio de produção de conhecimento histórico, com a finalidade de construir o sentido de cidadania entre os alunos. Ao buscar o problema das exclusões sociais, a partir da História Oral, a professora rompe com as bibliografias definidas, e recupera a dimensão de se fazer sujeito da sua própria produção. Como isso, defende e preserva a memória coletiva de um grupo de excluídos, ao fazer com que os alunos conheçam a realidade vivida no cotidiano e reconheçam como conhecimento a ser produzido, os problemas sociais gerados pela sociedade capitalista.

No sentido de continuar mostrando as experiências em sala de aula, outra professora descreve:

“Era época de eleições e nós estávamos estudando ‘O Império no Brasil’, na 7ª série. Eu fiz uma coisa comparativa para eles verem: Quem era eleitor na época do Império? Quem é hoje? A Constituição do século XIX, a Constituição de agora. Quem são os excluídos do Império? E hoje, quem está sendo excluído? Se certas pessoas são incluídas agora, eles realmente são cidadãos? Ou são cidadãos no papel? Essa era a primeira parte do trabalho, a parte comum para todos os grupos. Para eles perceberem as questões do Império e da República hoje, as constituições diferentes.

No segundo momento, nós pegamos aqueles santinhos de cada um dos candidatos, que, normalmente vêm com as promessas e o programa do partido deles. Então, eles tinham que estudar: o que o partido falava? Qual seria a linha do partido? Se era coerente com o que o candidato estava dizendo. E mais, como o candidato iria realizar o que estava sendo prometido? Qual a viabilidade daquilo?

Havia um candidato que falava em construção de Pronto Socorro, na Região de Venda Nova: Gente, vamos lá, agora é trabalho de historiador: Como é que ele vai fazer isto? De onde vem o dinheiro? Onde será instalado esse Posto de Saúde? Depende só dele? Ele é quem manda? Então ele é Imperador. Ele vai construir. É só dar vontade. Ninguém precisa ser consultado. Não precisa ver se tem dinheiro. É tudo uma questão de vontade dele. Como é que pode isto, gente? Será que isto tem sentido? Será que essa pessoa vai cumprir isto? Essas perguntas que você vai fazendo para o documento, constituem o trabalho do historiador. No caso, os documentos eram aqueles folhetins da propaganda de cada um dos candidatos.

Foi interessante, porque havia um candidato, que fazia propaganda numa bicicleta. Na bicicleta, ele levava, dentro de um isopor, caipirinha. Ele abordava os eleitores, distribuindo copos de caipirinha e ia perguntando o nome da pessoa, o número do título e anotando. Era meio toma-lá-dá-cá: Toma aqui minha caipirinha e me dá aqui o seu voto. E eu falava assim: Gente, mas qual é o projeto político desse candidato? O que ele pretende? Foi legal, porque algumas pessoas perguntavam: Será que ele vai abrir um alambique? O que ele quer? Está arrumando freguês? Isso foi legal, porque os alunos fizeram o trabalho do historiador. Se ele está dizendo que vai fazer, então: Como? Quando? Onde? Para quem? De que maneira? Se isso é viável, se não é? Isso eu aprendi na Universidade, as perguntas que se deve fazer ao documento. Que nenhum documento é isento. Que aquilo ali foi escrito por alguém. Que há uma intenção por trás daquilo. Qual é a intenção da pessoa?" (Profª Rosana)

A professora indica as condições de construir o conhecimento histórico, fazendo a ligação do tema que está sendo estudado com o do momento vivido. Essas possibilidades de se trabalhar temas que envolvam os alunos, sintonizando com sua própria vida, vêm resgatar o sujeito no processo de produção. As imagens da realidade podem ser construídas, a partir da reflexão. Isso significa ousar construir temas e meios para se poder intervir. Isso significa recuperar o fazer História. Como nos coloca Perrenoud: "Rigor, criatividade e contextualização não são antagônicos" (1993, p. 10). Isso significa transgredir.

Nesse momento, recorro também à narração de uma outra professora, com uma outra experiência, para mostrar o que tem feito com seus alunos no ensino fundamental:

"Nós temos a preocupação de trabalhar com diferentes metodologias. Por exemplo: ao trabalhar a questão do Feudalismo, os alunos constroem maquete. Eles vão questionando: Por que a vestimenta era dessa forma? Por que os castelos eram tão fortificados? E antes dos castelos? A partir das maquetes que vão fazendo, vão surgindo as indagações. Esta a preocupação da área de História, que parta muito deles, do indutivo ao dedutivo e não ao contrário.

Nós trabalhamos com história em quadrinho, nós trabalhamos com pesquisa de campo, com música. Os alunos trabalham com filmagem, compõem músicas.

Eu tenho feito um trabalho que eu acho muito interessante. Pelo menos uma temática durante o ano, eles trabalham com poema. Eu tenho a experiência na 6ª série, nós trabalhamos a questão indígena e, dentro da questão indígena, nós elegemos um tema: 'Ser diferente não é ser inferior'. E, a partir daí eles constroem poemas. Tem saído coisas belíssimas. Na escola há muitos meninos que gostam de

música, aí eles compõem. Temos um recreio cultural, eles vão para lá e aí escolhem estilo Rap, fazem paródias...

Nós trabalhamos com uma história em quadrinho que eu quero publicar, sobre as diferentes fases da produção do Capitalismo. Eles começam mostrando, desde a manufatura até hoje. E como é que os meninos vão construindo esses quadrinhos? Na manufatura, ele vai desenhando o indivíduo lá com a banquinha dele, vendendo produto e como é que surge o intermediário. Ele mostra no outro quadrinho um monte de gente entrando para a fábrica, a divisão do trabalho. Num outro quadrinho: o corte do couro, da costura, até chegar à fábrica moderna. Então, quer dizer, para ele construir esse quadrinho, que é uma coisa que dá prazer, além de estar se sentindo um verdadeiro artista, para ele chegar a isso aí, há todo um processo interno de elaboração.

E, ao invés de guardar essas produções, criamos um espaço para publicar, para mostrar para a comunidade o que os alunos têm produzido nas aulas de História. É uma criatividade tão grande que, às vezes, eu fico impressionada com os meninos. Se eu tivesse dado um questionário para ele responder pergunta, daí a cinco dias ele não sabia mais o que respondeu. Então, eu acho que essas coisas são muito interessantes, ele vê o trabalho dele publicado.” (Profª Leila)

A professora mostra todo um trabalho de produção, a partir da busca por outras alternativas, para ensinar ou produzir conhecimento histórico. Com isso, o aluno de ensino fundamental estará construindo seu próprio conhecimento, além de conceber a disciplina História no seu real sentido. Contudo, ao buscar outras metodologias, pretende superar a História factual e cronológica e abre a possibilidade de criar um realismo inovador.

Na busca de metodologias alternativas, outra experiência de prática pedagógica é explicada:

“Eu vou falar de um trabalho que fiz com a 6ª série. O tema era a questão do Estado, ou seja, ‘Como que o Estado funciona.’ Existe o Estado, as leis. E como é que no Brasil se constituiu o Estado? Como vai-se tornando independente e deixa de ser uma colônia, para ser um Estado Nacional? A primeira dificuldade que encontrei: os alunos teriam que conceituar Estado. Para eles, Estado consistia na divisão política do Brasil. Eles não tinham a menor idéia que um País também é um Estado. Nós tivemos que construir esse conhecimento.

Para poder facilitar, nós começamos com o presente. Começamos conceituando a palavra, o que eles achavam que era, para depois procurar no dicionário o significado real. Começamos a trabalhar com a presença do Estado na vida dos alunos, falamos dos Órgãos Públicos, dos documentos, da interferência do Estado nos preços de alguns produtos, como combustível, salário mínimo, etc. Eles davam exemplo da vida deles. Depois que fizemos isso, propus que eles fizessem um trabalho construindo quadrinhos para mostrar a presença do Estado

no cotidiano deles. O que eles fizeram? Trocaram idéias, e dividiram as tarefas. Cada um escolheu a presença do Estado onde bem quis. Uns colocaram na Saúde, outros colocaram na Educação, na Segurança, sobre a questão do policiamento nas ruas. Alguns alunos colocaram isso de maneira positiva, outros, de maneira negativa.

Sobre a questão da Educação, por exemplo: no desenho, o menino chega para a mãe, e fala que na Escola dele não há livro. Aí, a mãe liga de um Orelhão, falando para o Ministério da Educação, que não tem livro e aí aparece um carro levando os livros. Por outro lado, houve um trabalhinho, em que a mãe chega com o filho na escola, para fazer matrícula e eles falam que não há vaga. Ela pergunta: Como eles vão na televisão e falam que lugar da criança é na Escola?

A presença do lúdico, na minha prática pedagógica, eu trouxe da experiência anterior, com a pré-escola. Eu trouxe isso para as aulas de 5ª à 8ª séries. Eu não fico só no livro, trabalho muito a vivência do menino, para ele mostrar que sabe também. Ele vive e consegue desenvolver atividades, se sente muito mais valorizado e percebe que sabe História. Então eu coloco muito isso nas minhas atividades, o lúdico.” (Profª Maria Joana)

A professora mostrou sua experiência em trabalhar com o lúdico, em turmas de 6ª série, numa escola de periferia, onde as crianças sofrem alguns tipos de resultados trazidos pela exclusão social. Ao trabalhar com desenhos, elas expressam com sentimento o direito de ser cidadão. Para a professora, ao desenvolver esse trabalho, ela recuperou, no aluno, o gosto pela disciplina. O desenho, além de constituir uma forma de produzir conhecimento, agiu, nesse sentido, como um trabalho coletivo, importante para flexibilidade e análise dos problemas que os cercam.

A professora conta ainda que os trabalhos dos alunos com a construção de quadrinhos são transformados em pequenos livros. Através do lúdico e da produção do texto, os alunos trabalham com a História cotidiana, mostrando a sua própria vida e não uma realidade distante e desprendida.

No sentido de unir a realidade vivida pelo aluno, os reais problemas presenciados no cotidiano, outra professora realiza esse trabalho com alunos de ensino fundamental. Assim explica sua experiência em sala de aula:

“O tempo todo estamos tentando mostrar, para os alunos, a importância da História na vida deles. Procurando mostrar que a História não é aquilo que eles adoram dizer: que a história passou. A história é o hoje, a história é o agora. Nós somos parte dela. Portanto, nosso aluno deve aprender a refletir criticamente sobre ela e usar os conhecimentos que adquiriu, os conhecimentos formais da História, para analisar a Guerra da Iugoslávia, por exemplo. Eu estava conversando com a 7ª série e mostrei que, a partir do momento em que isolar aquilo que estudamos do que estamos percebendo na realidade que vivemos, aí o aluno poderia dizer para mim que realmente aprendeu uma coisa ‘inútil’.

A História tem que ser associada o tempo todo a você, ela tem que passar pelo seu filtro, pela sua interpretação e aí você vai ter que usar isto no seu dia-a-dia. O conhecimento existe para ser usado no seu dia-a-dia. O conhecimento pelo conhecimento, realmente, não faz sentido. Qualquer conhecimento isolado do contexto a que pertence, até a Teoria da Relatividade do Einstein vai parecer cultura inútil, ela vai aparentemente não ter utilidade.

Nós temos que ensinar os meninos a fazerem isso, a se posicionarem enquanto sujeitos que vão não apenas receber essa informação, mas elaborar criticamente a informação e associá-la o tempo todo ao universo ao qual eles pertencem.

Acho que isso é interessante, mas é difícil, não é fácil. Você lidando com quarenta sujeitos, que têm bagagens diferentes, expectativas de vida diferentes, sonhos diferentes e você tem que conseguir chegar a todas estas pessoas ao mesmo tempo. E isso é muito difícil, então eu acho que, definitivamente, e dadas as condições de trabalho que nós enfrentamos especificamente nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, o professor está matando um urso por dia, para conseguir fazer o trabalho dele. Não está sendo fácil.” (Profª Diva)

A partir da narração, podemos notar o que está presente, a questão de estar mostrando aos seus alunos uma História contextualizada. Mas, ao mesmo tempo, para fazer esse trabalho de conscientização, a professora depara com a realidade escolar, que não se ajusta às reais necessidades de alunos e professores. O desabafo na parte final da narração propõe não se esquecer a realidade vivida pelo professor da Rede Pública do país, o Brasil.

Dando continuidade para as narrações, a Profª Goreti conta a sua vivência com adolescentes no ensino médio:

“Eu sinto muito medo de falar o que eu faço em sala de aula, porque sou muito transgressora. Não sou tradicionalista. Hoje, estou com uma preocupação muito grande, com a violência na adolescência. Estou muito preocupada com os jovens. Eu acho que nós somos os responsáveis por eles. Como professora de História, tenho uma responsabilidade muito grande. Imagine o seu filho na minha mão, eu estou formando a cabeça dele. Eu estou ensinando-o a ter ética, eu estou

ensinando-o a respeitar o cidadão. Eu estou ensinando que ele não é nada, para sair por aí, pegar uma arma e matar alguém. Deve ser construída muita coisa na vida dele. Eu acho que mais do que o menino aprender a data da Inconfidência Mineira, ele deve aprender a ser um cidadão. E nós, professores de História, temos que dar isso. E está faltando muito isso.

Acho que é muito difícil. Eu acho que tenho muito a aprender. Eu acho que temos que trocar muitas figurinhas e é muito difícil. Talvez estejamos necessitando de um lugar para relatarmos nossas experiências. Cada um falar a sua. Em escola, você não consegue ter isso. Como meu meio é a escola... Há sempre um papo de um historiador, para se ficar ouvindo, mas não existe um diálogo.

Mas em sala de aula, a coisa muda. Quando eu fecho a minha porta, eu acho, eu tenho que acreditar nisso para eu ser mais feliz, eu estou dando uma grande colaboração para a formação desses meninos. Eu acredito piamente nisso.

Minha contribuição, como professora de História, está com os meus alunos.”
(Prof^a Maria Goreti)

Num primeiro momento a professora mostra que não gostaria de expor o seu trabalho. Em outro, já se percebe que procura mostrar suas preocupações com os adolescentes. A construção da ética, o verdadeiro sentido de ser cidadão, para a professora, é papel do professor de História. Construir ou recuperar esses valores nos alunos.

Pode-se perceber, ainda, que, apesar de nos últimos tempos o ensino de História ter avançado, no sentido de procurar outras metodologias, que não sejam convencionais, ainda faltam espaços para se ouvir o outro, para trocar experiências. Ouvir palestras de profissionais, que têm o objetivo de passar por uma via de transmissão, não faz mais sentido para os ouvintes, que também querem transitar por uma via de mão dupla. Nesse sentido, Walter Benjamin explica, em uma de suas análises, que a informação, própria da sociedade capitalista, se esgota em si só, enquanto a narração tem o sentido de troca. É uma arte que possibilita o encontro entre os sujeitos. Para a transformação do ensino de História, necessitamos recuperar valores perdidos, a troca de experiências.

Nas narrações, cada professora expressa, à sua maneira, as suas experiências da prática docente. Trabalhando em escolas diferentes, porém públicas, constroem o saber

pedagógico com autonomia, mas mediado por determinações culturais, sociais, pessoais e, reconhecidamente, pela formação inicial.

São sujeitos de sua produção? Sim. Mas o conhecimento não pode ser descontextualizado. Como nos afirma Perrenoud: "... a prática pedagógica na sala de aula não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas" (1993, p. 39).

3- A busca de Identidade nos Companheiros de Destino ou Narcisismo?

"As experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas, reconstruídas e registradas, a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador."

Selva G. Fonseca

Nas narrações que se sucederam, busquei, nas experiências das professoras, o real inovador. Nesta parte, busco, através da representação que o professor faz de si, como ele vê a sua prática, como professor de História, a minha própria identidade. E nessa procura, lanço a questão para as professoras que vêm, ao longo da investigação, compartilhando suas visões: Como vocês se vêem, como professoras de História?

Inêz Lemos:

"Hoje eu me vejo como professora de História, numa dimensão mais ampla. Eu prefiro me nomear como educadora e historiadora. Eu não dou mais esse espaço tão grande. A História, para mim, tem uma papel que é político. A História é a dimensão do mundo. A postura como você vai lidar dentro da História, com a História e fazendo a História. É uma conexão, essa interface da vida humana. Eu me vejo nesta perspectiva, de partir desta conexão de conhecimentos, sócio, histórico, político e psíquico. Eu acho que essa interface da vida humana tem que estar dentro desse profissional, desse educador.

Cada dia mais, eu me vejo como um profissional das ciências humanas, preocupando-me com a relação sala de aula, essa preocupação com o outro, para cumprir a dimensão pedagógica.

Ser educador, ser professor de História é difícil. Acho que continua sendo um grande desafio. Um professor nunca está pronto. Ele nunca está acabado. E esse interesse, esse cuidado, tem que ser uma preocupação constante, permanente. Porque ele está formando e transformando pessoas. Essa dimensão humana no nosso trabalho é muito grande e ela é inerente. Não há como deixar a subjetividade lá fora, junto com o seu guarda-pó. A alma do professor vai junto para a sala de aula e a alma do aluno também está lá dentro.

Sem carinho, o trabalho fica comprometido. Eu acho que o cuidado, o carinho, a emoção, a afetividade, o afeto têm que trazer a beleza da vida para a sala de aula. Isto Paulo Freire falava. Então, o avanço está em ampliar a dimensão humana na sala de aula, no ensino de História. Eu me vejo nessa feitura, nesse desafio. É um grande desafio, ele nunca termina. Mas eu me incluo nele e estou muito feliz por conseguir me incluir nele.”

Rosana:

“Eu vejo que tenho muito a aprender, que o caminho está para ser construído. E isso é legal, porque eu nunca dei duas aulas iguais, mesmo quando eu tenho três aulas numa única série. Por que as aulas são diferentes? Porque os interlocutores são outros. Eu me vejo construindo a minha História. Enquanto pessoa, enquanto professor.

Eu gosto do que eu faço. Isso é o que me move, o que me faz estar lá. Porque é muito difícil, não é fácil. Os desafios são colocados, todos os dias, são constantes, pelo próprio contexto social, no qual meus alunos estão inseridos. Uma série de outras questões. Mas eu falo: era isso que queria fazer na minha vida. Eu gosto do que eu faço, eu tenho prazer naquilo que eu faço. Eu adoro ser professora de História.

Muitas pessoas ficam com um discurso para a sala de aula e com outro para a vida, como se a sala de aula não fizesse parte da vida. É outro mundo? Não! Aquilo ali é vida. Nós precisamos ter essa clareza de que tudo é uma coisa só: a vida deles, a nossa, a sala de aula. É o mesmo contexto, não pode ser coisas estanques, separadas.

Como eu me vejo? Acho que eu me vejo feliz, naquilo que eu escolhi: ser professora de História. Eu não quero ser outra coisa na minha vida. Espero que não tenha que reorientar a minha opção de vida.”

Leila:

“Eu, como professora de História, acho que ainda tenho muito a aprender, com os alunos. Cada dia que passa, percebo o quanto de riqueza esses adolescentes têm, o quanto de potencial eles têm e que eu preciso aprender a explorar esse potencial. Cada dia, me surpreendo com os meus alunos. Cada dia, eles estão me

mostrando uma outra face da História. Eles estão me mostrando uma outra face da Educação.

Acho que há muita coisa para explorar, no ensino de História. Eu estou apaixonada pelo que eu faço. Cansada, porque trabalhar nesse pique, pensando essas coisas o tempo inteiro, não é fácil. Mas o retorno é extremamente prazeroso.”

Maria Joana:

“Eu acho importante o meu trabalho. Com os meus alunos, sempre procuro trabalhar o conhecimento histórico, levando para a vida deles, para conseguir perceber a história no seu dia-a-dia. O que eles podem fazer aqui e ali, para tentar melhorar esse dia-a-dia. Eu acho que eu consigo fazer isso. Eu sou fascinada pela História. Parece que eu consigo passar essa paixão para os meninos. Eu me vejo assim: contribuindo no trabalho de conscientização.”

Diva:

“Eu me vejo como alguém que trabalha muito, que se esforça ao seu limite, para procurar fazer este trabalho em que eu acredito, e do qual eu tentei lhe falar um pouquinho. Eu acho que eu trabalho dentro do meu limite físico, dentro desse limite intelectual.

Eu alcanço tudo o que eu posso fazer, para tentar executar meu trabalho de uma maneira correta, de uma maneira em que o meu aluno possa usufruir da História tudo o que ela tem para dar para ele. Que ele possa perceber na História a importância que ela tem para ele, no trabalho dele ou na vida dele, no seu futuro.

Eu não me sinto aquela pessoa que poderia dar mais 10%. Eu acho que eu dou os meus 100%. Eu acho que o nível de desgaste, de cansaço, em que estou atualmente, cansaço físico, cansaço em todos os sentidos, está nisso: trabalho dentro dos meus 100%. Eu sinto que eu não tenho mais o que dar, porque o que eu tenho para oferecer, enquanto profissional, eu já ofereço.

Sinto que está na hora de as instituições começarem a nos oferecer, para que esses nossos 100% pudessem surtir melhor efeito. Está na hora de eles fazerem um pouco por nós. Porque, muitas vezes, talvez os meus 100% cheguem ao aluno no máximo como 50%, porque tenho um monte de coisas que não me ajudam no meu trabalho cotidiano.”

Maria Goreti:

“Eu me vejo ótima. Eu estou numa boa fase da minha vida, dando uma aula de História sensacional. Eu gostaria de assistir minha aula de História, acredita nisso? É tão bom aula de História! Eu me sinto tão bem ali dentro.

Eu gosto desse meu jeito, eu gosto de acreditar que eu nunca sei nada. É bom eu achar que eu não sei, porque eu tenho que ficar buscando. Quando alguém fala que se aprende muito mais com aluno, é verdade. Estou descobrindo isso agora,

ele me ensina a pesquisar, inclusive. Ele está o tempo todo me mandando pesquisar. Eu faço o jogo deles. Eles não têm medo de se posicionar. O que acontece? A minha aula é agradável para mim e para eles. Cada turma é igual *amigo*, cada um diferente do outro. Eu adoro dar aula para adolescente. Eu acho que eu contribuo muito, porque eu tenho uma cabeça muito aberta, leio muito. Tenho preconceitos sim, mas eu escondo todos eles. Eu sou transgressora. Eu acho que o mundo vai perder quando eu mudar de área. É melhor eles me pagarem mais.”

Nestas narrações dos meus companheiros de destino, eu olhei e vi o meu reflexo:

Vejo-me educadora e historiadora, construindo um caminho. Neste caminho, estou construindo a minha história, formando e transformando pessoas. Eu adoro ser professora de História. Eu me vejo feliz. Eu me surpreendo com os meus alunos. O retorno é extremamente prazeroso. Eu sou fascinada pela História. Por outro lado, nesta profissão há sempre um desgaste físico e intelectual. Mas, procuro sempre uma maneira de o meu aluno usufruir da História. Portanto, eu me vejo ótima. Eu me vejo transgressora.

Em todas as narrações que se sucederam, busquei o real inovador. Recortei, coleí, montei essa colcha de retalhos. E toda colcha de retalhos tem uma história: Na formação inicial e construção da prática pedagógica, nas experiências construídas, na identidade dos meus companheiros de destino, busquei minha própria identidade de professora de História. Eu me enxerguei. Gostei da imagem que vi. É real transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UTOPIA CONSTRUÍDA: O QUE É SONHO PODE SER REAL

“Os vencedores pensam que a história terminou bem porque eles estavam certos, ao passo que os perdedores perguntam por que tudo foi diferente, e esta é uma questão muito mais relevante.”

Eric Hobsbawm

A utopia construída ao longo da minha carreira como professora de História, de chegar a esse momento e estar escrevendo as últimas frases neste trabalho, torna-se real agora. Mas, como todo ponto de chegada significa um outro ponto de partida, as questões aqui desenvolvidas podem ter outras significações, depois de todo esse amadurecimento construído nesse caminhar.

Na História, construída nesta Colcha de Retalhos, estão presentes: opções, sentimentos, expressões, interpretações, tratamentos... Dificuldade em combinar cores e formas também esteve presente por todo esse processo. Contudo, como o sonho teria, neste caso, que se tornar realidade, espero que o real aqui apresentado venha a ser transformado em questões muito mais relevantes.

A imagem que construí, da realidade que vivi e vi, faz compreender que formar professor de História está além de Propostas Curriculares pré-estabelecidas e de políticas públicas excludentes. Formar professor de História significa proporcionar ao profissional as condições reais para produzir conhecimentos históricos, dialogar com as diferentes fontes e saberes construídos e transgredir práticas pedagógicas, materiais didáticos e guias

curriculares que aprisionam o debate, o conhecimento e a reflexão sobre a própria experiência.

Portanto, a sociedade requer uma formação de professores que objetive projetar a futura prática educacional. O professor constrói essa prática pedagógica ao longo de sua carreira profissional. Mas, para tanto, faz-se necessária uma formação inicial mais justa com o futuro professor, para poder criar, recriar, revolucionar e transgredir. Como todo início de carreira profissional, segundo Michaël Huberman, significa um período de sobrevivência ou choque do real, faz sentido procurar diminuir essas angústias geradas pelo enfrentamento da sala de aula e da própria realidade escolar, com uma formação inicial que garanta embates criativos e transformadores.

Nos anos 80 e 90, a formação de professores de História passou por mudanças significativas: o rompimento com os Estudos Sociais, a implementação da LDB seguida de propostas curriculares para o ensino superior (DCNs). Essas transformações ligam-se às possibilidades de promoção do repensar das próprias Licenciaturas que ainda separam ensino e pesquisa.

Nessa perspectiva, hoje, podemos deparar com discussões sobre o tema da formação de professores e com um envolvimento maior dos professores formadores de professores que se reúnem para discutir e lançar propostas de formação do profissional professor.

Portanto, convém mostrar que a formação do professor também se processa nas próprias experiências dos professores, no processo de construção da prática pedagógica. O professor tem apontado as lacunas deixadas pela formação inicial, mas também tem procurado construir sua profissão com as bases que o curso proporcionou. O que foi considerado bom na formação inicial recebida, o professor aperfeiçoa, o que foi considerado ruim, ele transgride.

Neste sentido, concluí que o professor sabe e busca o saber profissional. Constrói a sua prática pedagógica a partir do real vivido da sala de aula e, com isso, repensa a sua formação. Procura espaços de debates e interlocução, como também de auto-investimento profissional. A Universidade pode constituir esse espaço. Entretanto, constatei que há, ainda, uma distância muito grande entre a Universidade e a Escola fundamental e média.

Sobre esta questão faço minhas as palavras de Philippe Perrenoud:

É evidente que o professor principiante deveria dominar suficientemente os gestos profissionais para se sentir à vontade numa sala de aula e, conseqüentemente, ser capaz de progredir e de aprender. Ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas podemos considerar uma formação que ensine uma forma ortodoxa de nadar e uma só, e uma outra que prepare a pessoa a sentir-se bem dentro de água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos, a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar (1993, p.148).

Diante deste fato, permite-se continuar lutando por cursos de formação que tenham este compromisso. Portanto, cabe implementar projetos de formação profissional que valorizem as experiências vividas pelos professores que estão *aprendendo a nadar* nas salas de aulas, e, quem sabe, muitas vezes, já conseguiram *abrir os olhos e se divertir*.

Na análise, realizada nesta pesquisa, sobre a formação inicial do professor de História, nos anos 80 e 90 e a articulação desta formação com a construção da prática pedagógica do professor de ensino fundamental e médio, senti e vivi todas as angústias, como também as alegrias do ser professor de História e de estar proporcionando e experienciando esta formação.

Clamo, porém, a Clio, que não nos abandone nesta luta: Ó Clio, filha de Mnemosine, faça com que não nos esqueçamos do nosso compromisso maior, o de manter a História Viva neste fim de milênio.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT, Hannah (1997). A Crise da Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, pp. 221-247.
- AZEVEDO, José Clóvis (1995). **Educação e Neoliberalismo**. Belo Horizonte: SindUTE, pp. 1-18. (mimeo).
- BASSETO, Sylvia (1996). Formação do Professor na Perspectiva do 3º Grau. In: **Anais do II Encontro "Perspectivas do ensino de história"**. São Paulo: FEUSP, pp. 110-114.
- BENJAMIN, Walter (1985). O Narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, pp. 197-221
- BITTENCOURT, Circe (1997). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, pp. 11-27
- BLOCH, Marc (s.d). **Introdução à História**. Trad. Maria Manuel e Rui Grácio. 6. ed. Portugal: Publicações Europa – América.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe (1996). **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola.
- _____ (1990). **A Colônia Brazilianista – História Oral de Vida Acadêmica**. São Paulo: Nova Stella.
- _____ (1991). **Canto de Morte Kaiowá – História Oral de Vida**. São Paulo: Loyola.
- BOSI, Ecléa (1995). **Memória e Sociedade. Lembranças de velhos**. 4 ed. São Paulo: Companhia Das Letras.
- BURKE, Peter (1991). **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989**. Trad. Nilo Odália. São Paulo: UNESP.
- _____ (org.) (1992). **A Escrita da História: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP.
- BRAGA, Ana Maria e outros (1997). Universidade futurante: entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise B. C. & MOROSINI, Marília (orgs). **Universidade Futurante; produção do ensino e inovação**. Campinas: Papyrus.
- BRASIL (1999). Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. **MEC – Secretaria de Educação Superior**: Departamento de Políticas do Ensino Superior, Brasília.
- BRZEZINSKI, Iria (1997). A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, pp. 141-158.
- CADERNOS CEDES (1994). **A prática do ensino de História**. 4 ed. n. 10 Campinas: Papyrus.
- CANDAU, Vera Maria, LELIS, Isabel Alice (1995). A Relação teoria-prática na formação do educador. In: **Rumo a uma nova didática**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, pp. 40-63.

- CARR, E. H. (1982). **Que é história?** 3 ed. Trad. Lúcia Maurício de Alverga. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CHARTIER, Roger (1990). **A História Cultural: entre práticas e representações.** Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- CHAUÍ, Marilena. A reforma de Ensino. In: **Revista Discurso**, nº 8, maio de 1978 – Departamento de Filosofia da USP, pp. 148-154.
- CIAMPI, Helenice (1996). Mesa Redonda: Currículos e Conhecimento Histórico nos diferentes Níveis de Ensino. In: **Anais do II Encontro “Perspectivas do ensino de história”**. São Paulo: FEUSP, pp. 81-100.
- CITRON, Suzanne (1990). **Ensinar a História hoje: a memória pedida e reencontrada.** Lisboa: Livros Horizontes.
- CHESNEAUX, Jean (1995). **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Trad. Marcos Silva. São Paulo: Ática.
- DOSSE, François (1992). **A História em Migalhas.** Trad. Dulce A. Silva Ramos. Campinas: Ensaio.
- DUBY, Georges (1993). **A História Continua.** Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Zahar.
- DUTRA, Eliana (1995). O Trabalho do Historiador. **Anais do I Encontro dos cursos de História de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Faculdades Integradas Newton Paiva.
- FAZENDA, Ivani (org.) (1997). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 2 ed. Campinas: Papyrus.
- FENELON, Ribeiro Déa (1994a). Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa Educacional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, pp. 117-136.
- _____ (1994b). A Questão de Estudos Sociais. **Caderno Cedes: A prática do ensino de História.** 4 ed. Campinas: Papyrus, nº 10, pp. 11-22.
- _____ (1987). A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Caderno Cedes.** 2 ed. São Paulo: Cortez, nº 8, pp. 24-31.
- _____ *et al.* (1987). Ensino de História: opções em confronto. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 7, nº 14, março/ago. 1987, p. 231-62.
- FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (org.) (1998). **Usos & Abusos da História Oral.** 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- FONSECA, Selva Guimarães (1993). **Caminhos da História Ensinada.** Campinas: Papyrus.
- _____ (1996). A formação do Professor de História no Brasil. **Anais do II Encontro “Perspectivas do ensino de história”**. São Paulo: FEUSP, pp. 101-9.
- _____ (1997a). **Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida.** Campinas: Papyrus.

- _____ (1997b). Ensinar História através de projetos de Pesquisa. **Presença Pedagógica**. v. 3, n. 18.
- FOUCAULT, Michel (1998). **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 4 ed. São Paulo: Loyola.
- _____ (1996). **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 12 ed. Rio de Janeiro: Graal.
- FREITAS, Helena Costa Lopes (1996). **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus.
- FREITAS, Sônia Maria de (1992). **REMINISCÊNCIAS. Contribuição a memória da FFCL/USP: 1934-1954**. São Paulo, (Dissertação de Mestrado em História Social, USP).
- GERMANO, José Willington (1994). **Estado Militar e Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- GINZBURG, Carlo (1991). **O queijo e os Vermes**. Trad. Maria Betânia Amoroso. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____ (1991). **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. Trad. Federico Carotti. 2 ed. São Paulo, Companhia Das Letras.
- GOODSON, Ivor F. (1995). **Currículo: Teoria e História**. Trad. Hamilton Francischetti. Petrópolis: Vozes.
- GRISPUN, Mírian Paura S. Z. (1997) Formação dos profissionais da educação: uma questão em debate. In: Alves, Nilda & VILLARDI, Raquel. **Múltiplas Leituras da nova LDB**. Rio de Janeiro: Dunya, pp. 25-54.
- HALBWACHS, Maurice (1990). **A Memória Coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffer. São Paulo: Vértice.
- HENRIQUES, Maria da Encarnação Ramires M (1995). **Avaliação: Uma estratégia formativa no processo de ensino e de aprendizagem da História**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Ciências Humanas. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação).
- HERNÁNDEZ, Fernando (1998). **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed.
- HOBSBAWM, Eric (1999). **Pessoas Extraordinárias: Resistência, Rebelião e Jazz**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- HUBERMAN, Michaël (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- INÁCIO FILHO, Geraldo (1996). Do método. In: **A monografia na universidade**. Campinas: Papirus. pp. 101-26.
- _____ (1997). **Ordens do Dia e Educação política; da construção à materialização da representação coletiva**. Campinas. (Tese de doutoramento, UNICAMP).

- LE GOFF, Jacques (1984). **Memória – História**. Trad. Bernardo Leitão e outros. Lisboa: EINAUDI / Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- _____ (1995). **A História Nova**. Trad. Eduardo Brandão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1985). Tempos breves, tempos longos: perspectivas de investigação. In: **O maravilhoso e o quotidiano no Ocidente medieval**. Lisboa: Edições 70, 1985, pp. 201-19.
- LE VEN, Michel Marie (1998). **Dazinho: um cristão nas minas**. Belo Horizonte: CDI, 1998.
- LIMA, Sandra Cristina Fagundes (1997). **A História que se conhece, a História que se ensina**. Uberlândia: UFU/Mestrado em Educação. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- MANIQUE, Pedro António & PROENÇA, Maria Cândida (1994). **Didáctica da História: património e história local**. Lisboa: Texto.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico (1984). In: SILVA, Marcos(org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, pp. 7-12.
- MINTO, César Augusto & MURANAKA, Maria Aparecida Segatto (1998). O Capítulo “Da Educação Superior” na LDB – uma análise. **Universidade e Sociedade**, nº 15, Ano VIII.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (1997). Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: **Currículo: Questões Atuais**. Campinas: Papyrus, pp. 9-28.
- MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) (1995). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- NORA, Pierre (1987). **Ensaio de ego-história**. Lisboa: Edições 70.
- NÓVOA, António (1995). Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote.
- NÓVOA, António. (org.) (1995). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora.
- _____ (1995). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora.
- NIKITIUK, Sônia(Org.) (1999). **Repensando o ensino de história**. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- NUNES, Silma do Carmo (1996). **Concepções de Mundo no Ensino da História**. Campinas: Papyrus.
- PAIM, Elison Antonio (1997). **Fala Professor(a): O ensino de História em Chapecó 1970-1990**. Chapecó: Grifos.
- PINSKY, Jaime (org.) (1992). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. 5. ed. São Paulo: Contexto.
- PERRENOUD, Philippe (1993). **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Trad. Helena Faria e outros. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- POPKEWITZ, Thomas S. (1995) Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, pp. 35-50.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (1996). **Departamento de História**, processo nº 11/96.
- RAYS, Oswaldo Alonso (1989). A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, pp. 33-52.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (1992/1993). **Memória – História – Historiografia**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, nº 25-26, vol. 13.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (1989/1990). **História em Quadro-Negro**. São Paulo: Marco Zero, nº 19, v. 9.
- ROUANET, Sérgio Paulo (1998). **As Razões do Iluminismo**. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- SADER, Emir & GENTILI, Pablo (org.) (1995). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SANTOS, Lorene dos (1997). **O ODesafio da Mudança no Ensino de História: um estudo de caso no município de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UFMG/FAE. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- SANTOS, Lucíola L. C. P. (1997). Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, Denise B. C. & MOROSINI, Marília (orgs). **Universidade Futurante; produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus.
- SAVIANI, Dermeval (1997). **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2 ed. Campinas: Autores Associados.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos (1996). A Formação do Professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. In: **Anais do II Encontro “Perspectivas do ensino de história”**. São Paulo: FEUSP, pp. 115-128.
- SILVA, Cláudio Borges (1996). **Os Labirintos da Construção do Conhecimento Histórico**. Campinas: Unicamp. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- SILVA, Marcos (1984). A vida e o cemitério dos vivos. In: **Repensando a História**. 2 ed. São Paulo: Marco Zero, p. 15-24.
- SILVA, J. L. Werneck (1985). Um dia depois do outro – Memória Coletiva e Memória Histórica. In: **A Deformação da História ou Para não esquecer**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 7-12.
- SILVA, Zélia Lopes (org.) (1995). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: Unesp.
- THOMPSON, E. P. (1981). Intervalo: a lógica histórica. In: **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 47-62.

- THOMPSON, Paul (1992). **A Voz do Passado**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (1980). **Currículo do Curso de História da UFMG**, FAFICH/Departamento de História.
-
- _____ (1998). **Produção do Colegiado do Curso de História em 1998**. (mimeo)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1999). **Guia Acadêmico**, Pró Reitoria de Ensino, Uberlândia:UFU.
-
- _____. Curso de História. **Catálogo dos Cursos de Graduação**, pp. 466-480.
- VEYNE, Paul (1983). Nada mais do que uma narrativa verídica. In: **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, pp.13-25.
- VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo e outros (1991). **A pesquisa em história**. 2. ed. São Paulo: Ática.
- XAVIER, Maria do Carmo (1998). **O Ensino de História**: as experiências de mudanças em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, nas regiões do Barreiro e de Venda Nova. Belo Horizonte: FAE/UFMG. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- ZAMBONI, Ernesta (1991). **Que História é essa?** Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História. Faculdade de Educação: UNICAMP. (Tese de Doutorado).
-
- _____ (1986). Desenvolvimento das Noções de Espaço e Tempo na Criança. **Cadernos Cedes**: A prática de ensino de História. N. 10. São Paulo: Cortez, pp. 63-71.