

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE HISTÓRIA SOCIAL**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE HISTÓRIA
Espaços e Dimensões de Práticas Educativas
(Belo Horizonte, 1980/2003)**

Cláudia Sapag Ricci

**São Paulo
2003**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE HISTÓRIA SOCIAL**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE HISTÓRIA Espaços
e Dimensões de Práticas Educativas
(Belo Horizonte, 1980/2003)**

Cláudia Sapag Ricci

Tese de doutorado apresentada ao Departamento de História do Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Doutor Marcos Silva.

Banca examinadora

Prof. Dr. Marcos A. Silva – Orientador (USP)

Prof.^a. Dr.^a Déa Ribeiro Fenelon (PUC/SP)

Prof.^a. Dr.^a Lana Mara Castro Siman (FAE/UFMG)

Prof.^a Dr.^a Cecília Hanna Mate (FE / USP)

Prof.^a Dr.^a Cecília Helena Salles de Oliveira (Museu Paulista / USP).

SÃO PAULO

2003

RESUMO

“*FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE HISTÓRIA: Espaços e Dimensões de Práticas Educativas*” tem como objetivo central acompanhar a trajetória formativa do profissional do ensino de História.

Entendendo que a formação do profissional ocorre em diversos espaços e dimensões da vida do sujeito em questão, a pesquisa buscou acompanhar esses diferentes aspectos. Dessa forma, debruçou um olhar sobre cursos universitários de História (FAFICH/UFMG; PUC Minas; UNICENTRO Newton Paiva e UNI-BH) e alguns espaços de formação continuada tais como cursos de pós-graduação em Educação (especialização, mestrado, doutorado) e atividades oferecidas pelos Centros de Formação das Secretarias Municipal e Estadual de Educação (CAPE e CERP, respectivamente). Além de levantamento bibliográfico e documentação institucional (histórico, projetos curriculares; publicações; regime de trabalho e titulação do corpo docente; programações; sistema de avaliação) foram fontes as entrevistas com coordenadores, professores e ex-alunos dos cursos, assim como a análise de questionários aplicados a alunos no início e término dos cursos de História.

O recorte espacial para tal pesquisa foi a cidade de Belo Horizonte e o recorte temporal privilegiado o período compreendido desde os anos 80 do século passado até os dias de hoje.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores

Professor de História

Ensino de História

Formação continuada

Cursos de Graduação

ABSTRACT

The main purpose of *Teacher's education and the teaching of history: spaces and dimensions of educational practices* is to investigate the educational experience of student teachers of history.

Assuming that professional education occurs in many different spaces and dimensions of a person's life, this research attempted to understand these different aspects. Thus, it focused on graduation courses of history (FAFICH/UFMG; PUC Minas; UNICENTRO Newton Paiva e UNI-BH) and some spaces of continuing professional education such as post-graduation courses in education (specialization, master's degree and doctor's degree) and activities offered by Professional Development Centers of local and state Departments of Education (CAPE and CERP, respectively). Besides bibliographical and institutional documentation survey (historical, curricular projects, publications, work regulation, teachers' titles, programs, evaluation system), interviews with coordinators, professors and former pupils have been used as sources of data, as well as analysis of questionnaires applied to students who are beginning and ending their history courses.

This research took place in Belo Horizonte and the period of time considered extends from the 80's up to the present.

Key-words

Professional development for teachers

Teaching of history

History teacher

Continuing professional education

Graduation Courses

Para você Rudá.

AGRADECIMENTOS

A elaboração do texto de agradecimentos traz sentimentos conflituosos: apesar da alegria proporcionada por compartilhar o trabalho realizado, o receio de que, nesse momento em que a pressão do tempo se acentua, possa deixar de mencionar a contribuição de uma das tantas pessoas que participaram, direta ou indiretamente, dessa empreitada. Não é novidade para quem já desenvolveu um trabalho de pesquisa como ele envolve uma série de profissionais que podem, como num passe de mágica, agilizar ou criar obstáculos impeditivos para o seu desenvolvimento. Ao longo desse meu trabalho pude contar com a colaboração de várias pessoas, a quem gostaria de registrar o meu agradecimento:

Ao prof. Dr. Marcos Silva pela sua orientação atenta, seu incentivo e tranquilidade nos momentos mais aflitos;

Aos colegas do Núcleo de Geografia e História da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG - professores Adair Carvalhais, Araci Coelho, Paula Mascarenhas, Rita Durso e Soraia Dutra -, por me propiciarem condições para a finalização da pesquisa e elaboração da tese;

Aos que, gentilmente, cederam seu tempo para compartilhar comigo sua trajetória no ensino de História: Ângela Cristina Sampaio (CAPE/SMED); Ângela Maria Cyrino de Andrade (CERP); Carla Maria Junho Anastasia (FAFICH / UFMG); Carla Ferretti Santiago (PUC Minas); Ciro Flávio C. Bandeira de Mello (ex-FAFICH/UFMG, atual UNI-BH); Eduardo França Paiva (ex- UNICENTRO Newton Paiva, atual FAFICH / UFMG); Eloísa Patrus (CERP); Geraldo Márcio Alves dos Santos (ex-aluno UNI-BH); João Carlos Ribeiro de Andrade (GERED-Barreiro/SMED); João Manuel Ferreira Gomes (CAPE/SMED); João Pinto Furtado (FAFICH / UFMG); Juliana Vieira da Silva (CAPE); Lana Mara de Castro Siman (FAE / UFMG); Laura Nogueira Oliveira (UNI-BH); Luiz Felipe Arreguy Soares (ex-aluno UNI-BH); Luiz Carlos Villalta (FAFICH / UFMG); Márcia Santos Fonseca (CERP); Marco Antônio de Souza (UNICENTRO Newton de Paiva); Maria das Mercês Vieira da Cunha (CAPE/SMED); Maria Eliza Linhares Borges (FAFICH / UFMG); Maria Paula Dias Couto Paes (UFMG / PUC Minas); Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva (atual secretária de

educação do município de Belo Horizonte); Natércia Micheletti Viana (ex-aluna UFMG); Paulo Roberto (SMED); Regina Helena Alves da Silva (FAFICH / UFMG); Rogério Manata (ex-aluno PUC); Roseli Correia da Silva (ex-aluna UFMG) e Wellington de Oliveira (UNI-BH); Rogério Batista de Souza (CERP);

Aos coordenadores de curso das instituições pesquisadas que possibilitaram o acesso à documentação e autorização para aplicar os questionários com alunos, em especial, à Carla Ferretti Santiado (PUC Minas). Da mesma forma, é preciso registrar e agradecer a disponibilidde e gentileza de Kelly, da secretaria da FAFICH;

À Mônica Rahme que, mesmo antes de defender sua dissertação, me disponibilizou suas descobertas sobre o CAPE;

Aos alunos que colaboraram respondendo aos questionários, assim como aos(às) professores(as) que cederam um tempo em suas aulas para a aplicação dos mesmos;

Ao professor Orlando Pilati, Coordenador Geral de Articulação Institucional, Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do INEP, pelo atendimento de meus questionamentos e envio de informações e textos sobre os projetos pedagógicos dos cursos de História no Brasil.

Muitos foram os que trabalharam, em suas respectivas áreas, dando um suporte técnico para essa pesquisa, a quem gostaria de registrar meus agradecimentos: Marina Amorim, competente assistente de pesquisa, foi, muitas vezes, meus olhos e ouvidos no levantamento da documentação; Márcio Aurélio, pela paciência na transcrição das fitas; Leonardo Rocha pela constante disponibilidade e gentileza desde a colaboração na definição de amostragem e aplicação dos questionários, como na coordenação no trabalho de tabulação dos dados. Devido a pressão do tempo, contou com a contribuição de Frederico Aurichio (tratamento e criação do banco de dados), Líliam Raposo Amorim (digitação dos dados) e Arthur de Oliveira Gil (revisão/codificação). Ao Roney Goulart pela gentileza em scanear as charges.

À Cláudia Caldeira, pelas conversas que davam alento e compartilhavam as angústias do processo de pesquisa.

E, por fim, mais do que agradecer a paciência em aturar a aflição e ansiedade materna, devo me desculpar com meus filhos, Thiago e Fernanda, pelo tempo que não tive para eles.

<i>Nota de Apresentação</i>	11
Capítulo 1 – O discurso institucionalizado sobre a formação do professor	26
Um período de mudança	26
A formação de professores na legislação brasileira	43
A Lei de Diretrizes e Bases	43
Teoria e prática na formação	53
O Ensino Superior na formação do professor de Educação Básica	62
O acesso ao Ensino Superior	69
A orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação	77
Capítulo 2 – A formação de professores nos cursos de graduação de história	81
Diretrizes Curriculares dos Cursos de História	81
Diagnóstico dos cursos de História no Brasil	102
Os cursos de graduação pesquisados	123
O Curso de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG	124
O Curso de História do Unicentro Newton Paiva	145
O Curso de História da PUC Minas	165
O curso de História da UNI - BH	182
Capítulo 3 - Fragmentos da formação continuada do professor de História	207
A universidade e seus ex-alunos	207
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE	217
A oficina de História	238
Centro de Referência do Professor – CERP	247
O laboratório de História	258
Considerações Finais: Permanências e mudanças na formação do professor	270
Fontes e Bibliografia	280
Sites:	290
Entrevistas	290

	10
<i>Anexo 1</i> _____	291
Listagem dos Cursos de História que enviaram seus projetos ao INEP _____	291
<i>Anexo 2</i> _____	295
Ementário e Bibliografia das disciplinas com alta incidência nas matrizes curriculares enviadas ao INEP _____	295
<i>Anexo 3</i> _____	321
Questionário aplicado a alunos do início e final do curso de História _____	321

Nota de Apresentação

No início da década de 80, tive o privilégio de participar de um grupo de estudos coordenado por Paulo Freire. Ele havia acabado de chegar de seu exílio e retomava suas atividades docentes na PUC/SP. Um pequeno e diversificado grupo - alunos de graduação, mestrado, doutorado, da própria PUC ou de fora (como no meu caso) – reunia-se mensalmente, às 18:00 hs., numa sala da universidade, sob a regência dele, para refletir sobre a educação em nosso país. Paulo Freire indicou como material norteador para essas reflexões e discussões o prefácio e o posfácio do livro *A questão política da educação popular*, organizado por Carlos Rodrigues Brandão.¹

Ciente das mudanças ocorridas ao longo desses vinte anos, arrisco-me mesmo assim a expressar, senão o contexto, pelo menos o *espírito* que me faz posicionar-me frente a educação de forma geral, em relação a minha profissão de professora e, em especial, meu olhar para as diversas dimensões da formação do professor, objeto central dessa pesquisa. Dessa forma, peço/dou a palavra ao Cicho, reproduzindo a seguir o prefácio e posfácio citados:

¹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

... Agora, o senhor chega e pergunta: "Ciço, o que que é educação?" Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: "Educação"; daí eu falo: "educação". A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: "Educação". Mas então eu pergunto pro senhor: É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?" Aí eu digo: "Não". Eu digo pro senhor desse jeito: "Não, não é". Eu penso que não.

Educação... quando o senhor chega e diz "educação", vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui.

Então, quando o senhor vem e fala a pronúncia "educação", na sua educação tem disso. Quando o senhor fala a palavra conforme eu sei pronunciar também, ela vem misturada no pensamento com isso tudo; recursos que no seu mundo tem. Uma coisa assim como aquilo que a gente conversava outro dia, lembra? Dos evangelhos: "Semente que caiu na terra boa e deu fruto bom". (...)

Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo "educação" e penso "enxada", o que foi pra mim.

Porque é assim desse jeito que eu queria explicar pro senhor. Tem uma educação que vira o destino do homem, não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. Quem fez? Estudo, foi estudo regular: um saber completo. Ele entra dum tamanho e sai do outro. Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá. Como é que um menino como eu fui mudá num doutor, num professor, num sujeito de muita valia?

Agora, se eu quero lembrar da minha: "enxada". Se eu quero lembrar: "trabalho". E eu hoje só dou conta de um lembrarzinho: a escolinha, um ano, dois, um caderninho, um livro, cartilha? Eu nem sei, eu não lembro. Aquilo de um bê-a-bá, de uma alfabetozinho. Deu pra aprender? Não deu. Deu pra saber escrever um nome, pra ler uma letrinha, outra. Foi só. O senhor sabe? Muito companheiro meu na roça, na cidade mesmo, não teve nem isso. A gente vê velho aí pra esses fundos que não sabe separar um A dum B. Gente que pega dum lápis e desenha o nome dele lá naquela dificuldade, naquele sofrimento. Mão que foi feita pro cabo da enxada acha a caneta muito pesada e quem não teve prazo dum estudozinho regular quando era menino, de velho é que não aprende mais, aprende? Pra quê? Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo de escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura. (...)

O senhor faz pergunta com um jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. Os livros, eu digo, as idéias que tem ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquele ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém não vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve.

Então, "educação". É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando.

Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: "Ciço, como é que um menino aprende o cantorino? As respostas?" Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio.

Olha, aprende. Tem inclinação prum cantorio? Prum instrumento? Canta, tá aprendendo; pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa (tambor da Folia de Reis), tá aprendendo a caixa; faz um tipe (tipo de voz do cantorio), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido.

Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome "professor". Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido.

Quem que vai chamar isso aí de uma educação? Um tipo dum ensino esparramado, coisa de sertão. Mas tem, não tem? Não sei. Podia ser que tivesse mais, por exemplo, na hora que um mais velho chama um menino, um filho. Chama num canto, fala, dá um conselho, fala sério um assunto: assim, assim. Aí pode. Ele é um pai, um padrinho, um mais velho. Na hora ele representa como de um professor, até como um padre. Tem um saber que é falado ali naquela hora. Não tem um estudo, mas tem um saber. O menino baixa a cabeça, daí ele escuta; aprendeu, às vezes não esquece mais nunca.

Então vem um e pergunta assim: "O Ciço, o Antônio Ciço, seus meninos tão recebendo educação?" Que seja um padre, que seja o senhor. Eu respondo: "Homem, uma eles tão. Em casa eles tão, que a gente nunca deixa de educar um filho conforme os costumes. Mas educação de estudo, fora os dois menorzinhos, eles tão também, que eles tão na escola". Então quer dizer que é assim: tem uma educação - que eu nem sei como é mesmo o nome que ela tem - que existe dentro do mundo da roça, entre nós. Agora, tem uma - essa é que se chama mesmo "educação"- que tem na escola. Essa que eu digo que é sua. É a educação que eu digo: "de estudo", de escola; professora, professorinha, coisa e tal. Daqui, mas de lá.

A gente manda os meninos pra escola. Quem é que não manda? Só mesmo um sujeito muito atrasado. Um que muda daqui pra lá a toda hora. Um outro que mora aí, pros fundos de um sertão, longe de tudo. A gente manda, todo mundo por aqui manda menino pro estudo. É longe, o senhor

viu, mas manda. Podiam tá na roça com o pai, mas tão na escola. Mas quem é pobre e vive nessa descrença de trabalhar dum tanto, a gente crê e descrê. Menino desses pode crescer aí sem um estudozinho que seja, da escola? Não pode. Eu digo pro senhor, não pode. O meu saberzinho que já é muito pouco, veio de aprender com os antigos, mais que da escola; veio a poder de assunto, mais do que de estudo regular. Finado meu pai já dizia assim. Mas pra esses meninos, quem sabe o que espera? Vai ter vida na roça pra eles todo o tempo? Tá parecendo que não. E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: "O que é que a escola ensina, meu Deus?". Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. (...)

Agora, o senhor chega e diz: "Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?" Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: "Eu tô falando duma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim.". Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: "Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem? (...)"

Antônio Cícero de Sousa.

Lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais.

Também dito Antônio Ciço, Tonho Ciço e, ainda, Ciço.

... se um tipo desse dum educação assim pudesse ter aqui, como a gente estamos conversando, com adultos, os velhos, até mulheres, conforme foi dito, assim num acordo, num outro tipo de união, com o povo todo daí desses cantos sentindo deles, coisa deles, como uma coisa que é nossa também, que então juntasse idéia de todos, professor, nós, num assunto assim, assim, então o senhor havia de ver que o povo daqui tem mais de muita coisa do que a gente pensa.

Mas é que dessa maneira que o senhor fala é difícil de compreender. Não que é difícil, veja, a gente até imagina. Se eu contar prum cumpadre meu: "olha, podia ser assim, podia ser de um jeito assim", ele imagina. Um outro, um vizinho, um companheiro, sabe como é? Porque lá na cidade gente dá conta de uns estudos assim, de alfabeto pra gente graúda, pra velho até. Se conta, mas parece que não funcionou não.

Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? Que não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver se velho aprende o que menino não aprendeu. Então que podia ser um tipo dum educação até fora da escola, sala. Que fosse assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. Isso? (...)

Quer dizer, eu entendo assim: fazer dum jeito que ajuda o peão pensar como anda a vida por aqui, porque que é assim, assim. Dum jeito que o povo se une numa espécie de mutirão - o senhor sabe como é? - pra um outro uso. Pra lutar pelo direito deles - trabalhador. Digo, de um tipo de reunir, pensar juntos, defender o que é seu, pelo que devia ser. Exemplo assim, como a gente falava, de começar pelas coisas que o povo já sabe, já faz de seu: as idéias, os assuntos.

Eu entendo pouco de tudo isso, não aprendi, mas ponho fé e vou lhe dizer mais, professor - como é que eu devo chamar o senhor? - eu penso que muita gente vinha ajudar, desde que a gente tivesse como acreditar que era uma coisa que tivesse valia mesmo. Uma que a gente junto pudesse fazer e tirar todo o proveito. Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem se segredo que a escola não conhece.

Como o senhor mesmo disse o nome: "educação popular", quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas

não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar pra mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? É o saber que tá faltando pro povo saber?

Também Antônio Cícero de Sousa, no final da mesma entrevista, que começou com a pergunta: "Ciço, como é que o povo daqui aprende?"

Ciço se pergunta se é possível articular a vivência com o aprendizado, “se fosse assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe.

Essa perspectiva, em que a experiência concreta dos sujeitos da educação fundamenta a compreensão sobre a vida e, então, é tomada como base do processo de aprendizado do ser humano, de se incorporar à humanidade, tem sido pressuposto em meus estudos sobre a formação do professor. A formação do professor não seria algo que ocorre externamente à sua percepção. Pelo contrário, o professor é fruto de um posicionamento e de uma reflexão – nem sempre consciente – que o sujeito-professor faz ao longo de seu julgamento a respeito de sua própria trajetória profissional. Em outras palavras, não há como garantir que situações institucionais de formação (cursos programados, seminários) conquistem os resultados práticos previamente concebidos. Assim como se dissemina nas reformas educacionais que o currículo prescritivo desconsidera a cultura original do educando e suas buscas pessoais, o mesmo ocorre na formação do professor. Em síntese, a tese que permeia esta pesquisa é que a formação é uma experiência refletida.

O tema central desta tese, a *formação do professor*, vem sendo objeto de reflexão pessoal desde minha graduação, ao longo do curso de história, na UNESP/Assis (1980/1984). Assim, coerente com meu entendimento da formação enquanto experiência refletida, esta tese foi-se esboçando ao longo de minha trajetória profissional. Enquanto cursava a disciplina "Prática de Ensino de História", o discurso

acadêmico, marcado pelas duras críticas à performance do professor de ensino fundamental, parecia incoerente com a realidade que presenciava através do estágio que compunha o programa dessa disciplina. No estágio, paradoxalmente, o professor que lecionava havia sido aluno de graduação do curso de História da UNESP. Algo de estranho parecia ocorrer entre a academia e a prática docente no ensino fundamental. As críticas disseminadas ao longo do curso de graduação sedimentavam uma certa cumplicidade acadêmica, que não transformava a realidade de sala de aula, como se o mesmo aluno, que em seguida tornava-se professor de ensino fundamental, correspondesse a papéis muito distantes entre si. O mais intrigante é que a universidade recusava a "paternidade" das práticas de ensino que ela, afinal, havia procurado forjar. A crítica reforçava a noção de que a prática docente, na universidade, constituía-se num *locus* superior da carreira, porque é o espaço consagrado como o da produção do conhecimento. Assim, o conhecimento construído em sala de aula do ensino fundamental era desconsiderado, dado que era concebido como espaço da mera reprodução.

Em São Paulo, quando cursei meu mestrado no Programa de História da Pontifícia Universidade Católica, desenvolvi este mote como tema de pesquisa. Em minha dissertação², procurei acompanhar as percepções dos professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo a respeito do seu trabalho, seu papel, sua formação acadêmica, seus alunos, os órgãos governamentais, e mesmo suas concepções sobre a História e a produção do conhecimento.

A análise de relatórios desses professores que tinham sido enviados à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão técnico da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, acerca da discussão da Proposta Curricular para o Ensino de História, ocorrida no ano de 1987, possibilitou um olhar privilegiado sobre a questão, já que o discurso do professor sobre sua prática e sua trajetória profissional articulava, por vezes, sua formação acadêmica à prática de ensino, ou

² *Da intenção ao gesto - Quem é quem no ensino de História em São Paulo*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992. (dissertação de mestrado)

seja, construía um elo entre o discurso acadêmico e sua realização prática, enquanto docente.

Essa discussão foi o momento culminante da expressão pública das concepções dos professores de História, seja dos 1º e 2º como do 3º graus, assim como dos mais diversos setores da sociedade, por intermédio da imprensa e de acirrados debates, de questionamentos e reflexões sobre o ensino de História.

Acompanhar o debate público que se seguiu à reforma educacional promovida pelo governo estadual paulista revelou diferenças, divergências e até mesmo confrontações entre esses agentes, sinalizando, ainda, uma íntima e conflituosa relação entre os três níveis de ensino de História.

A relação da formação do professor, especialmente no ensino superior, e a sua prática pedagógica foi-se firmando como uma questão instigante, que tinha como uma de suas facetas a solidão do professor de ensino fundamental e, de outra, um ideário educacional que segmentava os níveis de ensino, fragmentando a própria identidade do professor de história. Como se o professor universitário trabalhasse com a construção do olhar historiográfico, enquanto o professor de ensino fundamental fosse um técnico de repasse de informações, não sendo capaz de desenvolver habilidades e capacidades de pesquisa e percepção historiográfica.

Assim, um percurso de pesquisa a ser desenvolvido seria entender quais são as dimensões que formam o professor. Num primeiro momento, a formação universitária perpetua um discurso ideológico que cristaliza excelências, lugares e saberes definidos e qualificados socialmente. Mas me parece necessário ampliar o olhar para além dos muros universitários. Um processo de reformulação curricular, um concurso, um curso são alguns momentos ou mesmo dimensões que formam um professor.

Em 1993, em Belo Horizonte, ministrei um curso para professores de História no CAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação - e coordenei o Projeto de Ação Educativa do Museu Histórico Abílio Barreto. Nos dois casos, o objetivo era a formação do professor, já que, no Museu, organizam-se visitas de professores que pudessem lançar mão dos recursos e informações existentes na sua programação de ensino.

Dessa forma, minha trajetória profissional consolidava paulatinamente a percepção de que a formação do professor ocorria em muitos momentos não valorizados como espaços de construção de um saber profissional. O desprezo acadêmico sobre as experiências familiares, a subjetividade do professor, as experiências que ele vai acumulando ao longo de sua vida, a reafirmação de tradições no seu cotidiano e a participação em rituais e vivências culturais reduzia o escopo de interpretação do processo pelo qual seu ex-aluno torna-se um professor. Assim, a universidade parece não conseguir se apropriar do elo articulador da sala de aula do ensino fundamental com a sala de aula da academia. O discurso do ensino universitário fala de um professor de ensino fundamental abstrato, idealizado e a-histórico.

Mais tarde, ao tomar contato com os estudos e pesquisas desenvolvidas pelo professor António Nóvoa, da Universidade de Lisboa, minha percepção sobre o processo de formação dos professores como multifacetado, processual e cotidiano, ganhou maior suporte teórico.

Em 1994, após concurso público, assumi aulas na Escola Municipal Marlene Rancante, em Belo Horizonte. O meu olhar de pesquisadora sobre o tema da formação ganhava as cores da prática do historiador em sala de aula do ensino fundamental. Trabalhei com 5ª séries e participava, além do encontro semanal dos professores da área de História, de reuniões entre os professores das várias áreas do conhecimento que atuavam nas 5ª séries. De forma bastante incipiente, esse grupo procurava delinear, pela primeira vez, os objetivos do trabalho com alunos dessa faixa de idade e as possibilidades de projetos a serem desenvolvidos. Era uma

grande novidade, mesmo para professores não tão novos assim, saber ou conhecer o que um outro professor fazia ou propunha para os seus alunos - os mesmos alunos. A perspectiva interdisciplinar, tão propalada nas reformas educacionais daquela década, atingia o ambiente escolar. Os encontros coletivos eram claramente espaços formadores por permitirem a explicitação das diferentes lógicas e visões de mundo de cada área de conhecimento, e de cada professor, sobre a mesma questão. Esse espaço de formação é inusitado no sistema educacional brasileiro na medida em que, fora algumas experiências pontuais, ainda não está incorporado nos programas de formação de professores.

A minha percepção sobre as diferentes dimensões da formação do professor ganha contornos mais nítidos, contudo, a partir do trabalho que realizei no CAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação. O trabalho no CAPE, especialmente nesse período, foi um grande desafio - era o momento do levantamento e diagnóstico das experiências significativas da Rede Municipal de Ensino e de inúmeras discussões entre CAPE, Secretaria e Departamentos de Educação das Administrações Regionais para a elaboração da proposta de reforma educacional municipal, denominada Escola Plural³.

Uma experiência importante no CAPE foi participar da coordenação do CAPP - Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica. Oferecido no CAPE, esse curso, de 360 horas, atendeu a cerca de 400 professores, eleitos em suas escolas, e foi freqüentado no horário de trabalho. Ao se inscrever, o professor apresentava um memorial, que, publicado posteriormente, foi objeto de discussões e análises entre os próprios autores e seus colegas de turmas. Buscava-se, dessa forma, propiciar ao professor uma apropriação e sistematização crítica sobre sua própria trajetória profissional.

³ Tal projeto, implementado na década de 90, se inspirava em algumas das experiências da rede municipal inventariadas até então (projetos coletivos de trabalho, reenturmações de alunos, reestruturação do tempo escolar e formas participativas de gestão); pesquisas e reflexões de educadores e algumas reformas educacionais, especialmente, a realizada na Espanha.

Simultaneamente, iniciei a produção de material didático, utilizando como referência a minha própria experiência em sala de aula, visto que continuava exercendo o magistério em uma escola experimental da rede particular de ensino.

Essa experiência completava um circuito de minha trajetória profissional e do meu olhar sobre a formação do professor de história. Uma trajetória que teve início com meus estudos na UNESP e na prática de estágio; que passou pela organização de uma pesquisa sobre o ideário de professores de história de ensino fundamental num momento de reforma da rede estadual de ensino paulista; prosseguiu com a coordenação de núcleos de centros de formação de professores de ensino fundamental; e que, naquele momento, se completava com a volta à sala de aula, adotando recursos pedagógicos que elaborei. O que procuro destacar é que a produção dos livros didáticos foi um esforço de interpretação da trajetória profissional de professores de história de ensino fundamental, compreendendo, inclusive, a solidão já destacada anteriormente. As experiências profissionais por que passei até então possibilitavam um olhar multifacetado da prática educacional, em certa medida, uma pesquisa sobre a ação da trajetória profissional docente.

É preciso destacar que a questão central desta tese – a formação do professor de história a partir da apropriação crítica de sua própria experiência - nasceu da reflexão sobre minha própria formação, ou seja, trata-se de uma questão intrínseca à minha experiência, que, inclusive, contribuiu na definição de fontes e metodologia da pesquisa. Uma trajetória pessoal que formatou a proposta de investigação quando da minha participação como professora em cursos de graduação de história, entre elas, nas disciplinas de *Prática de Ensino de História* e *Fundamentos e Métodos de História* oferecidas pela Faculdade de Educação (FAE/ UFMG). A primeira auxiliou-me na percepção sobre a representação que alunos do curso de História da FAFICH/UFMG tinham da Faculdade de Educação e o total desconhecimento sobre o ensino. Alunos, muitos já ingressos no mercado de trabalho, ou seja, já professores, mas sem uma discussão acumulada sobre ensino. O curso de História estava se encerrando e os futuros professores desconheciam as inúmeras reflexões acerca do ensino de História. Passados doze anos de minha formatura, os velhos vícios da formação universitária e da relação entre os graus de ensino pareciam persistir. No caso de *Fundamentos e Métodos de História*, ministrada para uma

turma de Pedagogia, ocorria uma inversão em relação ao caso anterior. Alunos que já haviam freqüentado disciplinas similares, como *Fundamentos e Métodos de Geografia*, acumularam reflexões sobre educação e métodos de ensino, mas não apresentavam qualquer acúmulo sobre os pressupostos da historiografia ou do ensino de História. Sentia, cotidianamente, o quanto a dicotomia entre ensino e pesquisa, entre pedagogos e historiadores, poderia refletir negativamente no desempenho dos futuros professores.

Penso, no momento em que redijo esta apresentação, que uma possibilidade de análise crítica do percurso de minha trajetória profissional converge para o significado do conceito de autonomia na vida de um professor de história. O professor, enquanto profissional e cidadão, é capaz de se apropriar da sua profissão quando reflete sobre sua trajetória e prática pedagógica, construindo conhecimentos que dêem prosseguimento ao seu percurso profissional. Essa é a essência do conceito de autonomia para o educador. Quando ele é impossibilitado dessa experiência reflexiva, é impelido a uma prática automatizada, destituída de sentido, ou permanece extremamente solitário.

Por esse motivo, minha história profissional foi aqui utilizada como uma justificativa não só do tema e do problema perseguido nesta tese, mas, principalmente, no que tange a opção metodológica. Ao estudar as diretrizes curriculares e normas do Ministério de Educação, ao pesquisar os programas dos cursos de graduação de História, ao levantar a programação de cursos e de oficinas, nos centros de formação continuada, eu procurei ir além do discurso institucional, buscando encontrar o lugar do processo de formação de um professor de história, os “diálogos e espaços” que as normas abrem ou fecham para que cada professor, em sua peculiaridade, consiga exercer a reflexão de sua prática, na apropriação de sua carreira.

O foco desta pesquisa é o processo de formação de professores de História em Belo Horizonte, compreendido como sua trajetória e as possibilidades de apropriação do professor de História sobre sua função. Todos os capítulos adotam, então, como referência as histórias, os pensamentos e as intenções de professores concretos, não uma categoria em abstrato.

A tese está organizada em três capítulos. O primeiro tem como foco as discussões sobre a formação do professor de História, suscitadas pelas inovações e reformas educacionais brasileiras dos últimos vinte e três anos. No âmbito nacional, foram objeto de análise, entre outros documentos, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em História e para Licenciatura*, os documentos sobre o *Provão* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, na medida em que estabelecem normas para a formação do professor, indicam um perfil do profissional de História, suas habilidades e competências. Além desses documentos oficiais do Ministério da Educação, foram analisados documentos de associações, tais como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), o FORUMDIR (Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras), a ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação) e a ANPUH (Associação Nacional de Professores de História). Todos esses documentos foram analisados à luz dos discursos de professores entrevistados nesta pesquisa, procurando cotejar o discurso institucional com a sua concretização percebida pelo professor de História.

O segundo capítulo apresenta uma análise dos cursos universitários de História oferecidos em Belo Horizonte pelas seguintes instituições: FAFICH-FAE/UFMG; PUC Minas; UNI-BH e Unicentro Newton Paiva. A documentação pesquisada incluiu grades e projetos curriculares; histórico do curso; perfil do corpo docente; sistema de avaliação; publicações; dados sobre a modalidade de funcionamento (bacharelado e/ou licenciatura); informações sobre a demanda de candidatos e formas de ingresso; entrevistas a coordenadores, professores e ex-alunos do curso; questionários aplicados a alunos de início e término do curso. A intenção foi acompanhar, institucionalmente e através de relatos de quem a vivencia, os pressupostos e concepções norteadoras da formação do professor de História.

Acompanhar a participação de professores de História em algumas atividades de formação continuada como cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e

doutorado) na área educacional e as desenvolvidas pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte (CAPE) e Centro de Referência do Professor (CERP) - Centros de Formação das Secretarias Municipal e Estadual de Educação -, foi a intenção central do terceiro capítulo. Para tanto, foi realizado um levantamento e análise na documentação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG – catálogos de teses e fichas de cada aluno do curso de mestrado e doutorado (no período de 1980 a 2002); dos pressupostos teóricos e programação do Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior – PREPES, desenvolvido pela Pró-reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação da PUC Minas; de entrevistas a coordenadores e técnicos; da programação de cursos, de fichas de avaliação de professores cursistas, dos relatórios e outros registros do CAPE e CERP, buscando, especialmente, delinear a concepção de formação norteadora das ações desenvolvidas.

Outras dimensões formadoras – o cotidiano em sala de aula; as experiências e referências familiares e culturais; as relações sociais vivenciadas; as práticas sindicais e associativas – não foram objeto de análise nesta pesquisa. Nas páginas, a seguir, essas dimensões aparecem, indiretamente, quando os professores explicitam tais referências para justificar suas ponderações críticas à respeito das propostas institucionalizadas de formação universitária e continuada.

Os recortes temporal e espacial da pesquisa se restringiram ao período dos anos 80 do século passado aos dois primeiros anos do século XXI e à cidade de Belo Horizonte, respectivamente.

Para finalizar, gostaria de justificar, e me desculpar, dos possíveis erros gráficos a serem encontrados ao longo desta tese, através das palavras de Murilo Mendes:

“Os erros gráficos são como sacis que se escondem durante a revisão e depois saltam aos olhos do escritor”

Capítulo 1 - O discurso institucionalizado sobre a formação do professor

Um período de mudança

Nos últimos vinte anos, o tema da formação do professor do ensino fundamental e médio destacou-se no discurso oficial. O espaço da sala de aula passou a ser considerado como lugar de formulação de conhecimentos específicos, que alguns denominaram de "saberes escolares"⁴.

Tal transmutação dos espaços de formulação de saberes é fruto de uma nova compreensão do desenvolvimento do saber humano, alimentada pelas pesquisas desenvolvidas nos campos da psicologia e neurologia. A formação humana, que antes era vinculada à capacidade de adaptação do ser humano ao meio e que sustentava a estratégia de condicionamento reflexivo da Escola Comportamental, foi sendo compreendida como fruto de experiências e práticas sociais interpretadas por cada sujeito singular. A formação em massa, uma busca determinada das ações pedagógicas do início do século XX, vai sendo duramente questionada em virtude das peculiaridades individuais do desenvolvimento cognitivo. As experiências concretas, em suma, forjariam hábitos e crenças subjetivas, estímulos cognitivos difusos, o que faz de cada indivíduo um sujeito ímpar, que absorve novas situações de maneira singular. Em outras palavras, o olhar e a percepção de cada indivíduo possui uma relação direta com o passado de cada pessoa, com sua trajetória de

⁴ Este é o caso de Forquini (1992), para quem *toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino*. Chervel (1990), por sua vez, define os saberes escolares como *entidades culturais próprias, criações didáticas originais, onde a escola é produtora e criadora de configurações cognitivas e "habitus" originais*. Assim, o estatuto do saber escolar é compreendido num patamar de conhecimento similar ao estatuto do saber acadêmico. Ver Pereira (2000).

vida, seus traumas, os significados que construiu ao longo de sua vida sobre cada objeto e situação.

Tal novidade na interpretação do processo de formação humana revaloriza, como é possível perceber, o cotidiano e a vivência concreta dos alunos. Moto contínuo, a sala de aula reveste-se, a partir de então, de um novo significado e estatuto pedagógico. De lugar de reprodução de conhecimento, é alçada à condição de lugar de construção de significados e experimentações singulares. O professor é o autor, portanto, das estratégias de aprendizagem, construtor dos dilemas a serem explorados em sala de aula. O mundo acadêmico, enfim, de definidor e lugar de produção do saber reconhecido socialmente, é redefinido como parceiro de jornada das práticas de ensino.

A ruptura postulada por esta nova proposição é extremamente significativa.

Até pouco tempo, na década de 70, um ambicioso programa de *treinamento* de professores procurava implantar novos elementos técnico-pedagógicos no ensino público, introduzindo técnicas de estudo dirigido, massificação de conteúdos através de livros didáticos, novos contornos curriculares e conteúdos técnico-profissionalizantes. O objetivo explícito era massificar habilidades básicas, que consolidariam um contingente de profissionais minimamente capacitados para o ingresso no mercado de trabalho formal, notadamente, industrial, em franco crescimento naquele período em que o país captava com facilidade poupança externa para realizar investimentos produtivos.

Na década de 80, por seu turno, programas estaduais de *capacitação* do professorado de ensino fundamental procuravam consolidar algumas das reformas educacionais em curso, que eram frutos do processo recente de redemocratização do país. Era o início da mudança, em virtude da alteração de paradigma: da preparação para o mercado de massas para a formação de cidadãos ativos.

Mais recentemente, na década de 90, surgiram centros de formação de professores, tanto em âmbito estadual, quanto municipal, no caso das metrópoles, em especial, na região centro-sul do país.

Em cada momento, os conteúdos, as propostas político-pedagógicas e as concepções formadoras foram distintas, nem sempre tão claramente expostas como no caso da década de 70. Mas o tema é recorrente nestes últimos anos. No final da década de 90, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso destacou:

“A questão é ter professor bem treinado e que tenha um salário digno.”⁵

Essa afirmação do presidente da República, que em cadeia nacional de televisão se disse “*professor, marido de professora e pai de professora*”, foi feita ao anunciar a implantação do Plano de Valorização dos Professores, a partir de 1º de janeiro de 1998.

O discurso presidencial, neste caso, revela mais do que seu autor poderia querer. Revela uma concepção pedagógica - no caso, a formação do professor do ensino fundamental, que não se assenta na vivência do professor, nos conflitos e desejos nascidos da sua experiência profissional. Daí, citar a necessidade de *treinamento*, uma concepção que, na acepção inglesa (*training*), tem o sentido de aprendizagem, ou instrução ao aprendiz, o que demonstra a permanência de traços do paradigma vigente em décadas anteriores.

A formação de professores, enfim, ganha projeção pública, mas sofre orientações múltiplas em sua aplicação. Enfim, o que poderia significar um descuido de expressão pode ser um sintoma de uma cultura de formação de profissionais da educação que se cristalizou ao longo dos anos em nosso país. Senão, como

⁵ - “Presidente aposta em ACM contra privilégios. FH confia na promessa de senador de acabar com instituto de congressistas”. IN: **Jornal do Brasil**. 29 / 09 / 97, p.02

entender que esta terminologia se faça presente no próprio discurso dos professores? O discurso presidencial coincide com muitas das falas dos docentes da rede estadual paulista, quando discutiam uma nova proposta curricular, em 1987. Para ilustrar, cito trecho de um relatório de professores da capital paulista:

essa proposta é muito boa e viável, só que nós professores não estamos preparados para colocá-la em prática nas condições que existem. Precisamos de treinamentos.

Alguns professores foram além. Mais do que o pedido de *treinamento*, pediam para ser **adestrados**:

*cursois práticos a par do Programa do conteúdo programático, sejam realizados cursois de reciclagem e adestramento freqüentes.*⁶

É verdade que essa fala é datada. Hoje, ao analisarmos relatos de professores da rede pública, em especial de Minas Gerais - que experimenta propostas distintas de reforma educacional -, esboça-se uma repulsa à concepção de treinamento. Muitos dizem que não são “lixo para ser reciclado”, e, numa postura completamente diferente daquela expressa antes, reivindicam formação continuada, em serviço ou mesmo cursois que articulem questões teóricas com a sua prática. Esse discurso crítico é cada vez mais freqüente em cursois e seminários - em especial da rede municipal de Belo Horizonte -, que têm por objeto a reflexão sobre a prática pedagógica e propostas curriculares.

Candau (1997), corroborando a análise apresentada inicialmente neste texto, chega a fazer uma distinção entre uma perspectiva “clássica” da formação continuada de

⁶ Trechos de relatórios elaborados por professores da 2ª e 7ª Delegacias de Ensino, respectivamente, acerca da Proposta Curricular para o Ensino de História, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Esses relatórios foram objeto de estudo e análise em minha dissertação de mestrado **da Intenção ao Gesto - Quem é Quem no Ensino de História em São Paulo**. SP, PUC, 1992.

professores com uma concepção nova, onde o *locus* da formação é a própria escola. Em sua análise, a autora contrapõe o conceito de *reciclagem*

reciclar significa refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida (...)
Trata-se, portanto, de uma perspectiva onde se enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o locus da produção do conhecimento (...). Nesta perspectiva o locus privilegiado é a universidade.

A autora questiona se tal concepção de reciclagem - sugiro a inclusão do conceito de treinamento - não estaria filiada à tradicional separação entre teoria e prática, entre produção e transmissão de conhecimento.

Feita esta primeira abordagem sobre a emergência do tema da formação de professores nas últimas décadas, interessa, neste momento, compreender o percurso teórico da mudança na concepção de formação profissional do educador de ensino fundamental.

Na primeira metade da década de 70, o predomínio da Escola Comportamental induziu a uma compreensão do papel da escola como instrumento funcional de formação de uma ordem social. Skinner, autor de referência dessa escola de pensamento, reafirmava a inteligência como capacidade de adaptação ao meio. Para Feldens (1984) *a experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores.*

Os métodos de treinamento, objetivando a indução de hábitos e o reflexo condicionado, eram valorizados, assim como estudos experimentais que procuravam descrever reações a estímulos programados. Desenvolvia-se, portanto, uma tecnologia educacional.

No Brasil, a reforma desencadeada em 1971, pela Lei 5692, deu contornos organizacionais aos pressupostos de natureza *behaviorista*, articulando-os ao

modelo de desenvolvimento econômico e tecnológico expressos nos planos plurianuais de desenvolvimento, esboçados pelo governo federal. Não por outro motivo, os currículos adotados no ensino fundamental e médio foram padronizados nacionalmente e a formação profissionalizante foi incluída como objetivo da educação brasileira. Também foi significativa a exclusão das disciplinas denominadas reflexivas (como Sociologia e Filosofia) do currículo oficial. Em relação ao professor, Cury (1982) fala sobre a expropriação de seu papel formulador:

o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência.

O fim da década de 70 marca um duplo processo de alteração do padrão societário brasileiro. Em primeiro lugar, é o período de profunda crise econômica que abalaria as bases de legitimação do regime militar, apoiado, até então, na capacidade de fomentar o desenvolvimento industrial do país. Movimentos sociais ampliam as demandas sociais e inflam a agenda estatal. Por outro lado, a forte recessão mundial, derivada da crise energética e do aumento de taxas de juros internacionais, impelem alterações no padrão de produção, introduzindo tecnologias baseadas na microeletrônica (robótica e automação industrial), reverberando no perfil de contratações da indústria de ponta. O mercado de trabalho sofreu grande alteração a partir de então e o mundo político liberalizou-se paulatinamente.

O enfoque técnico e funcionalista em relação à educação passa a ser duramente criticado. Olhares vindos da Filosofia e da Sociologia ajudam a compreender a educação como espaço transformador, articulado às questões político-sociais do país⁷. A partir de outro referencial, a escola passa a ser concebida como reprodutora das relações sociais. Segundo Pereira (2000),

⁷ Deve-se levar em consideração que o discurso crítico, sugerindo a educação como instrumento de transformação social destacara-se em décadas anteriores. Paulo Freire foi um expoente, nos anos 50 e 60, dessa proposição. No entanto, o que procuro retratar é a absorção dessa concepção pelas políticas públicas oficiais ao longo dos anos de redemocratização do país. E nem mesmo havia

apesar de serem um elemento importante para a compreensão dos problemas do ensino e da formação de professores, essas teorias apresentavam também seus limites. A própria escola passa a ser vista como um espaço de contradições, em que novas idéias e mudanças podem ser iniciadas.

Começa a tomar corpo a discussão sobre a função social da escola e a sua articulação com uma prática social global. No bojo dessa discussão, duas questões ganham destaque nas críticas feitas ao modelo predominante até então, em especial, nos discursos de líderes sindicais da categoria de professores e em alguns fóruns educacionais: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

Esta última questão, vale registrar, mantinha coerência com o momento político de democratização do país, quando as forças de resistência ao regime militar ganhavam expressão pública. As análises críticas a respeito das proposições governamentais e estruturas institucionais - incluindo todo o sistema educacional brasileiro - fundamentavam-se, quase que invariavelmente, numa correspondente identificação dos sistemas de dominação e estrutura de classe na condução das políticas públicas.

Com efeito, para os profissionais preocupados com a formação docente, as questões educacionais passaram a ser abordadas de forma articulada aos acontecimentos políticos pelos quais passava a sociedade brasileira. A importância, ou mesmo o reconhecimento da necessidade do posicionamento no presente, o assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido, são dimensões apontadas por Fenelon (1982), ao refletir, especificamente, sobre o profissional do ensino de História ao longo da década de 80. O discurso dessa autora tem um significado

unidade em relação a essa utilização: foi mais ou menos engajada socialmente, mais ou menos envolvida com as demandas do mercado de trabalho industrial, mais ou menos instrumentalizada politicamente, dependendo do bloco político que sustentava as instâncias de governo municipais, estaduais ou federal.

especial para esta pesquisa, na medida em que teve uma participação política e acadêmica relevante, desde então, a respeito da profissão de historiador e da articulação entre ensino e pesquisa em História. Segundo Fenelon:

Ao aceitarmos a dissociação entre a ciência e o social assumimos determinada concepção de História, de ensino e pesquisa, onde o conhecimento aparece como algo passivo, despolitizado e sempre intelectualizado.

Os significados presentes nas experiências dos professores, vivenciadas nesse momento de mobilização política, remeteram a questionamentos não só de seu papel, do seu trabalho, mas também de concepções que embasavam a sua prática pedagógica. É desse período o surgimento de inúmeras experiências de ensino de História, que buscavam romper com os programas oficiais de ensino, introduzindo novas temáticas e metodologias, como a realização de entrevistas, trabalho de campo e com diversas fontes e linguagens, tais como fotografias, filmes e objetos da cultura material. E, inseridas nesse contexto, desencadearam-se discussões acerca da melhoria do ensino, das reformulações curriculares e da própria formação profissional. O espaço da sala de aula é retomado como definidor de uma identidade profissional, muitas vezes compreendido como espaço de resistência aos modelos e programas de ensino institucionalizados.

Num outro campo de formulação das diretrizes educacionais, a formação docente passa a ser alvo de inúmeros questionamentos, especialmente devido ao processo de reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Questões sobre *competência técnica* e *compromisso político*⁸ geram polêmicas entre os especialistas, assim como a distinção entre *professor* e *educador*⁹.

⁸ O título do livro *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político* de Mello (1982) esteve no bojo dessa polêmica. Para alguns pesquisadores, como Nosella (1983), a tese defendida poderia significar um retrocesso a um "novo e disfarçado tecnicismo pedagógico", Esse autor chega a sugerir a alteração do título para *do compromisso político a uma nova competência técnica*. Saviani (1983), orientador tanto de Mello como de Paulo, media: "*a função política da educação (escolar) se cumpre, também, embora não somente, pela mediação da competência técnica.*" Cf : Pereira (2000).

O debate sobre a formação dos profissionais de ensino vai, a partir do cenário de disputa ideológica que se esboça no período, ganhando contornos de disputa aberta. No artigo "*Quem de-forma o profissional de ensino?*" Arroyo (1985) muda o foco dos questionamentos voltados aos cursos de formação de professores, ao afirmar que se estuda o que é formador, mas não o que é deformador na inserção no mercado de trabalho. Questiona a relação direta: fim de problemas educacionais quando educadores estiverem mais qualificados. Segundo o autor,

a desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola. (...) O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta quando se identifica as determinantes do fracasso escolar. (...) Se é importante, pois insistir na falta de preparos dos profissionais de ensino e na desfiguração sofrida pelos centros de formação, não é de menor importância insistir nessas transformações ocorridas na organização do trabalho a que são submetidos esses profissionais. Nossa hipótese é que essas transformações estão na raiz do despreparo profissional e na desfiguração dos cursos que deveriam formá-lo.

Citando Arroyo, Pereira (2000: 22/23) comenta que a *discussão sobre formação de professores amplia-se quando o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente, a condição de assalariado do professor passam a ser considerados temas importantes do debate.*

⁹ "Já vem causando um pouco de irritação o uso indiscriminado da palavra educador, porque neste país nem se forma o professor direito e já se julga que se deve, em lugar de professor, formar o educador. Outra palavra mágica esta, que já faz parte da linguagem comum, sem que se saiba bem o que é educador." Nagle (1986)

Num esforço de síntese, a década de 80 é fortemente marcada pela politização do debate sobre estratégias educacionais, tendo na proletarização do professor o elemento de articulação da crítica educacional com o movimento político sindical geral que emergia no período de democratização brasileira.

A universidade, contudo, permanecia desprestigiando o espaço escolar de ensino fundamental, identificando-o como lugar menor do saber. Alguns posicionamentos de estudiosos do tema revelam conflitos agudos entre os níveis de ensino. Este é o caso das observações de Alvarenga (1991):

A relutância com que as tarefas docentes são aceitas em alguns setores da Universidade (quase todo mundo detesta dar aulas), ou frases repetidas em tom de brincadeira, mas reveladoras de preconceitos arraigados ("ainda há candidatos para Licenciatura?", "A Universidade seria ótima se não tivesse alunos", "fulano vai ser castigado por sua baixa produtividade, vamos lhe impingir a coordenação de uma disciplina básica neste semestre", e outras) refletem o pensamento de boa parte da comunidade acadêmica e mostram que o menosprezo pelas atividades educacionais não fica restrito apenas à formação de professores.

A década de 90 aprofunda a politização e centralidade do espaço de sala de aula. Vale destacar a correspondência desse movimento com a emergência da valorização dos espaços privados e marcados pelas relações intersubjetivas no debate acadêmico que, muitas vezes, emergiu nos escritos pós-modernos de valorização das múltiplas manifestações culturais no cotidiano e na fragmentação das intenções dos sujeitos. A análise das práticas políticas como fundadas na microfísica do poder valorizou o cotidiano e o espaço de trabalho concreto, assim como as relações microsociais. Alguns autores destacam uma mudança de curso com a redefinição do papel do Estado na educação. Krawczyk (1999) propõe que

a redefinição do papel do Estado na educação, sem suas funções dirigistas e centralizadoras, tem buscado, segundo o discurso político-educacional mais visível, a criação de condições para que as práticas inovadoras não sejam impedidas ou condenadas ao fracasso pela burocratização nem pela tendência à rotina do aparelho estatal, ao favorecimento da regulação à distância e ao incentivo à autonomia e avaliação dos resultados. Uma vez redefinido o papel do Estado, as políticas educativas devem voltar-se para a gestão institucional responsável - a descentralização -, a profissionalização e o desempenho dos educadores, o compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacidade e o esforço científico-tecnológico e a cooperação regional e internacional.

Mas um movimento teórico mais significativo sobre o processo de formação e identidade profissional dos professores foi sendo construído ao longo da década. Nos anos 90, o movimento de valorização do espaço de sala de aula como espaço formativo e de construção de identidades profissionais ganha contornos teóricos com as colaborações, em especial, de autores europeus¹⁰.

Para Nóvoa (2000), um dos expoentes dessa nova vertente analítica, a projeção de novos significados do espaço escolar advém da transição de uma concepção "técnica" de trabalho docente para perspectivas do professor reflexivo; de uma separação entre o lugar da prática e o lugar da teoria para a articulação entre o espaço escolar e o espaço universitário e da descoberta do professor como pessoa para a necessidade de conceber espaços de auto-conhecimento e de reflexão ética.

Assim, para esse autor, houve uma mudança do investimento da escola como projeto organizacional, para um esforço de organizar ambientes favoráveis à formação e à inovação.

¹⁰ A mudança na concepção da gestão educacional – baseada na descentralização administrativa e valorização do espaço escolar e da sala de aula, acompanhando o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando – convergiu com uma alteração no referencial teórico que orientava as

A consequência imediata desse tipo de abordagem foi a busca teórica do *meso* nível de análise, que pudesse articular o espaço escolar (dimensão *micro*) e o sistema educacional (dimensão *macro*). O dado comum das experiências reformistas advindas desse novo posicionamento a respeito da experiência formativa dos profissionais da educação foi a tomada de consciência de que é fundamental que a formação de professores aconteça dentro das escolas, como movimento reflexivo das tentativas, experimentações, demandas do processo formativo, adequação de projetos pedagógicos à realidade social, cujo protagonista é o professor¹¹.

A mudança de foco da valorização do saber experiencial levou ao reforço de análise coletiva das práticas da supervisão dialógica (universidade) e do apoio profissional inter-pares, adotando como movimento formador a reflexão sobre a experiência. Nóvoa adota a expressão *critical friends* (amigo crítico) para redefinir as novas bases da necessária relação entre Universidade e ensino fundamental.

A mudança de paradigma em relação ao processo formativo gerou, em alguns casos, a consolidação de "comunidades profissionais" e de "movimentos pedagógicos" concebidos como lugares de formação. Nóvoa apoia-se, obviamente, na experiência portuguesa de reforma educacional que sustentou a criação de mais de duzentos centros de formação ao longo do país¹². Contudo, tal movimento nunca foi um ponto pacífico na experiência brasileira.

Se o reconhecimento do professor como protagonista das práticas educativas gera certo consenso teórico, as condições para sua realização não chegaram a se

políticas educacionais: de autores anglo-saxões para autores latinos, em especial, espanhóis e portugueses.

¹¹ Novamente, vale destacar que este era um dos discursos no debate que ocorria no país sobre políticas educacionais e de formação continuada de professores. Contudo, havia uma convivência com referenciais distintos, como é o caso da formação por competências, nitidamente voltada para o atendimento de demandas do novo mercado de trabalho. Políticas oficiais, muitas vezes, amalgamaram duas ou mais concepções, mesmo que divergentes.

¹² Em 1993, essas instituições formadoras foram criadas em Portugal por iniciativa e sob responsabilidade direta dos professores e das escolas,. Ver: AMIGUINHO, Abílio e CANÁRIO, Rui - **Escolas e Mudanças: o Papel dos Centros de Formação**. Lisboa, Educa, 1994.

efetivar. Nóvoa destaca a necessidade urgente de se ultrapassar o reconhecimento do professor como investigador para a instalação de condições concretas que reforcem as práticas de pesquisa e de produção escrita dos professores no interior do sistema educacional. Em suma, ainda há pouca produção do próprio professor e ainda é mais restrito o reconhecimento científico e editorial de sua produção. O seu trabalho acaba sendo apenas objeto de estudo e uma forma de universitários legitimarem seus livros, suas pesquisas.

A tradução dessas observações nos encontros dedicados ao debate dos projetos educacionais, realizados ao longo dos anos 90 e início do século XXI, foi a consagração do espaço escolar do ensino fundamental como *locus* privilegiado da articulação entre a formação inicial (universidade)¹³ e a formação continuada, que, nos programas de formação desenvolvidos por várias reformas educacionais em curso, foram denominadas como "formação em serviço", valorizando o cotidiano e as práticas educativas realizadas em sala de aula como formuladores da pauta dos programas de formação profissional.

Em Nóvoa, os dois primeiros anos da profissão são identificados como cruciais para a consolidação da identidade profissional, o que exige um acompanhamento preciso do trabalho dos novos professores, aproximando-se de uma política de proteção e auxílio permanente em relação aos professores iniciantes.

¹³ SANTOS (1995), ao comentar o termo *formação inicial*, ressalta que é necessário levar-se em consideração que a formação do professor se inicia antes mesmo da academia. O imaginário do futuro professor sobre a carreira começa a ser construído até mesmo durante a sua trajetória escolar. Esta observação é relevante para o caso brasileiro, dado que pesquisa recente, desenvolvida pela UNESCO, denominada "Teachers for Tomorrow World", apontou que nosso país é o que apresenta o maior índice de professores com menos de 30 anos de idade (35% do total do corpo docente de ensino fundamental e médio do Brasil), a partir de sondagem realizada em 41 países. A carreira docente, como se percebe, é valorizada pelos candidatos a ingresso no mercado de trabalho formal, o que sugere uma construção social da imagem do docente em nossa sociedade, antes mesmo do ingresso na Universidade. Quando inquiridos por esta pesquisa a respeito da razão de estarem cursando a Faculdade de História, 54% revelaram o interesse em lecionar (alunos de início e final dos quatro cursos universitários de História de Belo Horizonte).

Todo o debate em que se insere o novo estatuto da formação docente sugere, entretanto, um espaço mais complexo da constituição do profissional em questão. Se o espaço da prática concreta do docente passa a ser considerado como espaço formativo por excelência, é necessária a absorção da complexa relação entre comunidade, aluno e professor como eixo do processo formativo.

Cada um desses vetores é portador de intenções e demandas específicas: a comunidade, sustentando seu direito de intervir, avaliar e recomendar ações educativas; o aluno, em seu direito ao espaço de crescimento individual; e o professor como aquele que demanda tempos coletivos de aquisição de competências técnicas e reflexão sobre suas dificuldades profissionais.

Obviamente, a demanda verbalizada pelos professores a respeito do espaço formativo alimenta-se de um ideário complexo. De um lado, procura responder, com certo rancor, às demandas que as próprias reformas impõem a sua performance, como protagonista da elaboração de novos contornos curriculares, como profissional que diagnostica o movimento formativo dos alunos. Por outro lado, seu discurso carrega forte nostalgia em relação a uma espécie de "idade de ouro" da carreira docente. É comum, em encontros de professores, a denúncia da "desvalorização social do professor", quase sempre articulada à desvalorização salarial. O sentimento de desprestígio crescente é objeto de inúmeros estudos, como o realizado por Esteve (1995), quando analisa o *mal-estar docente* oriundo de doze elementos básicos que resume as mudanças recentes na área de educação, a saber:

- a) aumento da exigência em relação ao trabalho do professor, que passa a assumir tarefas administrativas, psicopedagógicas, de atendimento aos alunos e pais de alunos, entre outras;
- b) inibição educativa de outros agentes de socialização, em especial, a família;
- c) desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola que obrigam o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos como fonte única de transmissão oral;

- d) ruptura do consenso social sobre a educação como meio de sucesso individual;
- e) aumento das contradições no exercício da docência, construindo um "equilíbrio instável" na relação com seus alunos, desempenhando papéis diversos, como amigo, companheiro, funções seletivas e avaliadoras;
- f) mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo;
- g) modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, onde pais sentem-se desamparados em relação ao futuro dos filhos;
- h) menor valorização social do professor, onde é identificado por alguns pais como aquele que foi incapaz de conseguir emprego melhor;
- i) mudanças dos conteúdos curriculares;
- j) escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho;
- k) mudanças nas relações professor-aluno, onde este último deslegitima a autoridade do docente;
- l) fragmentação do trabalho do professor.

Na contramão do quadro desalentador apresentado acima, Perrenoud (2000) indica um novo quadro de competências profissionais¹⁴, sugerindo possibilidades promissoras para a carreira docente. No artigo "Dez novas competências para uma nova profissão", o autor afirma que competência profissional para um professor significa mais do que o domínio dos conteúdos. Como referencial, o autor agrupa 10 grandes "famílias" de novas competências:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagens;
2. Gerar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho;

¹⁴ O termo competência profissional não é aceito passivamente na literatura especializada. Autores de diversos matizes acadêmicos, como é o caso de Fernando Hernández e William Doll Jr., ponderam sobre a dubiedade histórica do conceito, na medida em que ele é valorizado como exigência dos novos parâmetros do mercado de trabalho. A competência profissional estaria associada, para os críticos da utilização do conceito, à flexibilização e precariedade que seriam características neoliberais do mundo do trabalho globalizado e pós-fordista. A competência, portanto, não se refere às demandas internas da prática educativa, mas aos fatores exógenos e a serviço da economia, em detrimento da cultura. Cf. HERNÁNDEZ (1998a e 1998b) e DOLL Jr. ().

5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da gestão da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Gerar sua própria formação contínua.

Perrenoud sustenta que, em se tratando de profissões diretamente ligadas às tecnologias, a renovação das competências é evidente, mas no caso da profissão de professor, é diferente já que as novas competências que surgem não são para responder a demandas técnicas, mas *devido à transformação da visão ou das condições de exercício da profissão*. Questiona: *que professor confessaria que não sabe organizar e estimular situações de aprendizagens?*¹⁵ Não se trata de competências novas e, de certa forma, os professores já têm familiaridade com elas, pois estão presentes no discurso moderno, nos movimentos pedagógicos, nas ciências da educação.

Há diferença entre saber ministrar um curso e controlar uma ampla gama de situações e procedimentos de aprendizagem, levando em conta a diversidade dos aprendizes, exigindo a articulação entre didática e gestão de da sala de aula. O autor insiste em que é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais, que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a idéia de que a profissão muda e sua evolução exige atualmente que todos os professores possuam novas competências, antes reservadas aos inovadores ou aos professores que precisavam lidar com os públicos mais difíceis.

Várias das habilidades necessárias, tais como *acalmar a classe, estabelecer uma certa ordem, corrigir provas, dar uma orientação, ajudar um aluno em dificuldade, fazer com que os alunos trabalhem em grupos, explicar de novo uma noção mal*

¹⁵ PERRENOUD (2001).

compreendida, planejar um curso, dialogar com os pais dos alunos, mobilizá-los em torno de um projeto ou de um enigma, sancionar na medida adequada, conservar o sangue frio são, muitas vezes, desdenhadas e objeto de vergonha por parte de professores, por considerem-nas com menor prestígio do que as ciências ou os saberes procedimentais. Não seria exagero afirmar que o desprestígio é subproduto, muitas vezes, do discurso universitário, como sugiro no início deste texto.

O discurso oficial e das instituições voltadas para a reflexão de políticas de ensino, não por acaso, adotaram muitas dessas formulações como idéias-força. Duas se destacam no discurso oficial: a relação entre teoria e prática (a centralidade do espaço de sala de aula) e a constituição de um esboço do perfil profissional do professor para o novo século.

A formação de professores na legislação brasileira

A Lei de Diretrizes e Bases

Neste item, o objetivo é acompanhar o percurso de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei máxima norteadora das políticas educacionais do país, destacando sua estratégia geral e a concepção de formação e perfil profissional do educador.

Embora a primeira versão de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) seja datada de 1961, a Constituição de 1934 apresenta, pela primeira vez, a exigência de fixação de diretrizes para a educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação.¹⁶ Até então, a educação não aparecia como uma questão de política nacional. No entanto, a efervescência política, que resultou no golpe que instituiu o Estado Novo, limitou a efetivação das determinações constitucionais ao Plano Nacional de Educação - que, apesar de formulado, nem chegou a ser executado -, postergando a elaboração da LDB.

Esse padrão de conduta dos órgãos centrais da política nacional em relação à normatização das diretrizes educacionais foi uma constante nos períodos de regimes autoritários: ações pontuais, ao invés da implantação de um sistema nacional, o que não deixa de ser paradoxal, na medida em que, justamente nesses momentos, a concepção em relação aos programas e guias curriculares caminha em sentido inverso. Durante o Estado Novo, são implantados inúmeros decretos-leis promulgando as leis orgânicas do ensino secundário, do ensino industrial, do ensino

¹⁶ Art. 5º. Inciso XIV *“traçar as diretrizes da educação nacional”*; Art.150 Alínea a *“fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”*. Art. 152 *“Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.”*

comercial, assim como a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), entre outras medidas relacionadas à educação.

Somente na Constituição de 1946, a expressão *diretrizes e bases* para a educação nacional aparece pela primeira vez e se abre a possibilidade de organização de um Sistema Nacional de Educação.

Dessa forma, a elaboração do texto do que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é iniciada em 1947, um ano após a promulgação da Constituição. Um ano depois, em 1948, o texto, na forma de um projeto de lei, é encaminhado pelo presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, à Câmara Federal, que somente iniciará a primeira discussão em 1957. Durante todo esse período de tramitação, a mensagem do Presidente chegou a ser arquivada devido aos pareceres do relator Gustavo Capanema, que considerou o projeto contrário à Constituição, dado o seu caráter descentralizador. Com modificações buscando conciliar os projetos substitutivos apresentados, o texto, aprovado na forma de lei em 1961, parece buscar conciliar os princípios das diferentes correntes envolvidas, tanto no âmbito político-partidário como entre representantes da Igreja, Imprensa e outras associações.

Os comentários de Anísio Teixeira (*“Meia vitória, mas vitória”*) e de Carlos Lacerda (*“Foi a lei a que pudemos chegar”*)¹⁷ expressam a estratégia de conciliação na versão final da lei entre concepções de educação e postura políticas tão distintas. Em síntese, a elaboração da LDB seguiu o embate entre o ideário liberal da UDN e de planejamento central nacional do PSD. O conflito entre a elaboração de garantias ao ensino particular – de inspiração liberal e católica – e prioridade à escola pública – de inspiração nacionalizante, permeia todo processo de construção da nova lei.

O Título VII – *Da educação de grau médio* – apresenta a questão da formação de professores no seu Capítulo IV: *Da formação do magistério para o ensino primário e*

¹⁷ Cf. Saviani (1997).

médio. O Ensino Normal era responsável pela formação de professores e especialistas do ensino primário (orientadores, supervisores e administradores escolares). No caso da formação de professores para o Ensino Médio, sua habilitação ocorreria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Por fim, nos Institutos de Educação, formavam-se os docentes dos cursos do Ensino Normal.

A primeira LDB entra em vigor anos antes do golpe militar de 1964. Durante o governo militar, não há edição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases. O que ocorrem são reformas, que afetam diretamente a organização do ensino¹⁸, tais como a Lei 5.540/68 (conhecida como Reforma Universitária), que reestrutura o ensino superior, e a Lei 5.692/71, que substitui os dispositivos da LDB relativos ao ensino primário e médio, inclusive atribuindo-lhes outra denominação: ensino de primeiro e segundo graus.

Em julho de 1968, o presidente da República, marechal Arthur da Costa e Silva, decreta a criação de um Grupo de Trabalho¹⁹ para, em 30 dias, apresentar uma proposta de reforma universitária. Segundo Saviani (1997),

ao iniciar seus trabalhos, o Grupo da Reforma Universitária já dispunha de um conjunto de subsídios que vinha desde os estudos produzidos no âmbito dos Acordos MEC-USAID entre os quais se destacavam os Relatórios Atcon, Meira Matos e da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior, assim como os estudos patrocinados pelo IPES.

¹⁸ Como já destacado anteriormente, os regimes autoritários no Brasil não se pautaram por instituir um sistema nacional para a educação. Pelo contrário, procuraram sustentar uma inspiração normativa mais pragmática, focando a estrutura organizacional da educação, sem alterar – ou valorizar – as diretrizes filosóficas e políticas do sistema. No regime militar pós 64, são utilizados decretos-Lei para instituir mudanças pontuais e específicas em cada nível ou instância educacional.

¹⁹ Os componentes designados por decreto presidencial do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária eram: Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros e Valnir Chagas. Posteriormente o deputado Haroldo Leon Peres participou do Grupo de Trabalho. Os estudantes, também nomeados pelo decreto presidencial, João Carlos Moreira e Paulo Bouças, recusaram-se a participar de tal grupo.

O texto, transformado em projeto de Lei, foi aprovado pelo Congresso²⁰ e sancionado pelo presidente da República que lhe fez diversos vetos.

Reformas na estrutura universitária eram demandas de estudantes e professores universitários nesse momento, que reivindicavam a extinção do sistema de cátedra, a ampliação de vagas nas escolas superiores públicas e a institucionalização da autonomia universitária²¹. No entanto, a reforma implementada pela Lei nº 5.540/68 atende às demandas de setores ligados ao regime militar, que buscavam a intensificação do vínculo das universidades com o mercado. Ao contrário de favorecer a construção de um espaço autônomo e democrático, ela reforçou o domínio burocrático e a centralização do poder na estrutura universitária brasileira, através das seguintes iniciativas de ordem burocrática:

- *Instituiu o vestibular classificatório, eliminando a nota mínima. Dessa forma, só seriam aprovados tantos candidatos quantas fossem as vagas. Deixavam de existir os “excedentes”.*
- *Através da organização em departamentos, procurou enquadrar a universidade dentro de um modelo empresarial, que lhe desse mais eficiência burocrática; o mesmo objetivo se tentou alcançar com a organização em semestres.*
- *A organização da universidade em unidades, não mais centralizadas em torno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dificultou a integração entre os estudantes e a vida universitária propriamente dita; por outro lado, as matérias filosóficas, importantes para estimular a reflexão e a discussão, tornaram-se optativas para a maior parte dos estudantes;*

²⁰ Nesse período, após a reorganização partidária decretada pelo Ato Institucional nº 2 que extinguiu os partidos políticos, o Congresso esvaziado, contava com parlamentares da ARENA (partido da situação) e do MDB (partido da oposição), sendo que muitas lideranças estavam exiladas ou desaparecidas.

²¹ “Abrir vagas, ampliar o corpo docente, aumentar verbas e recursos, criar cursos básicos para integração de toda a Universidade, pôr um fim na tirania da cátedra, instaurar os departamentos com seus colegiados. ‘Fora com a Universidade elitista e de classe! Universidade crítica. Livre, aberta’.” (CHAUÍ, Marilena. *Folha de S.Paulo*. 22-01-1984, citado em PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990.

- *Multiplicaram-se as vagas em escolas superiores particulares, de forma a permitir, em muitos casos, a existência de sobra de vagas nessas escolas. Se, antes de 1969, a maior parte das vagas em escolas superiores eram públicas e gratuitas, hoje, são particulares e pagas.*²²

Nesse contexto, merece destaque o Decreto nº 547/ 69, que instituiu os chamados cursos de curta duração, na perspectiva de que, num curto espaço de tempo, os profissionais estariam formados para ingresso no mercado de trabalho.

Coerente com esse mesmo arcabouço conceitual e político, a Lei nº 5692/71, logo em seguida decretada, promove reformas no ensino primário e médio. O ministro da Educação da época, coronel Jarbas Passarinho, cumprindo decreto presidencial, designa um grupo de trabalho²³ para elaboração de proposta de “atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial”.

A Lei nº 5692/71 foi aprovada por um Congresso esvaziado, num contexto em que era dada ênfase na formação profissional e a educação era compreendida como importante instrumento para o desenvolvimento econômico e para a garantia da segurança nacional. Ao analisar esse contexto de reformas, CHAÚÍ (1977) destaca:

A reforma do ensino no Brasil liga-se a um projeto: o do esquecido acordo Mec-Usaid. A proposta de reforma educacional não nasceu autodeterminada pelo país, veio sugerida do exterior. E o projeto Mec-Usaid assentava em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade.

O item educação e desenvolvimento propunha a formação rápida de profissionais que atendessem às necessidades urgentes do país quanto à tecnologia avançada. Profissionalização rápida e privatização do ensino foram

²² PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990. P. 119.

objetivos prioritários da reforma voltada à criação de mão-de-obra especializada para um mercado em expansão. (...)

Educação e segurança visava à formação do cidadão consciente, entendendo-se por consciência o civismo e o desejo de resolver os 'problemas brasileiros'. (...)

O item educação e comunidade é o mais expressivo. (...) A 'integração das escolas à realidade social'(dizia o Mec-Usaid) visava ao fornecimento de mão-de-obra barata às empresas e ao surgimento de uma elite de pseudo-pesquisadores (que seriam capazes de tudo, menos de pesquisa).

O projeto de Lei foi aprovado sem vetos pelo presidente da República. Um de seus oito capítulos trata *Dos professores e especialistas* (capítulo V). De forma explícita, a questão da formação do professor aparece na lei. Entre as medidas que visavam à valorização do professor, segundo o Grupo de Trabalho, estavam:

- *estudos para a formação, aperfeiçoamento, treinamento e retreinamento de professores e especialistas;*
- *profissionalização do professor pelo Estatuto do Magistério;*
- *critérios para fixação dos padrões de vencimentos à base da capacitação do professor e não pelo nível de ensino em que esteja atuando;*
- *tratamento especial para os professores não-titulados;*
- *aproveitamento de graduados do ensino superior como professores das disciplinas de formação profissional;*
- *capacitação do magistério para as suas responsabilidades polivalentes na escola;*
- *co-responsabilidade dos professores na ministração do ensino e verificação da eficiência da aprendizagem dos alunos.*²⁴

²³ Os componentes do Grupo de Trabalho foram: padre José de Vasconcellos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderval Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

²⁴ Ver. SAVIANI (op.cit), p.28.

Cabe ressaltar a expressão *treinamento e capacitação*, que expressa a concepção de formação da época. Da mesma forma, os itens 4 e 5 revelam uma desconsideração com a natureza profissional do professor, na medida em que graduados de outras áreas devem ser *aproveitados* como professores (engenheiros e outros profissionais, que nunca tiveram qualquer tipo de reflexão sobre o processo ensino aprendizagem, são, no entender do Grupo de Trabalho, professores em potencial).

O final da década de 70 e a década de 80 do século passado foram palco de intenso debate e crítica ao arcabouço teórico das reformas instituídas durante os anos 60. Inúmeras associações são responsáveis pela organização de fóruns em que se buscava refletir e apresentar propostas para uma reestruturação do sistema público de ensino. São instituições de cunho acadêmico ou sindical, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED, 1977), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES, 1978), a Associação Nacional de Educação (ANDE, 1979); a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, ²⁵) e a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES, 1980).

As três primeiras entidades organizaram, ao longo da década de 80, as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), enquanto que as duas últimas – CNTE e ANDES –

²⁵ Segundo o histórico apresentado pela própria CNTE, 1945 é um marco para essa organização, *quando professores da escola pública primária começaram a se organizar em associações. Em 1948 teve início a luta pela escola pública e gratuita, com o envio do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao Congresso Nacional. Em 1953, onze estados brasileiros contavam com seus professores primários organizados em associações. No ano de 1960, em Recife, foi fundada a primeira Confederação: a CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil. Em 1979, a CPPB teve uma mudança substancial em seus estatutos, incorporando os professores secundários dos antigos ginásios, e passou a se chamar CPB - Confederação dos Professores do Brasil. Era uma ferramenta fundamental para a articulação do movimento em nível nacional. No período de 1982 a 88, a CPB consolidou-se como entidade federativa e como principal via de organização do sindicalismo docente, mesmo no período em que era proibida a sindicalização para o funcionalismo público. Filiou-se à Central Única dos Trabalhadores - CUT em 1987. Mais à frente passou a se chamar CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em um Congresso extraordinário cujo o objetivo foi unificar várias Federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional.* (site: www.cnte.org.br acessado em 06/03/2003)

foram as responsáveis pela organização do I Congresso Nacional de Educação, em 1996.

A construção desse contexto, em que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação é gerada, é assim detalhado por SAVIANI:

Efetivamente, desde as gestões municipais oriundas das eleições de 1976, passando pelos governos estaduais surgidos do restabelecimento das eleições diretas para governadores de Estado em 1982, as iniciativas de política educacional voltada para as crianças e jovens das camadas populares multiplicaram-se, tendo algumas delas ganhado destaque em âmbito nacional como foi o caso de Boa Esperança (ES), Lages (SC) e Piracicaba (SP). A experiência desses três municípios tornou-se referência para a busca de um modelo de administração democrática, como se evidenciou nos Encontros Nacionais de Municípios realizados em 1982 e 1986.

Em nível estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se: em Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmotagem do privatismo; São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; Rio de Janeiro, com os CIEPs, apesar de seu caráter controvertido; e mesmo Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo de Estado, mas realizou um Congresso Estadual de Educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense.”²⁶

²⁶ VER SAVIANI (op.cit), p.34.

A comunidade de educadores, reunida na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em agosto de 1986, em Goiânia, pauta novamente à União a questão da definição das diretrizes e bases da educação nacional, em carta aprovada na assembléia de encerramento do evento, conhecida como “Carta de Goiânia”. Tal documento trazia propostas para o capítulo sobre Educação da Constituição. Encaminhada aos constituintes, houve uma mobilização, buscando garantir sua incorporação no texto constitucional. Ganhava corpo o movimento pela elaboração de novas diretrizes e bases da educação.

A convite da Revista da ANDE, Dermeval Saviani elabora um texto “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um Início de Conversa”²⁷, que será alvo de debates na XI Reunião Anual da ANPEd, realizada em abril de 1988, em Porto Alegre, e na V Conferência Brasileira de Educação, realizada em agosto do mesmo ano, em Brasília.

Esse texto, acrescido de onze artigos (incluídos no Título IX – Dos recursos para a educação), foi encaminhado, como projeto de Lei, pelo deputado mineiro Octávio Elísio. Passou por inúmeras modificações e emendas e foi alvo de polêmicos debates. Segundo Brolezzi,

Teve início assim a longa jornada de discussões, em que posições ideológicas se contrapuseram sob o contínuo empurra-empurra dos lobbies. Refeito inúmeras vezes, esse projeto atingiu forma final nas mãos do relator Jorge Hage. Inchando de 83 para 172 artigos, o projeto recebeu nada menos que 1.275 destaques. Emendado pela deputada Ângela Amin, adquiriu, pela pressão dos lobbies, as feições de um "Frankenstein". Mesmo assim, foi aprovado por acordo das lideranças da Câmara. A versão enviada ao Senado tinha 298 dispositivos. Em 1990, Darcy Ribeiro, com o apoio de Marco Maciel

²⁷ Ver Revista da ANDE, nº 13, pp.5-14, julho 1988.

*e João Calmon, elaborou um projeto alternativo, que começou a tramitar quando o projeto da Câmara foi arquivado.*²⁸

O projeto aprovado não se refere a um Sistema Nacional de Educação, e sim à Organização da Educação Nacional. Esse foi um dos pontos apresentados como inconstitucional nos debates sobre o projeto da Câmara. Nesse item, indica as competências para os sistemas federal, estadual e municipal, reordenando as responsabilidades entre essas três esferas de governo: à União, a administração das instituições federais do ensino superior e cursos supletivos; o Ensino Fundamental ficou a cargo de estados e municípios; aos governos estaduais, a prioridade no trabalho com o Ensino Médio/ e aos municípios, a administração da Educação Infantil.

Essa reorganização, na verdade, ainda é fruto de inúmeros questionamentos e problemas enfrentados em muitos locais do país. Alguns exemplos nesse sentido são as universidades estaduais, já consolidadas em muitos estados brasileiros, assim como a existência de escolas de ensino fundamental e médio no âmbito das universidades – estaduais ou federais.

Entre outras questões apresentadas pela nova LDB, destacam-se: inclusão da Educação Infantil (0 a 6 anos) como primeira etapa da educação básica; obrigatoriedade progressiva do Ensino Médio; o reconhecimento de práticas educativas desenvolvidas por organizações da sociedade civil e da educação a distância; o estabelecimento de 200 dias letivos e 800 horas anuais como mínimo para o ensino fundamental e médio.

Em relação à formação de professores, especialmente o Título VI – *Dos profissionais da Educação*, apresenta, em seus artigos, a exigência de que ela ocorra em nível superior, sendo admitida para o exercício do magistério na educação infantil e nas

²⁸**Ver:** *LDB e a Universidade* de Antonio Carlos Brolezzi. Site www.ufop.br/graduacao/ldbart.htm, acessado em 24/02/03.

quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação de nível médio (Normal). Além disso, os artigos 62 e 63 apresentam a polêmica indicação de criação dos Institutos Superiores de Educação, analisados mais adiante.

A crítica a esses institutos caminha no sentido de explicitar a caracterização da formação de professores como algo de menor importância que a pesquisa e estudos acadêmicos. Baseados em análises de experiências similares vivenciadas em outros países, especialistas rejeitam tal iniciativa.

Teoria e prática na formação

A LDB nº 9394/96, no seu artigo 61 estabelece dois fundamentos para a formação de profissionais da educação: a) *a associação entre **teorias e práticas**, inclusive mediante a **capacitação em serviço***; b) *o aproveitamento da formação e **experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades***. (grifos meus)

A eleição de tais fundamentos revela a importância atribuída ao contexto vivido pelo profissional da educação, seja ao propor a articulação teoria e prática (e é significativo que ambas estejam no plural, pois revela uma preocupação com a diversidade, assim como parece rever a premissa de unicidade, especialmente em relação à teoria), seja ao considerar a sua experiência anterior (também no plural).

É possível inferir que tais proposições são fruto de um determinado debate no campo educacional que, desde os anos 80 do século passado, tem-se ampliado no sentido de questionar uma concepção tradicional da relação entre teoria e prática, compreendidas distintamente, sendo a prática apenas um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria. Ao criticar tal idéia, Maurice Tardiff (2002) afirma que, nessa concepção

o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por

exemplo, em crenças ideológicas, idéias preconcebidas, etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. É exatamente esta concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação dos professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor.

Ao indicar a articulação entre teoria e prática, assim como a consideração das experiências do professor, a LDB parece ser expressão de uma concepção atualizada em relação à formação, na medida em que reconhece a prática e a experiência profissional do professor como espaços portadores de saberes. Mais uma vez, TARDIF pode ajudar na compreensão dessa concepção:

todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer. Noutras palavras, não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores.

O Parágrafo único do Art. 67, texto referente à valorização dos profissionais da educação, retoma a idéia da relevância da vivência do professor, de seu saber-fazer

ao indicar: A **experiência docente** é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (grifo meu)

Se, por um lado, a formação de profissionais da educação está fundamentada dessa forma pela LDB, a mesma lei indica, em suas disposições transitórias, uma concepção bastante tradicional em relação à formação em serviço. De forma híbrida, o texto revela concepções distintas, ou mesmo antagônicas, ao indicar o prazo até 2007, considerado o fim da “Década da Educação” (instituída um ano a partir da publicação da LDB), para que todos os professores sejam habilitados em nível superior ou formados por **treinamento em serviço** (grifo meu).²⁹

Ao utilizar o termo *treinamento*, toda a importância atribuída ao saber fazer do professor, sua prática e experiências parecem sumir como num passe de mágica, e dar lugar a uma concepção que elege, de um lado, os que sabem e de outro, os que precisam ser treinados. Mas a incoerência vai além, pois a palavra *treinamento* vem acompanhada da expressão *em serviço*, que traz consigo a situação da sala de aula, o espaço de trabalho do professor.

Esse hibridismo parece ser uma tônica nos debates e reflexões sobre formação de professores. Treinamento, formação em serviço, aperfeiçoamento profissional, capacitação, formação continuada são alguns termos que acabam por revelar as concepções norteadoras de textos, propostas ou políticas educacionais. Um exemplo é encontrado, ainda, na própria LDB, também em suas disposições transitórias, no item III, do §3º do Art. 87: *Cada município e, supletivamente o Estado e a União, deverá realizar **programas de capacitação** para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.* Outro exemplo, o Art. 67, sobre a valorização dos profissionais da educação, destaca a necessidade de *assegurar o ingresso exclusivamente por concurso público; o **aperfeiçoamento***

²⁹ Parágrafo 4º do artigo 87: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho e um período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho. (grifos meus)

A utilização de diferentes expressões para o processo de formação de professor é freqüente ao longo de seus nove títulos, sendo que, muitas vezes, expressa concepções diferenciadas ou refere-se a processos distintos. Por exemplo, ao indicar o que os institutos superiores de educação³⁰ devem manter, o Art. 63 cita:

*I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à **formação de docentes** para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;*

*II – programas de **formação pedagógica** para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;*

*III – programas de **educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis. (grifos meus)*

Dentre esses itens, mais do que diferentes expressões, há indicação de processos diferenciados, que poderíamos denominar formação inicial, pós-graduação e formação continuada, nos itens I, II e III, respectivamente.

A relevância ou atribuição de importância à prática de sala de aula é perceptível em uma das indicações da LDB que mais diretamente afetou a organização dos cursos

³⁰ A criação de Institutos Superiores de Educação tornou-se um tema polêmico, acirrando o questionamento de determinados especialistas sobre a intencionalidade de distanciar a formação do profissional da educação da universidade – que teria como objetivo central a formação de pesquisadores. Ou seja, segundo alguns educadores, subjacente a essa proposta, está uma concepção que, uma vez mais, apresenta uma dicotomia entre pesquisa e ensino, produção e reprodução de conhecimentos. Ver documentos ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); FORUMDIR (Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras) ; ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); FORGRAD (Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras).

de graduação, o Art. 65, que determina um mínimo de trezentas horas para a disciplina *Prática de Ensino* na formação docente.³¹

Nas instituições pesquisadas, as novas orientações da LDB geraram diferentes organizações do currículo dos cursos de História. E, em alguns casos, tais reorganizações curriculares foram resultado de intensos debates. O depoimento de uma professora³² revela um viés dessa polêmica:

até há dois anos atrás nós não tínhamos nenhuma matéria de formação de professor, todas as matérias eram cursadas na FAE, Didática, Prática e as outras, Estrutura, Psicologia e vai por aí, e com a LDB teve aquele aumento enorme da carga de Prática de Ensino, então houve uma briga muito grande porque o departamento achou que um tanto X da Prática deveria ficar para o nosso curso. Havia o interesse de ficar tudo na FAE, mas aí foi uma briga, a FAE é muito mais forte em termos da reitoria do que a FAFICH, mas aí a briga foi feia e nós conseguimos ficar com 180 horas de Prática de Ensino divididas em Prática 1, Prática 2 e Prática 3. Ora, o que que acontece? Isso cria um problema porque na verdade como esses outros cursos são voltados ao mercado de aula, o curso da FAFICH, da UFMG sempre se pautou por formar pesquisadores, as aulas são teóricas a maioria delas, tem muita pesquisa, (...) Então essa questão do ensino sempre ficou meio secundária, não obstante existam grupos que brigam (...) que dão uma ênfase maior para a graduação e uma ênfase menor para a pós, acham que a graduação é mais importante, mas com a entrada dessas Práticas acontecem problemas interessantíssimos: as Práticas são dadas por pessoas que nunca trabalharam no ensino fundamental e no ensino médio, são pessoas que mexem com ensino, mas mexem com ensino na perspectiva de trabalhar com professores, com livro didático, etc., mas não dentro de sala de aula. Então a Prática de Ensino está

³¹ Tal indicação exclui a formação docente para a educação superior. A preparação para o exercício do magistério superior, segundo o Art. 66, deve ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado.

muito voltada para a questão mais teórica metodológica da pesquisa no ensino, que eu acho que é fundamental, ou seja, o professor tem que pesquisar, mesmo que não seja pesquisa para projetos de pós, etc., tem que pesquisar. (...)Recentemente entrou um professor que fez o concurso explicitamente para Prática, que trabalha muito nesse viés mas também não é um professor que esteja em sala de aula do ensino fundamental ou médio. E a grande questão que se coloca é a seguinte: a Prática fica meio solta porque na verdade não é vocação, isso já foi dito, já foi reiterado, etc., vocação do departamento trabalhar com ensino. A nossa pós por exemplo, nas nossas 3 linhas de pesquisa, embora possa caber algum trabalho sobre escola, mas escola enquanto um aparelho de estado, na nossa pós questão de ensino não entra, não tem interesse, não há orientadores, então nós temos uma ambigüidade, ou seja, ao mesmo tempo que se brigou para pegar as Práticas de Ensino, eu por exemplo fui contra, não tem professor para dar Prática de Ensino, então eventualmente isso acontece na Câmara, você atribuir Prática de Ensino para uma pessoa que nunca ouviu falar em ensino, as pessoas aqui não tem a menor noção, fora dois ou três, ninguém nunca pôs o pé em uma sala de aula de ensino fundamental ou médio, nunca. Então o que acontece é que isso é uma coisa complicada, são todos professores, doutores que já entram direto para a universidade, trabalham na universidade, são pesquisadores e não podem, não é por incapacidade e por incompetência, não têm a menor noção do que é uma sala de aula, não podem ter mesmo porque nunca passaram por isso. Então fundamentalmente o curso acaba por formar pesquisadores.(...) Então nós temos essa questão que é essa ambigüidade, ou seja, não é a vocação do curso, embora nós tenhamos uma licenciatura, inclusive eu já fui voto vencido na Câmara, porque ali também tem uma questão meio de poder, se você acaba com a licenciatura o MEC vem em cima, mas eu falei que não faz sentido ter licenciatura aqui, faz só bacharelado, a gente está muito parecido com a física por exemplo, a física

³² Nem todos os entrevistados autorizaram a sua identificação. Por esse motivo, não aparecem os nomes dos depoentes, apenas se são alunos ou professores das instituições pesquisadas.

tem a licenciatura e bacharelado, para licenciatura nada, para o Bacharelado tudo, aqui não chega a esse ponto porque todos os professores trabalham na graduação, orientam, etc., mas essa orientação jamais é voltada para o ensino, não há um projeto de ensino aqui.

No depoimento, é perceptível, além das divergências internas entre os profissionais da instituição frente à formação do professor de História, a importância da experiência no espaço escolar como instância formadora para o professor daquela área. A entrevistada ressalta a necessidade da vivência no cotidiano escolar e do trabalho com o ensino fundamental e médio para a capacitação de um professor de Prática de Ensino. Apesar de não esconder sua opção pelo bacharelado, ou seja, pela formação de pesquisadores, revela, em relação à formação de professores, a preocupação com a articulação teoria e prática.

Essa relação entre teoria e prática parece central em diferentes discursos. É objeto de reflexão crítica e questionamentos em uma série de documentos produzidos por entidades e movimentos sociais ligados à questão da formação do professor. Ao analisar, especificamente, o documento do Conselho Nacional de Educação sobre as diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, Iria Brzezinski, secretária geral da ANPED, representando a presidente da ANPED, Profa. Nilda Alves, é bastante crítica em relação a uma suposta relevância da prática na formação dos professores, que, na verdade, busca desqualificar ou reduzir o espaço para essa formação.

a formação do professor para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação e pela criatividade. Esse paradigma contrapõe-se àquele que concebe a educação como propulsora de um desenvolvimento sustentável com “equidade” (dar ao cidadão aquilo que lhe compete e não aquilo que merece), conceito coerente com a lógica do mercado mundializado. Decorrentemente desse modelo, o preparo do professor centra-se no

*desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma **formação prática, simplista e prescritiva**, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Infelizmente esta é a concepção de formação de professores predominante no documento do CNE sobre as diretrizes curriculares para a formação inicial de formação de professores da educação básica em nível superior. (grifos meus)*

Ainda no mesmo documento, a crítica a uma utilização equivocada da relação teoria e prática:

*Existe, no âmbito educacional, uma falsa crença de que na formação de professores a prática é uma e a teoria é outra e de que a teoria guarda distância da prática. É uma falsa crença porque é impossível dissociar-se o que, pela natureza conceitual, é indissociável: **a teoria da prática**. No entanto, a proposta de diretrizes curriculares consegue indicar um mecanismo que poderá dissociar o indissociável, pois prevê a dispensa para os futuros professores não só de 800 horas pela prática anterior, mas também de 800 horas para aqueles que foram habilitados em cursos de Magistério em nível médio. Assim, um curso de 3.200 fica reduzido a 1600 horas, o que significa reeditar legalmente a licenciatura curta, porém de forma imoral, porque agora não se trata mais de licenciatura curta, mas de curtíssima. Um outro aspecto da proposta em questão a ser destacado diz respeito ao caráter iminente prático emprestado ao modelo de formação de professores. A maior expressão desse caráter está na concepção de competência adotada, que enfatiza o que fazer na prática pedagógica. Como está definida no documento, competência se restringe a um **saber prático** que vai se consolidando na situação de ensino “que se materializa na relação que se estabelece entre duas individualidades, a do professor e a do aluno” (UCG/EDU, 2001, p.2) e na vivência de problemas cotidianos como objeto das pesquisas para solucionar problemas práticos e imediatos. Além de conferir ao trabalho do professor um caráter muito próximo ao artesanal, a proposta*

desloca o eixo do ensino para a aprendizagem, com um forte enfoque na experiência, na prática, o que se contrapõe à idéia de formação que se fundamenta na produção de conhecimento teórico mediante a inserção em realidades concretas, ou seja, formação centrada na práxis.

A discussão da relação teoria e prática aparece nessa polêmica relacionada aos conceitos de competências e habilidades, presentes em diversos documentos dos ministérios, como as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. Para muitos pesquisadores, tais conceitos são expressão de um projeto político educacional, de abrangência internacional, revelado no relatório do Banco Mundial de 1995. Nessa política, estreitamente vinculada à produtividade, a educação estaria baseada na eficiência, na eficácia e na racionalidade técnica. É um outro viés, crítico e questionador das medidas de reestruturação curricular incentivadas pelo Ministério da Educação. Dessa forma, se distancia das afirmações de Maurice Tardif sobre os saberes docentes e formação profissional.

O Ensino Superior na formação do professor de Educação Básica

Em 1990, um seminário, organizado pelo Ministério da Educação, procurou introduzir métodos e instrumentos de avaliação sistêmicos na educação brasileira.³³ A partir desse seminário, a década de 90 foi marcada pela reorganização dos parâmetros curriculares e a introdução de instrumentos de avaliação em todos os níveis de ensino.

A avaliação sistêmica, até então um elemento pouco presente na cultura educacional brasileira, é estruturada de forma a fornecer um conteúdo de informações muito detalhadas sobre as estruturas e rotinas dos cursos, inclusive universitários. A tradição brasileira nas reflexões sobre avaliação estavam mais diretamente vinculadas aos instrumentos e estratégias em sala de aula. A avaliação dos resultados gerais do sistema educacional restringia-se aos índices de evasão e repetência escolar. Na última década, ao contrário, as reflexões sobre os instrumentos de avaliação pedagógicos focaram os processos de formação dos alunos a partir de suas peculiaridades, seus hábitos, seus ritmos. No campo das políticas de Estado, muitos governos estaduais, e o próprio governo federal, criaram sistemas específicos e universais de avaliação dos resultados de aquisição de competências dos educandos e, das características organizacionais e funcionais das instituições de ensino. Na prática, os dois campos de reflexão sobre avaliação na educação se distanciaram tanto no que diz respeito às orientações e instrumentos de avaliação (quantitativas ou qualitativas, testes ou portfólios), quanto na própria utilização dos resultados aferidos.

No que interessa à presente pesquisa, os instrumentos de avaliação sistêmicos criados pelo governo federal para avaliação do ensino superior, fornecem dados sobre número e localização de cursos de graduação existentes no país, relação inscrições e vagas, matrículas e docentes; regime de trabalho, titulação dos

³³ Trata-se do Seminário Nacional Qualidade Total na Educação. Ver estudo de Maria Malta Campos, "A Qualidade da Educação em Debate", in *Especial Observatório da Educação 2000: A Educação*

docentes, entre outras informações. Esse conjunto de dados possibilita perceber o padrão de cursos ofertados no Brasil, quais são as ênfases curriculares, permite induzir qual a expectativa institucional sobre o perfil profissional a ser delineado e, até mesmo, as características do corpo docente das universidades e cursos de graduação em História. Este é o percurso analítico a ser perseguido neste item.

O sistema de avaliação dos cursos de graduação no Brasil envolve diversas instâncias do Ministério da Educação, assim como se realiza através de diferentes processos. A chamada *Avaliação das Condições de Oferta* é de responsabilidade da Secretaria de Educação Superior (SESu); o *Exame Nacional de Cursos* ou *Provão* é responsabilidade direta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a avaliação dos cursos de pós-graduação é realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Um dos principais meios de avaliação utilizados nesses diferentes processos é a composição de comissões *ad hoc*, especialistas que, entre outras atribuições visitam *in loco* as instituições avaliadas. Segundo o então secretário de Educação Superior (SESu/MEC),

Os procedimentos executados no contexto da Avaliação das Condições de Oferta de cursos de graduação operam basicamente em dois momentos. Um é praticamente simultâneo à realização do Provão: aqueles cursos cujos concluintes são submetidos ao Provão, a cada ano, são submetidos a um processo de avaliação de suas condições de oferta. Há um outro momento em que a avaliação das condições de oferta é feita, qual seja, por ocasião da renovação das autorizações para funcionamento dos cursos. Na verdade, ainda há um terceiro momento, que cronologicamente seria o primeiro deles (...): trata-se daquele processo de avaliação que enseja a entrada de um curso em atividade, aquele em que se baseia a autorização inicial para que o

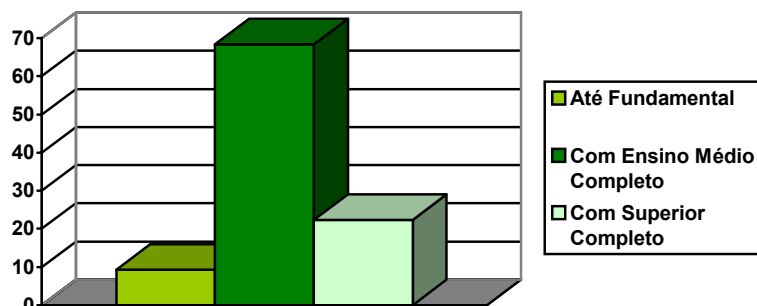
*curso possa receber o seu reconhecimento, passando a fazer parte do sistema federal de ensino superior.*³⁴

As comissões de especialistas, baseadas nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação e nas especificidades de cada área, definem o roteiro de questões a serem feitas aos programas e cursos avaliados. A avaliação privilegia três aspectos: qualificação do corpo docente; organização didático-pedagógica e instalações físicas. A partir da avaliação, cada item recebe um conceito – CMB condições muito boas; CB condições boas; CR condições regulares ou CI condições insuficientes – e recomendações específicas. É elaborado um relatório de caráter conclusivo e os resultados da avaliação são divulgados.

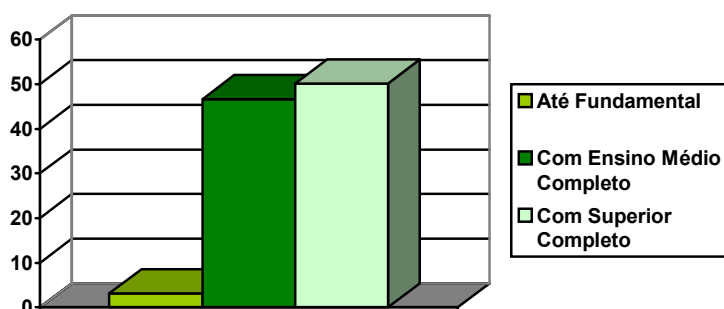
Um outro instrumento de análise é o Censo da Educação Superior, que, realizado anualmente, permite a construção de séries históricas e o contraponto entre os dados e índices verificados. De certa maneira, as instituições de ensino superior, públicas ou privadas, estão sendo alvo de acompanhamento pelas instâncias do Ministério de Educação. Tanto o Censo, como os dados fornecidos pelo Provão constituem fontes privilegiadas da publicação anual do MEC/INEP, intitulada Geografia da Educação Brasileira. Na sua versão de 2001, o diagnóstico apresentado indica dados significativos sobre o grau de formação e nível de atuação dos professores, como é possível observar nos gráficos a seguir:

³⁴ FIGUEIREDO, Antonio MacDowell. “Avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação”. IN: Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate”. Trabalhos apresentados no Seminário. Brasília – DF, 23 de agosto de 2000. Brasília: INEP/ MEC, 2001.p.37.

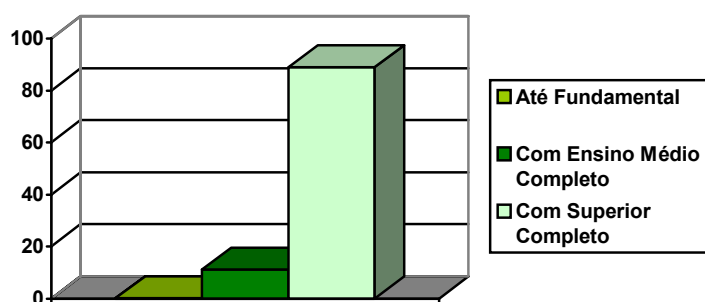
Distribuição Percentual de Docentes por grau de formação que atuam na Educação Infantil (2001)³⁵



Distribuição Percentual de Docentes por grau de formação que atuam no Ensino Fundamental (2001)



Distribuição Percentual de Docentes por grau de formação que atuam no Ensino Médio (2001)



³⁵ Baseado no gráfico **Distribuição Percentual de Docentes por Grau de Formação Segundo o Nível de Atuação – Brasil – 2001**. IN: MEC/ INEP. *Geografia da Educação Brasileira – 2001*. p.57.

Segundo os dados apresentados, a maioria dos professores que atuam na educação infantil completou apenas o ensino médio, da mesma forma que quase a metade dos professores que atuam no ensino fundamental. No caso deste último, provavelmente, os índices são semelhantes entre os que possuem apenas o ensino médio e os que completaram o ensino superior – 46,7 e 50,2%, respectivamente – parecem revelar exatamente o grau de formação dos professores que atuam nas séries iniciais (médio completo) e os que atuam nas séries finais do ensino fundamental (superior). Dessa forma, revelam que, apesar de passado tanto tempo após o término da separação entre primário e ginásio³⁶, a fragmentação ainda persiste, assim como a dificuldade de compreensão e vivência de uma trajetória contínua de oito anos de ensino (antigo 1º grau, atual ensino fundamental). Atualmente, com a introdução, via LDB nº 9394/96, da expressão de educação básica – incorporando os segmentos educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, torna-se ainda mais necessária a extinção de rupturas e fragmentações ao longo da escolaridade, agora denominada básica.

Nem mesmo a totalidade de professores que atuam no ensino médio possui ensino superior completo (88,9%). Dado esse que pode ser compreendido, por um lado, por se tratar de uma média entre os índices de todos os estados brasileiros (que apresentam grande disparidade), por outro, pelo ensino técnico ou profissionalizante de muitos cursos de nível médio que têm no seu quadro de docentes professores com esse tipo de formação.

Essa incoerência entre a alocação dos profissionais da educação por grau de formação e as intenções da política educacional fica ainda mais evidenciada ao analisarmos os princípios que regem a nossa última Lei de Diretrizes e Bases. Em seu artigo 51, ao indicar que as instituições de educação superior credenciadas como universidades deliberem sobre critérios e normas de seleção de estudantes,

³⁶ A Lei nº 5692/71 introduz a denominação de 1º grau – correspondente aos antigo primário e ginásio – e 2º grau referente ao antigo colegial, atual ensino médio.

sugere uma maior articulação com o ensino médio. Dessa forma, toca numa relação – universidade / educação básica – muitas vezes inexistente ou preconceituosa. Ao analisar exatamente essa questão, Brolezzi faz a seguinte constatação:

*Nesses poucos anos, foi o ensino de graduação que mais mudou. Habitualmente preocupadas com as pesquisas individuais dos docentes, as Universidades relegavam os assuntos da graduação a um plano inferior. Os cursos de Licenciatura estavam até um pouco abaixo na ordem de prioridades. A relação com o ensino básico mal aparecia no horizonte das ocupações universitárias. Agora, a maior parte das mudanças está centrada na graduação. Para isso, é necessário que as Universidades interajam com o ensino básico.*³⁷

O que significa a universidade interagir com o ensino básico? Essa interação, compreendida de forma múltipla – e muitas vezes, até mesmo contraditória – , foi utilizada como argumento para o questionamento da proposta do Conselho Nacional de Educação para a formação de professores para a Educação Básica, em cursos de nível superior. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) reafirma seus princípios para os cursos de formação:

*Os cursos de formação de professores terão sua estrutura organizada de forma a superar as dicotomias entre teoriaXprática, pensarXfazer, trabalhoXestudo. Com esse objetivo, o contato com a escola e o campo de trabalho deve se dar desde o início do curso, mantendo a instituição formadora estreita vinculação com os sistemas de ensino de modo a garantir o acesso e permanência dos estudantes nas escolas-campo de prática de ensino/estágios, entendendo-as também como espaço de formação de estudantes.*³⁸

³⁷ Ver: LDB e a Universidade de Antonio Carlos Brolezzi. Site www.ufop.br/graduacao/ldbart.htm, acessado em 24/02/03

Um dos questionamentos refere-se às contradições inerentes à proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica, em curso de nível superior, uma vez que, apesar de ressaltar a necessidade de unidade e continuidade na Educação Básica, o documento ainda reforça algumas das fragmentações existentes: mantém a modalidade normal de ensino médio para a formação de profissionais que atuarão apenas nas séries iniciais, cria a modalidade curso normal superior para a formação de professores das outras séries e atribui ao curso de Pedagogia apenas a formação de supervisores e orientadores. A questão que parece se sobressair é a de que ainda permanece uma grave distinção entre o ensino e a pesquisa, reforçando a idéia de que a universidade é o *locus* da última.

Dessa forma, segundo tal lógica, a formação do professor, especialmente os da educação infantil ou os dos primeiros anos do ensino fundamental, pode ocorrer de forma mais rápida, apenas nos três anos de ensino médio. A formação no ensino superior, geralmente com quatro anos de duração, seria a indicada aos professores dos outros segmentos (5ª a 8ª e ensino médio) e a formação universitária estaria restrita aos especialistas (supervisores e orientadores de ensino) e pesquisadores. De certa maneira, parece reiterar a situação vivenciada pelos professores, revelada pelos dados do diagnóstico MEC/INEP.

No caso de Minas Gerais – recorte espacial desta pesquisa –, os dados apresentam índices de professores com ensino superior acima da média brasileira e nos três segmentos de atuação, ocupa a oitava posição em relação aos outros estados do país:

- Ensino infantil: 23,3% (primeiro é SP com 45,5%)
- Ensino fundamental: 58,6% (primeiro é SP com 76,9%)
- Ensino médio: 92,9% (Paraná é o primeiro com 97,4%)

No caso específico do professor de História, a formação parece reiterar essa situação, visto que a maioria dos profissionais atua nas últimas séries do ensino

³⁸ Documento do X Encontro Nacional ANFOPE 2000.p.38.

fundamental e no ensino médio. Na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª), não se exige a formação específica em uma área de conhecimento, propiciando a predominância de professores com formação de magistério. Tal situação gera conflitos entre os profissionais que atuam nesse segmento, assim como cristaliza uma hierarquia funcional.

O acesso ao Ensino Superior

A demanda pelo ensino superior tem se ampliado, mas o aumento de oferta de novas vagas nesse segmento limita-se ao setor privado. Como esse setor é o majoritário, tem feito com que os indicadores *relação candidatos vagas oferecidas* apresentem redução. No entanto, a concorrência por vagas no ensino superior tem sido cada vez mais acirrada devido à ampliação da demanda e a insuficiente oferta de vagas no ensino superior público. Esse dado é constatado até mesmo pela documentação oficial, como se observa na passagem a seguir:

De 1997 a 2001, a concorrência nas instituições particulares caiu de 2,6 para 1,8 inscrição por vaga. Essa situação foi verificada em todas as regiões. Atualmente, a maior quantidade de candidatos por vaga está no Norte e Nordeste: 2,1 em ambas.

Na rede pública, o cenário é o oposto. A cada ano, mais estudantes ingressam na lista dos que concorrem a uma vaga nas instituições de educação superior mantidas pelos governos federal, estaduais e municipais. Em 1997, a relação de candidatos inscritos no vestibular por vagas oferecidas era de 7,4, passando para 9,3 em 2001.³⁹

O mesmo documento oficial revela a grande diferença de vagas oferecidas ao longo das regiões do país:

³⁹ MEC/ INEP. *Geografia da Educação Brasileira – 2001*. p.71.

Relação Candidatos Inscritos por Vaga Oferecida na Educação Superior – Brasil e Grandes Regiões - 2000⁴⁰

NORTE Total: 4,5 inscrições / vagas Público: 9,0 inscrições / vagas Privado: 2,1 inscrições / vagas	NORDESTE Total: 4,3 inscrições / vagas Público: 7,7 inscrições / vagas Privado: 2,1 inscrições / vagas
CENTRO OESTE Total: 3,4 inscrições / vagas Público: 8,5 inscrições / vagas Privado: 2,0 inscrições / vagas	
SUDESTE Total: 2,9 inscrições / vagas Público: 11,3 inscrições / vagas Privado: 1,8 inscrições / vagas	SUL Total: 2,9 inscrições / vagas Público: 9,5 inscrições / vagas Privado: 1,7 inscrições / vagas

Tais dados explicitam uma situação ainda bastante precária de oferta de vagas no ensino superior público. Especialmente a região Sudeste – onde se situam as instituições pesquisadas – é a que apresenta a maior disparidade entre os índices do setor privado e público: 1,8 e 11,3, respectivamente. Em Belo Horizonte, os índices relação inscrições/vagas no vestibular são também expressivos - 4,5 (rede privada); 9,1 (estadual) e 17,3 (federal) -, revelando a acirrada concorrência para uma vaga no ensino superior público.

Segundo o censo realizado pelo INEP, existem no Brasil 1.180 instituições de ensino superior, oferecendo mais de 10.000 cursos de graduação. Em Belo Horizonte, são 24 instituições, sendo que duas federais, três estaduais e 19 da rede privada que oferecem 47, 10 e 111 cursos de graduação respectivamente, expressando o domínio da rede privada de ensino. Tal situação é confirmada no caso dos cursos de História de Belo Horizonte: dos quatro, apenas um é oferecido numa instituição pública – a Universidade Federal de Minas Gerais. O quadro a seguir apresenta os dados do Censo 2000 em relação ao número de instituições de ensino superior no Brasil⁴¹:

⁴⁰ IDEM, p.72.

⁴¹ Esse quadro, como os demais que não apresentarem outra referência, foi elaborado a partir do documento *Sinopse Estatística da Educação Superior. Censo 2000*. Sistema de Avaliação do Ensino Superior. INEP / MEC. Brasília – DF, 2001.

NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

	TOTAL	CAPITAL	INTERIOR
BRASIL	1.180	435	745
PÚBLICA	176	59	117
FEDERAL	61	38	23
ESTADUAL	61	21	40
MUNICIPAL	54	-	54
PRIVADA	1.004	376	628
PARTICULAR	698	271	427
FILANTRÓPICA/CONFESSIONAL	306	105	201
SUDESTE	667	204	463
PÚBLICA	72	18	54
PRIVADA	595	186	409
MINAS GERAIS	135	24	111
PÚBLICA	17	5	12
PRIVADA	118	19	99

Além de reforçar a predominância da rede privada, tais dados revelam que, com exceção das federais (média brasileira), a maioria das instituições localiza-se no interior dos estados.

Após a promulgação da LDB n.º 9394/96, o aumento de número de alunos matriculados no ensino superior aumentou, de fato, significativamente, como sustenta documento oficial do Ministério da Educação :

Apenas nos três anos que se seguiram a 1997, o número de alunos matriculados aumentou 39%, enquanto no período de 17 anos, a partir de 1980, o crescimento total foi de 41%.⁴²

A ampliação, nos últimos cinco anos, do número de matrículas no ensino superior vem merecendo um olhar mais crítico em inúmeros estudos recentes. Segundo Castro (2001):

O número de matrículas no interior cresceu mais fortemente (16,1%) do que nas capitais (11,0%), de forma que, hoje, 53,6 % dos alunos estão

⁴² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Fatos sobre a Educação no Brasil 1994/2001*. Brasília, 2001.

em cursos de graduação do interior. Os jovens estão ingressando mais cedo no ensino superior. Os dados indicam que, dos 1.035.750 alunos ingressantes nos cursos de graduação presenciais, considerando todas as formas de acesso, 63,9% se encontram na faixa etária de até 24 anos. O crescimento da matrícula feminina (14,9%) revelou-se superior ao da masculina (12,1%), especialmente na Região Norte, e o crescimento das matrículas nos cursos noturnos (14,3%) foi maior do que nos cursos diurnos (12,9%).

As matrículas nos cursos de graduação presenciais cresceram 13,7%, tendo atingido um total de 2.694.245 alunos, número próximo dos três milhões estimados para o ano 2004.⁴³

Tal indício, contudo, deve ser cotejado por uma análise mais detida sobre a real possibilidade de acesso ao e da qualidade do ensino oferecido. Em 2000, o número de matrículas na rede privada (49.591) foi aproximadamente o dobro das matrículas nas instituições públicas (federais e estaduais). Esse quadro não se repete em relação ao número de docentes em exercício - 2.605 (federal); 1.201 (estadual) e 2.999 (privada) –, o que revela um índice maior, na rede privada, na relação aluno/docente em exercício. Nesse caso, via de regra, na rede de ensino privado, houve aumento significativo do número de alunos por turma (acima de 50), tendo como conseqüência o aumento de turmas por professor universitário da rede privada, o que representa uma carga didática que limita o envolvimento em projetos de pesquisa ou extensão. O quadro a seguir apresenta os dados do Censo 2000 sobre a relação aluno / docente em exercício:

⁴³ CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Apresentação. *Sinopse Estatística da Educação Superior. Censo 2000*. Sistema de Avaliação do Ensino Superior. INEP / MEC. Brasília – DF, 2001. p. 5.

Relação Matrículas e Docentes em Exercício no Ensino Superior (2000)

	TOTAL
BRASIL	14,7
PÚBLICA	11,3
PRIVADA	17,3
SUDESTE	14,3
PÚBLICA	9,0
PRIVADA	17,0
MINAS GERAIS	14,0
PÚBLICA	10,3
PRIVADA	17,6

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior. Censo 2000.INEP/MEC 2001

Ao analisarmos a oferta de cursos por turno, percebemos, ainda, que os cursos universitários em instituições públicas ocorrem majoritariamente no período diurno, ao contrário da rede privada. Tal indicador é relevante na medida em que a maioria das matrículas em instituições de ensino superior ocorre no turno da noite.

Número de Matrículas por Localização, Turno e Sexo (2000)

	TOTAL	CAPITAL	INTERIOR	DIURNO	NOTURNO	MASCULINO	FEMININO
BRASIL	2.694.245	1.250.523	1.443.722	1.183.907	1.510.338	1.178.893	1.515.352
PÚBLICA	887.026	420.937	466.089	572.721	314.305	409.455	477.571
PRIVADA	1.807.219	829.586	977.633	611.186	1.196.033	769.438	1.037.781
SUDESTE	1.398.039	593.076	804.963	551.649	846.390	621.681	776.358
PÚBLICA	304.691	120.513	184.178	195.860	108.831	149.395	155.296
PRIVADA	1.093.348	472.563	620.785	355.789	737.559	472.286	621.062
MINAS GERAIS	239.456	73.806	165.650	110.447	129.009	102.833	136.623
PÚBLICA	85.255	24.215	61.040	60.184	25.071	38.714	46.541
PRIVADA	154.201	49.591	104.610	50.263	103.938	64.119	90.082

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior. Censo 2000.INEP/MEC 2001

No caso específico de Belo Horizonte, os dados do INEP revelam uma nuance em relação ao padrão nacional. Embora significativo, o número de estudantes do ensino superior que estudam no noturno é inferior ao diurno. Também destoa do padrão nacional a participação relativa de estudantes do sexo feminino na instituição federal de ensino:

MATRÍCULAS	ANO	TOTAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada
TURNO NOTURNO	2000	43,6%	14,7%	33,6%	-	56,4%
SEXO FEMININO	2000	53,2%	46,1%	70,3%	-	55,1%

Fonte: INEP, 2000.

Como se percebe, em Belo Horizonte, o turno noturno apresenta maioria das matrículas apenas nas instituições privadas, sendo acentuadamente minoria no caso da instituição federal. É também essa instituição que apresenta uma inversão da situação encontrada na maioria das instituições de ensino superior no país: o sexo feminino é minoria.⁴⁴

Neste esforço de aproximação da análise dos cursos de graduação de História, é possível perceber características gerais dos cursos de ensino superior no país (que, portanto, envolvem as instituições pesquisadas). O aumento de vagas nos últimos cinco anos, em especial na rede privada, não está garantindo a qualidade da formação, em virtude do aumento de turmas e alunos para cada professor universitário. Diminui, assim, o potencial de acompanhamento do processo formativo por parte do professor de ensino superior, em especial, dos trabalhos de extensão e pesquisa. Pode-se, inclusive, aventar uma decorrência direta desse fenômeno: uma dificuldade desses professores para se aproximar do cotidiano de sala de aula do ensino fundamental e médio, visto que, por ser um nível de ensino distinto do seu (características organizacionais, curriculares e do perfil dos alunos), deve ser necessariamente objeto de pesquisa sistemática. Esse distanciamento pode estar prejudicando a formação concreta de professores que atuam no ensino fundamental e médio. Em outras palavras, o professor recém formado poderá sofrer grandes dificuldades iniciais na sua prática profissional exatamente por desconhecer o cotidiano educacional desse nível de ensino.

Em relação aos docentes das instituições de ensino superior, o censo realizado pelo INEP em 2000 apresenta dados em relação ao regime de trabalho, titulação e sexo.

⁴⁴ À título de ilustração, cabe citar o documento *Avaliação do Perfil do Corpo Docente do Curso de História*, elaborado pelas professoras Carla Ferretti Santiago e Elisabeth Guerra P.B.Pereira, coordenadora e coordenadora adjunta do curso de história da PUC Minas – uma instituição privada - que reitera a predominância de alunas no referido curso ao analisarem os dados sócio-econômicos relativos aos candidatos do vestibular do 1º semestre de 2001 apresentados no *Mapa estatístico* da instituição.

Número Docentes Regime de Trabalho, Grau de Formação e Sexo

	TOTAL	MASCULINO	FEMININO	TEMPO INTEGRAL	TEMPO PARCIAL	SEM GRAD.	GRAD.	ESPEC.	MEST.	DOUT.
BRASIL	197.712	116.975	80.737	84.845	112.867	151	31.228	63.503	62.123	40.707
PÚBLICA	88.154	53.160	34.994	66.724	21.430	84	13.482	19.337	26.945	28.306
PRIVADA	109.558	63.815	45.743	18.121	91.437	67	17.746	44.166	35.178	12.401
SUDESTE	102.646	63.153	39.493	35.984	66.662	59	15.640	29.820	31.221	25.906
PÚBLICA	35.944	23.468	12.476	26.456	9.488	21	4.173	5.287	9.524	16.939
PRIVADA	66.702	39.685	27.017	9.528	57.174	38	11.467	24.533	21.697	8.967
MINAS GERAIS	18.374	10.823	7.551	7919	10.455	21	2.328	7.027	5.257	3.741
PÚBLICA	9.162	5.513	3.649	6.774	2.388	12	1.075	2.209	2.778	3.088
PRIVADA	9.212	5.310	3.902	1.145	8.067	9	1.253	4.818	2.479	653

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior. Censo 2000. INEP/MEC 2001

Os dados em relação ao regime de trabalho apresentados no Censo vêm acompanhados de observações explicativas em relação ao tempo parcial, esclarecendo que ele inclui professor *horista*, e que o mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições. O que se pode observar é que a situação entre instituições públicas e privadas é completamente inversa: enquanto a maioria dos docentes das primeiras trabalha em regime de tempo integral, nas instituições privadas prevalece o regime de tempo parcial. Esse dado vem agravar as dificuldades já observadas no item anterior em relação às condições de trabalho do professor da educação superior. Tal situação deve se alterar nos próximos anos por força das exigências legais.

Com efeito, a LDB nº 9394/96, em seu Art. 52, determina que uma universidade, para ser reconhecida, tenha, no mínimo, um terço de seus professores com título de mestre ou doutor e trabalhe em regime de tempo integral. A demanda pela titulação tem se ampliado, inclusive, pela criação de incentivos salariais no âmbito das universidades e pela conseqüente exigência do mercado de trabalho – instituições que, sob o sistema de avaliação do Ministério da Educação e das entidades de fomento à pesquisa, têm apresentado o mestrado e o doutorado como exigências e critérios para seleção de seus docentes. Tal situação tem acarretado uma intensificação da

demanda pela pós-graduação, perceptível no grande número de recém formados que ingressam no mestrado, muitas vezes, sem nenhuma experiência profissional com o ensino, por exemplo, no caso de professores.

Do total de professores em atuação no ensino superior no Brasil, cerca de 30% possui especialização e/ou mestrado e 20%, doutorado. A maioria desses últimos são professores em instituições públicas localizadas na região Sudeste. No caso de Minas Gerais, as instituições públicas são o local de trabalho de mais de 80% dos docentes que têm doutorado. Prevaecem, nas instituições particulares, os docentes com especialização. Em Belo Horizonte, os dados acompanham tais índices, sendo que a maioria dos doutores atua em instituição federal.

TITULAÇÃO	ANO	TOTAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada
MESTRADO	2000	30,0%	30,9%	22,6%	-	32,0%
DOUTORADO	2000	23,7%	47,6%	4,2%	-	9,7%

Baseado em quadro apresentado no Site www.inep.gov.br

Embora seja possível afirmar que existe uma tendência de superação do cenário atual da composição e do perfil do corpo docente das instituições de educação superior, os dados analisados sugerem uma situação de tensão em relação à formação do professor, tendo em vista dois impasses. O primeiro é o fato das instituições privadas – exatamente as que oferecem o maior número de vagas nos últimos anos – apresentarem um número reduzido de docentes titulados, com mestrado ou doutorado. Esta situação pode sugerir, por exemplo, um menor potencial de reflexão sobre as linhas historiográficas contemporâneas e os procedimentos de pesquisa, atributos muito demandados nas reformas curriculares em curso desde meados da década de 80. O segundo deles é a indução à qualificação acelerada de graduandos que, muitas vezes, ingressam no magistério superior como recém mestres ou doutores, com pouquíssima ou nenhuma experiência na docência nos níveis fundamental e médio de ensino, alimentando a tradicional fragmentação entre os níveis de ensino.

A orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação

“Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.”

Esse trecho do Parecer nº 776/97 – Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, do Conselho Nacional de Educação - expressa a expectativa de seus autores em relação às mudanças necessárias, a serem implementadas pelas instituições de ensino superior em seus chamados cursos de formação inicial. Esse documento faz referência a necessidade de revisão curricular dessas instituições que, até a nova determinação da LDB nº 9394/06, pautavam-se por uma estrutura curricular caracterizada *por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino.*⁴⁵ Ainda segundo o documento, as diretrizes curriculares seriam orientações para a elaboração dos novos currículos e devem pautar-se pelos seguintes princípios:

- 1. Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;*
- 2. Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação*

de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;

- 3. Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;*
- 4. Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;*
- 5. Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;*
- 6. Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;*
- 7. Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;*
- 8. Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.*

Dentre os princípios, ressalta-se o encaminhamento para uma maior flexibilização e liberdade das instituições no estabelecimento de seus currículos. No entanto, um outro documento, o Parecer nº 583/2001, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, busca explicitar os limites dessa autonomia na formulação curricular: *é fundamental não confundir as diretrizes que são orientações mandatórias, mesmo às universidades (...) com parâmetros ou padrões – standard –*

⁴⁵ Parecer nº 776/97 – Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, que tem como relatores os conselheiros Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida.

*curriculares que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios.*⁴⁶ O voto do relator apresenta, nesse parecer, uma estrutura ou roteiro para a formulação das diretrizes curriculares:

- a. *Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.*
- b. *Competência/habilidades/attitudes.*
- c. *Habilitações e ênfases.*
- d. *Conteúdos curriculares.*
- e. *Organização do curso.*
- f. *Estágios e Atividades Complementares.*
- g. *Acompanhamento e Avaliação.*

Esse parece ser o modelo seguido pelas Comissões de Especialistas das diferentes áreas de conhecimento para a elaboração das diretrizes curriculares dos seus respectivos cursos de graduação.

Dos 56 cursos de graduação, cerca de 40 possuem diretrizes curriculares já aprovadas e homologadas no Conselho Nacional de Educação nos anos de 2001 e 2002. As diretrizes dos cursos de História foram aprovadas pelos seguintes documentos: Parecer CNE/CES 492/01, aprovada em 3 de abril de 2001 - *Diretrizes curriculares dos cursos Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, Homologado em 04/7/2001, publicado no DOU em 9/7/2001; Parecer CNE/CES nº 1363, aprovado em 12 de dezembro de 2001 - *Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, Homologado em 25/01/2002, publicado no DOU em 29/01/2002 e a Resolução CNE/CES nº 13,

⁴⁶ Parecer nº 583/2001 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, tendo como Relator o Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão e aprovado, por unanimidade, pela Câmara de Educação Superior, segundo os conselheiros Arthur Roquete de Macedo e José Carlos Almeida da Silva.

aprovada em 13 de março de 2002 - *Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História*, publicada no DOU de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.

Tais diretrizes estão sendo objeto de discussão e debate no interior das instituições, sendo, muitas vezes, utilizadas para uma revisão curricular. No caso específico das diretrizes curriculares para o curso de História, objeto de análise no próximo capítulo, foram transformadas, por muitos cursos e programas, como projetos pedagógicos.

Capítulo 2 - A formação de professores nos cursos de graduação de história

Diretrizes Curriculares dos Cursos de História

Na década de noventa um esforço institucional do Ministério da Educação buscou delinear parâmetros de elaboração das estruturas curriculares dos cursos universitários de História e perfil profissional do historiador a ser perseguido nacionalmente. Tal esforço vinha se esboçando desde o final dos anos oitenta, alimentado pelo intenso debate no meio educacional e entre os profissionais de História.

Em 1986, é publicado o *Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil*, resultado do trabalho de um grupo de consultores (professores de diferentes regiões do Brasil e a presidência da Associação Nacional dos Professores de História - ANPUH), convocados pela Secretaria da Educação Superior – SESu-MEC.⁴⁷

Iniciando seus trabalhos em 1981, o grupo encaminhou um questionário dirigido a todos os cursos de História existentes no país. A divulgação da atividade ocorreu em uma mesa redonda coordenada pelo grupo de consultores, no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em João Pessoa, em julho desse mesmo ano, com expressiva participação de professores e alunos. Na ocasião, muitos alunos reivindicaram a participação no trabalho do Grupo de Consultores, e foi definido que esta se daria através dos debates e reflexões internas aos departamentos.

⁴⁷ O Grupo de Consultores foi constituído, inicialmente, pelos professores Francisco José Calazans Falcón / UFF (relator), Déa Ribeiro Fenelon / UNICAMP (Coordenadora), Adalgisa Maria Vieira do Rosário / UNB (Secretária), Alice Piffer Canabrava / Presidente da ANPUH, João Batista Pinheiro Cabral / UNB, Joana Neves / UFPB, Maria José Féres Ribeiro / UFJF e Antônio José Barbosa / SESu-MEC. Posteriormente, a partir da segunda reunião do Grupo de Consultores, foi sugerida a inclusão dos professores Ruth Moraes UFPA e Sandra Jathy Pesavento / UFRGS e a professora Alice

Um novo documento, com a sistematização dos dados levantados através dos questionários, foi enviado aos departamentos e alguns encontros regionais foram realizados. Posteriormente, o grupo de consultores elaborou um relatório síntese com as seguintes questões: dados gerais sobre o corpo docente; período de funcionamento do curso de graduação em História; informações sobre o alunado; estrutura do departamento de História; ciclo básico; Introdução aos Estudos Históricos; Bacharelado e Licenciatura; Articulação com o Ensino de 1º e 2º graus; pesquisa; interação entre disciplinas.

A partir da análise dos questionários respondidos, documentos enviados pelos departamentos de História⁴⁸ e debates realizados, o grupo de consultores chegou a várias conclusões: existência de instituições com um número bastante reduzido de docentes (cerca de 3 a 7 docentes) e outras bem maiores (40 a 56 docentes); especialmente nas particulares, prevalece um número significativo de profissionais não graduados em História, sendo que, na grande maioria, predomina graduados, enquanto que nas instituições públicas, há *um número significativo de mestres, embora ainda minoria, enquanto em todas elas são muito escassos os doutores*; a predominância do regime de trabalho do *professor horista*, sendo minoria o tempo integral e rara a dedicação exclusiva (apenas nas instituições públicas).

Em relação à estrutura do departamento, a pesquisa sugere uma centralização e mesmo personificação na figura do coordenador ou chefe. Segundo o documento, *a discussão, a participação coletiva nas decisões acadêmicas não constitui a norma,*

Canabrava foi substituída pelo professor José Ribeiro Júnior, novo presidente da ANPUH. Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – Documento Final, p.6

⁴⁸ Foram recebidos, inicialmente, apenas dez documentos (PUC/SP, UNICAMP, UFF, PUC/RJ, UFRGS, UFPE, UFJF, UFBA, EU Ponta Grossa, USP), somando-se a esse total, posteriormente, mais dois (UFRJ e UF Paraíba). Note-se, ainda, que nem todos detiveram-se na análise dos pontos sugeridos pelo GC, limitando-se ao problema estritamente curricular. Apesar da baixa representatividade, julgou o GC que valeria a pena discutir e tentar resumir as questões levantadas pois, apesar de tudo, é evidente que as respostas recebidas partiram de algumas das principais universidades do país, restando apenas a lamentar a omissão de tantos Departamentos igualmente interessados nos problemas da graduação em História. Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – Documento Final, pp.12/13

pelo contrário, pois predomina um certo centralismo personalista cujas características concretas só podemos presumir.

Dentre as questões levantadas, a da organização curricular merece destaque pelo Grupo de Consultores como uma das mais importantes a serem discutidas: *o atual currículo mínimo deve ser mantido, modificado ou substituído por outro? Modificado em que termos? Quais os princípios norteadores de um outro currículo? (note-se que se trata de “currículo mínimo” e não de currículo pleno)”*⁴⁹.

Apenas metade das instituições revela a existência de um ciclo básico, conforme indicava a legislação da época. As idéias mais comuns que justificavam a existência de um ciclo básico eram: *a preparação para o curso de História, suprir as insuficiências do 2º grau, sentido propedêutico*. Raramente, indicavam o ciclo básico como possibilidade de espaço comum para vários cursos, ou mesmo para a licenciatura e bacharelado. A grande maioria indica a necessidade de substituir o atual ciclo básico por outro, constituído por disciplinas do próprio curso de história, em nível introdutório. O grupo de consultores constata que não existe interação entre disciplinas oferecidas pelos cursos de história.

A maioria das instituições só possui licenciatura, ou seja, oferece disciplinas pedagógicas em seu currículo. O bacharelado, ao contrário, se caracteriza pela ausência de disciplinas pedagógicas e pela ênfase na pesquisa (*embora se trate muito mais de disciplinas sobre a pesquisa do que da pesquisa propriamente dita. Talvez isso possa explicar o fato de ser muito rara a exigência de uma monografia final de Bacharelado*).

Surpreendente hoje, assim como foi na época da análise dos dados (inclusive no contraponto com os resultados de minha pesquisa), são os dados levantados sobre a questão da relação com as Faculdades de Educação ou os Departamentos de Pedagogia:

⁴⁹ Idem, p. 13/14

não transparecem críticas ou restrições, como talvez fosse possível imaginar. Pelo contrário, o que as informações revelam é a existência, sobretudo nas instituições maiores, de todo um conjunto de práticas que visam aproximar os departamentos interessados, bem como uma preocupação muito grande com sondagens, contatos, cursos voltados para a realidade do ensino de 1º e 2º graus.

Para o grupo de consultores, parece existir uma tendência a rejeitar a dicotomia licenciatura X bacharelado, e necessidade de um maior entrosamento entre os departamentos de história e os departamentos e faculdades de educação. Mais de vinte anos após a realização desse levantamento, a questão licenciatura e bacharelado parece persistir como ponto central na pauta dos debates e posicionamentos dos cursos de história em nosso país, conforme revela a pesquisa realizada em 2001 pelo Ministério de Educação⁵⁰

A maioria das instituições menores indica o fato de seus professores e mesmo alunos já atuarem no ensino fundamental (na época denominado ensino de 1º e 2º graus) como fator da articulação desse segmento com a universidade. As instituições maiores, especialmente as públicas, indicam preocupações do departamento com essa interação, mas tais preocupações não estão, necessariamente, incluídas no currículo do curso de História.

Diante desse contexto, o grupo de consultores reconhece que tal articulação não existe, apesar da consciência do problema.

Uma situação similar é detectada em relação a articulação Ensino e Pesquisa. Segundo o grupo de consultores, há um consenso quanto à indissociabilidade entre ensino e pesquisa, mas uma dificuldade de concretizar tal pressuposto. O grupo destaca que mais do que ser inaceitável a separação entre ensino e pesquisa, é

⁵⁰ EXAME NACIONAL DE CURSOS – 2002. *Projetos Pedagógicos dos Cursos de História: Uma Análise*. Brasília, setembro/2001

compreender ou associar licenciatura a ensino e bacharelado a pesquisa. Um agravante é a constatação da inexistência de uma política de pesquisa nos departamentos de História. Segundo o levantamento, pesquisa, em alguns casos, resume-se à disciplina Métodos e Técnicas, e até mesmo é indicada apenas como sinônimo de trabalhos escolares, estágios ou monografia.⁵¹

No momento da realização do diagnóstico realizado pelo grupo de consultores, início da década de 80, uma questão amplamente debatida pela categoria de profissionais de história era a existência dos cursos de Estudos Sociais, símbolo da tentativa dos governos militares em descaracterizar o ensino de História e Geografia e disseminar o ideário moral e cívico. Dessa forma, em relação a essa questão, o grupo de consultores atesta uma unanimidade de opiniões e indicações dos departamentos de História:

- 1º) Questionamento da Lei 5692/71, tanto quanto aos seus pressupostos quanto aos seus efeitos;*
- 2º) Condenação veemente aos chamados “Estudos Sociais”, quer como “disciplina” ou “área de estudos”(sic), quer como objeto de cursos específicos de “licenciatura curta”;*
- 3º) Explicitação dos efeitos nocivos advindos para o ensino e para o professorado em consequência da instituição dos “Estudos Sociais”;*
- 4º) Supressão dos atuais cursos de “Estudos Sociais”, começando pela proibição de realizarem novos vestibulares, e solução adequada para os seus atuais alunos. Em todos os documentos, em maior ou menor grau, o que se sugere é a extinção pura e simples dos “Estudos Sociais” no 1º e 2º graus, fazendo-se acompanhar tal providência,*

⁵¹ Essa associação - pesquisa e trabalhos escolares -, surgiu, muitas vezes, quando da aplicação dos questionários a alunos de início e término do curso de História de Belo Horizonte, para este trabalho. Em todas as instituições e períodos pesquisados, alunos solicitaram esclarecimentos sobre a questão “Você já realiza ou realizou algum trabalho na área de pesquisa?”. O questionamento feito era se trabalhos das disciplinas do curso e pesquisas na biblioteca poderiam ser considerados como trabalho na área de pesquisa.

*urgente, de uma intensa mobilização com o objetivo de reorganizar e revitalizar o ensino da História naqueles dois níveis.”*⁵²

Se, por um lado, a questão dos Estudos Sociais não está mais tão presente atualmente, por outro, é preciso destacar o seu caráter político e como marcou a discussão curricular. Revela a íntima relação entre as questões educacionais, sociais e políticas, especialmente no debate das ciências humanas. Tal era a relevância da questão “Estudos Sociais” naquele momento que o documento alvo de análise (Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História: documento final – 1986) traz, além dos dados apresentados pelos questionários, documentos e debates com os departamentos de História, um texto intitulado “*A questão de Estudos Sociais*”, elaborado com a colaboração de uma professora do Grupo de Consultores da área de Geografia⁵³.

O grupo de consultores elegeu alguns temas para a indicação de suas conclusões⁵⁴, a partir dos quais faz uma proposta de implementação de um Programa Integrado de Melhoria do Ensino de Graduação em História (PIMEG), através de atividades agrupadas em 1. Apoio Docente; 2. Apoio Bibliográfico e de Biblioteca; 3. Projeto Editorial; e 4. Melhoria de Instalações e Equipamentos. Sugere que a SESu/MEC faça a coordenação do PIMEG com a assessoria de especialistas de universidades de diferentes estados brasileiros.

Em síntese, essa primeira análise global dos cursos de História, após o período de democratização do país – década de 80 -, apresenta as seguintes questões: a) existência de forte centralismo na coordenação dos departamentos e ausência de instâncias coletivas como colegiado; b) predominância de um regime de trabalho (horista) que dificultava a articulação entre disciplinas e papel político mais relevante do corpo docente (constituição do mesmo); c) bacharelado com ênfase em técnicas

⁵² Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – Documento Final, p.17

⁵³ Trata-se da professora Livia de Oliveira.

⁵⁴ 1- O profissional de História e o Mercado de Trabalho; 2 – Articulação da Universidade com o Ensino de 1º e 2º graus; 3 – A Questão do Currículo Mínimo e Pleno.

de pesquisa (sem definição de linhas de pesquisa, apenas disciplinas como Métodos e Técnicas ou similares); d) licenciatura com uma concepção pragmática (valorização das técnicas didáticas) e desarticulada do bacharelado.

A década de 90 foi palco de inúmeras iniciativas governamentais no campo educacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais; definição de diretrizes curriculares para os cursos de graduação; programa de análise dos livros didáticos e implementação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Em relação aos cursos de graduação, a SESu/MEC convoca suas Comissões de Especialistas de Ensino para a elaboração de critérios para a avaliação de cursos de graduação e conseqüente autorização para funcionamento.

Em fevereiro de 1997, a Comissão de Especialistas do Ensino de História⁵⁵ estabelece os critérios para análise de projetos de cursos de História. Tais critérios são utilizados atualmente segundo formulários existente no site da SESu/ MEC, com algumas alterações: exclusão do primeiro item “Necessidade Social” e alteração na pontuação para atribuição dos conceitos. A existência deste item como um dos critérios para avaliação estava baseada no inciso I, do artigo 3º da Portaria 181/96, que determina:

Da necessidade social: a) caracterização da área ou região de influência do curso pretendido em seus aspectos sociais, econômicos e culturais; b) justificativa da necessidade social do curso, utilizando, dentre outras considerações, indicadores relativos a: 1- conclusões do ensino médio nos três anos letivos anteriores e projeção para os três anos seguintes; 2 – grau de interesse pelo curso ou área, demonstrado pela relação candidato/vaga nos concursos vestibulares, pelo número

de cursos, matrículas e formandos no curso na região, nos três anos anteriores ao pedido; 3- importância do curso para o desenvolvimento sócio-econômico da região, utilizando as informações disponíveis sobre o mercado de trabalho.

A indicação feita pela Comissão de Especialistas do Ensino de História, em 1997, era a de que no item *Necessidade Social* fossem analisados e avaliados os dados e informações prestados pela IES, *valorizando a efetiva existência de análise de dados que evidenciem a necessidade do curso, indo além do mero arrolamento de informações sobre a região*⁵⁶. De certa forma, a exclusão deste item para avaliação dos cursos de História parece indicar uma desconsideração com a realidade vivida pela região onde se pretende implantar o curso de História.

Os quadros a seguir mostram a alteração na pontuação dos itens avaliados:

1997

Itens Avaliados	Conceito	Valor atribuído	Peso	Valor Ponderado
2 – Necessidade Social			4	
3 – Estrutura Curricular			20	
4 – Corpo docente:				
4.1 - Titulação			4	
4.2 - Adequação às áreas de atuação			4	
4.3 - Relação docente/disciplina			4	
4.4 - Dedicção e Regime de trabalho			4	
4.5 - Políticas de qualificação, carreira e remuneração			4	
5 – Biblioteca			16	
6 – Laboratórios e equipamentos			8	
7 – Infra-estrutura física			12	
8 – Programas de apoio e acompanhamento discente			12	
9 – Administração acadêmica do curso			8	
TOTAL			100	
MÉDIA PONDERADA FINAL				

⁵⁵ A Comissão de Especialistas de Ensino de História, em fevereiro de 1997, era composta por Cláudia Sapag Ricci (UFMG); Laura Antunes Maciel (PUC/SP); Olga Brites (PUC/SP) e Marcos Silva (USP/SP).

⁵⁶ MEC-SESu/Depto de Política do Ensino Superior/Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino/Comissão de Especialistas de Ensino de História. *Padrões de Qualidade e Critérios de Avaliação dos Cursos de Graduação em História*. Brasília: MEC-SESu, fev. 1997 (mimeo) (p.17)

2002

Itens Avaliados	Conceito	Valor atribuído	Peso	Valor Ponderado
2 – Estrutura Curricular			20	
3 – Corpo docente:			10	
3.1 – Titulação			10	
3.2 - Adequação às áreas de atuação			10	
3.3 - Relação docente/disciplina			10	
3.4 - Dedicção e Regime de trabalho			10	
3.5 - Políticas de qualificação, carreira e remuneração			10	
4 – Biblioteca			10	
5 – Laboratórios e equipamentos			5	
6 – Infra-estrutura física			5	
7 – Programas de apoio e acompanhamento discente			5	
8 – Administração acadêmica do curso			5	
TOTAL			100	
MÉDIA PONDERADA FINAL				

Além da exclusão do item *Necessidade Social*, já comentado anteriormente, a alteração da pontuação dos itens pode ser reveladora de uma mudança mais profunda na concepção de um curso de História. Exceto o item *Estrutura Curricular*, todos os outros sofreram uma nova valoração. Os itens cujo peso aumentou foram os relacionados ao *Corpo docente* (*Titulação; Adequação às áreas de atuação; Relação docente/disciplina; Dedicção e Regime de trabalho; Políticas de qualificação, carreira e remuneração*) e aqueles cujo peso diminuiu foram os seguintes: *Biblioteca; Laboratórios e equipamentos; Infra-estrutura física; Programas de apoio e acompanhamento discente e Administração acadêmica do curso*.

Tais alterações podem ter sido resultado de uma mera mudança técnica mas podem, por outro lado, revelar uma valorização dos aspectos relacionados ao corpo docente da instituição e uma desvalorização da infra-estrutura (incluindo biblioteca e laboratório) e de políticas mais diretamente relacionadas ao corpo discente.

Segundo o histórico apresentado no texto introdutório sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação⁵⁷, o edital nº 4/97 faz uma convocação a todas as Instituições de Ensino Superior para que apresentem propostas para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.⁵⁸ Ainda segundo o documento citado, foram encaminhadas cerca de 1200 propostas de universidades, faculdades, organizações profissionais, organizações docentes e discentes, tanto do setor público como privado. Simultaneamente a essa convocação, diversas instituições de ensino superior organizaram debates, seminários e encontros com a presença de representantes da Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGrad)⁵⁹. As Comissões de Especialistas de Ensino foram convocadas para sistematizarem as sugestões apresentadas e produzirem as propostas a serem encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação. Tais propostas foram disponibilizadas na Internet para avaliação e análise de interessados, especialistas e instituições de ensino. Em 27 de novembro de 1998, o Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação em História sugere alterações no texto das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. Novamente as propostas sistematizadas foram divulgadas pela Internet com o objetivo de suscitar sugestões e críticas ao documento inicial. Além do debate eletrônico, encontros e seminários são organizados e têm como pauta a discussão das propostas de diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

A SESu encaminhou o documento das diretrizes gerais em separado da discussão dos conteúdos de cada curso para o Conselho Nacional de Educação. As propostas foram agrupadas segundo os critérios da CAPES. Dessa forma, História ficou no bloco CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, junto com Artes Cênicas, Artes Visuais,

⁵⁷ Esse texto é apresentado no site do Ministério da Educação: <http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>

⁵⁸ Segundo o Art. 53 inciso II da LDB, a universidade tem autonomia para *fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes*. O movimento que se instaura é, de certa forma, uma tentativa de regulamentação desse artigo, na medida em que o MEC busca a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

⁵⁹ O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad), criado em Ouro Preto, em 1988, tem sido uma instância que possibilita a articulação das discussões para implementação de mudanças no sistema universitário.

Ciências Sociais, Direito, Filosofia, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Psicologia.

As propostas de diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura foram encaminhadas posteriormente. Constituiu-se um grupo de especialistas na questão da formação de professores para formular orientações e características das licenciaturas como formação profissional.

As alterações realizadas nos textos revelam o caminho do questionamento realizado. O que pode, por um lado, parecer mero detalhe de redação, por outro lado, revela um pouco do processo conflituoso da elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação de História.

Um contraponto entre o documento *Diretrizes Curriculares de História*, datado de 1998⁶⁰, e o aprovado pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001 permite a percepção desse processo.

A parte introdutória dos documentos – intitulado *Preâmbulo* (no primeiro documento) e *Introdução* (no segundo documento) – apresenta-se praticamente idêntica, a não ser pela atualização da denominação *ensino fundamental e médio* no lugar de *primeiro e segundo graus* e pelo corte da última frase:

Diretrizes estas cuja proposta, elaborada em conjunto pela ANPUH (Associação Nacional de História) e pela Comissão de Especialistas de Ensino em História nomeada pelo MEC-SESu, em trabalho consciencioso e detalhado que se desenvolveu de fins de junho a meados de novembro de 1998 e que incluiu a cuidadosa consolidação das opiniões emitidas por numerosas instituições de ensino superior, passamos a expor.

⁶⁰ Esse documento é assinado pela Comissão de Especialistas do MEC – Prof.Dr. Ciro Flamarion Cardoso; Prof^ª Dr^ª Rlizabeth Cancelli; Prof^ª Dr^ª Luíza Margareth Rago; Associação Nacional de História ANPUH - e traz a seguinte observação “texto modificado pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação em História, em 27 de novembro de 1988.

O que pode significar a ausência dessa frase no documento final, aprovado pelo parecer CNE/CES nº 492/2001? Uma frase que contextualiza a produção do documento, tanto em termos temporais (*fins de junho a meados de novembro de 1998*) como do processo de envolvimento da comunidade acadêmica (*ANPUH e numerosas instituições de ensino superior*), é bem vinda, especialmente, num texto de historiadores, assim como lhe atribui um respaldo ainda maior.

Um outro exemplo de alteração é o tópico que define o perfil do graduado em História, que sofre alterações inclusive em seu próprio título – de *Perfil Profissional*, passa para *Perfil dos Formando*. No texto de 1988, aparece 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.), uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa.

Uma alteração aparece no mesmo documento, datado de 1999:

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 conhecimentos.*⁶¹

No entanto, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, aprovadas pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, se aproxima mais da formulação anterior, excluindo a última frase.

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.).

A frase reformulada ou retirada tratava da importância da pesquisa na formação do profissional de História, independente do local ou instituição de sua atuação (ensino ou preservação do patrimônio). No entanto, a formulação parecia reforçar a tão polêmica dicotomia entre licenciatura e bacharelado e a postura de setores da universidade que parecem desconsiderar o fato de que a esmagadora maioria dos

⁶¹ O negrito revela as alterações no texto BRASIL-MEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – Departamento de Políticas do Ensino Superior – Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, 1999 citado em MESQUITA, Ilka Miglio de. *Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, anos 80 e 90)*. Universidade Federal de Uberlândia, 2000 (dissertação de mestrado). p. 42.

formandos em História das diferentes universidades brasileiras, públicas ou privadas, tem o ensino como seu campo de trabalho.

Tal questão parece ter sido também a razão de outras alterações nos textos das diretrizes curriculares dos cursos de graduação de História. No tópico *Competências e Habilidades*, houve uma reestruturação que revela a distinção entre a formação para o bacharelado e para a licenciatura. No documento de 1998, são listados 5 itens:

1. *Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;*
2. *Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;*
3. *Conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias;*
4. *Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento histórico;*
5. *Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.*

São diversas as alterações apresentadas neste item do documento aprovado pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001. Uma delas é a segmentação do tópico *Competências e Habilidades* em dois: A) *Gerais* e B) *Específicas para licenciatura*. Essa nova formulação, separando bacharelado e licenciatura, parece caminhar em sentido contrário aos anseios apresentados pela maioria dos cursos de graduação de História, conforme atesta o documento *Projetos Pedagógicos dos Cursos de História*:

*uma análise*⁶², texto elaborado a partir de um levantamento de dados curriculares de 199 instituições de ensino superior, solicitado pela Direção de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DAES/INEP), tendo como objetivo realizar o Exame Nacional do Curso de História (conhecido como Provão):

*é preciso reconhecer que, do ponto de vista pedagógico, o que mais chama atenção nessa possibilidade de chegar a um perfil consensual do **historiador**, é a perspectiva de uma outra possibilidade, ou seja, a superação pelas instituições de educação superior brasileiras, da dicotomia bacharelado e licenciatura, no curso de História. Essa superação representaria, em termos acadêmicos, a conquista de uma formação integral – ensino e pesquisa, articulada a um vasto e comum campo de atuação com vistas a aprofundamentos teórico-metodológicos específicos e execução prática seja, para bacharelados seja, para licenciados.*

No entanto, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação de História, em sua versão final, aprovadas pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, apresentam as seguintes competências e habilidades como *Específicas para licenciatura*:

- a. *Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;*
- b. *Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.*

Além disso, os itens indicados no documento de 1998 são apresentados no item A) *Gerais* com as seguintes mudanças:

⁶² EXAME NACIONAL DE CURSOS – 2002. *PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE*. Brasília, setembro/2001

- a substituição do conteúdo do item 3 (*Conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias;*) pela formulação: *c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;*
- o acréscimo do item *f. competência na utilização da informática.*

Há uma profunda diferença entre as duas formulação relacionadas ao item 3. Na primeira formulação, existe a perspectiva de formação que instrumentaliza o historiador para inúmeras análises enquanto que na segunda, a ênfase está na aquisição de informações.

É preciso, também, ressaltar o acréscimo do item *competência na utilização da informática* como uma das habilidades e competências do graduado em História. Ora, a necessidade do domínio dessa linguagem se faz presente, assim como de outras tantas necessárias ao trabalho com diversas fontes e linguagens, tais como cinema, televisão, por exemplo. Se a perspectiva não é a do tratamento de informações, mas tendo a informática como instrumento no trabalho profissional, a necessidade se faz da mesma forma que o domínio da escrita ou de outras linguagens.

É interessante notar que, na análise da programação dos cursos oferecidos pelo Centro de Referência do Professor, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, na virada do século, há exatamente esse movimento de intensificação de ofertas de cursos instrumentais de informática e um arrefecimento de cursos e oficinas diretamente relacionados a temáticas históricas ou historiográficas. É possível arriscar uma impressão causada de “perda de identidade”, na medida em que tais cursos instrumentalizam qualquer profissional (não apenas necessariamente o historiador) para o mercado, e não caminham no sentido da reflexão e prática do historiador.

O item *Estruturação dos Cursos* apresenta uma reformulação bastante significativa e distinta nos dois documentos. No de 1998, a formulação é a seguinte:

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. Preservando-se o princípio geral da articulação teoria-prática, deverão ser desenvolvidas atividades no ambiente da instituição e/ou fora dela que se destinem à consolidação do perfil desejado na forma de estágios, programas de iniciação científica e/ou similares e atividades acadêmicas complementares a critério dos Colegiados / Coordenações de Cursos, às quais serão atribuídos créditos. 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.

O documento de 2001 apresenta a seguinte formulação para o item *Estruturação dos Cursos*:

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

Como se percebe, permanece apenas uma frase da primeira formulação, sendo que ela mesma apresenta uma alteração importante: a substituição de *As instituições, com autonomia, deverão estruturar seus cursos...* por *Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos*. Se por um lado há a retirada da expressão *com autonomia*, revelando um certo “controle” da ação institucional (bastante compreensível, vindo de uma instância como o Ministério da Educação, que busca normatizar ações de instituições de todo o país), por outro, aparece a instância *colegiado*, organismo que sugere um espaço coletivo de decisões. É possível resgatar a preocupação do Grupo de Consultores no diagnóstico de cursos de história no Brasil realizado há mais de duas décadas, já apresentada neste texto, sobre a necessidade de democratização na coordenação dos cursos, na medida em que havia um forte centralismo na figura do coordenador.

No item *Conteúdos Curriculares*, são feitas as seguintes alterações: *atividades acadêmicas* no lugar de *disciplinas*; a exclusão de *preservando as especialidades constitutivas do saber histórico e estimulando, simultaneamente, a produção e a difusão do conhecimento*, final da frase do primeiro item; substituição de *permitindo o atendimento de demandas sociais dos profissionais da área* por *permitindo a diferenciação de profissionais da área*; e a inclusão da frase *No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam*.

No item *Estágios e Atividades Complementares* (inicialmente *Estágios e Atividades Acadêmicas Complementares*), há as seguintes alterações entre os dois documentos: no tópico número 1, troca das palavras *programas* por *cursos* e *desempenho* por *prática pedagógica* (*As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos **programas/ cursos** de História, e sob sua*

*responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar **desempenho / prática pedagógica** e conteúdo de forma sistemática e permanente); no tópico número 2, acréscimo de detalhamento de atividades acadêmicas complementares e corte do final da última frase (As atividades acadêmicas complementares (**estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos**) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos, **totalizando, no máximo, 5% da carga horária total (2400 horas)**) ; exclusão do tópico 3: As atividades mencionadas nos itens 1 e 2 serão acompanhadas de estágios igualmente supervisionados e homologados pelos Colegiados/ Coordenações dos Cursos.*

O documento de 1998 trazia um item, excluído no documento final, denominado *Formação Continuada*, com a seguinte formulação:

O exercício responsável da profissão supõe um processo de formação continuada no qual as universidades desempenham papel fundamental. Neste sentido, devem ser criadas as condições institucionais com vistas à intensa articulação com a sociedade.

É possível fazer um contraponto com as indicações do documento da década de 80, e mesmo com o vazio sentido nas entrevistas em relação a um contato com os ex-alunos ou uma política do departamento em relação ao profissional formado pela instituição⁶³.

A década de 90 do século passado e os primeiros anos do século XXI foram palco para iniciativas de elaboração de diretrizes curriculares nacionais e a sua

⁶³ Ver, no último capítulo deste estudo, a análise sobre a relação das universidades com seus ex-alunos.

normatização, trazendo à tona uma intensa polêmica sobre as diferentes concepções a respeito de licenciatura e formação de professores.⁶⁴

Em relação aos cursos de História, especificamente, a polêmica se instaurou no processo de discussão sobre a proposta de Diretrizes para o Exame Nacional de Cursos ("provão"), elaborada pela Comissão de Avaliação convocada pelo INEP. As principais críticas se referiam ao fato de tal proposta reforçar o divórcio entre bacharelado e licenciatura, e utilizar o *currículo mínimo de 1962* como base para o Provão. Segundo a ANPUH,

*o conteúdo estabelecido para as provas - baseado na Resolução S/N de 19 de dezembro de 1962 do CFE, que fixa conteúdos mínimos e duração do curso de História, tomando esta resolução como "o patamar comum que deve informar o Exame Nacional" – reforça princípios de definição retrógrados e ultrapassados, ignorando a experiência acumulada pela área e posicionamentos adotados pela ANPUH. O restabelecimento desses conteúdos desconsidera as próprias Diretrizes Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação para os Cursos de Graduação. Esta definição de conteúdos estimula o conservadorismo como opção de tratamento dos cursos de formação em História e não os incentiva à reformulação e inovação em seus currículos, indo na contramão dos avanços dos conhecimentos históricos e educacionais. (...) a comunidade dos historiadores não se sente representada nesta proposta, pois não considera possível concordar com os princípios da seleção de conteúdos para a prova e alerta para as sérias consequências que advirão do efeito multiplicador perverso que avaliações desta natureza provocarão ao ensino de História em todos os níveis.*⁶⁵

⁶⁴ São inúmeros os documentos e fóruns que tiveram como objeto de debates a questão das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura.

⁶⁵ Documento fruto da reunião da Diretoria Nacional da ANPUH com representantes de núcleos regionais e o GT/Ensino da entidade, realizada em São Paulo no dia 22 de novembro de 2001.

Apesar das críticas realizadas, é preciso destacar que o posicionamento frente às reformulações propostas não chegou a atingir um patamar de mobilização dos profissionais de História tal qual o vivenciado em relação à questão dos Estudos Sociais no início da década de 80.

Diagnóstico dos cursos de História no Brasil

Segundo o Censo 2000, existem no Brasil cerca de 400 cursos de graduação em História, distribuídos em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos. Persistem, ainda, cursos de graduação em Estudos Sociais. Os quadros⁶⁶ a seguir identificam a quantidade desses cursos em cada tipo de instituição:

TOTAL						
CURSOS DE GRADUAÇÃO	TOTAL	PÚBLICA			PRIVADA	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	CONF/FILAN
Formação de professor de história	393	82	107	16	76	112
Formação de professor de estudos sociais	54	-	3	-	30	21

UNIVERSIDADES						
CURSOS DE GRADUAÇÃO	TOTAL	PÚBLICA			PRIVADA	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	CONF/FILAN
Formação de professor de história	272	82	101	2	16	71
Formação de professor de estudos sociais	11	-	2	-	1	8

CENTROS UNIVERSITÁRIOS						
CURSOS DE GRADUAÇÃO	TOTAL	PÚBLICA			PRIVADA	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	CONF/FILAN
Formação de professor de história	24	-	-	-	12	12
Formação de professor de estudos sociais	6	-	-	-	3	3

FACULDADES INTEGRADAS						
CURSOS DE GRADUAÇÃO	TOTAL	PÚBLICA			PRIVADA	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	CONF/FILAN
Formação de professor de história	28	-	-	1	17	10
Formação de professor de estudos sociais	16	-	-	-	11	5

FACULDADES, ESCOLAS E INSTITUTOS						
CURSOS DE GRADUAÇÃO	TOTAL	PÚBLICA			PRIVADA	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	CONF/FILAN
Formação de professor de história	69	-	6	13	31	19
Formação de professor de estudos sociais	16	-	-	-	11	5

Para realizar o Exame Nacional do Curso de História, em 2002, o Departamento de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DAES/INEP) solicitou a todos os

⁶⁶ Elaborados a partir do documento: INEP/MEC. *Sinopse Estatística da Educação Superior: Censo 2000*. Sistema de Avaliação do Ensino Superior. Brasília: INEP/MEC, 2001.

curso de História do país informações sobre os seus projetos pedagógicos. Mais de 50% das instituições responderam a essa solicitação, enviando dados sobre sua organização curricular.⁶⁷ Dos projetos enviados, 3 são da região Norte, 35 da Nordeste, 21 da Centro-Oeste, 99 da Sudeste e 41 da Sul. É preciso ressaltar que, as quatro instituições objeto dessa pesquisa (Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais; Instituto de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerias; Centro Universitário de Belo Horizonte – atual UNI-BH e Centro Universitário Newton Paiva) enviaram seus projetos, o que reveste de maior significado o documento em análise.

A esmagadora maioria (91,4% dos projetos) oferece a modalidade Licenciatura plena em História, sendo que 20,6% oferece o Bacharelado em História e 8% dos projetos, Licenciatura plena em Estudos Sociais – habilitação História. É majoritário, também, (53,77%) o oferecimento dos cursos por instituições particulares – com exceção da região Nordeste, que apresenta 80% dos cursos em rede pública, especialmente estadual. O quadro a seguir apresenta a distribuição por região geográfica, dependência administrativa e modalidade de cursos, dos projetos analisados pelo INEP:

INSTITUIÇÃO	DEP. ADMINISTRATIVA					HABILITAÇÕES		
	Fed.	Est.	Mun.	Part.	Com	Licen.	Bach.	Est. Soc.
Norte	3	1	0	1	0	3	0	0
Nordeste	35	7	18	3	6	1	34	4
Centro-Oeste	21	6	8	1	6	0	20	7
Sudeste	99	6	12	5	72	4	86	19
Sul	41	3	12	2	22	2	39	11
TOTAL	199	23	51	11	107	7	182	41
%	100	11,55	25,63	5,53	53,77	3,52	91,46	20,60

Fonte: EXAME NACIONAL DE CURSOS 2002 - *Projetos Pedagógicos dos Cursos de História: Uma Análise*. Brasília, setembro/2001. p.3.

Segundo o documento, os Projetos Pedagógicos indicam o perfil profissional, as matrizes curriculares, a forma organizacional e funcional e a distribuição das

⁶⁷ O Anexo I apresenta a listagem das instituições que enviaram seus dados ao INEP.

disciplinas, com suas ementas e bibliografia. Alguns deles, demonstrando sintonia com as Diretrizes Curriculares para o Curso de História aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC - , apresentam também os objetivos do curso, as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Outro grupo de instituições apresenta, em seus projetos, justificativas epistemológicas, referenciais teóricos, históricos e concepção dos cursos, programações complementares e detalhamentos didáticos-metodológicos ou mesmo, *reflexões sobre o tipo de missão e evolução profissional a sociedade moderna, em transformação, reserva para os historiadores*.⁶⁸

Ao apresentar o Perfil Profissional, os projetos referem-se ao historiador, e não ao professor de história, buscando justificar a necessária articulação entre pesquisa e ensino, mesmo quando oferece as modalidades bacharelado e licenciatura.⁶⁹

Quase que de forma consensual, são apresentadas as seguintes características para a atuação do historiador:

- domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos ecléticos, amplos e abrangentes mas, também, verticalizados em termos da historiografia, da pesquisa e das técnicas de resgate e preservação do patrimônio, da memória e da cultura;
- qualificado exercício de sala de aula em todos os níveis de ensino oferecidos no país e em suas diversas dimensões de construção e transmissão do conhecimento, produção e difusão de novos materiais pedagógicos e orientações de pesquisa;
- busca constante da educação continuada;

⁶⁸ EXAME NACIONAL DE CURSOS 2002 - *Projetos Pedagógicos dos Cursos de História: Uma Análise*. Brasília, setembro/2001. p.4.

⁶⁹ Essa perspectiva aparece até mesmo nos projetos pedagógicos dos Cursos de Estudos Sociais, como por exemplo apresentado pela *Universidade do Oeste Paulista*: O profissional estará assim capacitado a exercer o magistério nos Ensinos Fundamental e Médio, apto a **associar ensino e pesquisa**, a resgatar e preservar o patrimônio, a memória, a cultura e a assessorar as entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos e outros. (grifos meus).

- disponibilidade sócio-política de contribuir com os processos de construção da cidadania e da transformação da realidade social, seja no ensino e na pesquisa, seja, nos trabalhos de assessoria, divulgação, organização, elaboração e execução de projetos específicos em sua área de atuação.

Ao término do item sobre o perfil desejado pelos projetos analisados, o documento conclui que:

*é preciso reconhecer que, do ponto de vista pedagógico, o que mais chama atenção nessa possibilidade de chegar a um perfil consensual do **historiador**, é a perspectiva de uma outra possibilidade, ou seja, a superação pelas instituições de educação superior brasileiras, da dicotomia bacharelado e licenciatura, no curso de História. Essa superação representaria, em termos acadêmicos, a conquista de uma formação integral – ensino e pesquisa, articulada a um vasto e comum campo de atuação com vistas a aprofundamentos teórico-metodológicos específicos e execução prática seja, para bacharelados seja, para licenciados.⁷⁰*

Como já afirmado, os projetos que apresentam os objetivos do curso, competências e habilidades do historiador, fazem-no baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de História, reproduzindo, muitas vezes, palavras ou trechos inteiros desse documento. O teor apresentado pela maioria dos projetos é bastante semelhante, mesmo que através de diferentes expressões ou formas de redação. E, na verdade, mesmo que provenientes de diferentes regiões do país, coincidem também com os pressupostos indicados no item anterior, sobre o perfil do historiador. O documento do INEP em questão - que apresenta a análise dos projetos pedagógicos dos 199 cursos de História –, a cada item abordado, busca exemplificar ou reforçar, reproduzindo excertos dos projetos de cada região do país. E para reiterar a idéia de que a análise dos projetos possibilitou a percepção da *existência de um movimento, mesmo que não oficialmente organizado, de articulação entre posturas*

⁷⁰ EXAME NACIONAL DE CURSOS 2002 - *Projetos Pedagógicos dos Cursos de História: Uma Análise*. Brasília, setembro/2001. p.12.

epistemológicas, teórico-metodológicas e pedagógicas em curso, permeando as instituições que oferecem Cursos de Graduação em História, apresenta um grande trecho do projeto de uma instituição paulista – todo um item, denominado “O ofício do historiador na perspectiva da Política Acadêmica”. Neste item, logo no início, é apresentada uma questão norteadora: *o que significa educar para a cidadania do ponto de vista de quem lida com a memória?* Em seguida, são tecidas algumas considerações sobre o conceito memória e respondida a questão inicialmente proposta:

*educar para a cidadania na perspectiva de quem lida com a memória significaria exatamente devolver a grupos e indivíduos – por meio da revelação das intrincadas construções da memória, que se impõe coletiva, e mesmo da história que se impõe como memória – a possibilidade de recuperarem as suas memórias – substrato das suas experiências e lutas, depositárias de direitos que se evidenciaram – significaria devolver-lhes a visibilidade de suas ações enquanto sujeitos da própria história.*⁷¹

O trecho do projeto dessa universidade paulista parece utilizar como argumento e embasamento teórico a discussão realizada durante o Seminário Memória – direito ao passado, organizado pelo Departamento do Patrimônio Histórico (DPH) da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, durante a gestão de Luíza Erundina, no início da década de 90 do século passado. Tal argumentação revela um trânsito entre debates no campo historiográfico assim como uma articulação entre concepções e vivências em diferentes instituições, como no caso um departamento de pesquisa que trabalha, entre outras, com a questão do patrimônio histórico e uma universidade.

⁷¹ Projeto Pedagógico da Universidade Metodista de Piracicaba – SP citado em *Projetos Pedagógicos dos Cursos de História: Uma Análise*. Brasília, EXAME NACIONAL DE CURSOS 2002, setembro/2001. p16/17.

Outras questões, tais como políticas de patrimônio histórico, preservação do meio ambiente, direitos à pluralidade e à cidadania cultural, são abordadas e apresentadas como fundamentais para a atuação do historiador:

Para além das instituições escolares, que facilmente apareceriam em cena, o historiador ainda educa quando promove suas pesquisas e as publiciza; quando atua em museus e arquivos; quando é chamado à mídia em geral; quando atua junto a movimentos sociais que reivindicam preservação ou junto aos poderes públicos na definição e implementação de políticas que objetivam a cidadania cultural.

Ao final do texto, a possibilidade de articulação entre ensino e pesquisa na formação do historiador é assim explicitada:

É preciso partir do momento histórico atual, ou seja, da divisão pesquisador-professor. Nós a admitimos como uma realidade concreta e, em razão de sua concretude, superável. Mantendo espaços que possibilitem a formação para a pesquisa, para o ensino e – o que é novo – para a experiência cultural, devemos procurar meios pelos quais esses diferentes campos possam dialogar. A chave do processo está na criação de atividades mediadoras entre eles, isto é, na preparação de exercícios de construção do discurso histórico que estejam associados ao trabalho no interior da escola.

Portanto, a divisão alienante não pode ser vista como falsa, afinal existem diferenças concretas – históricas – entre a ação de produzir e a de ensinar ciência. Mas, por outro lado, ela não deve ser admitida como a “dura realidade”, insuperável, diante da qual resta apenas a resignação, ou seja, a escolha entre formar o técnico-educador ou o cientista-pesquisador.

É preciso formar para a pesquisa e para o ensino, propondo experiências em que as duas partes da formação dialoguem e, talvez, se superem. Eis o desafio“.

Em relação ao elenco de disciplinas que compõem os currículos dos diferentes cursos de História – que apresentam no mínimo 25, e no máximo 60 disciplinas -, a equipe do INEP identificou três grupos: disciplinas teóricas comuns (obrigatórias e complementares) ao bacharelado e à licenciatura; disciplinas teóricas e práticas específicas da licenciatura em História e Estudos Sociais; disciplinas teóricas e práticas complementares às três habilitações (bacharelado, licenciatura e estudos sociais). Dada a incidência na maioria dos projetos apresentados, cada grupo é, de maneira geral, assim composto: ⁷²

Disciplinas teóricas comuns (obrigatórias e complementares) ao Bacharelado e à Licenciatura:

- Introdução aos Estudos Históricos I e II.
- Antropologia I e II.
- História Antiga I e II.
- História Medieval I e II.
- História Moderna.
- História da América I, II e III.
- História do Brasil I, II, III e IV.
- História Contemporânea I e II.
- História Regional.
- História da Arte.
- Histórias das Idéias Políticas e Sociais.
- História Econômica Geral e do Brasil I e II.
- Teorias da História.
- Metodologia da História I, II e III.

- Historiografia Brasileira.
- Sociologia.
- Filosofia I e II.

Disciplinas teóricas e práticas específicas da Licenciatura em História e Estudos Sociais.

- Didática I e II.
- Psicologia da Educação.
- Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio.
- Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado.

Disciplinas teóricas e práticas complementares às três habilitações (Bacharelado, Licenciatura e Estudos Sociais).

- Arqueologia.
- Arquivologia I e II.
- Museologia I e II.
- Geo-história.
- Geografia Geral e do Brasil.
- Geografia Humana Geral.
- Metodologia do Trabalho Científico.
- Monografia I e II.

Além das disciplinas, os projetos pedagógicos indicaram atividades complementares como seminários, semanas de estudos específicos, atividades interdisciplinares e interdepartamentais, programas de bolsas de pesquisa e monitorias, atividades de laboratório, diferentes formas de organização para a realização dos estágios-supervisionados e prática de ensino, como também para o processo de elaboração das monografias.

⁷² O anexo II traz o ementário e a bibliografia referente a esse conjunto de 29 disciplinas, síntese

De maneira geral, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em História revelam a tentativa de se adequar à preocupação de formar o professor pesquisador, de aproximar a formação do bacharelado e a licenciatura. Em alguns casos, a concepção dos projetos vai além de uma mera adequação às normas ou legislação. Essa situação, entre intenção e adequação, foi percebida nas entrevistas realizadas com os coordenadores e professores de curso de História de Belo Horizonte. Quase sempre, o início da reformulação ocorreu a partir das novas normas federais⁷³.

Este aspecto – a maneira como os cursos de História absorveram, interpretaram e adaptaram sua estrutura curricular às novas exigências federais -, é de significativa importância para esta pesquisa na medida em que revela intenções, peculiaridades, sugerindo a persistência ou tentativas inusitadas para superação entre a dicotomia entre licenciatura e bacharelado.

No caso do curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, a reformulação curricular esteve inserida, por um lado, no contexto de debate da própria universidade sobre a implementação da chamada *flexibilização curricular*⁷⁴, e por outro, mais específico, na relação com a Faculdade de Educação, que, por sua vez, perpassava as experiências pessoais de vários de seus professores quando cursaram as disciplinas de Prática de Ensino, Didática e outras disciplinas correlatas. É nesse contexto que é possível analisar os depoimentos dos profissionais entrevistados. O tema central de todos os depoimentos, quando o assunto era a reformulação curricular, pautava-se exclusivamente pela atribuição das aulas de Prática de Ensino. Cabe ressaltar que a

produzida pelo INEP a partir de um universo de mais de 6.000 ementas.

⁷³ O Edital nº 04 – SESU-MEC, datado de 10 de dezembro de 1997, convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores.

⁷⁴ A Câmara de Graduação da UFMF, em 1997, apresentou uma proposta de mudança da estrutura curricular da Graduação buscando uma maior flexibilização que foi alvo de inúmeros debates no interior das instâncias da universidade. Segundo a proposta, a idéia central era a crença de que a flexibilização curricular possibilitaria *desamarrar a estrutura rígida de condução do curso; o aluno poder imprimir ritmo e direção ao seu curso; se utilizar, mais e melhor, os mecanismos que a Instituição já oferece em termos de opção de atividades acadêmicas na estruturação dos currículos*. Ver:

exigência da ampliação de carga horária para essa disciplina surgiu na LDB nº 9394/96.⁷⁵

exatamente nesse período eu fui ser coordenadora do curso de História, e nesse momento a universidade, a UFMG estava com a sua proposta da flexibilização curricular com vistas a adequação dos cursos à nova LDB. Então nós começamos no Colegiado uma discussão do novo perfil do novo currículo do curso de História. E eu me coloquei desde o início como uma das grandes defensoras no departamento de que nós deveríamos assumir pelo menos parte da carga horária de Prática de Ensino de História. Antes eram 120 horas, elas estavam passando para 300, e eu fui uma das pessoas que mais defendeu as 180 horas novas que estavam entrando de Prática de Ensino, que elas ficassem no departamento de História. Essa não foi uma posição unânime do departamento, alguns professores concordaram com ela por razões diferenciadas inclusive. Eu posso te falar da minha experiência. A minha experiência então na verdade tem a ver com essa preocupação que vem desde o momento em que eu tive a minha primeira vivência como professora de quinta série, de que profissional é esse que a UFMG estava formando para o mercado de trabalho.

A fala dessa professora do departamento de História da UFMG revela tensões a serem destacadas, e que serão reafirmadas em vários outros depoimentos: a) uma necessária adequação curricular frente às novas exigências da LDB; b) uma apropriação das 180 horas de Prática de Ensino acrescidas pelo departamento de História (até então as 120 horas de Prática de Ensino eram oferecidas e organizadas pelo Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação) e c) esta apropriação pelo departamento de História ocorria por motivações diferenciadas entre os seus profissionais. Esse ponto merecerá uma atenção especial nessa

Flexibilização Curricular na UFMG – Pré-Proposta da Câmara de Graduação.
<http://www.ufmg.br/prograd/flex/todo.html> .

⁷⁵ Art. 65 A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

análise, ou seja, as peculiaridades do processo de formação dos professores universitários na condução da adequação dos currículos às novas normas oficiais. Em um depoimento de outro professor, desse mesmo departamento, essas questões são evidenciadas:

nós achávamos que a Didática e a Métodos e Técnicas de ensino de História e Práticas de História eram disciplinas práticas, portanto com aquela reformulação de carga horária elas poderiam ser incorporadas nesse sentido. E como achava que a formação do historiador é indissociável da formação de professor de História, a gente achava que as disciplinas práticas de pesquisa de história, também estavam dentro daquelas horas práticas⁷⁶. Agora, a discussão que eu acompanhei aqui na UFMG me fez repensar um pouco essa dicotomia de bacharelado licenciatura, antes eu achava que o licenciado tinha que ser um bacharel, e que o bacharel não tinha que ser um licenciado. Agora eu vi que isso não vale como regra geral (...). Talvez na História, eu estou pensando um pouco isso, haja uma distância, não haja necessidade do professor de História acompanhar tudo que se faz e como se faz na área da pesquisa, mas preservando algo que eu acho fundamental, todo curso de História deve familiarizar o aluno para a pesquisa histórica, ou seja, para formação de professores e para a formação de bacharéis, eu acho que você tem que preservar isso de qualquer coisa. Então acima da dicotomia de bacharelado e licenciatura eu acho que os cursos têm que permitir que para o bacharel haja contato com a pesquisa, para o futuro professor também o contato com a pesquisa, e no caso do professor que haja toda essa discussão propriamente pedagógica.

Essa reflexão, sobre a articulação pesquisa e ensino na formação do profissional de História, em outra passagem do depoimento deste professor, fica contextualizada a partir da sua experiência como estudante numa universidade paulista:

⁷⁶ O professor refere-se a uma outra universidade em que atuava antes de ingressar na UFMG.

a Faculdade de Educação que era um horror, a minha opinião, e que continua até hoje a mesma, é que a licenciatura precisa ser reformulada e que a parte que fica sob os cuidados dos psicólogos e dos pedagogos dos cursos de licenciatura tem que sofrer uma intervenção severa (...). A professora de Psicologia I foi muito legal, mas Didática foi horrível, Estrutura abaixo da crítica, eu tive um professor que o nível dele era o de um de ensino médio. Ouvi queixas dos meus colegas, dos meus ex-alunos, que as Faculdades de Educação exercem um papel perverso na formação do professor de História, perverso. Agora na Faculdade de Educação eu quero destacar a presença de uma professora que tinha conhecimento da área, tinha uma formação sólida, e a pena é que essa disciplina não tenha sido desdobrada e também o fato de que havia uma enorme distância entre a Faculdade de Educação e o departamento de História. Então eu acho que o curso acaba tendo deficiências básicas: a quantidade de gente que impede a maior familiaridade com pesquisa; a pouca preocupação dos professores de História com a formação de professores leva a não se formar bons professores; o diálogo com a Faculdade de Educação não é bom; a Faculdade de Educação como eu te disse dá pouca contribuição, muito prejuízo e a Prática de Ensino que é prejudicada.

Nessa passagem, o professor entrevistado deixa evidente que a experiência negativa, como estudante universitário, com disciplinas pedagógicas, orienta sua desconfiança em relação ao papel das faculdades de educação na formação do professor de História. A aplicação, portanto, das novas diretrizes curriculares passa por essas observações e experiências pessoais. Este parece ser um dos motivos para a centralidade atribuída à questão da disciplina Prática de Ensino na reformulação curricular.

Os argumentos de uma professora da faculdade de Educação dessa mesma universidade, a respeito do tema, revelam que um dos princípios em jogo era a unidade da formação do professor:

A partir daquela resolução, das 300 horas de Prática de Ensino, esse marco começa a modificar o quadro lamentável que a gente sempre viveu e que eu estou vivenciando ainda, que é dos alunos terem contato com a prática da sala de aula, com a escola propriamente dita, exceto para aqueles que já são professores, apenas no final do curso com as 120 horas na Faculdade de Educação. Então as 300 horas é que vêm mudar esse quadro, e muda como? Quando foi feita essa partilha das 300 horas, nós continuamos com as nossas 120 e o departamento ficou com as 180. Eu tentei um pouco reverter a situação, ver se a gente recuperava para cá 180 porque afinal de contas eles vão para a escola é aqui, a proposta vem daqui, mas não foi possível. O departamento de história, com todas as críticas que eu ainda faço, está conduzindo as Práticas de Ensino por força da lei ou porque alguns professores têm alguma sensibilidade. Eles estão tentando ainda. Eu acho que é um caminho ainda de busca desse melhor caminho, dessa melhor formulação, desse entendimento do que se possa fazer com essas 180 horas de Prática de Ensino.

Ainda nesse mesmo depoimento, tal professora, que tem uma atuação de destaque no tema da formação de professores de História, relata um processo complexo e imbricado que a universidade enfrentou na tentativa de articulação de todos os cursos de licenciatura da UFMG. Mesmo nesse movimento, que se orienta na direção oposta ao que ocorria na disputa pela carga horária de Prática de Ensino de História, a fragmentação institucional se fez presente:

nós chegamos a fazer reuniões conjuntas de todos os coordenadores de colegiados dos cursos de licenciatura, e chegamos a realizar dois fóruns de licenciatura, que eram exatamente fóruns de debate que se

pretendia construir qual era a proposta da UFMG para os cursos de licenciatura, e acabou predominando uma idéia de que, isso eu acho que é muito próprio do meio universitário que preza tanto a autonomia, a autonomia de cada instituição até chegar à autonomia de cada professor e que às vezes isso é complicado, (...)os processos de cada curso de licenciatura na universidade são muito diferenciados - se pegar a Física é um, a Química é outro, a História é outra, Geografia é outra, etc.

Para além da diversidade existente entre os cursos da universidade, devido a especificidade de cada um deles, o relato da professora da faculdade de Educação a respeito do processo de discussão sobre o Colegiado de Licenciatura revela, uma vez mais, a conflituosa relação entre o departamento de História e a FAE:

Todos tem, 240 horas daqui, mas eles fizeram nos currículos deles. A História não, a História não tinha nada, a História só passa a ter a partir da lei das 300 horas. Então essa que é a mudança. Por incrível que pareça, as áreas das Ciências Humanas é que tinham menos [horas de Prática de Ensino em seu próprio currículo]. Eu acho que tem uma explicação: a Faculdade de Educação tem mais dificuldade de inserção é na área de Ciências Humanas. Ela é mais ouvida, mais respeitada na área das Ciências Biológicas, das Ciências Exatas. Eu acho que é porque a gente disputa o mesmo campo, isso ficou muito claro para mim nesses momentos de fórum dos coordenadores de curso de colegiado em que eles faziam críticas: “você não tinham que dar”; “o curso de vocês de política educacional é muito fraco”; “o meu aluno que vai aqui da ciências sociais teria que ter um curso específico porque ele fica lá misturado com menino da Química, da Física”. Então não há uma legitimidade de campo teórico para Faculdade de Educação. Fora isso, eles acham que ensinar é só saber conteúdo, que não tem um conjunto de outros saberes que são necessários para

um professor, para a formação do professor dar conta do ofício de ser professor. Eu jamais defendi uma licenciatura completa dada por uma faculdade de educação porque eu acho que você tem que ter formação sólida do conteúdo, mas ela não é suficiente, você tem outros saberes que vão te fazer transformar esse saber acadêmico em um outro saber que é um saber escolar. (...) Esse fórum das licenciaturas nos permitiu, pelo menos para mim que estava naquele lugar no momento, ter muito a visão desse campo de força, de disputa, ele vem se constituindo cada vez mais no campo de estudo.

A divisão da carga horária de Prática de Ensino parece ter sido, como já foi dito, a questão central no processo de reformulação curricular. Ao ouvir os diferentes depoimentos, sempre essa é a idéia abordada e, de maneira clara, é possível perceber que a formação do professor de História, até esse período, não era um tema pautado pelo departamento de História, na medida em que essa formação se resumia a freqüentar as disciplinas pedagógicas oferecidas na Faculdade de Educação. Um outro professor da UFMG reitera, com seu depoimento, essa situação:

Até onde eu estive na Câmara a nossa discussão e o nosso envolvimento acentuou-se com aquela idéia das 180 horas adicionais de Prática de Ensino, porque até então nós tínhamos 120 horas que eram situadas na FAE, e falando com franqueza havia uma certa divisão de trabalho assim: o pessoal (embora houvesse um número grande e expressivo de pessoas que investissem na discussão de ensino de história) falava “Prática de Ensino é com a FAE”. E aí chegava na época, mandava o aluno para a FAE, pronto e acabou. Quando a LDB, a legislação colocou a necessidade de que as Práticas de Ensino fossem expandidas até 300 horas, chegou a nós a informação a FAE não daria conta de mais que 120. E acho que seria bastante oportuno a gente pegar as outras 180. Isso para muitos

professores foi auspicioso: “De repente a gente pega segundo o enfoque mais propriamente nosso essas 180 horas”... Acho que foi essa discussão aí que estimulou um pouco as pessoas. Eu via pouquíssimas pessoas que achavam que a gente não deveria pegar as 180: “já que a FAE tem a licenciatura que ela tenha tudo”. Mas a maior parte do departamento achava que não, que seria oportuno, então nós começamos a discutir essas disciplinas. Na reestruturação curricular que fizemos elas foram incluídas, então é Prática um, dois e três, e na Câmara, nessa época eu estava na chefia do departamento, na Câmara nós começamos a sinalizar para a necessidade de um professor, inicialmente, eventualmente dois, que se encarregassem dessa disciplina, que fizessem essa interface. Qual seria o nosso diferencial? O diferencial teria que ser um professor que tivesse uma interface na pesquisa e outra na Prática de Ensino, e que não necessariamente tivesse uma formação distante da nossa. A idéia era trazer historiador mesmo, ninguém com perfil de pedagogia, ninguém com perfil de áreas que tenham recorte temático ou uma identidade muito arraigada. A nossa idéia era ter um historiador fazendo um trabalho sobre Prática de Ensino. Antes mesmo da contratação [desse profissional], nós tivemos uma série de iniciativas nessa linha

Em outro trecho do depoimento desse mesmo professor, o momento inicial em que o departamento de História, que até então nunca havia ocorrido, assume, em sua grade curricular, a oferta da disciplina Prática de Ensino:

teve um semestre que nós precisamos de ter 5 disciplinas ofertadas concomitantes porque tinha alunos de períodos diferentes que tinham direito a essa disciplina, então nós tivemos que ofertar em várias versões. E a partir daí a gente fez uma discussão, para não duplicar esforços, no início foi uma coisa meio desarticulada (...) mas até onde eu acompanhei era o seguinte: vamos sentar para reunir e criar uma

espécie de emenda para cada uma dessas práticas direcionando para uma das facetas da dimensão Prática do Ensino de História, para que não haja duplicação de esforços. (...) em uma primeira reunião da qual eu participei e depois eu não pude mais, eu levantei essa hipótese, que uma das Práticas sobre condições de ensino, outra das Práticas pensando sobre livros didáticos e a outra sobre experiências alternativas em geral, e aí o programa teria que estar mais ou menos dirigido para isso, segundo era a minha impressão.

Fica perceptível, no depoimento do professor, a tentativa do departamento de História em se organizar diante na nova disciplina em seu currículo. No caso das outras universidades pesquisadas, instituições particulares, o impacto da nova legislação é diferenciado em relação à UFMG, justamente por sofrer diretamente a demanda do mercado de maneira muito mais aguda. Dessa forma, a relação da proposta de curso com as demandas do mercado se torna mais explícita nas instituições privadas. Essa é, inclusive, uma questão enfatizada no depoimento⁷⁷ da professora de Prática de Ensino do curso de História da PUC Minas, ao relatar o processo de discussão sobre a nova LDB e as propostas de reformulação curricular no interior da instituição:

A LDB e a 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. (...) Essa nova 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

⁷⁷ Entrevista feita por Ilka Miglio de Mesquita em sua pesquisa de mestrado. À época, a professora era também a coordenadora do curso de História da PUC Minas. As citações foram retiradas da dissertação de mestrado *Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades* (Minas Gerais, anos 80 e 90). UFU, 2000. pp. 48/49

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.

Esse diferencial – a pressão explícita do mercado – aparece constantemente no depoimento dessa professora, inclusive, ao rememorar outros momentos de reformulações curriculares, como, por exemplo, a exigência da implantação do curso de Estudos Sociais, na década de 60 do século passado, ou a tentativa de oferecer um curso integrado de licenciatura e bacharelado, na década de 80:

*Na década de 60, o currículo do curso de História da PUC Minas 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 Universidade não fez 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. (...) Este curso vigorou aqui na PUC, de 1970 até 1985.(...) Os Estudos Sociais foram sendo desativados e o vestibular passou a ser feito para Geografia e para 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. (...) Então, quando veio a crise econômica do país em geral, e a desvalorização do profissional do 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.*⁷⁸

Segundo a atual coordenadora, para seguir as orientações das Diretrizes Curriculares - não apenas das Diretrizes Curriculares de História, mas das Diretrizes para os Cursos de Licenciaturas -, o curso de História da PUC Minas estará sendo novamente alterado, com a oferta de habilitações distintas para licenciatura e para bacharelado. E, uma vez mais, *esse novo projeto de reformulação curricular será ainda avaliado pelas instâncias da PUC, inclusive setor financeiro, para, se aprovado, ser implementado no 1º semestre de 2003.* (grifos meus)

A implementação de reformulações curriculares nas instituições privadas considera, de forma bastante clara, avaliações e análises relacionadas ao mercado de trabalho. Por este motivo, há uma certa tendência desses cursos a procurarem apresentar iniciativas que mantêm seus alunos em contato, ainda que de maneira irregular, com experiências no ensino fundamental e médio. Quase que numa situação oposta à vivenciada pelo departamento de História da UFMG – que caminha na tentativa de enveredar na discussão sobre ensino -, o movimento visa a complementar a licenciatura com elementos de uma formação para a pesquisa, o que, até então, esteve restrito ao bacharelado. Um exemplo desse movimento pode ser percebido na apresentação do tipo de titulação oferecida por uma das instituições pesquisadas:

A atual titulação do curso é a de Licenciado em História. Entretanto, existem disciplinas do curso que preparam os alunos para a pesquisa

⁷⁸ IDEM, pp. 34/36. (Grifos meus)

*histórica, o que pode inseri-los no mercado de trabalho como auxiliares de pesquisa.*⁷⁹

Um trecho do depoimento da professora de Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFMG, que também acompanhou o processo de reformulação curricular como consultora de uma das instituições pesquisadas, reitera a análise sobre a relação mercado de trabalho e a opção de curso oferecida pelas instituições particulares:

Então, veja bem, quais foram as diretrizes que o curso de História tirou e que a ANPHU aprovou, era a não dissociação [entre licenciatura e bacharelado], a PUC fez, UNI-BH, eu estive lá para ajudá-los em uma assessoria. Na UNI-BH, eles fizeram a reforma também, eles eram curso de licenciatura, eles tentaram dar mais um tom de bacharelado, da pesquisa, integrando os dois. Tem iniciativas muito interessantes no curso deles, tem iniciativas, eles estão caminhando... E agora vem a nova legislação, eles vão ter que separar, ou fazer um ou fazer outro, então provavelmente eles tenderão, acredito, a fazer a licenciatura (...) nem a UFMG atrai bacharéis, eles não vão ter mercado provavelmente. Eu não acredito que eles se aventurem. Eles não tem também um corpo docente com interesse voltado [para o bacharelado]. Então eles vão investir na tradição deles, que é a licenciatura, fazer uma boa licenciatura reformulada, com um olhar mais na pesquisa, essa é a perspectiva deles, eles estão empenhados nisso.

Ao analisar a documentação pesquisada, foi possível identificar como as orientações legais, ao se efetivarem nas universidades, são profundamente permeadas pelas trajetórias pessoais dos professores universitários; pelos embates entre departamentos no interior da mesma universidade; pelas características

⁷⁹ Ver *Manual do Curso – História*. Belo Horizonte: Unicentro Newton Paiva, s/d. p.3.

organizacionais das universidades e pela demanda do mercado de trabalho. No que interesse a esse estudo, essa transição entre o escopo da nova legislação, a formulação de um novo currículo e a prática concreta em sala de aula parece colocar a política de formação de professores ainda como uma questão não resolvida no interior das universidades. As soluções encontradas parecem continuar vinculadas ao engajamento pessoal, e não institucional, dos professores universitários envolvidos nesta questão.

Os cursos de graduação pesquisados

Esse item apresenta um diagnóstico dos cursos universitários de História de Belo Horizonte – dados sobre a instituição, proposta pedagógica, organização curricular –, e como eles estão se posicionando frente às novas mudanças sugeridas (ou exigidas) pela legislação. Interessa acompanhar em que medida os cursos estão filiados ao debate nacional; sua proximidade ou distanciamento frente à questão bacharelado e licenciatura; quais as semelhanças e diferenças entre eles; qual a visão que entrevistados – professores, coordenadores de cursos e ex-alunos – têm da formação obtida; como os atuais alunos – tanto os que estão ingressando, como os que estão se formando – percebem a proposta pedagógica do curso, a articulação entre as disciplinas pedagógicas e do campo historiográfico, o sistema de avaliação, a instrumentalização para o trabalho de pesquisa, a reflexão e o debate sobre a produção historiográfica.

Em cada uma das instituições foram analisados documentos tais como histórico do curso, grade curricular, propostas e projetos pedagógicos, composição do corpo docente, sistema de avaliação, dados sobre a demanda de candidatos no vestibular, formas de ingresso, entrevistas⁸⁰ a coordenadores do curso, professores da disciplina Prática de Ensino de História, ex-alunos. Foram também objeto de análise as respostas dos questionários semi-abertos⁸¹ aplicados à alunos do primeiro e sétimo períodos dos cursos de História das instituições universitárias pesquisadas (UFMG; PUC Minas; UNI-BH e Unicentro Newton Paiva).

⁸⁰ As entrevistas foram realizadas de agosto a dezembro de 2002. O roteiro das entrevistas constituía-se, com adequações de acordo com o entrevistado (aluno ou professor), das seguintes questões: Trajetória como aluno e professor de História; Razões para a opção pelo curso de História; Atuação no ensino; Avaliação do curso de História da universidade em relação à formação de professores; Avaliação da organização e estrutura curricular do curso de História; Acompanhamento das reformulações curriculares e mudanças propostas pelo MEC (especialmente em relação à Prática de Ensino e licenciatura); Contribuição da organização curricular para a formação do professor de História; Relação ensino e pesquisa; Relação entre a formação inicial e a prática docente (cotidiano escolar); Subsídios e apoio para o magistério; Outras dimensões formadoras; Perfil do aluno da instituição; Relação do aluno com o mercado de trabalho; Relação com ex-aluno; Dimensões formadoras de um professor de História; Características de um curso de História.

⁸¹ O questionário empregado encontra-se no anexo III.

O Curso de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG

O mais antigo dos quatro cursos de História oferecidos em Belo Horizonte foi criado em 1939, e teve início em 1941 como curso de Geografia e História na Faculdade de Filosofia. Em 1957, foi desmembrado, dando origem aos atuais cursos de História e Geografia. O Curso de História permaneceu vinculado à Faculdade de Filosofia. A trajetória da Fafich – como é chamada a unidade – pautou-se, como grande parte dos Institutos de Ciências Humanas, por posicionar-se frente às questões sociais e políticas do Brasil de forma questionadora, crítica e militante. No entanto, nos últimos anos, especialmente em relação aos movimentos no interior da própria universidade, tem-se posicionado de forma mais cética, não conseguindo consenso entre seus docentes para, por exemplo, aderir a movimentos grevistas deflagrados recentemente. Segundo o diretor da unidade

Se a Faculdade sempre é lembrada pelo papel desempenhado na resistência ao golpe militar de 1964 e na reconstrução da democracia entre fins dos anos 70 e meados dos 80, hoje vivemos um momento de profunda reflexão, no qual se espera uma resposta mais contemporânea aos velhos problemas.⁸²

A FAFICH publica cinco revistas, sendo uma de cada departamento da unidade. *Kriterion*, *Teoria e Sociedade*, *Varia História*, *Cadernos de Psicologia* e *Geraes* são revistas dos departamentos e programas de pós-graduação de Filosofia; Ciência Política e Antropologia; História; Psicologia e Comunicação Social, respectivamente. A revista *Varia História* é um espaço de divulgação de trabalhos relacionados com o tratamento do conhecimento histórico. Segundo reportagem do *ICH Informativo*, a sua editora, professora Júnia Furtado, acredita que o crescimento da revista revela o

⁸² “A UFMF aos 75 anos”. IN: *ICH Informativo* nº6, set. 2002, p. 2.

crescimento da pós-graduação.⁸³ Os cerca de dez números analisados⁸⁴ apresentam em torno de 140 artigos, sendo que apenas dois deles referem-se a questões educacionais (nº 18); das 20 resenhas, apenas uma trata da educação (nº 18); sete monografias e dissertações e uma conferência (nenhuma do campo educacional).

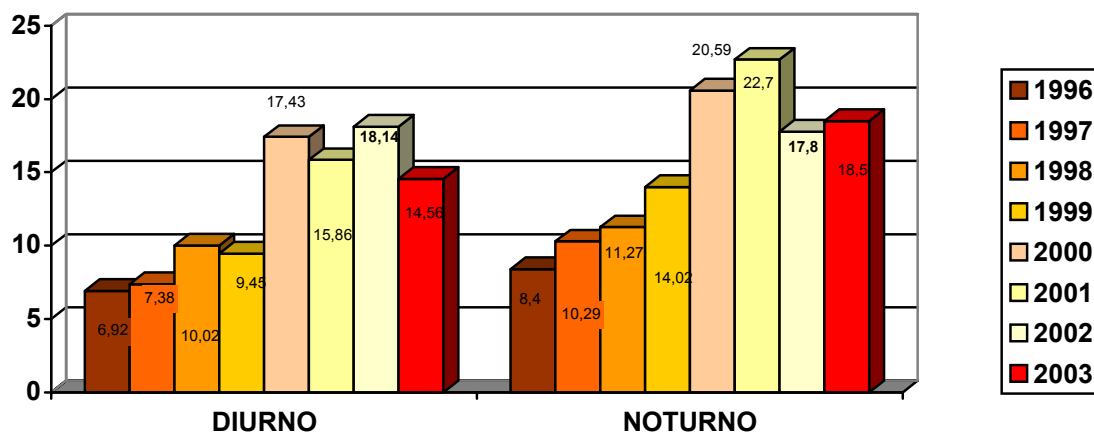
O curso de História funciona, atualmente, nos turnos diurno e noturno, alternadamente, ou seja, no vestibular, que é anual, os alunos fazem a opção de turno, sendo que 45 vagas são para o diurno (com início no primeiro semestre) e 45 para o noturno (início no segundo semestre). O curso oferece duas modalidades nos turnos diurno (podem optar por Licenciatura ou Bacharelado) e no noturno apenas Licenciatura. Ao final do 4º período, o aluno deve optar por uma das modalidades.

Segundo os dados da COPEVE sobre a relação candidatos vaga para o curso de História da FAFICH, percebe-se uma maior disputa no noturno, que, com exceção do vestibular de 2002, apresenta sempre um índice superior em relação ao diurno. No noturno, onde é oferecido a licenciatura, é possível identificar que o crescimento verificado desde o início, sofre uma queda (de 22,7 para 17,8) na disputa por uma vaga em 2001.

⁸³ “Publicações da Fafich têm problemas de distribuição”. Texto de Breno Lobato e Leandro Matosinhos – alunos do curso de Comunicação Social. IN: ICH Informativo nº5, ago 2002, p. 3.

⁸⁴ Foram analisados dez números da Revista Varia História (nº 11 de 1992; nº 14 de 1995; nº 17 de 1997; nº 18 de 1997; nº 19 de 1998; nº 20 de 1999; nº 21 de 1999; nº 22 de 2000; nº 23 de 2000 e nº 24 de 2001). É preciso destacar que tanto a secretaria do Departamento de História como a biblioteca da unidade não possuem um acervo sistemático das revistas.

Relação Candidato Vaga Curso de História FAFICH/UFMG



Ao analisar o currículo do curso de História da FAFICH, percebem-se indícios do movimento de reformulação curricular vivenciado no final da década de 90 em nosso país. Pequenas alterações no texto curricular revelam a tentativa de incorporação, mesmo que ainda teoricamente, das idéias e dos pressupostos debatidos naquele momento. É o caso, por exemplo, da indicação do campo de atuação do profissional que apresenta as distintas formulações:

1980

*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 órgãos públicos.*⁸⁵

⁸⁵ IN: *Currículo do Curso de História da UFMG*, FAFICH / Departamento de História, 1980. Citado e analisado em MESQUITA, Ilka Miglio. *Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, anos 80 e 90)*. UFU, 2000. (dissertação de mestrado), p. 68.

1999

*O campo de atuação profissional abrange instituições de ensino e/ou **pesquisa**, programas culturais e de preservação do patrimônio histórico. O licenciado está habilitado para o exercício do magistério do ensino fundamental e médio. O bacharel e o **licenciado** podem atuar como pesquisadores, assessores e consultores.* ⁸⁶(grifos meus)

Na formulação mais recente, também ao licenciado é apresentada a prerrogativa de atuação como pesquisador. No debate sobre a relação ensino/pesquisa, tal detalhe é bastante significativo. A distinção entre as formações é reiterada, inclusive, com o oferecimento do bacharelado em História apenas no curso diurno.

Com a reformulação curricular em vigor a partir de 2001, o currículo do curso de História está estruturado em Núcleo Específico, Núcleo de Formação complementar e Núcleo de Formação Livre. O núcleo específico é constituído por 1080 h/a (72 créditos) de disciplinas obrigatórias, tais como: História Antiga, Introdução aos Estudos Históricos, História da Arte, História Medieval, História do Brasil I, II, III e IV, História da Ciência e da Técnica, História Moderna, História da América I e II, Teoria e Metodologia da História, História Contemporânea I e II, História das Idéias Políticas e Sociais, Historiografia Brasileira, Historiografia Contemporânea. Além delas, o aluno de Licenciatura deverá cursar, desse Núcleo Específico do conhecimento histórico, mais 180 h/a (12 créditos) de disciplinas optativas, enquanto o aluno do bacharelado deverá cursar 240 h/a (16 créditos). O Núcleo de Formação Complementar é constituído por disciplinas oferecidas por outros departamentos que não o de História, sobretudo as *do Ciclo Introdutório às Ciências Humanas da FAFICH*⁸⁷. Desse núcleo, o aluno de Licenciatura deverá cursar 240 h/a (16 créditos) enquanto que o aluno do Bacharelado, 420 h/a (28 créditos). Por fim, o Núcleo de Formação Livre, foi concebido com o objetivo de *facultar ao aluno a possibilidade de*

⁸⁶ IN: *Graduação Catálogo 1999*. UFMG, p. 386.

⁸⁷ São disciplinas introdutórias, de caráter geral, Filosofia, Sociologia, Política, entre outras.

*vivenciar experiências em outras áreas do conhecimento à sua escolha sem a necessidade de uma “aparente” coerência com o perfil que está formando.*⁸⁸

A partir do 4º período, quando é feita a opção entre Licenciatura e Bacharelado, o currículo apresenta disciplinas distintas - *Prática de Ensino de História I* e *Iniciação à Pesquisa Histórica* – para cada uma das respectivas opções. Para o aluno do bacharelado, além de disciplinas obrigatórias visando à montagem de um projeto de pesquisa, há opções na escolha de disciplinas no campo da Formação Complementar, buscando enfatizar um tema específico articulado à sua monografia.⁸⁹ Para o aluno da Licenciatura, a escolha de disciplinas no Núcleo de Formação Complementar pode ser realizada tanto para aprofundamento em temáticas específicas do campo da historiografia, como do campo educacional, conforme proposta do departamento de História:

Se a escolha das disciplinas do Núcleo de Formação Complementar para o aluno de Bacharelado estará associada ao tema e/ou objeto de sua monografia, para o licenciando, a escolha das disciplinas desse Núcleo atenderá a um outro critério. Este aluno fará 240 h/a (16 cr) no Núcleo de Formação Complementar com o objetivo de aprimorar o perfil de professor de História do Ensino Fundamental e Médio. Em outras palavras, caso sua área de interesse seja História do Brasil, ele poderá cursar disciplinas em outros cursos (Sociologia Brasileira, Política Brasileira, etc.) para ampliar sua formação neste campo do saber histórico. A ele também será facultado o direito de definir um perfil no campo da Educação propriamente dita. Com isso, os créditos do Núcleo de Formação Complementar poderão ser feitos em disciplinas

⁸⁸ **Currículo de História. Versão 2001.** Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Colegiado de Graduação em História. Universidade Federal de Minas Gerais. Ver <http://his.fafich.ufmg.br/apresent.htm>

⁸⁹ Segundo determinação do programa o título de Bacharel em História será obtido mediante **defesa pública** da monografia perante sua banca examinadora composta pelo orientador e mais um professor que tenha, no mínimo, o grau de Mestre. **Currículo de História. Versão 2001.** Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Colegiado de Graduação em História. Universidade Federal de Minas Gerais. Ver <http://his.fafich.ufmg.br/bacharel.htm>

*pedagógicas, na FAE. O importante é que sua formação em Licenciatura em História seja completada com outra destinada a abrir-lhe o campo de trabalho na área do Ensino Fundamental e Médio. Na medida que se subentende que a ênfase da Licenciatura é a dimensão pedagógica do ensino Médio e Fundamental, a Licenciatura não receberá uma ênfase específica.*⁹⁰

Há a opção, para o aluno formado em Licenciatura, fazer o Bacharelado. Através da modalidade denominada *Continuidade de Estudos*, ele poderá requisitar sua complementação para aquisição de novo título. Junto a esse pedido, o aluno deverá apresentar seu *curriculum vitae*, um projeto de pesquisa e indicar o nome de um professor do Departamento de História para ser seu orientador (já com uma carta de aceite do referido professor) para análise do Colegiado.

*Uma vez aceito, deverá cumprir a carga horária de disciplinas obrigatórias do Bacharelado, bem como a do Núcleo de Formação Complementar. Além de completar os créditos de optativas, que no bacharelado é superior à licenciatura.*⁹¹

Para o aluno que já cursou o bacharelado, a *continuidade de estudos* na licenciatura exige apenas a frequência nas disciplinas específicas da licenciatura oferecidas na FAFICH e na FAE. Para a solicitação, junto ao Colegiado, não há necessidade de apresentação de projeto, apenas de seu Histórico Escolar e seu *Curriculum Vitae*.

Em seu depoimento, uma ex-aluna que ingressou na FAFICH em 1998⁹², atualmente mestranda na Faculdade de Educação, avalia o curso de História da FAFICH como pouco voltado para a formação do professor de História. Segundo ela,

⁹⁰ Ver: <http://his.fafich.ufmg.br/licencia.htm>

⁹¹ IDEM.

⁹² Essa aluna fez seu curso justamente durante os anos de mudança curricular em que o departamento de História decide assumir 180 horas da disciplina Prática de Ensino de História, para completar as 300 horas exigidas pela LDB (a FAE continua responsável pelas 120 horas).

o objetivo é o pesquisador e quem quer ser professor de Ensino Fundamental e Médio fica de lado. E é interessante notar que a maioria dos alunos quer ser professor desses níveis de ensino, já estando inclusive dando aula, mas é tratada como se todos fossem ser professores universitários.

Afirma ainda que, apesar do eixo norteador do curso de história da FAFICH ser a pesquisa, *as disciplinas ficam muito mais no campo teórico, na discussão bibliográfica. Para os alunos da licenciatura, há apenas uma disciplina prática de pesquisa (Introdução aos Estudos Históricos).*

Para além dessa constatação – pouca atenção à formação do professor devido o investimento na formação do pesquisador –, presente inclusive no depoimento de uma professora do departamento, analisado no capítulo anterior, o depoimento da ex-aluna ressalta a fragilidade da tão propalada formação do pesquisador. Essa questão também foi levantada em outro depoimento de uma professora do departamento, aluna do curso durante os primeiros anos da década de 70. Afirmou que, inicialmente, quando convidada para assumir aulas no colégio onde estava fazendo seu estágio, assustou-se com a lacuna na formação ou instrumentalização para o ensino. E mais tarde, quando fora do país, fazia sua pós-graduação, constatou também fragilidades na formação para a pesquisa. Depoimentos com a mesma tônica, envolvendo ex-alunos da UFMG que cursaram História no intervalo de três décadas, sugerem que o problema de formação – em especial, mas não unicamente, a do professor – permanece nesta instituição:

eu estava fazendo estágio, (...) e eu aceitei o desafio [ficar com as turmas da professora que estava se mudando de Belo Horizonte]. Para mim foi difícil e eu me dei conta, por exemplo, de que o curso que a gente fazia no departamento de história era um curso que não nos preparava para enfrentar a sala de aula. Eu comecei dando aula para alunos de quinta série, que eu acho que, talvez, seja uma das turmas

que apresenta um desafio maior para o professor, quer dizer, hoje você tem o ensino fundamental começando já na primeira série, mas naquela época ainda funcionava o chamado primeiro grau que começava na quinta série. E eu acho que é muito difícil trabalhar com criança a questão da história porque ela é um conhecimento muito abstrato, ao contrário do que muita gente acredita, mas ela é um conhecimento abstrato. Então eu tive uma experiência rica, que foi um desafio muito grande, e aconteceu uma coisa muito interessante, eu saí dali com plena consciência de que o curso nos formava para pesquisa, e não nos formava para a sala de aula. A partir daí eu fui para a Europa e por uma série de circunstâncias acabei indo para a Espanha fazer um mestrado em História, lá eu me dei conta que o curso não nos preparava para a pesquisa tampouco, e essa foi uma coisa que me fez pensar muito, para que a gente era preparado, e o que significava preparação. Eu refleti muito sobre isso porque a minha experiência primeira em sala de aula me fez ver que eu não havia sido preparada para dar aula para o antigo ensino de primeiro e segundo graus, a minha experiência segunda, entrando em uma universidade fora do país, me fez ver que a gente não tinha sido preparado também para pesquisa porque a gente não tinha naquela época no currículo de História disciplinas ligadas à área de Teoria da História, Metodologias e Historiografia, que são as disciplinas na verdade que nos fazem refletir sobre as categorias conceituais que estruturam a forma de produção e de divulgação do pensamento histórico ou historiográfico.

Foi possível perceber, nas entrevistas realizadas, que a trajetória pessoal até à universidade define um olhar mais crítico ou mais elogioso em relação à contribuição do curso na sua formação profissional. Essa constatação corrobora as reflexões metodológicas vinculadas à história oral e, até mesmo, aos estudos sobre memória, onde a reflexão sobre uma vivência é permeada por um olhar marcadamente

ideologizado, em que as ambições e frustrações pessoais consolidam a visão do entrevistado sobre seu passado.

Cotejar a análise dos documentos oficiais das instituições pesquisadas com os depoimentos de ex-alunos dessas instituições exige uma costura delicada, com certo grau de risco. Alguns dos entrevistados tornaram-se professores das instituições em que se formaram historiadores. Outros são mestrandos nessas instituições. Os lugares que ocupam definem fortemente seu depoimento. No entanto, a maioria dos depoimentos com ex-alunos do curso de História da UFMG revelam-se críticos em relação à formação para licenciatura, alguns indicando reservas até mesmo na formação para pesquisador. Feitas as ressalvas, a leitura dos depoimentos apresentados na seqüência deve ser cautelosa.

É nesse contexto que o depoimento apresentado a seguir, que sugere uma avaliação do curso de História distinta daquela anterior, deve ser compreendido. O depoimento foi prestado por um professor de História da UFMG, formado nesta universidade entre 1984 e 1989. Oriundo do interior, mineiro e filho de um professor de História, sua fala revela não apenas um encontro com sua profissão, mas com um projeto pessoal de vida:

o curso de História que eu fiz na FAFICH foi o curso de História que mudou minha vida, foi o curso de História que abriu meus horizontes. Eu vinha do interior, foi exatamente o curso de história que me fez perceber que eu não compactuava com aquela história que eu negava”, que era a história que o meu pai era professor. Enfim, foi um curso de história que ampliou tanto os meus horizontes profissionais, como os meus horizontes pessoais, como os meus horizontes psicológicos. Foi um momento de descoberta extremamente importante na minha vida. E é um curso que eu prezo muito, eu prezo muito meus ex professores, quase todos eles meus colegas agora, eu tenho profundo respeito pelas posições, que nem sempre eu compactuo, pelo investimento que eles fizeram nesse curso. Por conta deles, mais do que

qualquer outra pessoa, (...) o curso de história dessa instituição tem hoje essa projeção que tem, isso é muito recente, isso tem dez anos. Então, na minha avaliação, é um excelente curso de história. Como qualquer outro curso de História, na verdade, é um curso que prepara para aqueles que querem investir mais, buscar mais depois. Nenhum curso pode oferecer: “aqui você está formado e pronto para tudo que vier”, isso não existe. (...) Eu acho que eu peguei esse curso novamente de uma maneira muito privilegiada, em um momento de renovação, em um momento de projetos de renovação, isso também me incentivou muito, marcou muito a minha trajetória.

Segundo uma outra professora do departamento, *o curso de História da FAFICH era mal visto, considerado de direita. É uma lenda dizer que todos são marxistas.* Essa professora ingressou no curso em 1979 e, como cursou tanto História como Ciências Sociais, pôde estabelecer um contraponto entre os dois cursos: *o departamento de História criticava a preocupação com o presente.* Segundo ela, a formação voltada para a pesquisa estava muito presente, especialmente, em uma das disciplinas que cursou: *aprendi a fazer pesquisa, ir na biblioteca, no arquivo, apenas com uma professora.*

Com as mudanças curriculares ocorridas no final da década de 90 do século passado e início deste século, especialmente com a implementação da Prática de Ensino de História sob a responsabilidade do próprio departamento, a questão do ensino tem sido alvo das disciplinas, mesmo que com diferentes abordagens e, muitas vezes, ainda no campo teórico, acarretando, por sua vez, alterações no perfil do aluno ao final do seu curso. A professora de Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFMG, diz que os alunos da FAFICH

estão chegando cada vez melhores, dando sinais de intimidade ou contato com livros didáticos, preparando materiais... A História Cultural tem ajudado, desejo de trabalhar com as novas linguagens. Os alunos

têm produzido coisas muito interessantes, inclusive apresentadas na ANPUH.

Nos questionários aplicados a alunos do início e final do curso⁹³, a maioria (69,2%) diz ter sua expectativa como estudante atendida. A maior crítica (25,5%) cita como problemas para sua decepção a desorganização e o despreparo de professores. É bastante significativo o fato de que, ao contrário do que alguns professores entrevistados apontaram, a maioria dos alunos pretende trabalhar na área (88,5%), sendo que desses, 58,7% pretende *lecionar* e 17,4%, *pesquisar e lecionar*. Apenas 6,5% diz desejar atuar somente como pesquisador e 2% indica a intenção de fazer mestrado. Diante do questionamento sobre a adequação do curso para o magistério, 76,9% respondem afirmativamente, ou seja, consideram sua formação adequada para lecionar. Os que criticam essa formação (12,4%) indicam como problemas *pouco enfoque no magistério, professores não assíduos e curso fraco*.

É exatamente o mesmo índice de alunos (76,9%) que considera a formação adequada para pesquisa. Dos que têm posição diferente, justificam-na devido à *ênfase em licenciatura*. É coincidente, também, o índice dos alunos que dizem já ter lecionado ou trabalhado com pesquisa (17%). Sendo que, desse últimos, apenas 9,6% já foram bolsistas.

Os dados expostos acima corroboram a observação da professora da Faculdade de Educação (FAE): a grande maioria dos alunos sente que a sua formação é adequada tanto para a pesquisa como para lecionar. Novamente, é necessário ponderar que trata-se da opinião de estudantes que não estão – na quase totalidade – ainda inseridos no mercado de trabalho. Apesar da maioria considerar adequada a sua formação, há uma diferença significativa de opiniões favoráveis entre os alunos do início do curso para os do final do curso: o índice de 87,2% de opiniões de alunos do

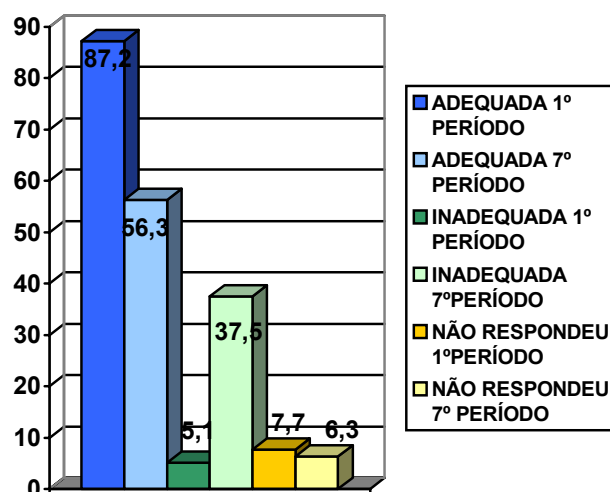
⁹³ No caso da UFMF, foram pesquisados 39 estudantes do 1º período noturno e 16 estudantes do 7º período noturno, representando um desvio padrão inferior a 5%.

1º período, que consideram o curso adequado para lecionar, cai para 56,3%, no caso dos alunos do 7º período.

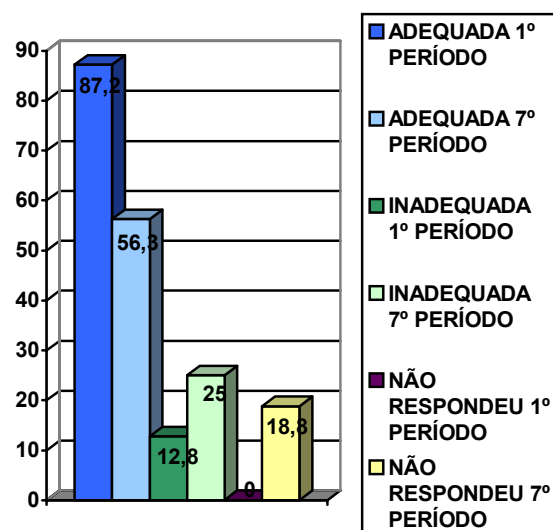
É importante ressaltar que os alunos do 1º período estão inseridos num currículo novo já consolidado, enquanto os alunos do 7º período vivenciaram a transição entre o antigo e o atual currículo. Outra ponderação necessária é que a queda do índice de aprovação da formação para licenciatura, entre os alunos do 1º e 7º períodos da UFMG, é a mais alta se comparado com os índices coletados entre os alunos das outras instituições universitárias pesquisadas.

Os gráficos apresentados a seguir demonstram uma crítica muito mais acentuada dos alunos do sétimo período, quando suas opiniões são comparadas com as opiniões dos alunos do 1º período, no que se refere à formação para o magistério. No que se refere à formação para pesquisa, a crítica também é significativa, mas ainda inferior à percepção de inadequação da formação para o magistério. Esse indicador reveste-se de maior significado para o tema desta pesquisa quando é articulado ao fato de que os alunos do 7º período noturno frequentam um curso de História, modalidade Licenciatura.

Adequação da formação para o magistério, segundo alunos do curso de História da FAFICH/ UFMG (%)



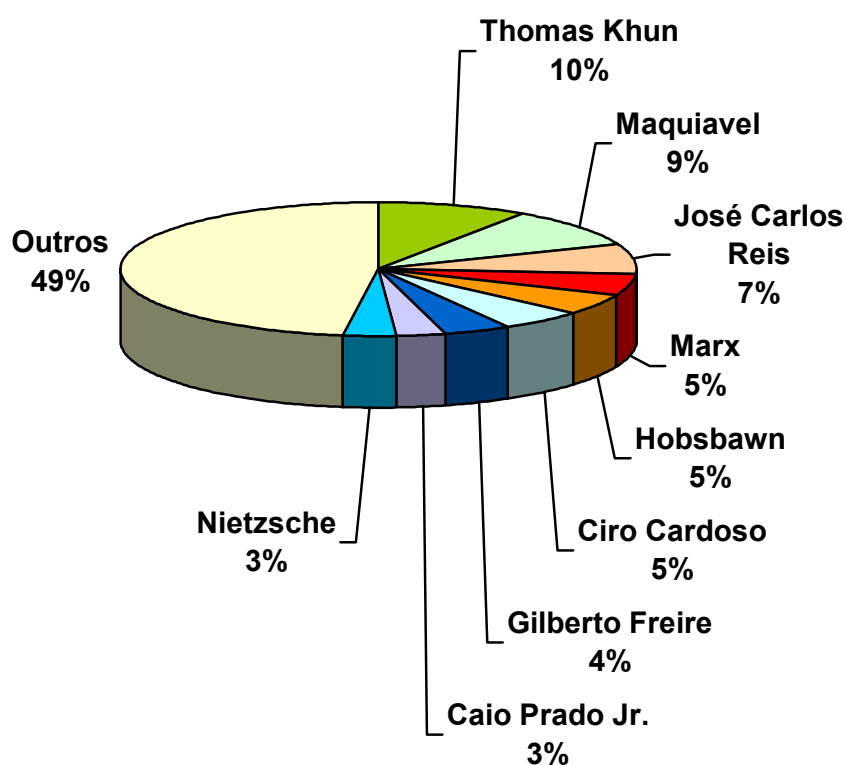
Adequação da formação para pesquisa, segundo alunos do curso de História da FAFICH/ UFMG (%)



Um dado significativo, quando analisadas as opiniões dos alunos da UFMG em relação aos das outras instituições universitárias pesquisadas, é que eles são sempre mais críticos em relação ao curso, em especial, os do 7º período. A exceção fica por conta da avaliação feita sobre a adequação da bibliografia utilizada no curso (100% dos pesquisados a consideraram adequada).

A avaliação sobre a bibliografia do curso merece um comentário mais cuidadoso. Quando convidados a citar os livros ou autores “mais significativos do seu curso de graduação”, as respostas indicaram uma pulverização em torno de 40 livros e autores das áreas de psicologia, literatura, sociologia e economia. Em relação, mais especificamente, à bibliografia referente ao campo historiográfico, os autores que demarcaram o debate dos anos 80 (que, inclusive foram referência em diversas reformas curriculares estaduais do ensino fundamental da região sudeste) são raramente citados. A título de ilustração, Jacques Le Goff é citado apenas uma vez. Eric Hobsbawm é a exceção mais visível. O gráfico, a seguir, possibilita a visualização dos autores mais citados como “significativos”.

Autores considerados significativos segundo alunos do curso de História da FAFICH/ UFMG (%)



Em relação ao sistema de avaliação analisado pelos alunos, 78,8% consideram-no adequado. Dos que o criticam, 66% referem-se à *desorganização* ou afirmam que o *sistema não visa o conhecimento do aluno*. Este é outro indicador que revela o aumento da crítica dos alunos do 1º para o 7º período. Dos alunos do 1º período pesquisados, 82,1% consideravam o sistema de avaliação adequado, enquanto que 68,8% dos alunos do 7º período tinham a mesma opinião (queda de 13,3%).

A diferença de avaliação entre os alunos de início e término de curso ocorre, mais uma vez, em relação ao indicador “formação adequada em relação ao debate historiográfico”: 97,4% dos alunos do 1º período avaliam positivamente, enquanto que 75% do 7º período apresentam a mesma avaliação (queda de 22,4%). As opiniões críticas mais freqüentes são: *pouca discussão* (40%) e *professores despreparados* (20%). As duas principais críticas apresentam indicadores de natureza distinta: o primeiro refere-se à metodologia de ensino (participativa ou não) e a segunda refere-se à qualificação do corpo docente. Na análise de outros indicadores empregados no questionário, reforça-se a interpretação de que as críticas convergem para as metodologias de ensino empregadas no curso. Dois indicadores, destacados a seguir, sustentam esta interpretação: a titulação do corpo docente do curso de História e a relação dos alunos com o corpo docente no que se refere ao aprofundamento de seus estudos e a esclarecimentos de dúvidas conceituais.

Quase a totalidade dos professores do departamento de História da FAFICH era, segundo dados referentes a 2000, composta por doutores, sendo que um é livre docente e quatro são mestres, de um total de 27 profissionais. Essa situação apresenta-se acima da média da titulação existente nos quadros docentes das universidades brasileiras. Na média nacional, apenas 20% dos professores universitários possuem doutorado, enquanto que o índice de doutores no curso de História da UFMG atinge a significativa marca de 78%.

O quadro a seguir apresenta dados sobre o corpo docente do Curso de História da Fafich/UFMG.⁹⁴

⁹⁴ Esse quadro, assim como os seguintes apresentados nesse item sobre o curso de História na FAFICH e que não apresentarem indicação contrária, foram elaborados a partir da análise dos Relatórios de Atividades do Departamento de História referentes aos anos de 1997 a 2000 e dos Catálogos de Produção Científica da UFMG referentes aos anos de 1990 a 1999.

**VÍNCULO, TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO – CORPO DOCENTE CURSO
HISTÓRIA FAFICH – UFMG – 1990/2000**

Ano		1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
TOTAL DE PROFESSORES		29	24	34	35	26	27	28	30	30	31	27
CLASSES	TITULAR								03	03	03	03
	ADJUNTO								17	17	17	19
	ASSISTENTE								06	07	06	02
	AUXILIAR								00	00	00	00
	SUBSTITUTO								04	03	05	03
TITULAÇÃO	LIVRE DOCENTE	00	00	02	00	01	00	00	01	01	01	01
	PHD	00	00	00	00	01	02	02	00	00	00	00
	DOUTORADO	10	11	11	13	10	11	12	19	19	19	21
	MESTRADO	11	10	14	15	13	13	10	06	08	11	04
	ESPECIALIZAÇÃO	02	02	04	04	01	01	01	00	00	00	00
	GRADUAÇÃO	06	01	03	03	00	00	00	04	02	00	01
	NÃO INDICADO	00	00	00	00	00	00	03	00	00	00	00
REGIME DE TRABALHO	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA								26	27	25	24
	40H								00	00	00	00
	20H								04	03	05	03

Quanto ao número de docentes, é perceptível uma redução ao longo da década de 90, sendo que, nesse período, o departamento contou com um maior número de docentes no ano de 1993. Essa redução no quadro de docentes não é privilégio da FAFICH, mas faz parte da situação vivenciada nos últimos anos nas universidades públicas brasileiras. Ao comentar especificamente o caso da FAFICH, o diretor da unidade afirma:

Nos últimos anos, segundo relatório consolidado da CPPD, a FAFICH foi a unidade que mais perdeu docentes e a que menor reposição teve.

Nosso quadro docente teve uma redução de aproximadamente de 25% ao mesmo tempo em que expandimos em cerca de 35% o número de alunos da instituição.

No mesmo período, outros institutos e faculdades perderam, na média, apenas 10 ou 15 % de seus docentes, havendo também os que ganharam 5 ou 7%. Quadro parecido também para o número de funcionários técnico e administrativos e os recursos financeiros e de infra-estrutura.⁹⁵

Todos os professores efetivos trabalham em regime de dedicação exclusiva. Também de forma diferenciada às demais universidades, essa situação proporciona condições de trabalho adequadas à produção acadêmica, seja didática, de pesquisa ou extensão.

A qualificação docente, como se percebe, está acima da média nacional, incluindo os outros cursos universitários em Belo Horizonte pesquisados. Contudo, a redução do número de professores pode estar contribuindo para um certo distanciamento e acompanhamento do trabalho pedagógico com o corpo discente. Daí, emerge o segundo indicador, a opinião dos alunos a respeito do acompanhamento recebido de seus professores. Ao serem questionados sobre “a quem ou a quem recorrem quando enfrentam dificuldades ou necessitam de orientação nos estudos”, apenas 20,3% dos alunos afirmam recorrer a seu professor, sendo que a maioria das respostas indica como fonte de apoio seus próprios colegas (38%) e biblioteca (34%). É importante destacar que os professores aparecem como fonte de apoio em 38,3% da média de respostas dos alunos pesquisados nas outras três instituições estudadas, levando-se ainda em consideração que, nessas, o corpo docente não possui regime de trabalho em dedicação exclusiva.

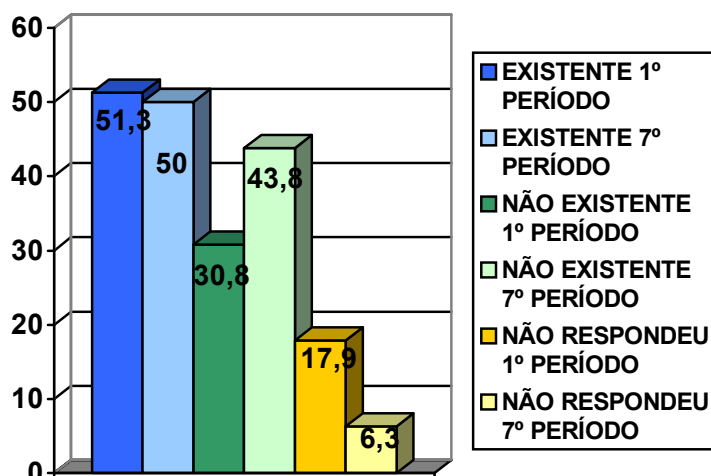
⁹⁵ “A crise da FFLCH/USP e o futuro das Ciências Humanas” assinado pela Diretoria da FAFICH. IN: *ICH Informativo* nº5, ago 2002, p. 2.

O questionário aplicado junto ao corpo discente buscava, ainda, a opinião sobre o equilíbrio do currículo do curso de História em relação à dimensão formativa mais diretamente vinculada à pedagogia e prática de ensino e àquela vinculada ao debate historiográfico e pesquisa.

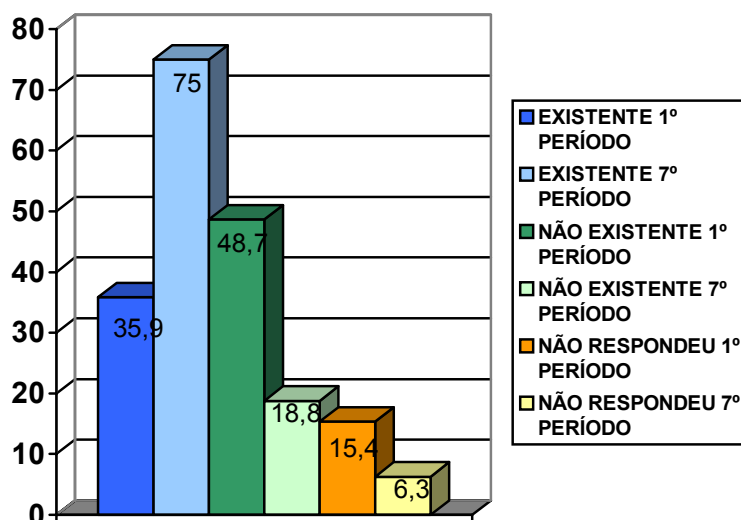
Embora a grande maioria dos alunos avaliem que o currículo apresenta equilíbrio entre as disciplinas da área pedagógica e específicas da área historiográfica (80,8% das opiniões⁹⁶), há um número elevado de alunos que criticam a articulação entre elas. Nesse sentido, duas críticas são relevantes: a) a articulação entre as disciplinas da área pedagógica com as disciplinas da área historiográfica ; b) a articulação entre as disciplinas da área pedagógica e as situações concretas de sala de aula do ensino fundamental e médio. A questão da articulação entre as áreas curriculares aqui destacadas interessa sobretudo a esta pesquisa porque revela que o equilíbrio de carga horária entre disciplinas pode não garantir necessariamente o diálogo e o planejamento coletivo entre elas, o que não configuraria uma proposta pedagógica institucional unificada e, até mesmo, um mesmo projeto de perfil profissional a ser delineado.

⁹⁶ Dos 11,5% dos alunos que afirmam que não há equilíbrio entre as duas áreas curriculares, a maioria indica *muito peso à pedagogia* (33%) e, contraditoriamente, que a *pedagogia deixa a desejar* (16%). Novamente, o índice dos alunos críticos em relação a este tema é muito maior entre os alunos do 7º período: 31,3% destes alunos acreditam que o currículo é desequilibrado, índice muito superior aos 2,6% dos alunos do 1º período com mesma opinião.

Articulação entre as disciplinas da área pedagógica e da área historiográfica segundo alunos do curso de História da FAFICH/ UFMG (%)



Articulação entre as disciplinas da área pedagógica e situações de sala de aula segundo alunos do curso de História da FAFICH/ UFMG (%)



A respostas dos alunos, apresentadas nesses dois gráficos, são extremamente reveladoras e possibilitam uma análise sobre a estrutura curricular do curso de história. De um lado, indicam a ausência de diálogo entre as disciplinas da área pedagógica e da área historiográfica. Tal descompasso, além de aventar a possibilidade de uma “divisão do trabalho” no interior de uma mesma instituição de ensino, pode sugerir que a intenção manifesta por diversos professores deste curso entrevistados - qual seja, a de que a pesquisa deve ser um elemento constitutivo do perfil do professor de História do ensino fundamental e médio - não se efetiva. Por outro lado, o segundo gráfico revela uma avaliação extremamente positiva dos alunos do 7º período em relação à articulação das disciplinas pedagógicas com os dilemas e demandas que vivenciarão como professores nas salas de aula de ensino fundamental e médio. Paradoxalmente, esses alunos são, ainda, os mais críticos em relação à articulação das disciplinas da área pedagógica e da área historiográfica. O fato de serem alunos em final de curso, e vivenciarem a mudança curricular, especialmente com a ampliação da carga horária da disciplina Prática de Ensino de História, confere ainda maior consistência à avaliação que realizam sobre a formação para a sala de aula. É importante ter claro que o contato com a sala de aula ocorre especialmente na programação desenvolvida na Faculdade de Educação. Contudo, nos últimos anos, a partir da introdução da disciplina Prática de Ensino de História sob responsabilidade do próprio departamento de História, várias iniciativas, ainda que não articuladas, pautaram a sala de aula como elemento de estudo e formação⁹⁷.

⁹⁷ Esse é o caso da introdução de seminários onde os estudantes universitários discutiam novas abordagens e linguagens no ensino de História junto a professores do ensino fundamental e médio; de aulas oferecidas aos alunos de ensino médio ministradas pelos estudantes universitários; e de estudos e análises sobre material didático e propostas curriculares de ensino fundamental e médio.

O Curso de História do Unicentro Newton Paiva

O UNICENTRO Newton Paiva comemorou, em 2002, 30 anos de existência. O início de suas atividades ocorreu com a abertura dos cursos de Pedagogia, Matemática, Administração e Ciências Contábeis, em 1972. Atualmente, organizados em quatro faculdades, são 23 os cursos sob a sua responsabilidade.⁹⁸ A instituição conta com as seguintes publicações: *Caderno de Filosofia e Ciências Humanas; Demex; Demin; Gemas de Minas Gerais; Iniciação Científica; Oikos; Pensamento Contábil; Psique; RP em Revista e Vanguarda Econômica.*

Em 1974, foi criado o curso de Estudos Sociais. E, em 1991, um grupo de professores que atuava nesse curso de Estudos Sociais, inspirados no programa da Universidade Federal de Minas Gerais, organizou o currículo do curso de licenciatura plena em História do Centro Universitário Newton Paiva. Segundo o atual coordenador do curso de História:

Nós tínhamos 4 professores de História, o João Bosco Werneck da Rocha, eu, a professora Márcia Cavaleiro, que saiu recentemente por problema de saúde, e o professor Roberto Amaral, que, ultimamente, estava dando aula na FUMEC. Nós nos reunimos para discutir porque nós tínhamos Estudos Sociais aqui. Quem nos ajudou muito, veio aqui, fez propostas, foi o Ciro Bandeira de Melo, da UFMG. O curso foi lançado em 91. O curso, inicialmente, tinha entrada anual, não era entrada semestral. Em 1997 ou 1998, ele passou a ter entrada semestral. Agora, nós estamos fazendo um projeto para modificar, acompanhando as Diretrizes, etc., vamos implantar o bacharelado. Ele

⁹⁸Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde (Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia); Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas (Matemática, Tecnologia em Informática); Faculdade de Ciências Humanas e Letras (Geografia e Meio Ambiente, História, Letras, Pedagogia e Psicologia) e Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Administração em Comércio Exterior, Administração em Marketing, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Econômicas -

é licenciatura. (...) A gente procura, desde do início das disciplinas específicas de história, dar os rudimentos da pesquisa histórica, a construção do saber histórico para o aluno. É um consenso dentro do curso, todo mundo acha que isso é importante. A partir daí, do quarto, quinto período, a gente começa a trabalhar com eles algumas questões relativas a pesquisa histórica, pesquisa histórica mesmo, eles se engajam em um projeto. Nós temos laboratório⁹⁹ com estagiários, tem essas visitas, esses grupos de estudo também que, agora, o laboratório está organizando. Eu tive notícia recente de que 3 alunos nossos passaram na primeira etapa de mestrado lá na UFMG. Isso é gratificante.

Esse trecho do depoimento é expressivo por revelar a característica do corpo docente que fundou o curso e suas intenções originais: havia uma forte relação com o curso de História da UFMG (ocorrendo, inclusive, um auxílio de professores daquela instituição quando da proposta da reformulação curricular no Unicentro Newton Paiva) e clara intenção de articular licenciatura com formação do pesquisador. É preciso destacar que a relação com a UFMG não se restringiu ao curso de História, mas envolvia grande parte do corpo docente da Faculdade de Ciências Humanas e Letras, que havia se graduado ou desenvolvia seus projetos de pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado naquela instituição.

O curso de História tem duração de 3 anos e meio, oferecido apenas no turno da noite, na modalidade Licenciatura Plena em História. No entanto, na apresentação feita sobre as áreas de atuação do profissional formado pelo curso, há uma

Executivo Financeiro, Comunicação Social – Jornalismo / Publicidade e Propaganda / Relações Públicas, Direito, Secretariado Executivo e Bilingüe, Turismo).

⁹⁹ Em 1994, foi criado o Laboratório e Arquivo de Memória Histórica, com a finalidade de apoiar as atividades de estudo, pesquisa e organização de eventos, visitas técnicas e constituição de acervos iconográfico de periódicos e livros permutados com instituições nacionais e estrangeiras. Atualmente, os trabalhos desenvolvidos pelo Laboratório e Arquivo de Memória Histórica privilegiam as seguintes linhas de pesquisa: *Representações, Violência, Imaginário e Sociedade na História de Minas e de Belo Horizonte*. Ver UNICENTRO NEWTON PAIVA. *Manual do Curso de História – 2002/01*.p.9.

declaração sobre a necessária articulação entre a habilitação para o ensino e a pesquisa:

Existem hoje, pelo menos, duas áreas consolidadas: magistério e bacharelado/pesquisa. No momento, outras áreas começam a se consolidar. Assessoria parlamentar, consultorias cultural e turística e gestão do patrimônio histórico-cultural e artístico. O que antes era comum em outros lugares, fora do país, começa a se tornar rotina para os nossos profissionais.

Além disso, atualmente, a fronteira entre o magistério e a pesquisa praticamente não existe, o professor tem que pesquisar e o pesquisador tem que conhecer a docência. Percebe-se, hoje, que essas duas habilitações são complementares.

A criação do curso de História percorreu um movimento contrário ao percebido na UFMG, a despeito da proximidade do corpo docente das duas instituições, onde a ênfase maior do currículo (licenciatura) foi abrindo espaço para disciplinas tradicionalmente direcionadas ao bacharelado. Assim, o currículo dessa instituição apresenta atividades e programas para além do espaço da sala de aula e biblioteca. Em seu depoimento, o coordenador do curso de História destacou as atividades extra sala de aula, incluídas no currículo:

Nós temos, dentro do curso, uma prática de viagens, de Visitas Técnicas. Esse semestre, por exemplo, os alunos já foram em Diamantina, São João Del Rei, São Paulo, Rio de Janeiro. No final de semana passado, os alunos foram no Museu Nacional no Rio. E eu estou indo hoje com uma turma para Parati, tentar fazer um curta metragem lá, filmar vários monumentos. Vou ver se consigo editar essa fita, porque eu acho que falta isso. A sala de aula limita muito o aluno, e a gente procura ampliar isso aqui. Essas atividades são realizadas em todos os períodos, ao longo do curso. No próximo semestre, já

planejamos outras tantas viagens, umas sete, oito por semestre. Esse semestre (...) houve um professor que foi duas vezes ao Rio, uma para ir ao Museu Nacional e outra para fazer um circuito no Rio do século XIX (...). O curso tem muita atividade: esse semestre, nós tivemos 3 seminários, os chamados Diálogos Históricos. Trouxemos professores de São Paulo, da USP, da UNESP, de vários lugares, da própria UFMG. Isso, agora, passou a ser fixo [no currículo], são 3 mesas redondas ao longo do semestre sobre temas variados. Tivemos uma nesse semestre, com História da Educação, veio o Luciano Mendes; tivemos uma sobre Autoritarismo na América Latina, um professor da UNESP, que esteve aqui semana retrasada; tivemos um outro sobre História de Minas no século XVIII. Esses são os Diálogos Históricos. Tem outros diálogos que nós chamamos de Diálogos entre a História e... Nós fizemos um com a Filosofia, com a Economia, um professor de São Paulo esteve aqui para falar sobre ALCA, um professor da USP; tivemos um outro, veio um professor da UFMG falar sobre Literatura e História na Grécia; tivemos um outro sobre Democracia na Grécia; e houve um outro, foi Diálogo da História e Filosofia, sobre marxismo, sobre História do Marxismo, veio um grupo de estudos da Filosofia. E essas atividades estão inseridas na programação, fazem parte, inclusive, do processo avaliativo dos alunos, para todos os alunos, em todos os períodos. E os certificados que eles recebem pela participação conta como horas de prática profissional deles.

Este longo trecho do depoimento reforça a intenção desse curso de História: a formação do professor. Nesse sentido, a frase “*a sala de aula limita muito o aluno, e a gente procura ampliar isso aqui*” reveste-se de um significado especial, na medida em que converge com o discurso de várias reformas curriculares, no ensino fundamental e médio, em curso no Brasil, retomando questões levantadas nos fóruns de debates sobre ensino de História realizados na década de 80 do século passado.

Esta proposição curricular, orientada para a formação do professor de História, alimenta-se de quatro características específicas da instituição: a) a figura do coordenador de curso coincide com a do professor de Prática de Ensino; b) o relacionamento entre o departamento de História e o departamento de Educação garante um diálogo entre as duas instâncias; c) o corpo docente reduzido favorece o estabelecimento de consensos a respeito do currículo e, finalmente, d) a trajetória profissional do corpo docente (que apresenta experiência com o ensino fundamental e médio) facilita a incorporação de temas do cotidiano escolar na programação curricular. Em relação a este último item, cabe destacar que o coordenador do curso de História é professor, em exercício, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, desde 1985.

O contato direto dos alunos com as questões do ensino fundamental e médio é propiciado nas chamadas disciplinas pedagógicas, sendo que a presença nas escolas não fica restrita apenas à proposta de trabalho da disciplina Prática de Ensino de História. Segundo o coordenador do curso e professor de Prática de Ensino, as atividades em escolas, realizadas no estágio, são objeto de atenção:

Nós temos dois momentos que eu acho privilegiados: o quinto período, que tem 200 horas de estágio, pois, na verdade, a Prática de Ensino é um estágio, e o sétimo, que tem o Estágio Supervisionado. Fora isso, nós temos, com o Departamento de Educação, com o pessoal da área de Educação, um diálogo muito bom. Então, eles fazem práticas em Psicologia da Educação, e na disciplina de Estrutura também, com supervisão do professor. Isso é acompanhado de perto pelos professores. Os alunos fazem relatórios técnicos dessas idas até às escolas para essas disciplinas. (...) Há caso de ex-alunos daqui que são, atualmente, supervisores de alunos que estão fazendo estágio, e não são poucos, não.

No entanto, a preocupação com o ensino e a grande probabilidade dos alunos, depois de formados, atuarem no ensino não têm conseguido pautar as temáticas

dos projetos de pesquisa de Iniciação Científica¹⁰⁰. Na publicação *Iniciação Científica 200/2001*¹⁰¹, do total de dezoito artigos publicados, sendo três de docentes e alunos do curso de História, apenas um, “Festas Cívicas no Estado Novo: rituais de poder no imaginário mineiro (1937-1945)”, situa-se na temática, na medida em que analisa material escolar (livros didáticos e cartilhas escolares) do período em estudo. O coordenador disse que uma aluna, atualmente no 7º período, desenvolveu uma pesquisa sobre livro didático de História, mas que o ensino de História não se trata de um tema objeto de muitas pesquisas entre os alunos. Os trabalhos da Iniciação Científica são socializados através da publicação e de relatos feitos pelos próprios alunos para outras turmas.

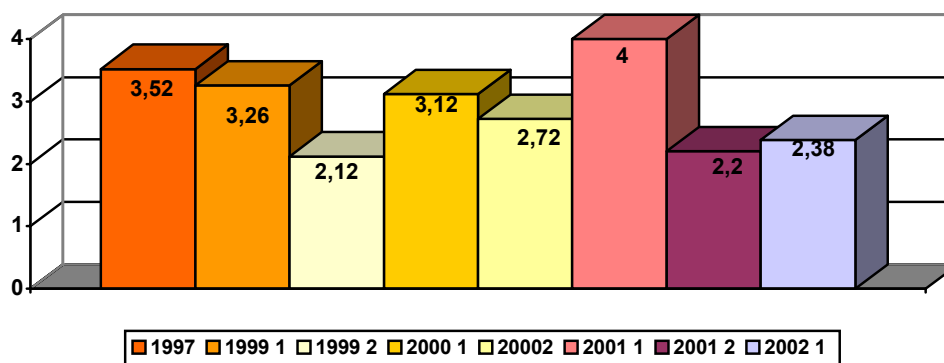
Até 1997, havia oferta de 40 vagas nos vestibulares. Atualmente, a oferta é de 50 vagas por vestibular, que ocorre semestralmente. Os gráficos a seguir permitem a visualização da relação candidato/vaga para o curso de História e a média geral da instituição.¹⁰²

¹⁰⁰ Trata-se do Projeto de Iniciação Científica do Unicentro Newton Paiva, em que professores e alunos do Curso desenvolvem projetos de pesquisa em diferentes modalidades. O Curso de História já apresentou e/ou concluiu, desde a implantação do projeto, em 1999, 10 projetos, sendo 2 interdisciplinares, um com o curso de Turismo e outro com o curso de Farmácia. Cf. www.newtonpaiva.br acessado em 26 de abril de 2003.

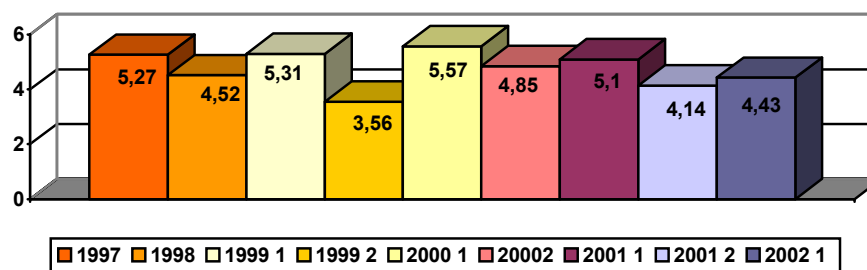
¹⁰¹ SOARES, Astréia (org.) *Iniciação Científica Newton Paiva 2000/2001*. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2002.

¹⁰² Informações e dados retirados do site www.newtonpaiva.com.br acessado em 14/04/2003.

Relação candidato/vaga para o curso de História Unicentro Newton Paiva

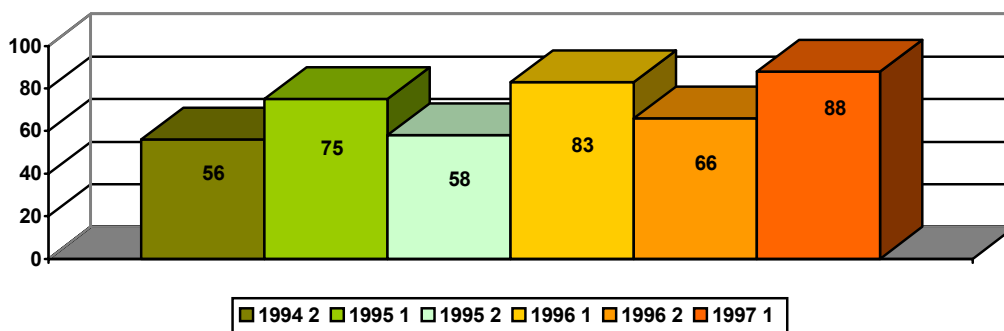


Relação candidato/vaga – Unicentro Newton Paiva (média geral)

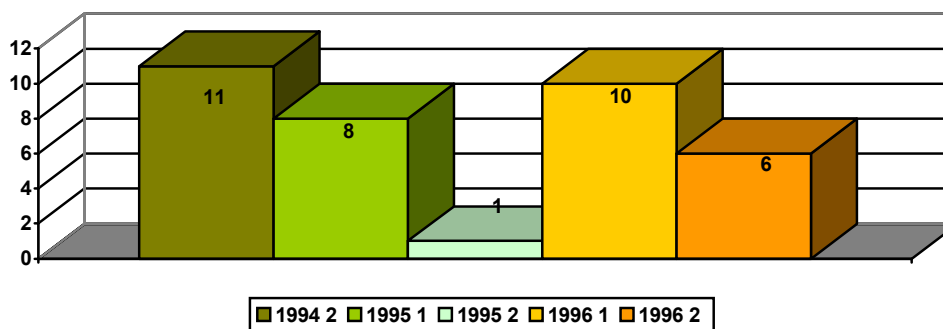


A relação candidato/vaga para o curso de História fica abaixo da média da instituição, ou seja, o vestibular para esse curso não é o dos mais concorridos. Nos últimos anos, houve um significativo aumento no vestibular do primeiro semestre de 2001 (4 por vaga). No entanto, o índice oscila em torno de 2,5 candidatos por vaga. Os dados, referentes a um período anterior, revelam um grande índice de evasão dos alunos:

Alunos matriculados em História - Unicentro Newton Paiva



Alunos formados em História Unicentro Newton Paiva



Segundo o depoimento do coordenador do curso de História, atualmente, houve uma redução na evasão de alunos ao longo do curso:

Hoje, nossas turmas têm, em média, 35 alunos, já houve época em que essa média era bem mais baixa, nós tivemos certas dificuldades; hoje, a turma de primeiro e segundo período fica em torno de 50 alunos, terceiro e quarto período em torno de 45 e quinto, sexto e sétimo cai um pouco aí, para 30/35 alunos, a média é de 35 alunos.

Nos questionários aplicados aos alunos de início e final de curso¹⁰³, a maioria (87,2%) afirma ter sua expectativa em relação ao curso atendida. E é interessante o fato de que tal avaliação torna-se ainda mais positiva quando é feita pelos alunos de final de curso, na medida em que o índice sobe de 82,3% (alunos de 1º período) para 93,8%(alunos de 7º período). Está acima do índice geral, se forem consideradas as outras instituições pesquisadas (82,3%). Das críticas citadas - *poderia ser melhor; conteúdo maçante e falta maturidade dos alunos* –, apenas uma faz referência ao conteúdo do curso, sendo que uma delas é bastante genérica e outra responsabiliza os próprios alunos.

Também acima da média geral percebida nesta pesquisa, a grande maioria (92,3%) afirma pretender atuar na área, sendo que desses, 63,9% lecionando e 19,4,6% trabalhando com pesquisa.

Uma avaliação, cada vez mais positiva, também é feita quanto à adequação da formação para o magistério (89,7%), sendo que o índice sobe de 87% (alunos de 1º período) para 93,8%(alunos de 7º período). A maioria das críticas (66,6%) acredita que há *pouco enfoque no magistério*.

O índice de alunos que já lecionaram é baixo: apenas 12,8%, sendo que 20% em escola pública. No caso da experiência com pesquisa, o índice é um pouco mais elevado: 21,1% afirma já ter trabalhado nessa área, citando pré-projeto para mestrado e temas de trabalho escolar (7,7% já foram bolsistas como monitores de grupos de estudos ou no Museu de História Natural da UFMG). Percebe-se, portanto, que o índice de estudantes que desejam prosseguir na carreira é mais elevado do que os que já experimentaram uma atuação concreta até então. O curso, portanto, parece motivar tal opção.

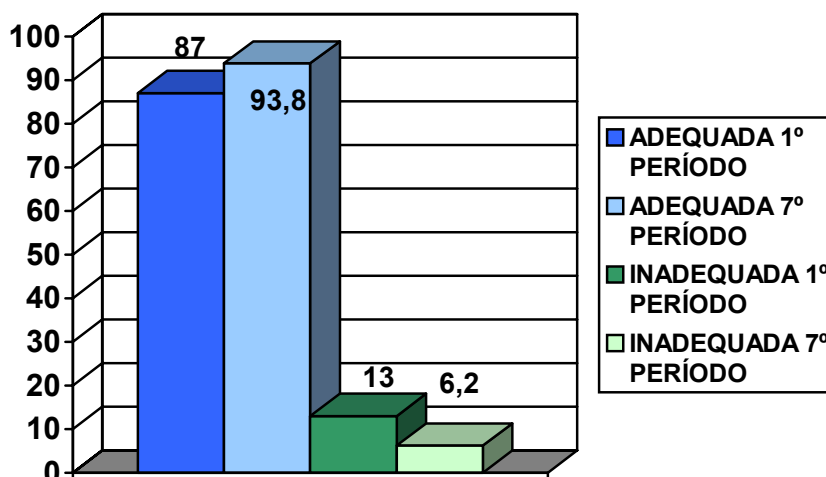
¹⁰³ No caso da UNICENTRO Newton Paiva, foram pesquisados 23 estudantes do 1º período noturno e 16 estudantes do 7º período noturno, representando um desvio padrão inferior a 5%.

Da mesma maneira que acreditam estar tendo uma formação adequada para o magistério, 87,2% dos alunos pesquisados entendem que sua formação é boa para a pesquisa. As críticas são as seguintes: *curso voltado para licenciatura; não fornece formação em bacharelado; falta informação a respeito*. Novamente, o índice melhora na avaliação de alunos de 1º período para a dos alunos de 7º período: de 82,6% para 93,8%, respectivamente. Destaca-se, ainda, a pertinência das respostas que indicam prioridade na formação para licenciatura, tal como relatada pelo próprio coordenador do curso. Contudo, em seu depoimento o coordenador do curso insiste na necessidade da criação da modalidade “bacharelado” no curso de História, articulado à formação para licenciatura:

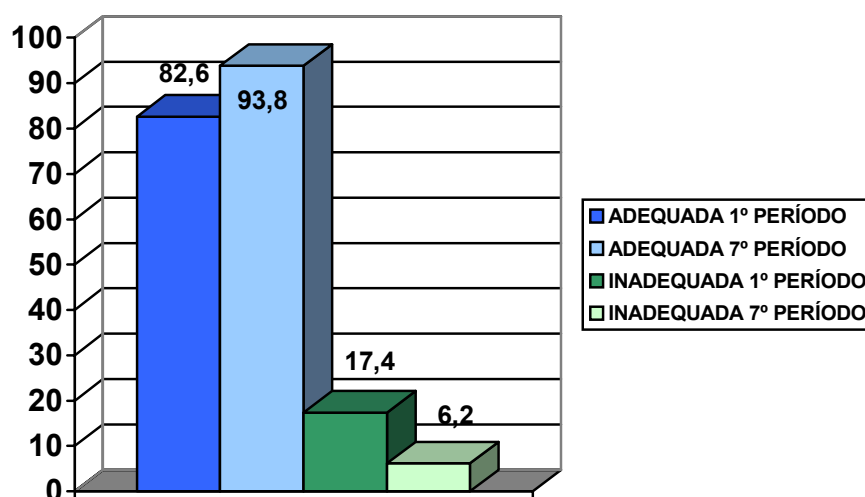
O que eu troco idéia com os colegas, com a discussão de Colegiado, é que hoje não dá para separar mais ensino e pesquisa; então, o que nós temos que formar, aqui, é o professor voltado para essas duas coisas; por isso, o bacharelado está fazendo falta. Embora nós já tenhamos essa prática também voltada para a pesquisa, incentivando o aluno, falta ainda a monografia, que eu acho que acaba levando o aluno a uma situação concreta, de construção, de saber histórico, de produção de algum saber porque, no mais, o que a gente discute sempre em Colegiado é isso, essa necessidade de tornar indissociável o ensino da pesquisa. Colocar o aluno sempre a par dessa metodologias que aparecem aí todo dia, tanto no que diz respeito à pesquisa histórica quanto ao ensino histórico, ele está sempre atualizado em relação a isso, incentivar essas atividades porque eu acho isso muito importante, visitas técnicas, viagens de estudo, trazer para dentro da instituição essas discussões, essa mesas redondas, conferências, incentivar os nossos alunos a participarem também da ANPUH, dos encontros, isso talvez seja necessário fazer com um pouco mais de ênfase porque a gente nota que eles não participam muito, participam mas não como a gente gostaria, mas a maioria é trabalhadores, isso é inegável, a maioria esmagadora.

Os gráficos a seguir permitem visualizar a avaliação dos alunos sobre a adequação do curso de História para o magistério e para a pesquisa, cotejando a opinião do coordenador do curso:

Adequação da formação para o magistério, segundo alunos do curso de História - Unicentro Newton Paiva (%)



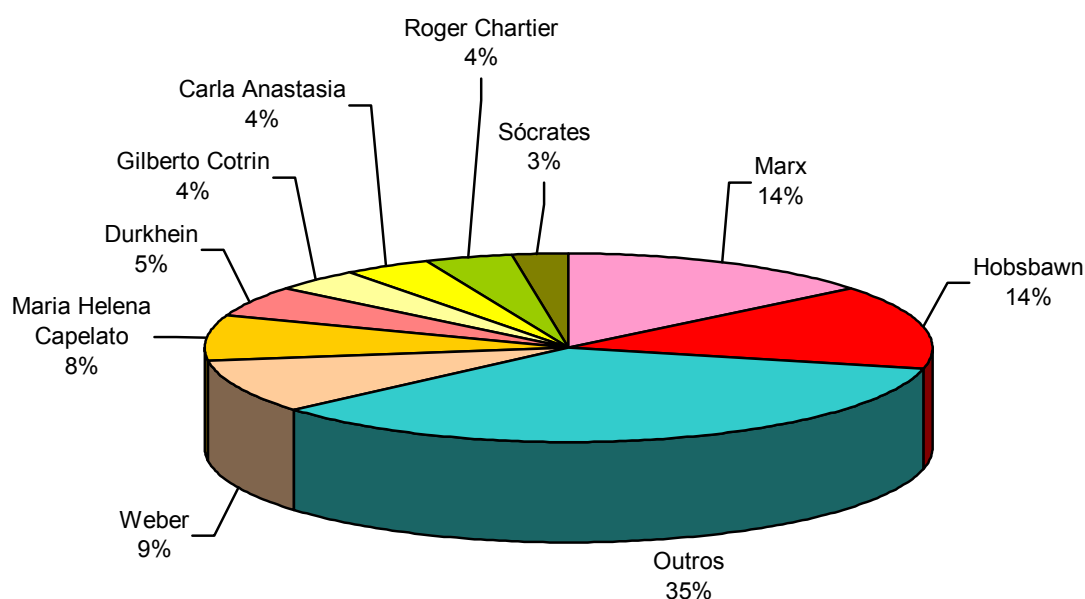
Adequação da formação para pesquisa, segundo alunos do curso de História - Unicentro Newton Paiva (%)



A quase totalidade de alunos (94,9%) considera a bibliografia utilizada em seu curso adequada. Nesse caso, há uma pequena queda na avaliação entre os alunos de 1º período (95,7%) e os de 7º período (93,8%), mantida dentro da margem de erro.

Ao aprofundarmos a preparação, a partir da listagem de livros considerados pelos alunos como mais significativos para o curso de História, é possível vislumbrar uma mescla de literatura clássica (Gilberto Freyre, Sócrates, Platão, Freud, Aristóteles, Comte) com autores da literatura historiográfica brasileira (Carla Anastasia; Laura de Mello e coletâneas), revelando um equilíbrio importante na formação do profissional da área. O gráfico a seguir permite visualizar alguns dos autores mais citados:

**Autores considerados significativos, alunos do curso de História - Unicentro
Newton Paiva (%)**



Dentre os indicadores propostos, o sistema de avaliação foi o que obteve menor aprovação pelos alunos dentre todos indicadores propostos no questionário, apesar de 71,8% o considerarem adequado. Os mais críticos são os alunos do final de curso: 62,5% consideram-no adequado, contra os 78,3% de respostas favoráveis dos alunos do 1º período. As principais críticas são: *não visa o conhecimento do aluno, apenas a nota; poderia ser diferente; peso da avaliação final muito elevado; muitas cobranças; valorizam métodos e não a criação científica; muitas provas.*

O sistema de avaliação é institucionalmente assim apresentado¹⁰⁴:

Denominação	Época de Realização	Valor
1ª Formal	No final do 1º bimestre letivo	20 pontos
2ª Formal	No final do 2º bimestre letivo	30 pontos
Exercícios, trabalhos discentes, provas escritas ou orais, a critérios do professor, conforme orientação do seu Departamento.	Desenvolvidos durante todo período letivo.	10 pontos

Para ser aprovado, em cada disciplina, o aluno deve atingir a somatória mínima de 60% dos 60 pontos, ou seja 36 pontos, assim como ter freqüência de, no mínimo, 75% das aulas. Terá direito a uma prova especial (denominada 2ª época) o aluno que atingir, no mínimo, 20 pontos. A data das provas, em primeira chamada, é apresentada em calendário da instituição. Como se percebe, o sistema de avaliação, bastante controlado pela instituição, se configura de forma muito tradicional, limitando os instrumentos de avaliação e registros do professor. A rigidez disciplinar

¹⁰⁴ Segundo Manual do Curso de História. P.04.

chama a atenção em relação a outros aspectos administrativos. O item 3.9 – *Padronização da Chamada*, do documento *Manual do Curso: História*¹⁰⁵ normatiza:

- *A Chamada é obrigatória e deverá ser feita por todos os professores no início e no final de cada horário de aula geminadas.*
- *A 1ª chamada das duas primeiras aulas geminadas só poderá ser feita até no máximo 15 (quinze) minutos após o horário previsto para o seu início.*
- *A chamada das duas primeiras aulas geminadas só poderá ser feita a partir do momento que faltarem, no máximo, 10 (dez) minutos para o seu término.*
- *Não haverá nenhuma tolerância de tempo para a primeira chamada das duas últimas aulas geminadas.*
- *A 2ª chamada das duas últimas aulas geminadas só poderá ser feita a partir do momento que faltarem, no máximo, 10 (dez) minutos para o seu término.*

FACET – FACIBIS – FACISA – FAHL

Manhã e noite de 2ª a 6ª feira			
1º Horário de aulas Geminadas		2º Horário de aulas Geminadas	
1ª Chamada	Até 7:30	1ª Chamada	Até 9:15
2ª Chamada	A partir de 8:45	2ª Chamada	A partir de 10:45

1º Horário de aulas Geminadas		2º Horário de aulas Geminadas	
1ª Chamada	Até 19:15	1ª Chamada	Até 21:00
2ª Chamada	A partir de 20:30	2ª Chamada	A partir de 22:30

Para esta pesquisa, interessa o fato de que o controle dos tempos e a pouca autonomia conferida ao trabalho do professor será a vivência que os alunos

¹⁰⁵ IDEM, p. 09.

universitários terão como modelo ou referência para o desenvolvimento de suas atividades como futuros docentes. Assim, a vivência, como estudantes, de limitados instrumentos de avaliação e a clara indicação da percepção dos mesmos como controle institucional – já que o tempo reduzido do intervalo entre uma avaliação e outra diminui a probabilidade de sugerir alterações nos programas em curso – reduzem suas opções na prática avaliativa, em especial, de cunho formativo, não classificatório.

No entanto, no que tange ao sistema de avaliação, é preciso ressaltar que, em seu depoimento, o coordenador do curso de História afirmou que o sistema de avaliação sofreu alterações exatamente no semestre em curso (2º semestre de 2002), tornando-se um pouco mais flexível, ampliando o espaço de decisão e autonomia do professor e incorporando as diferentes atividades promovidas pelo departamento, como *Viagens Técnicas, Diálogos Históricos, Diálogos entre a História e:*

E as viagens também fazem parte do processo de avaliação, que aliás mudou agora neste semestre, agora, são cem pontos distribuídos, cinquenta de uma prova final formal, e 50 atribuídos a critério do professor, porque aí há todo esse envolvimento do aluno com essas atividades, que também são avaliadas.

A maioria dos alunos pesquisados (89,7 %) considera que, em relação ao debate historiográfico, a formação oferecida pelo curso de História da Newton Paiva é adequada. No entanto, há também, nesse caso, uma pequena queda em relação aos alunos de início e término de curso: de 95,7% para 81,3% dos alunos de 1º e 7º períodos, respectivamente. O percentual de alunos de 1º período que justificou sua resposta disse acreditar que *ainda é pouco tempo para avaliar*. Já os alunos de 7º período citam: *falta orientação; muito vinculado a Nova Historiografia e não há cadeira específica de Historiografia*. Especialmente, essa última questão permite um contraponto com a grade curricular do curso de História que, realmente, apresenta a

disciplina Historiografia apenas como eletiva, que, segundo o documento *Manual do Curso: História*, não há obrigatoriedade do aluno cursar.

Currículo Curso História – Unicentro Newton Paiva¹⁰⁶

Disciplinas Obrigatórias		
Nome da Disciplina	Nº de Créd.	C.H. Semestral
1º Período		
FUNDAMENTOS DE CIENCIAS SOCIAIS	4	60
INTRODUCAO A FILOSOFIA/INICIACAO FILOSOFICA	4	60
INTRODUCAO AOS ESTUDOS HISTORICOS	4	60
LINGUA PORTUGUESA I	4	60
SOCIOLOGIA GERAL	4	60
2º Período		
ANTROPOLOGIA CULTURAL	4	60
FILOSOFIA DA HISTORIA	4	60
HISTORIA ANTIGA	6	90
HISTORIA DAS IDEIAS POLITICAS E SOCIAIS	4	60
METODOLOGIA TRABALHO HISTORICO	4	60
3º Período		
CIVILIZACAO IBERICA	4	60
ECONOMIA	4	60
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO (MAT/PSIC)	4	60
HISTORIA MEDIEVAL	6	90
PSICOLOGIA DA EDUCACAO VI	4	60
4º Período		
HISTORIA DA AMERICA I	6	60
HISTORIA DO BRASIL I	6	90
HISTORIA MODERNA	6	60
PSICOLOGIA DA EDUCACAO VII	4	60

¹⁰⁶ O quadro apresentado foi elaborado com informações do Manual do Curso: História, pp. 16 e 17. e do site www.newtonpaiva.br, acessado em 26 de abril de 2003. O currículo em questão foi aprovado pela Portaria ministerial nº 256, de 17/02/94.

5º Período		
DIDÁTICA VII (HISTÓRIA)	6	90
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I	6	90
HISTÓRIA DA AMÉRICA II	4	60
HISTÓRIA DO BRASIL II	4	60
6º Período		
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II	4	60
HISTÓRIA DA AMÉRICA III	4	60
HISTÓRIA DA CULTURA BRASILEIRA	4	60
HISTÓRIA DO BRASIL III	4	60
HISTÓRIA DO PENSAMENTO ECONÔMICO	4	60
7º Período		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	2	300
HISTÓRIA DA ARTE	4	60
HISTÓRIA DE MINAS	4	60
HISTÓRIA DO BRASIL IV	4	60
HISTÓRIA DO PENSAMENTO POLÍTICO E SOCIAL CONTEMPORÂNEO	4	60
TOTAL	146	2430

Disciplinas Eletivas¹⁰⁷		
Nome da Disciplina	Nº de Créd.	C.H. Semestral
ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA	02	30
ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA	04	60
BARROCO MINEIRO	02	30
DEONTOLOGIA DO MAGISTÉRIO	02	30
HISTÓRIA DA ARTE BRASILEIRA	04	60
HISTORIOGRAFIA	04	60
REDAÇÃO TÉCNICA	02	30
RELAÇÕES SÓCIO ECON. POL. BRAS.	04	60
TOTAL	26	390

¹⁰⁷ Não há exigência. Cumprimento de Eletivas a Critério do Aluno.

Essas disciplinas são de responsabilidade de um total de 17 profissionais (1 doutor, 3 especialistas, 1 mestranda, 7 mestres e 4 doutorandos). Do total de docentes, 10 são historiadores, um de Ciências Sociais, um de Economia e Filosofia, um de Letras, um de Pedagogia e um de Psicologia. Dos historiadores, um mestrando, quatro são mestres, quatro doutorandos e um doutor.

Ao considerar a atual titulação dos docentes, a situação revela-se abaixo da média da titulação existente nos quadros docentes das universidades privadas brasileiras, na medida em que, na média nacional, 11% dos professores universitários possuem doutorado, 32% possuem mestrado e 40% possuem especialização. No entanto, caso os professores do curso de História da Newton Paiva, que estão em processo de qualificação, obtenham seus títulos, a situação passará a ser a seguinte: doutor (de 5,8% a 29,4%); mestre (de 64,7% para 47%) e especialista (23,5% para 17,6%) estabelecendo um patamar acima da média.

Sobre o perfil do corpo docente, vale, ainda, destacar que, das instituições pesquisadas, esta é a que apresentou maior índice de alunos que indicaram os professores como principal fonte de apoio ou ajuda aos seus estudos: 43,9% dos alunos recorrem aos professores, 33,3% aos colegas e 19,3% à biblioteca.

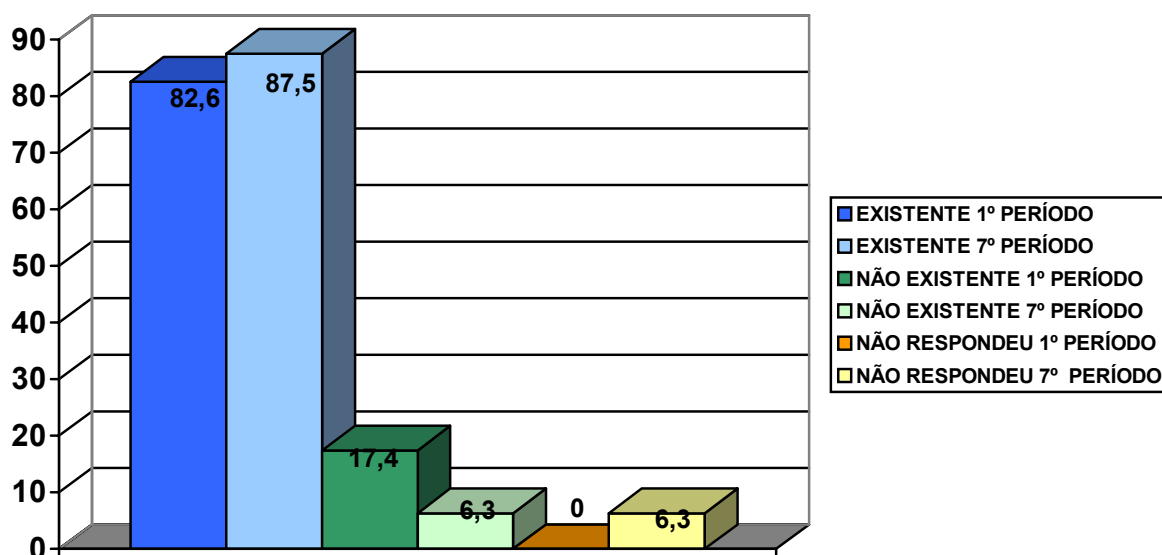
Uma leitura geral da opinião dos alunos pesquisados a respeito do equilíbrio do desenho curricular do curso de História da Newton Paiva revela uma aprovação geral, com exceção da relação entre as disciplinas pedagógicas e o preparo para enfrentamento das situações concretas de sala de aula do ensino fundamental e médio. Entretanto, os índices gerais encobrem uma disparidade de opiniões muito acentuada entre os alunos de início e final de curso. Assim, os alunos do 1º período avaliam positivamente o equilíbrio na distribuição entre as disciplinas da área pedagógica e as específicas da área historiográfica (opinião de 91,3%) e a articulação entre as questões abordadas nessas disciplinas (82,6%), mas são muito críticos ao avaliarem a articulação entre as disciplinas pedagógicas e as situações concretas de sala de aula (somente 56,5% a consideram adequada). No caso dos alunos do último período, a situação é quase inversa: demandam ênfase maior na

discussão historiográfica. Assim, apenas 68,8% destes alunos consideram que a distribuição entre as disciplinas (pedagógicas e historiográficas) é adequada (20% menor que ocorrido no 1º período), embora 87,5% considerem que há articulação entre as questões abordadas nas disciplinas do campo historiográfico e disciplinas pedagógicas, e 81,3% consideram que há articulação entre as questões abordadas nas disciplinas pedagógicas e as situações de sala de aula do ensino fundamental e médio. Os alunos do sétimo período pesquisados justificam sua opinião, indicando a ausência de aprofundamento na área historiográfica, ao contrário dos alunos do primeiro período, que sentem a ausência de disciplinas pedagógicas.

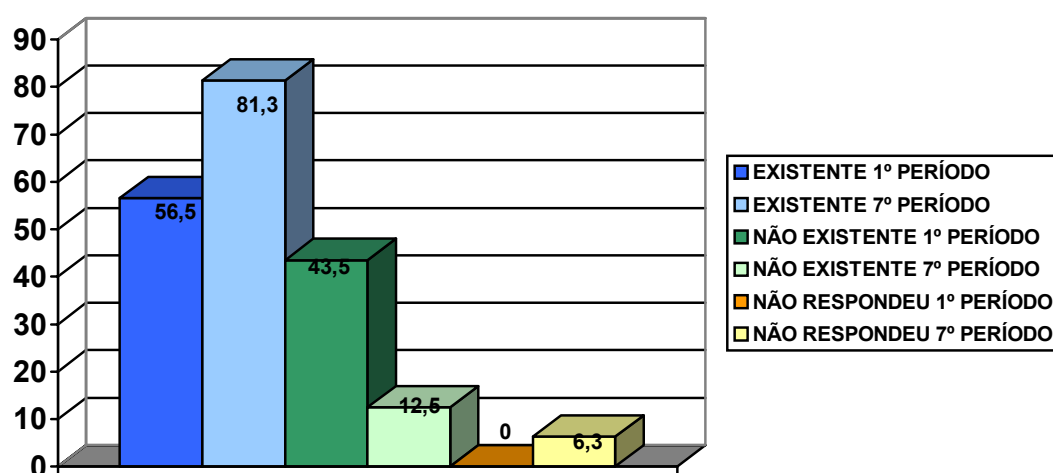
Esses dados revelam que o currículo é, aparentemente, mais voltado para a formação dos professores de História, na medida em que, ao se aproximar do término do curso, o currículo enfatiza as questões pedagógicas e formação para situações de sala de aula do ensino fundamental e médio. Os alunos do sétimo período acusam essa ênfase em suas respostas. Entretanto, permanece uma tradicional dicotomia entre a formação do docente e o aprofundamento de questões historiográficas, como se uma área não estivesse intrinsecamente relacionada à outra. Era justamente a superação dessa fragmentação o objeto dos debates sobre ensino de História ocorridos na década de 80.

Passadas duas décadas do debate mais enfático sobre o perfil do profissional de História a ser delineado nos cursos de graduação, esse tema continua marcado pela fragmentação curricular, ou seja, não se consegue delinear um currículo que se volte para um único perfil desse profissional. E quem mais sente essa compartimentação é o próprio aluno ao longo de sua trajetória acadêmica.

Articulação entre as disciplinas da área pedagógica e da área historiográfica segundo alunos do curso de História - Unicentro Newton Paiva (%)



Articulação entre as disciplinas da área pedagógica e situações de sala de aula segundo alunos do curso de História - Unicentro Newton Paiva (%)



O Curso de História da PUC Minas

Esse é o segundo curso de História mais antigo de Belo Horizonte, criado em 1949, com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria, logo depois incorporado à Universidade Católica de Minas Gerais.

Em relação à estrutura universitária, que sofreu uma recente alteração, instituindo vários institutos e alterando estruturas departamentais, o curso vincula-se a diferentes instâncias acadêmicas

No campus Coração Eucarístico, os cursos de graduação estão agrupados por áreas específicas em Institutos, Departamentos, Faculdades ou Escolas. Nas unidades e demais campi da Universidade os cursos estão concentrados na Secretaria Acadêmica, podendo, em alguns casos, estarem também ligados a um Instituto.¹⁰⁸

O Instituto de Ciências Humanas, unidade mais antiga da universidade e onde está sediado o curso de História pesquisado, é um dos cinco institutos existentes no *campus* Coração Eucarístico.¹⁰⁹ A denominação de Instituto surgiu na década de 80, dedicando-se explicitamente à formação de professores.¹¹⁰

A ênfase para a formação de professores se explicita em algumas iniciativas do Instituto, como a existência de laboratórios, especialmente o Setor de Práticas

¹⁰⁸ Além do *campus* Coração Eucarístico, a PUC Minas possui os seguintes *campi*: Arcos, Barreiro, Betim, Contagem, Poços de Caldas e São Gabriel. Cf site www.pucminas.br.

¹⁰⁹ São as seguintes unidades acadêmicas existentes neste *campus*: Departamento de Arquitetura e Urbanismo; Departamento de Ciências Sociais; Departamento de Física e Química; Departamento de Matemática e Estatística; Departamento de Relações Internacionais; Escola de Serviço Social; Faculdade de Comunicação e Artes; Faculdade Mineira de Direito; Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde; Instituto de Ciências Econômicas e Gerenciais; Instituto de Informática; Instituto de Psicologia; Instituto Politécnico e Normal Superior.

¹¹⁰ No site da instituição encontra-se a seguinte redação sobre o Instituto: *Fiel a sua vocação inicial, o Instituto de Ciências Humanas dedica-se, prioritariamente, à formação de professores em cursos de licenciatura que, em alguns casos, articulam-se com os cursos de bacharelado.*

Educativas.¹¹¹ Em relação ao fomento à pesquisa, destacam-se os laboratórios Geo-Ciências, Centro de Pesquisa História e Setor de Pesquisa.¹¹²

O curso de História da PUC Minas vem sofrendo alterações em sua estrutura curricular desde 1997. No que tange ao tema desta pesquisa, é importante destacar que o novo currículo buscou articular a formação em licenciatura e bacharelado oferecendo a *graduação simultânea*. No seu projeto pedagógico, encontra-se a justificativa desta reforma:

*A motivação para a realização de uma reforma curricular e de reorientação de seu projeto pedagógico residia, então, na necessidade de se buscar a formação integral do historiador, substituindo a estrutura anterior destinada exclusivamente à formação de professores de História. No currículo anterior, o desenvolvimento das competências e habilidades em pesquisa situavam-se como um apêndice do curso, em caráter optativo. (...) Antes de mais nada, procurou-se implementar uma concepção do curso dentro de novos paradigmas, incorporando 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 crescentes do mercado de trabalho.*¹¹³

¹¹¹ Esse setor tem como objetivos: a)- *Contribuir para desenvolver a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição de política educativa, na experiência pedagógica cotidiana, em que se integram os intervenientes do processo educativo;* b) *Redimensionar as práticas educativas;* c) *Valorizar a qualidade da ação educativa e sua inovação nas práticas pedagógicas;* d) *Conceber estratégias e atividades interdisciplinares, numa perspectiva de desenvolvimento das competências na prática educacional;* e) *Cultivar atitudes de persistência, gosto pelo fazer pedagógico, cooperação, solidariedade e respeito, visando à melhoria das relações interpessoais.*

¹¹² Além de pesquisas acadêmicas desenvolvidas na área de História, o Centro de Pesquisa Histórica congrega o Centro de Memória da PUC-Minas, *que guarda parte do acervo documental da instituição, com um amplo e rico acervo de documentos escritos e fotografias, abrangendo o período 1948 a 2000.* O Departamento de História possui, como publicação acadêmica, os *Cadernos de História*.

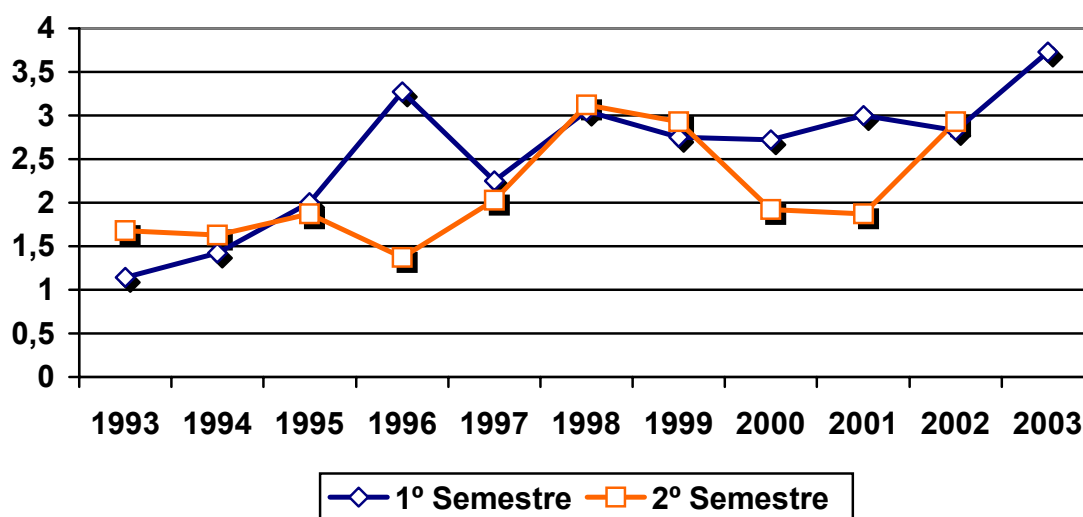
¹¹³ *Projeto Pedagógico. Curso: Licenciatura e Bacharelado em História.* Instituto de Ciências Humanas. Departamento de História. PUC-Minas. Belo Horizonte. 2001.p.03.

Como já indicado anteriormente, para se adequar às novas diretrizes curriculares elaboradas pelo Ministério de Educação, o curso de História da PUC Minas está sendo novamente alterado. Segundo a coordenadora do curso, *serão oferecidas habilitações distintas para licenciatura e para bacharelado*.

O curso de História funciona apenas no turno da manhã mas, no atual projeto de reformulação curricular, existe a proposta de implementação do curso noturno. Ainda segundo a coordenadora do curso, *apesar da intenção e desejo do curso noturno, há a preocupação sobre a real demanda e existência de mercado de trabalho para os profissionais de História*.

Atualmente, são oferecidas 60 vagas para cada concurso vestibular, que ocorre semestralmente. O gráfico, a seguir, permite a visualização da relação candidato vaga nos últimos dez anos:

**Evolução da Relação Candidato/Vaga Curso de História
PUC Minas Campus Coração Eucarístico
(1993 – 2003)**



A partir de 1997 – coincidentemente, o ano de implementação do novo currículo -, há um aumento na concorrência por uma vaga neste curso, em especial, no que se refere aos candidatos ao vestibular realizado no final de cada ano (1º semestre). Quando esses dados são cotejados com os demais cursos oferecidos no *campus* Coração Eucarístico, percebe-se que, nos últimos quatro anos, a relação candidato/vaga para o curso de História apresentou uma evolução similar à ocorrida em 25 dos 33 cursos¹¹⁴. Ao considerar apenas estes dados, a preocupação da coordenadora do curso de História sobre a demanda de mercado parece não ser tão significativa.

Ao analisar o currículo do curso de História da PUC Minas vigente entre 1997 a 2002, é possível perceber sua organização a partir de dois eixos: *Conteúdos Básicos* e *Conteúdos Complementares (ênfase em Gestão de Patrimônios e Arquivos)*. O eixo *Conteúdos Básicos* subdivide-se em *Fundamentação Teórico Metodológica* (06 disciplinas); *Conteúdos Históricos* (18 disciplinas); *Formação Pedagógica* (05 disciplinas) e *Conteúdos Pluridisciplinares* (10 disciplinas). O curso da PUC Minas mantém a tradição de oferecer, nos primeiros períodos, um conjunto de disciplinas consideradas introdutórias às Ciências Humanas, tais como Filosofia, Sociologia e Antropologia; e do terceiro ao sétimo período, as disciplinas identificadas como de conteúdo histórico (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil, América, entre outras) e pesquisa historiográfica.

O diferencial apresentado por este currículo é a distribuição das disciplinas de formação pedagógica desde o terceiro período, inclusive a Prática de Ensino de História/Estágio Supervisionado, que, tradicionalmente, é oferecida apenas nos últimos períodos dos cursos de História. Mesmo com a reformulação, o desenho curricular sugere a permanência da ênfase na formação do professor de História. Ainda assim, os alunos que vivenciaram os dois currículos percebem mudanças importantes na sua formação, como revela o depoimento de um aluno, recém-formado:

¹¹⁴ As exceções foram: Direito, Engenharia Eletrônica/Telecomunicações, Fisioterapia, Normal Superior, Pedagogia/Ensino Religioso (que apresentaram quedas no período), e Filosofia e

Eu entrei na PUC em noventa e cinco no currículo antigo, depois peguei a mudança do currículo. O currículo antigo só tinha a licenciatura, então foi instituído o bacharelado. As pessoas que quisessem fazer o bacharelado tinham, antes, que completar o currículo e isso atrasou demais minha formação. (...) Eu acho que não valeu à pena o bacharelado. Eu poderia ter formado em licenciatura e ter procurado uma educação continuada depois, ou ter desenvolvido um bacharelado em outro grupo de pesquisa. (...) A turma anterior à minha teve um problema com a monografia porque a PUC tem um problema que as universidades particulares costumam ter que é a falta de orientadores para a sala inteira. A PUC não tem condições de estar orientando essa série de pessoas e ao mesmo tempo uma monografia. Então, nós não fizemos uma monografia e sim apenas um projeto de pesquisa que não precisava ser viável.

Este ex-aluno vivenciou, no final de seu curso, a implantação do novo currículo e, por este motivo, seu depoimento dialoga com a concepção de formação para a licenciatura (tônica do currículo anterior) e a tentativa de introdução de disciplinas específicas para o bacharelado. Seu testemunho, nesse caso, revelou fragilidades nas duas modalidades curriculares. A formação para licenciatura, proposta no currículo anterior, é alvo de críticas, tanto na sua forma como em seu conteúdo, aproximando-se das críticas que outros professores universitários fizeram sobre sua experiência com disciplinas da área pedagógica:

Apesar de ser voltada mais para a licenciatura do que para pesquisa, a área de licenciatura tinha professores horríveis. (...) A questão do estágio supervisionado foi totalmente largado porque você tinha que entregar aqueles papéis com aquela parte burocrática e você não tinha orientação. (...) Na questão do estágio eu não aprendi nada, eu aprendi

a dar aula mesmo foi quando eu estava no último ano da universidade, que teve uma seleção para dar aula em um cursinho que teve na Católica¹¹⁵. (...) As universidades deveriam criar mais mecanismos para estarem mais presentes nessa relação entre o aluno que está fazendo o estágio e a universidade que é uma coisa que eu não tive na PUC. Na minha época nós fazíamos o estágio no último período e era uma carga de cento e trinta e cinco horas.

Novamente, essa entrevista guarda semelhanças com as críticas que professores entrevistados nesta pesquisa, e que cursaram a Universidade nos anos 80, fizeram em relação à formação para a prática em sala de aula: somente a partir de iniciativas extra-curriculares (no caso, cita o curso pré-vestibular oferecido pela PUC-Minas), o aluno conseguiu vivenciar e aprender efetivamente o ofício de professor. Até então, os currículos apresentavam um evidente desequilíbrio, em detrimento da formação para a licenciatura. Esse desequilíbrio, por sua vez, gerou conseqüências importantes, que se acentuaram nos anos recentes, com a exigência do aumento de titulação do corpo docente. Uma dessas conseqüências é apontada no mesmo depoimento:

Outro problema gravíssimo são os professores que vão formar professores e que nunca passaram pelo ensino. Você tem professores que saem de uma graduação, passam por um mestrado porque o mercado hoje tem uma demanda muito grande por alunos titulados (é por isso que a maioria das pessoas faz mestrado hoje em áreas que nem tem interesse de pesquisa, apenas pela questão de demanda de mercado) e que vão formar professores que nunca passaram por uma sala de aula. (...) E por um outro lado você tira professores da sala de

¹¹⁵ Em seu depoimento, a atual coordenadora do curso de História detalhou a experiência do cursinho pré-vestibular aludido no depoimento do ex-aluno: *o curso pré-vestibular popular foi um convênio com os maristas. Esses alunos são coordenadores e professores. No início, eram apenas dois alunos do curso de História, hoje são cinco. Há atualmente um aluno no curso de História da PUC que frequentou esse curso pré-vestibular popular. Segundo ele, numa avaliação realizada, os de História foram os mais elogiados.*

aula que têm muito mais qualidades, professores que dão aula há mais de vinte anos (porque naquela época o mercado não exigia essa titulação) e que vão perdendo espaço para esses novos professores.

As observações críticas desse ex-aluno parecem estar sendo consideradas na reelaboração curricular em curso. Segundo a coordenadora do curso

No projeto atual de currículo, ainda em discussão na instituição, pretende-se introduzir a disciplina “laboratório de ensino e pesquisa em História” (ou pesquisa e ensino) desde o primeiro período no núcleo comum, ou seja, tanto para a licenciatura como para o bacharelado. São poucas as disciplinas distintas e se iniciam mais para o final do curso (pós 6º período). Com a exigência das 400 horas, o curso optou por pulverizar horas de estágio nas outras disciplinas pedagógicas: psicologia, estrutura, didática. Estas disciplinas são ministradas pelo curso de pedagogia, sendo que Didática e Prática de Ensino de História são ministradas por professores do curso de História. A idéia de pulverizar é um risco na medida em que as questões pedagógicas da escola não surgem de maneira tão fragmentada. A intenção é que nas horas de estágio de cada disciplina o aluno perceba como as questões abordadas teoricamente ocorrem na sala de aula.

O depoimento acima sugere uma tentativa do curso em superar duas lacunas: a distribuição mais equilibrada, desde o início do curso, das disciplinas de licenciatura e bacharelado, e a possibilidade de vivência concreta da sala de aula, com maior constância ao longo do curso.

A mesma preocupação com a aproximação do aluno universitário com a prática e vivência profissionais aparece em relação ao bacharelado. A coordenadora do curso cita as tentativas, ocorridas nos últimos três anos, envolvendo o Centro de Memória da PUC-Minas, responsabilidade do departamento de História:

O Departamento possui um Centro de Pesquisa Histórica. Este Centro abriga o Centro de Memória da PUC, ou seja, é de responsabilidade do Departamento de História a memória institucional. O grupo mais antigo de pesquisa trata sobre catolicismo contemporâneo. É um grupo interdisciplinar, que utiliza a metodologia da História Oral, já teve financiamento de agências de fomento como CNPq e FAPEMIG. Atualmente, o Centro de Pesquisa Histórica abriga dois grupos de estudo de aproximadamente um ano de vida, um sobre História e Teoria da Arte e outro de História da América Latina. Esses grupos são compostos por alunos e um professor coordenador. Até recentemente, havia outros dois grupos, sobre História do Marxismo e História Medieval.

Permanece, contudo, a crítica do ex-aluno a respeito da estrutura organizacional dos cursos de universidades particulares, que inviabiliza o acompanhamento mais sistemático da formação dos alunos, tanto no bacharelado, quanto na licenciatura. O regime de trabalho do corpo docente parece ser um dos indicadores para essa constatação. No caso do departamento de História da PUC-Minas, dos 25 professores, 16 são concursados e 09 são contratados por seis meses, com possibilidade de renovação por mais um semestre. No caso dos não concursados, recebem proventos por hora-aula lecionada, sem alusão a outras atividades acadêmicas. Se, eventualmente, assumirem alguma atividade extra-sala, deverá se submeter a um contrato aditivo de trabalho com a instituição. Esse regime de contratação acaba dificultando a institucionalização de trabalho coletivo ou consolidação de práticas e instâncias de elaboração de orientações pedagógicas comuns. Nas instituições universitárias particulares, as atribuições político-pedagógicas, em virtude do regime de contratação do corpo docente, acabam por ficar centralizadas nas figuras do coordenador e vice-coordenador de curso. Na prática, enfim, há poucas diferenças relacionadas à rotina de trabalho dos professores concursados e contratados. Outra característica diz respeito à rotatividade de profissionais nessas instituições. Embora o índice de rotatividade do Departamento de História seja baixo, ele atinge significativamente os nove professores contratados.

Nos questionários aplicados junto aos alunos de segundo e oitavo períodos do curso de História¹¹⁶, as opiniões coletadas apresentam uma avaliação das mudanças em curso. Os alunos do oitavo período ingressaram dois anos após o início da implementação da reforma curricular.

Quando questionados se o curso tem atendido a suas expectativas, 88,4% dos alunos responderam afirmativamente. Contudo, se comparadas as opiniões dos alunos do segundo período com as do oitavo período, percebe-se uma queda acentuada de opiniões favoráveis (de 92,3% para 71,4%, respectivamente). Se comparada às respostas de estudantes das outras instituições pesquisadas, essa queda de aprovação é apenas inferior à observada entre os alunos da UFMG.

As principais críticas dos alunos do oitavo período são: *alguns professores são fracos, pouco aprofundamento em alguns conteúdos, falta extensão e pesquisa*. As críticas dos alunos do segundo período são: *muita teoria e pouca prática, falta disciplina específica de bacharelado*. A opinião dos alunos do segundo período é pertinente, na medida em que disciplinas vinculadas ao bacharelado ocorrem no final de curso e as atividades relacionadas com prática de ensino a partir do terceiro período. Contudo, a percepção dos alunos do oitavo período sugere uma possível persistência das lacunas encontradas no currículo anterior, quando criticam a ausência de prática de extensão e pesquisa.

Quase a totalidade dos alunos (94,2%) pretende usufruir profissionalmente de sua formação na área, sendo que 50% afirmaram que querem lecionar, 31,3% afirmaram pretender lecionar e pesquisar e apenas 7,8% afirmaram desejar ser pesquisador/historiador. Deve-se, ainda, levar em consideração a opinião de 3,2% dos alunos que afirmaram desejar trabalhar em museus e conservação do patrimônio histórico. Embora seja um índice reduzido, essas últimas intenções podem revelar o impacto das disciplinas agregadas nos “Tópicos Especiais” do novo currículo. O

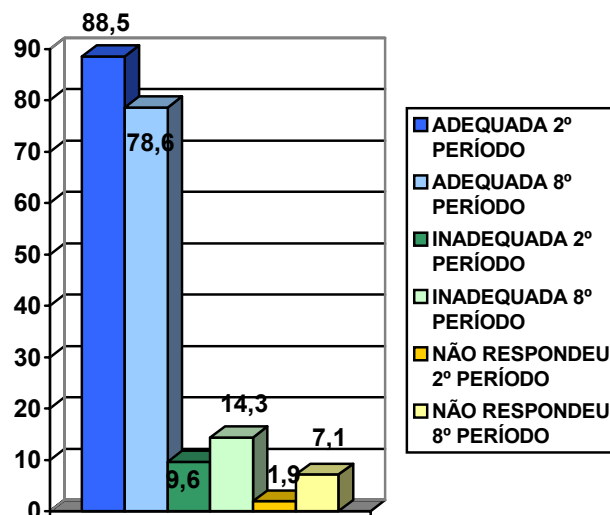
¹¹⁶ No caso da PUC Minas, foram pesquisados 53 estudantes do 1º período diurno e 13 estudantes do 8º período diurno, representando um desvio padrão inferior a 5%.

curso de História da PUC-Minas apresentou o maior índice de alunos que pretendem atuar profissionalmente na área.

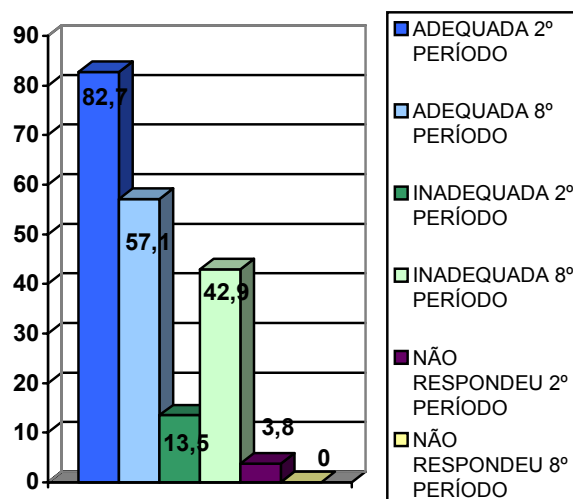
Em relação à formação para a licenciatura, 87% avaliam-na positivamente (superior ao mesmo índice dos que afirmaram desejar lecionar após formados: 81,3%). Contudo, os alunos do oitavo período apresentaram uma avaliação mais crítica que a apresentada pelos alunos do segundo período: 78,6% e 88,5%, respectivamente (queda inferior à registrada na avaliação dos alunos das outras universidades pesquisadas, com exceção do Unicentro Newton Paiva). Os alunos do oitavo período que criticam a formação acusam a *falta de seriedade em relação aos estágios e formação fraca ou superficial*. Poucos alunos ministraram aula (17,4%), sendo que 1/3 destes trabalharam em escola pública.

Ao serem questionados sobre a formação para a pesquisa, o índice de aprovação é bem inferior à verificada para a formação para licenciatura (78,3%). Os alunos do oitavo período são extremamente críticos (apenas 57,1% avaliaram que a formação é adequada), se sua opinião é comparada à dos alunos de final de curso nas outras instituições pesquisadas (apenas os alunos da UFMG foram mais críticos, com 56,3% de aprovação). Os alunos de final de curso alegaram, como fundamento de sua crítica, que *o curso é de licenciatura, falta prática de campo, pesquisa é renegada à segundo plano, falta incentivo à pesquisa*. Esse parece ser um problema que permanece com o novo currículo: a articulação, desejada pela instituição, entre a formação para ensino e pesquisa. A tradição da ênfase curricular em licenciatura é mantida, na percepção dos alunos. O índice de alunos que afirmam já ter trabalhado com pesquisa (30,4%) é mais alto entre aqueles que já lecionaram, embora contabilizem como experiência a elaboração de pré-projetos de pesquisa acadêmica (47% das respostas). É importante ressaltar que apenas 1,4% dos alunos informaram que já receberam bolsa para iniciação de pesquisa, extensão ou aprimoramento discente (índice mais baixo de todas instituições pesquisadas, sendo que o índice médio percebido foi de 4,8% dos alunos pesquisados).

Adequação da formação para o magistério, segundo alunos do curso de História da PUC-Minas (%)



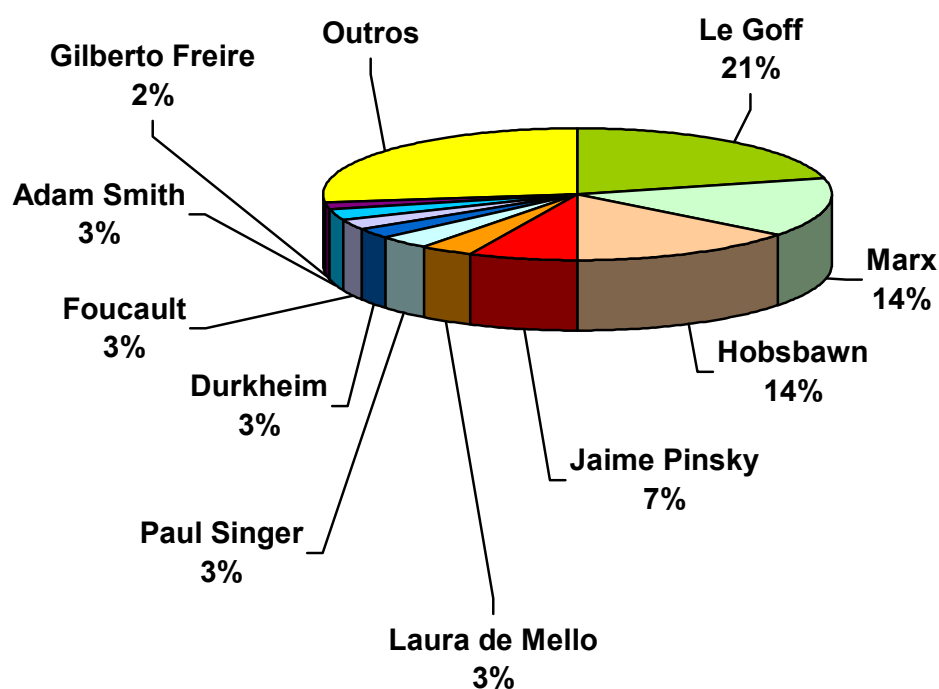
Adequação da formação para pesquisa, segundo alunos do curso de História da PUC-Minas (%)



Os alunos da PUC-Minas avaliam positivamente a bibliografia adotada no curso (95,7%), atingindo aprovação unânime entre os alunos do oitavo período. Entre os autores mais citados como significativos no curso, figuram Le Goff, Marx e Hobsbawn, predominando os os filiados às diversas correntes marxistas. Pode-se,

ainda, aferir que autores mais contemporâneos, representantes do debate historiográfico dos anos 80, em nosso país, e que respaldaram algumas das propostas curriculares para o ensino de História daquele período, ganham importância nas citações dos alunos.

Autores considerados significativos, alunos do curso de História da PUC-Minas (%)



Em relação ao sistema de avaliação analisado pelos alunos, 85,5% consideram-no adequado, o melhor índice entre as instituições pesquisadas. Contudo, há uma

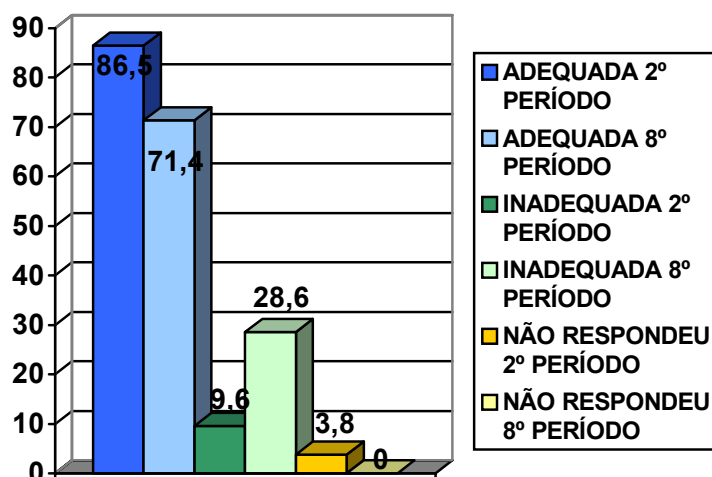
diferença significativa entre os alunos do início (90,4% de opiniões favoráveis) e término do curso (71,4% de opiniões favoráveis). Os alunos de início e final de curso que apresentaram opinião desfavorável ao sistema de avaliação fizeram justificativa similar para respaldar sua resposta: *não visa o conhecimento do aluno, mas apenas a nota; avaliação é só a critério do professor.*

Além da avaliação extremamente positiva a respeito da bibliografia empregada no curso, os alunos do oitavo período foram unânimes em considerar adequada a formação que estão recebendo em relação ao debate historiográfico, mantendo coerência de opinião. Em relação aos alunos do segundo período, a opinião é quase a mesma: 96,2% avaliaram a formação que recebem diante do debate historiográfico adequada. Dentre os quesitos analisados, esse é o que apresenta melhor índice de aprovação em relação aos demais cursos pesquisados.

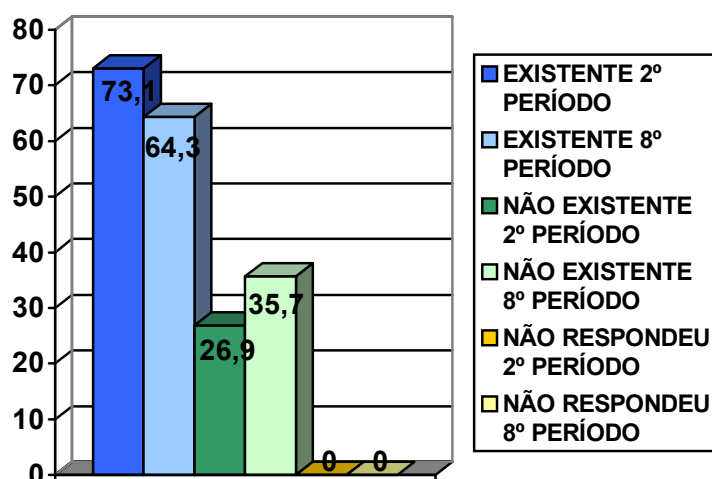
O cuidado com a bibliografia de referência e a atualização em relação ao debate historiográfico aparecem como característica importante do curso da PUC-Minas, percebida pelos alunos, e que mantém coerência em todos indicadores relacionados (avaliação sobre adequação da bibliografia, articulação ao debate historiográfico e autores significativos na sua formação).

Nas questões que procuravam analisar a percepção dos alunos sobre o desenho curricular, em especial, o equilíbrio entre disciplinas das áreas pedagógica e historiográfica, a PUC-Minas também apresenta a melhor avaliação dos alunos, dentre as instituições pesquisadas, embora apresente queda de aprovação entre os alunos de início e final de curso. Esses indicadores merecem atenção especial em virtude da mudança curricular em curso, que objetiva explicitamente tal equilíbrio, tal como é possível visualizar nos gráficos apresentados a seguir.

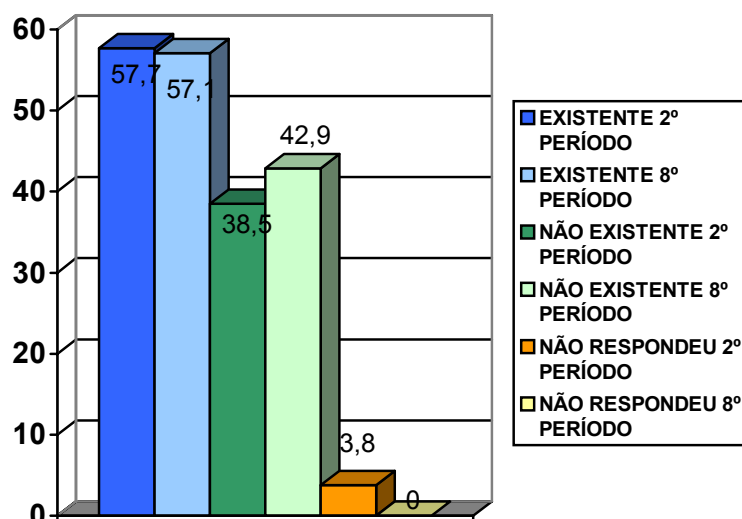
Distribuição entre as disciplinas da área pedagógica e da área historiográfica segundo alunos do curso de História da PUC-Minas (%)



Articulação entre as disciplinas da área pedagógica e da área historiográfica segundo alunos do curso de História da PUC-Minas (%)



Articulação entre as disciplinas da área pedagógica e situações de sala de aula segundo alunos do curso de História da PUC-Minas (%)



Os três gráficos revelam nuances significativas sobre a avaliação que os alunos fazem a respeito do desenho curricular .

A primeiro evidencia uma importante percepção a respeito do equilíbrio entre as disciplinas das áreas pedagógica e historiográfica: apenas 10% do segundo período o avaliam negativamente (não mantendo coerência com a opinião apresentada a respeito da formação que recebem para o magistério) e pouco menos de 30% dos alunos do oitavo período fazem a mesma apreciação (segunda melhor avaliação dos alunos de final de curso entre as instituições pesquisadas). As críticas apresentadas por estes 30% de alunos do oitavo período são: *existem áreas para “encher” o currículo, deveria haver mais disciplinas da área historiográfica.*

A reforma curricular do curso objetiva não apenas o equilíbrio entre as duas áreas, mas uma formação integral do historiador, proporcionando *a estreita e constante vinculação ensino-pesquisa, conferindo, simultaneamente, as habilitações de*

*licenciado e bacharel em História*¹¹⁷. E é justamente nesse aspecto que as opiniões dos alunos são menos favoráveis em relação ao desenho curricular.

A análise do segundo gráfico (articulação entre as disciplinas da área pedagógica e da área historiográfica) revela que a avaliação positiva caiu 10%, em média, se comparada ao gráfico anterior. Também houve diminuição na diferença de opiniões entre os alunos de início e final de curso, indicando uma certa consistência da percepção dos alunos sobre a persistência da fragmentação entre licenciatura e bacharelado. Essa questão já havia, inclusive, emergido na análise do indicador “formação para a pesquisa historiográfica”.

O último gráfico (articulação das questões abordadas nas disciplinas pedagógicas e situações de sala de aula do ensino fundamental e médio) apresenta o acirramento da tendência já identificada na análise do gráfico anterior: uma queda ainda mais acentuada na avaliação dos alunos, anulando a diferença de opiniões entre os alunos de início e final de curso. Esse é o dado, dentre os três gráficos analisados, que sugere a maior fragilidade na concretização dos objetivos institucionais propostos pelo curso: embora todas as opiniões coletadas nesta pesquisa revelem a persistência da ênfase curricular em licenciatura, os alunos não conseguem perceber que sua formação vincula-se ao cotidiano do ofício de professor. As opiniões dos alunos sustentam a não efetivação da intenção do novo currículo em incorporar *práticas pedagógicas interativas e integradoras*. Cabe ressaltar que a opinião dos alunos de final de curso da PUC-Minas a respeito desse tema é a mais negativa, quando comparada com a dos alunos de final de curso das outras instituições pesquisadas¹¹⁸.

A fragmentação das práticas educacionais do curso de história em duas modalidades (formação para pesquisa e formação para o magistério) parece ser uma constante em todas as instituições abordadas. Não se efetiva a intenção generalizada e institucionalizada de articulação das duas modalidades, sugerindo o divórcio de

¹¹⁷ *Projeto Pedagógico. Curso: Licenciatura e Bacharelado em História*. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de História. PUC-Minas. Belo Horizonte. 2001.p.04.

intenções educativas no interior do corpo docente dos cursos universitários. Em outras palavras, não se consolida um perfil profissional que seja comum nas práticas e nos programas desenvolvidos nos cursos analisados. A intenção de articulação é comum, mas as práticas educativas são distintas e divorciadas, conferindo aos professores universitários uma responsabilidade quase que exclusiva – a partir de cada um dos programas executados – na construção de estratégias educativas que efetivem a formação integral do professor de História, envolvendo conhecimentos específicos, metodologias de pesquisa e de ensino, relacionadas diretamente com o cotidiano profissional em sala de aula. O curso de História da PUC-Minas, nesse sentido, não foge à regra: as avaliações dos alunos sobre as situações de aprendizagem do ofício de professor não se relacionam com estratégias institucionalizadas do curso universitário, mas às iniciativas isoladas, pontuais e pessoais de seus professores.

¹¹⁸ As opiniões afirmativas dos alunos de final de curso a respeito da articulação das questões abordadas nas disciplinas pedagógicas e situações de sala de aula do ensino fundamental e médio foram: Unicentro Newton Paiva, 81,3%; UNI-BH, 81,3%; UFMG, 75%; PUC-Minas, 57,1%.

O curso de História da UNI - BH

O curso de História do Centro Universitário de Belo Horizonte, conhecido como UNI-BH¹¹⁹, tem sua origem com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte (FAFI-BH), em 1964. Faz parte do Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes, que congrega, além dele, os cursos de Pedagogia, Letras e Normal Superior.

Funciona no *campus* Diamantina, o mais antigo da instituição¹²⁰, no turno da manhã e da noite. O contraste das construções arquitetônicas do prédio antigo e do novo, o controle da entrada de estudantes, a escassez de espaços para encontros dos estudantes para além das salas de aula revelam uma determinada concepção de educação pautada pelo controle e pela limitação das trocas e dos momentos coletivos. O relato da assistente de pesquisa expressa o estranhamento a esse tipo de organização espacial:

¹¹⁹ O acesso aos dados e informações sobre este curso foi o que apresentou maiores dificuldades nesta pesquisa. Por diversas vezes, entrevistas previamente agendadas foram adiadas, o mesmo ocorrendo na aplicação dos questionários aos alunos de início e término de curso e à documentação da instituição.

¹²⁰ O Centro Universitário de Belo Horizonte, congrega quatro *campi*: Diamantina, Estoril, Lourdes e Nova Floresta. No *campus Diamantina*, além de História, são oferecidos os seguintes cursos de graduação: Jornalismo, Letras, Matemática, Normal Superior, Pedagogia, Produção Editorial, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas. No *campus Estoril* são oferecidos os cursos de Administração; Arquitetura e Urbanismo; Ciência da Computação; Ecologia; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Telecomunicações; Fisioterapia; Geografia e Análise Ambiental; Nutrição e Turismo. No *campus Lourdes*, apenas o curso de graduação em Direito e as seguintes pós-graduações: Análise de Sistemas - Desenvolvimento de Sistemas; Análise e Planejamento Ambiental; Banco de Dados; Comunicação: Mídias, Linguagens, Tecnologias; Educação Inclusiva; Educação Infantil: Formação Profissional e Gestão Escolar; Educação Matemática; Educação: Sociedade, Linguagens, Tecnologias; Estudos Integrados de Microbacias; Gestão Estratégica de Recursos Humanos; História do Brasil Contemporâneo; Jornalismo e Práticas Contemporâneas; Língua Inglesa; Língua Portuguesa - Leitura e Produção de Textos; Marketing e Comunicação; Museologia e Museografia: Princípios para Gestão Patrimonial e Psicopedagogia. O *campus Nova Floresta*, o mais recente deles, há cursos de graduação em Ciências Contábeis e Tributos; Economia; Educação Física; Empreendedorismo; Relações Internacionais e cursos seqüências de Administração Pedagógica em Recursos Humanos; Artes Cênicas - Aperfeiçoamento do Comunicador; Comunicação e Direito Administrativo Municipal; Educação Ambiental; Gestão de Eventos e Cerimonial; Gestão de Grupos de Terceira Idade; Gestão de Segurança Patrimonial - Técnicas e Marketing; Gestão de Software Livre – Linux; Gestão e Desenvolvimento Web – XML; Gestão Mercadológica de Pequenas e Médias Empresas; Matemática Empresarial; Produção para Mídia Digital - Web e Multimídia; Secretariado - Gestão Administrativa da Educação Básica e Superior; Secretariado - Gestão Internacional.

Quando cheguei na UNI-BH, o meu primeiro estranhamento foi a cancela eletrônica de entrada, inexistente não apenas na FAFICH-UFMG, onde estudei, como também na PUC-Minas. Elas anunciam que ali entram exclusivamente alunos do Centro Universitário e pessoas devidamente identificadas e autorizadas, ou seja, que existe um controle do fluxo de pessoas. Depois da cancela, bacos apertados, escadas apertadas, no prédio antigo, o que pode significar um rearranjo do espaço para o abrigo de um número crescente de alunos. No prédio novo, o desenho arquitetônico perde esse caráter labiríntico, entretanto, permanece a escassez de bancos, corredores largos ou espaços livres, destinados ao corpo discente. A impressão que tive é de que os prédios foram pensados para abrigarem os alunos exclusivamente na sala de aula, sendo o restante local de passagem. A vida universitária, então, se resumiria ao espaço da sala de aula. Comparando o prédio antigo e o novo, a diferença mais gritante é o luxo do último em relação ao primeiro, principalmente se pensarmos no auditório imponente contrastado ao esqueleto simplório do prédio antigo. (...) Existe um disciplinário por corredor, as portas das salas permanecem trancadas fora do horário das aulas ou atividades programadas para as mesmas. Terminada a aula, dessa forma, resta ao aluno ir embora, pois o único lugar que lhe é destinado passa também a lhe ser vedado, se apropriar de alguma forma dos espaços que não foram programados para ele: as muretas esmirradas viram bancos, o chão dos corredores vira banco, ou simplesmente se render as prerrogativas que a organização do espaço escolar lhe impõe. Finalmente, outra coisa que chama a atenção é o aspecto higiênico do prédio. Parece uma faculdade sem alunos. Nas paredes, por toda parte, não existem marcas de que pessoas passaram e estudam ali, o que faz lembrar um hospital. Poucos cartazes, geralmente avisos provenientes da própria instituição, estão pregados nos lugares que lhes são destinados.

O espaço arquitetônico das instituições escolares é um tema que merece atenção de estudiosos que buscam identificar uma determinada *linguagem* das estruturas de poder, desde a década de setenta do século XX¹²¹. No Brasil, a concepção arquitetônica elaborada nos anos 30 do mesmo século definiu uma estrutura padronizada, cujo espaço organizava-se a partir de eixos ortogonais, onde as salas de aula estavam localizadas em apenas uma das alas de circulação do edifício. Era o ideário moderno. Em meados da década de setenta, essa concepção é substituída pela organização modular. Mas, mesmo nesses dois períodos, havia a preocupação com a construção de espaços coletivos, integrados e flexíveis. O discurso arquitetônico moderno procurava atender a dois objetivos educacionais: a organização de espaços racionais orientados por metas específicas e funcionais (o espaço do estudante, os locais de estudo, o espaço dos professores, o espaço da administração, o local de convívio coletivo, e assim por diante) e a emergência de homens livres e socializados, marcados pela superação do egoísmo.

No caso da UNI-BH, a estrutura arquitetônica não dialoga com os princípios indicados acima: não existem espaços democráticos e coletivos, que proporcionem relacionamento entre alunos ou atividades extra-sala. O que salta aos olhos são as estruturas de controle (roletas de entrada, vigias, seguranças, disciplinários) e espaços de ligação entre salas (rampas e corredores). Tal organização espacial sugere uma concepção de educação restrita às aulas, cujo espaço está limitado às salas específicas para esse fim, o que contradiz todas as orientações e normas das últimas reformas curriculares, que propõem espaços de troca de experiências e vivência da prática educativa. Essa organização espacial também não corresponde às intenções e aos pressupostos apresentados no projeto pedagógico do curso de História dessa instituição. Logo de início, portanto, ficava a impressão de certo descompasso entre a forma com que o espaço acadêmico se estruturou e os objetivos pedagógicos propostos.

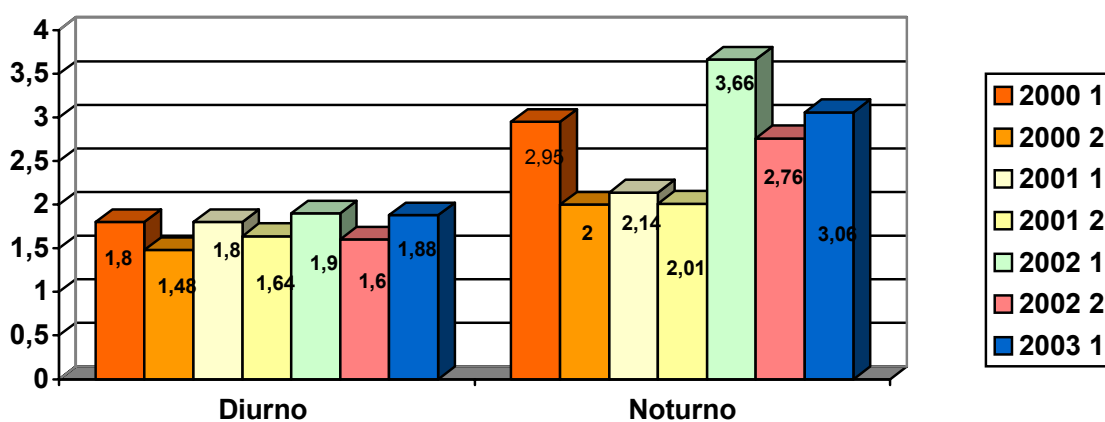
¹²¹ No Brasil, este tema emerge a partir da década de oitenta, estudos muitas vezes inspirados nos ensaios de Michel Foucault, em especial, tendo como referência o impacto da arquitetura do Panopticon sobre o inconsciente de presidiários que passaram a internalizar uma profunda autocensura sobre seus movimentos e hábitos.

Ao analisar a estrutura curricular do curso, foi possível perceber a permanência de contradições dessa natureza, entre forma e conteúdo, entre intenção e efetividade, entre o interesse institucional de formar professores e o desejo de seus alunos.

O curso de História dessa instituição vem mantendo um padrão de procura por parte dos vestibulandos que encontrarão um curso voltado para a licenciatura.

São oferecidas, no exame vestibular, 50 vagas para cada turno. A concorrência é bem maior para o curso noturno, que apresenta, em média 3 candidatos / vaga, enquanto para o curso diurno, a média é de 1,8 candidatos / vaga. O gráfico a seguir permite a visualização da evolução da relação candidato / vaga para o curso de História nos últimos três anos.

Relação candidato vaga para o curso de História UNI-BH



Desde o início, o objetivo principal desse curso de História esteve voltado para a formação de professores com atuação no ensino fundamental e médio. O que diferencia esse curso dos demais pesquisados é o fato da instituição explicitar o objetivo exclusivo em oferecer a modalidade licenciatura, chegando a criticar a distinção licenciatura e bacharelado. Por esse motivo, a disciplina Prática de Ensino de História figura, atualmente, na estrutura curricular desde o primeiro período do

curso de História. No depoimento de um ex-aluno, essa opção acaba por delinear a própria definição da carreira dos formandos:

Uma das características da FAFI em formação de professores é porque a gente tem muito profissional atuando no Estado e em várias escolas particulares porque geralmente o pessoal da PUC e da UFMG costuma ir direto para o mestrado ou doutorado. Aqui na UNI muitas vezes o formando já vai direto dar aula.

Das quatro instituições pesquisadas, seria possível criar uma espécie de gradiente onde, num extremo, estaria localizada a UFMG, que possui em seu corpo docente profissionais que defendem o oferecimento exclusivo da modalidade bacharelado e dotados de baixa experiência como professor de ensino fundamental e médio; e, no outro extremo, estaria o curso de História da UNI-BH, cuja ênfase, como apontada anteriormente, está na licenciatura, tendo parcela significativa do corpo docente que exerceu ou ainda exerce o magistério no ensino fundamental e médio.

Além dessa característica, esse curso possui ainda um diferencial que é o de, ter mantido o curso de História mesmo ao longo do regime militar, evitando substituí-lo - como induzido pelo governo federal da época - pelo curso de Estudos Sociais. Segundo o coordenador do curso:

Na UNI tem História desde mil novecentos e sessenta e quatro. (...) um dos grandes orgulhos da UNI-BH foi nunca ter aderido o projeto de Estudos Sociais. O período de tentativa de introduzir os Estudos Sociais no Brasil foi em sessenta e oito, inclusive eu trabalhei um pouco com isso na minha dissertação de mestrado. Aqui a gente nunca adotou esse modelo de Estudos Sociais porque sempre trabalhou com História enquanto Licenciatura Plena.

Tais características – ênfase em licenciatura e tradicional identidade institucional do curso de História – sugerem que a análise desse curso esteja centrada na concepção que a instituição faz do perfil e das competências básicas do professor de História, que devem orientar a estrutura curricular, metodologias de ensino e perfil do corpo docente. Daí, a importância da organização espacial, tal como anunciada no início desta análise. O espaço e a prática concreta de ensino desse curso definem um processo de reconhecimento do educando com sua profissão de educador.

O currículo do curso sofreu alterações recentes, contando com a consultoria de uma professora da Faculdade de Educação da UFMG para a elaboração do projeto pedagógico em 2001. Ao analisar o currículo atual, as ênfases institucionais parecem ser permeadas por uma intenção de orientar a formação do profissional de História não apenas para licenciatura, mas para o que os documentos oficiais denominam de campo para um *promissor mercado de trabalho*, ampliando a intenção formativa original. No *site* da instituição, há uma alusão a essa preocupação:

Para promover a permanente expansão das possibilidades de trabalho para seus alunos, o Curso de História tem investido em inovações como a criação do Laboratório de Documentação, Ensino e Pesquisa em História, voltado prioritariamente para a pesquisa em História Regional, um instrumento efetivo para a dinamização do Curso. As inovações no Curso de História não param por aí. Buscando adequá-lo à realidade social do País e às necessidades do mercado, o Centro Universitário implementa importantes modificações curriculares, com a introdução de disciplinas novas, como, por exemplo, Introdução ao Turismo e Interpretação do Patrimônio, orientando os alunos para as possibilidades desse setor, que se figura como um promissor mercado de trabalho.

Importantes modificações curriculares estão sendo processadas, na busca de uma maior interação entre a teoria e a prática e um constante

*movimento em direção às necessidades atuais, caracterizando um fazer dinâmico e uma maior abertura no mercado de trabalho.*¹²²

De todos os documentos oficiais dos cursos analisados nesta pesquisa, o discurso institucional da UNI-BH é o mais explícito em relação ao vínculo do curso às demandas do mercado de trabalho. Para a consultora da reformulação curricular, essa é, inclusive, uma característica das instituições privadas¹²³: há uma tendência, pela pressão de mercado, de enfatizarem a licenciatura, em especial, na medida em que a nova legislação obriga a distinção entre as duas modalidades de formação do profissional de História.

Essa última reforma curricular esteve no bojo da reformulação do estatuto da instituição, quando ela passa a ser reconhecida como Centro Universitário.

*Em noventa e seis quando eu vim para cá já estava em curso uma mudança curricular. (...) Fazendo uma avaliação, essa mudança curricular ficou muito presa ainda à concepção de currículo como conteúdo, porque não tem projetos pedagógicos e nem idéias de pesquisas que tem hoje. Em noventa e oito a FAFI-BH transformou-se em Centro Universitário. Mudando o status muda também a questão regimental, agregam-se mais outros cursos. Mas o mais importante nessa mudança universitária foi proporcionar o incentivo à pesquisa.*¹²⁴

No próprio projeto pedagógico, é indicado como objetivo do curso a integração entre ensino e pesquisa, assim como a intenção de inserção do formando num campo mais amplo de atuação:

¹²² Ver site www.unibh.com.br

¹²³ O depoimento desta consultora foi apresentado neste capítulo, no item “Os Cursos de História do Brasil”.

¹²⁴ Depoimento do coordenador do curso de História. Em 1996 teve início uma alteração curricular. Com a mudança de FAFI-BH para UNI-BH, em 1998, a instituição implementou uma reforma curricular

*O Curso tem como objetivo a formação de profissionais em História capacitados a integrar ensino e pesquisa, em consonância com o desenvolvimento do conhecimento histórico e as atuais concepções de educação e do ensino da História. Estes profissionais deverão atuar como professores/pesquisadores de História, nos ensinos fundamental e médio, bem como em centros de pesquisa e documentação, arquivos, museus, bibliotecas, centros de difusão cultural e artística e instituições públicas/privadas de preservação e gestão do patrimônio histórico. Visa também descobrir e estimular vocações acadêmicas e preparar estudantes que se interessem a ingressar em programas de pós-graduação.*¹²⁵

Esse mesmo documento apresenta dois princípios formativos para o cumprimento dos objetivos propostos: *a investigação e prática*. Nessa perspectiva, a reforma curricular do curso de História introduz disciplinas como *Tópicos Especiais I – Memorial, Ensino e Pesquisa* e *Técnicas de Pesquisa Histórica I* já no primeiro período. No entanto, a análise da composição da estrutura curricular revela que a predominância de disciplinas que instigam a vivência e prática¹²⁶, seja do ensino ou da pesquisa, localiza-se apenas nos primeiro e último períodos do curso (70% e 100% das disciplinas, respectivamente). Nos seis outros períodos, prevalecem disciplinas de caráter conceitual, tais como *Antigüidade Oriental e Clássica, A sociedade Brasileira, História das Idéias Econômicas, História Regional, Historiografia Brasileira ou História da Arte*. Cabe ressaltar ainda que, mesmo essas disciplinas conceituais não se encontram da forma que são tradicionalmente apresentadas nos currículos dos cursos de graduação de História, indicando um

mais ampla, a partir do ano seguinte que, inclusive, suscitou a criação do Laboratório de Documentação, Ensino e Pesquisa em História - LaDEPH.

¹²⁵ Projeto Pedagógico do Curso de História da UNI-BH. Belo Horizonte: UNI-BH, 2001.

¹²⁶ Na literatura educacional contemporânea sugere-se uma tipologia dos conteúdos curriculares em três blocos: conteúdos conceituais; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. No caso, as disciplinas que procuram desenvolver competências e habilidades de pesquisa e ensino, configuram-se como conteúdos procedimentais. Sobre esse tema ver: ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998 e, organizado pelo mesmo autor *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula..* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

hibridismo entre um recorte temático e o recorte cronológico. Além disso, várias dessas disciplinas não são específicas da historiografia, mas do campo das Ciências Humanas (política, geografia, economia, por exemplo).¹²⁷ Em suma, esse é mais um aspecto que revela a contradição entre a intencionalidade pedagógica e sua efetivação: a vivência prática não se expressa na distribuição das disciplinas e dos créditos ao longo do curso.

Currículo Curso História – UNI-BH¹²⁸

Nome da Disciplina	CR	CH	Implantação
1º Período			
INTRODUÇÃO AO CONHECIMENTO HISTÓRICO	04	72	2º sem. 1999
TÉCNICAS DE PESQUISA HISTÓRICA I	04	72	
METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	04	72	
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	04	72	
TÓPICOS ESPECIAIS I – MEMORIAL, ENSINO E PESQUISA	04	72	
ATIVIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	02	36	
2º Período			

¹²⁷ No primeiro período dentre as seis disciplinas oferecidas apenas uma é de natureza conceitual e do campo historiográfico e o restante de natureza procedimental (produção de texto, metodologia, pesquisa e prática de ensino); no segundo período, dentre as seis disciplinas, duas são pedagógicas, uma específica da historiografia, uma de natureza metodológica e duas das Ciências Humanas, sendo duas procedimentais e quatro conceituais; no terceiro período, das seis disciplinas, uma é específica, duas pedagógicas e três das Ciências Humanas, sendo cinco conceituais e uma procedimental (pedagógica); no quarto período, das seis disciplinas oferecidas, duas são da área pedagógica, três específicas e uma de Ciências Humanas, sendo quatro conceituais e duas procedimentais (pedagógicas); no quinto período, dentre as sete disciplinas, três são pedagógicas e quatro específicas, sendo seis conceituais e uma procedimental; no sexto período, das seis disciplinas, uma é da área pedagógica, quatro específicas do campo historiográfico e uma disciplina, cujo conteúdo é considerado pela instituição como vinculado à demanda recente do mercado de trabalho (turismo). Dentre elas, cinco são conceituais e apenas uma procedimental (pedagógica); no sétimo período, das seis disciplinas, uma é da área pedagógica, quatro específicas e uma de literatura brasileira, sendo cinco conceituais e uma procedimental; no último período as duas disciplinas oferecidas são de conteúdo procedimental, voltadas para metodologia de pesquisa.

¹²⁸ O quadro apresentado foi elaborado com informações dos documentos *Informações aos Alunos. Curso de História. 2º semestre 2001* (mimeo) e *Projeto Pedagógico do Curso de História versão 2001* (mimeo). Embora solicitados, por diversas vezes, outros documentos da instituição (portarias, regimentos, por exemplo) apenas esses foram cedidos pelo coordenador do curso de História.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA	04	72	1º sem. 2000
ANTIGUIDADE ORIENTAL E CLÁSSICA	06	108	
ANTROPOLOGIA CULTURAL	04	72	
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – ADOLESCÊNCIA	04	72	
TÓPICOS ESPECIAIS II – FUNDAMENTOS DA POLÍTICA	02	36	
ATIVIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	02	36	
3º Período			
HISTÓRIA MEDIEVAL	04	72	2º sem. 2000
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL	04	72	
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – APRENDIZAGEM	04	72	
HISTÓRIA DAS IDÉIAS ECONÔMICAS	04	72	
TÓPICOS ESPECIAIS III – A POLÍTICA CONTEMPORÂNEA	02	36	
ATIVIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	02	36	
4º Período			
SOCIEDADE, CULTURA E MODERNIDADE	04	72	1º sem. 2001
AS SOCIEDADES AMERICANAS I	04	72	
A SOCIEDADE BRASILEIRA I	04	72	
HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA	04	72	
DIDÁTICA GERAL	04	72	
ATIVIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	02	36	
5º Período			
A ERA DAS REVOLUÇÕES	04	72	2º sem. 2001
AS SOCIEDADES AMERICANAS II	04	72	
A SOCIEDADE BRASILEIRA II	04	72	
HISTÓRIA DA ARTE	04	72	
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO	04	72	
ATIVIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	02	36	
6º Período			
A ERA DO CAPITAL	04	72	1º sem. 2002
AS SOCIEDADES AMERICANAS III	04	72	
A SOCIEDADE BRASILEIRA III	04	72	
INTRODUÇÃO AO TURISMO	04	72	
HISTÓRIA REGIONAL	04	72	
ATIVIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	02	36	
7º Período			
A ERA CONTEMPORÂNEA	04	72	2º sem. 2002
A SOCIEDADE BRASILEIRA IV	04	72	
DIDÁTICA DA HISTÓRIA	04	72	

HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	04	72	
TÓPICOS ESPECIAIS IV: INTERPRETAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL	02	36	
LITERATURA BRASILEIRA	02	36	
8º Período			
TÉCNICA DE PESQUISA HISTÓRICA II	04	72	1º sem. 2003
PROJETOS EXPERIMENTAIS	16	288	

O projeto pedagógico do curso de História da UNI-BH apresenta referências a autores, obras e conceitos da literatura contemporânea dedicada aos estudos e pesquisas no campo educacional e curricular. Uma passagem desse projeto pedagógico indica o esforço em articular os seus objetivos com a crítica e formulação educacional contemporânea, o que pode sugerir uma inversão do tradicional desenho curricular dos cursos de História, onde as questões educacionais são abordadas apenas em algumas disciplinas, e não adotadas como substrato conceitual de sua estrutura:

(...) por meio das inúmeras atividades de formação do profissional de história/ professor, visa-se que o graduando compreenda a complexidade dos processos educativos e a natureza do conhecimento histórico escolar. Este conhecimento, embora tenha o saber histórico acadêmico como referência, possui uma dinâmica própria de produção. Como nos lembram Forquin (1983), Sacristán (1996), Audigier (1988) o conhecimento escolar não resulta apenas de um processo de simplificação ou de transferência, mas de uma reelaboração em função, sobretudo, das finalidades sociais atribuídas ao ensino (no caso de História), e dos destinatários deste ensino. (...) o currículo encontra-se estruturado de modo a propiciar a integração curricular por meio da realização de projetos de produção do conhecimento que tem por finalidade promover o alargamento de fronteiras e o necessário diálogo disciplinar, viabilizando uma constante relação entre ensino/pesquisa estimulado pelos vários objetos/campos da História. Esses projetos

articulam programas de investigação da graduação aos de pós-graduação que tem como área de concentração a construção do conhecimento em conteúdos históricos e do ensino da História, contemplados em três linhas de pesquisa, Cultura e Sociedade, Trabalho e política e O ensino como objeto de pesquisa, promovendo uma reflexão sobre o ensinar/fazer história, tal qual trabalhado nas disciplinas teóricas e práticas desenvolvidas ao longo do curso. Para a realização desses projetos são reservadas 288 horas, no oitavo período do curso. Assinala-se que estes projetos poderão se configurar como PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E GRUPOS DE ESTUDOS, desenvolvidos junto a instituições diversas (inclusive escolas), e ao Junto ao LaDEPH: Laboratório de Documentação, Ensino e Pesquisa em História.

Como é perceptível nesse trecho do projeto pedagógico, as iniciativas de produção de conhecimento científico gravitam ao redor dos desafios da prática do profissional em sala de aula. Contudo, ao analisar as linhas de pesquisa institucionalizadas, apenas uma se dedica exclusivamente a questões educacionais: *O ensino como objeto de pesquisa*. Os projetos de iniciação científica ou pesquisas de grupos de estudos existentes acompanham a mesma proporcionalidade: dos sete projetos sob orientação de professores do departamento de História, um analisa material didático em História e o restante tem outros objetos de pesquisa¹²⁹.

¹²⁹ Os projetos em curso são: “Vila Viva”, resgate da História da Pedreira Prado Lopes, orientado pela professora Núbia Braga; “Análise de material didático em História”, coordenado pelo professor Ciro Flávio Bandeira de Melo; “Análise do Arquivo Pessoal da senhora Carmela Pezzuti”, coordenado e orientado pelo professor Wellington de Oliveira e “Elaboração de um Dicionário sobre Inconfidência Mineira”, orientado e coordenado pelos professores Wellington de Oliveira e Ricardo Moura Faria. Por sua vez, os grupos de estudos e pesquisa institucionalizados são: “Marxismo em Gramsci”, orientado pelo professor Wellington de Oliveira; “Família, violência e sociedade”, organizado e orientado pelo professor Hilton César de Oliveira; História de Minas Gerais século XVIII sob a coordenação do Prof. Marco Antônio Silveira.

A recente reforma curricular, ao mesmo tempo em que intenciona introduzir disciplinas e espaços para o trabalho de pesquisa, reitera a ênfase na formação do professor de História, característica principal do trabalho desenvolvido desde a criação desse curso de História. Tal característica parece ser avaliada positivamente por ex-alunos

Eu avalio a minha formação aqui na UNI defendendo muita essa questão porque a parte didática e de estrutura de funcionamento de ensino de 1º e 2º grau, a parte pedagógica a gente sai até mesmo com um diferencial diante de outros profissionais de outras faculdades porque durante muito tempo a linha mestra da escola foi formar professores. Então isso para mim foi um fator que me ajudou muito porque apesar de que eu não tinha experiência e nem prática me ajudou muito para eu entrar em uma escola e conseguir desenvolver meu trabalho, e por próprias questões técnicas de como me posicionar dentro de uma sala de aula, inclusive de coisas básicas que aqui eles sempre tiveram a preocupação de estar ensinando aos alunos, muitas vezes a gente está formando e nós não valorizamos porque achamos chato vir aqui para estudar história e, em alguns momentos, você tem uma carga muito grande de disciplina de apoio ao invés de disciplinas de conteúdos. Então quando a gente começa a trabalhar a gente percebe que você não precisa do conteúdo pois se você tem técnicas de estudo, se você tem didática e entende um pouco de pedagogia e psicologia da educação, de como funciona o ensino fundamental e o ensino médio, se você é capaz de montar um plano de aula, elaborar uma prova, isso vai facilitar muito e o conteúdo é uma coisa que você busca porque é muito mais fácil, nesse ponto a formação aqui na UNI foi muito importante porque ela me deu essa segurança. Essa segurança que me fez começar com três aulas e no ano seguinte ter passado para dezoito aulas e hoje já estou com vinte e quatro aulas e

na coordenação, apenas com três anos de formado. Então isso foi com o que eu aprendi aqui junto com meu potencial que me possibilitou isso.

Essa percepção do ex-aluno em relação à formação para a sala de aula, em contraposição à necessidade de embasamento teórico no campo historiográfico, parece ecoar a concepção que sustentou a reformulação curricular do curso de História da UNI-BH, em 1999. Segundo o coordenador do curso:

A idéia nossa é que o professor seja também o pesquisador. Para trabalhar a nossa idéia tem que trabalhar um currículo que não esteja ligado muito ao conteúdo mas sim com projetos pedagógicos. Apesar de você criar estruturas curriculares que estejam ligadas com algumas áreas que seriam chamadas de áreas tradicionais da história. Então no segundo semestre de noventa e nove nós mudamos completamente a estrutura curricular. (...)Em 99 ela se desloca do próprio eixo do ensino – daquele ensino que se pensava que deveria ser do professor do ensino fundamental e médio, que é repetir os livros didáticos ou o que foi aprendido na universidade. Nós trabalhamos com estruturas curriculares que se propõem a ser mais dinâmicas. Nós acabamos introduzindo disciplinas logo no primeiro semestre de pesquisa histórica, onde o aluno, desde o início, cria o hábito da pesquisa e agrega-se à formação do Laboratório de História.

A intenção de instrumentalização está presente na proposta de formação para o trabalho de pesquisa. Ainda no depoimento do coordenador do curso, a ênfase metodológica, no *saber fazer*, é ressaltada no novo desenho curricular:

Logo no início o aluno já começa a ter contato com a idéia da pesquisa, não aquela pesquisa de prato feito, mas para gerar a discussão de problemas, então tem a disciplina Técnicas de Pesquisa Histórica. Tem uma professora que vai orientar na montagem técnica e científica. Tem também a disciplina Introdução do Conhecimento Histórico que vai

trabalhar a questão das correntes. Tem também a disciplina Tópicos Especiais que é trabalhar juntando isso, ou seja, a parte de história e de educação. Quem trabalha essa disciplina sou eu mesmo. Nós chegamos até esboçar no final já um projeto pedagógico porque o aluno tem desde o primeiro período a idéia de se montar um projeto pedagógico, a idéia que não se pode pensar em educação como ensinar – eu até falo para eles “você não vão ensinar história, você vão ser professores e a história vem como forma de integração”. (...) E tem também a parte de Ciências Sociais, logo no primeiro período o aluno tem Metodologia de Ciências Sociais, para eles poderem pegar as correntes de Ciências Sociais e acoplar no conhecimento histórico e também na educação. Nós temos um eixo formador mais pesado na área de metodologia, tanto no campo da pesquisa como no ensino porque a gente não entende – muitas vezes os cursos de História davam muita ênfase ao conteúdo, era o 3 + 1 famoso, três de história e mais um de educação. E metodologia ficava algo sumida ali, você nem sabia para que você estudava aquilo. Depois trabalhamos os fundamentos com duas historiografias bem fortes, sendo uma geral e a outra brasileira mais no final do curso. Agora nós temos um projeto para oito semestres que são quatro anos – aqui eram três anos e meio - , ainda não tem nenhuma turma de oitavo período mas já está previsto. No final do oitavo período o aluno vai ter duas disciplinas, uma nova que é Técnicas de Pesquisa de História e a outra Projetos Experimentais, que já é o aprofundamento de tudo isso que ele viu sistematizando. (...) a gente não colocou monografia porque se colocar eles vão escrever um tema da história e no projeto experimental você pode trabalhar com um projeto pedagógico, com monografia e com projeto de pesquisa. Serão duzentos e oitenta e oito horas em um semestre só para isso. Vai ter turmas de dez alunos e para cada dez alunos, conforme a temática vai ficar um professor para orientar na montagem dos projetos deles.

A fala do coordenador é insistente na questão da predominância da metodologia e da vivência sobre o aprofundamento teórico. Essa é a visão que norteou a introdução da disciplina *Atividades de Práticas Pedagógicas* ao longo de todo o curso. Em muitos períodos, como já analisado anteriormente, é apenas essa disciplina a que apresenta a proposição, pelo menos no desenho curricular, de proporcionar a vivência no espaço escolar. Trata-se de uma tentativa recente na instituição de redimensionar a disciplina Prática de Ensino de História, possibilitando ao aluno um contato com as questões vivenciadas no cotidiano de escolas de ensino fundamental e médio. No mesmo depoimento citado acima, surge o detalhamento da nova disciplina:

Sob ponto de vista da educação, nós já temos – meio atabalhoadamente, porque é uma experiência nova - as Atividades Regulares de Práticas Pedagógicas. Todo semestre o aluno tem contato com a escola do ensino fundamental até o ensino médio. Desde o primeiro período. Mas no primeiro período eles vão apenas para olhar e observar a escola com o olhar de professores, porque eles estão ainda aprendendo teorias, já leram alguns textos do Carlos Rodrigues Brandão, do Marcos Silva, da Lana, da gente que defendeu tese na área de ensino de História e por isso eles já tem alguma observação diferente dos alunos que eles eram. No segundo período já tem outros professores que vão acompanhar e já é outro modelo de observação. Até ele chegar no oitavo período que é onde ele vai estar com outra visão completamente diferente do que ele tinha no primeiro período. Quando a gente colocava o aluno no último período – e a gente tá formando a última turma desse tipo - eu via aluno chorar para ir ou ao ir na escola porque no sétimo período ele nunca tinha visto uma escola e hoje se você pergunta para um aluno no quarto período ele já tem até algumas questões, algumas reflexões.¹³⁰

¹³⁰ O coordenador do curso de História da UNI-BH é, também, um dos professores que ministra a disciplina Atividade de Práticas Pedagógicas. Foi, ainda, um dos ideólogos do novo desenho

A experiência com a disciplina Prática de Ensino apenas no final do curso é lembrada por um ex-aluno, que revela o completo distanciamento com a realidade da sala de aula do ensino fundamental e médio, ao se formar e ser convidado para assumir aulas em um colégio particular:

Quando o colégio me ligou dizendo que eu iria pegar as aulas, eu tinha teorias na cabeça mas prática eu não tinha porque eu nunca tinha entrado em uma sala até o momento em que eu entrei para dar aula como professor já e não como estagiário.

Nesse momento de transição curricular, há um perceptível rearranjo das atribuições em relação às novas disciplinas. No caso da disciplina *Atividades de Práticas Pedagógicas*, existente em todos períodos (com exceção dos dois últimos), em cada período um professor é responsável por ela. A articulação entre os diferentes professores envolvidos com a proposta para planejamentos e discussões coletivas é inexistente. Cabe ressaltar que o regime de trabalho dos docentes – *horistas* – e o atual quadro, em que apenas quatro¹³¹ professores têm contrato de quarenta horas (de um total de 26 profissionais), têm criado obstáculos para um trabalho mais coletivo e sistemático, admitido pelo coordenador do curso:

Tem a reunião de curso que nós tentamos fazer uma vez por mês. No encontro dos coordenadores nós tentamos fazer uma reunião por período, mas estava tendo alguma dificuldade que já é um outro contexto que nós deveríamos aprofundar que é trabalhar com temas norteadores, por período. Mas eu ainda não consegui isso porque eu preciso trabalhar com um coordenador de turno. Eu tenho apenas um articulador para cada dez horas aulas, então teríamos que conquistar

curricular, implementado em 1999. A instituição não disponibilizou documentos referentes aos currículos anteriores. No programa que este professor desenvolve em relação à esta disciplina, destacam-se dissertações de mestrado e doutorado recentes a respeito do ensino de História.

¹³¹ Os professores com 40 horas estão vinculados aos trabalhos de coordenação do curso ou de projetos de pesquisa.

juntos na administração, um espaço de um articulador por período para cada turno. Esse é o caminho que a gente vai tentar trilhar.

Além das condições de trabalho que possam viabilizar o projeto pedagógico, esse momento de transição revela, ainda, dificuldades em conceituar a disciplina em questão:

Atividades práticas pedagógicas é uma atividade chamada extra. A gente não chama extra curricular porque ela está na estrutura curricular. Mas, por exemplo, você não tem a aula de atividade pedagógica, tem um professor que tem um projeto e que é responsável, que organiza a visita à escola, organiza observações, palestras, então é uma atividade. A idéia nossa é que outros professores participem nesse período de formação.

Mais uma contradição entre intenção e efetividade do projeto pedagógico. Nesse caso, apesar de constar na grade curricular, a nova disciplina não se configura como tal, limitando-se ao acompanhamento do contato dos alunos com as escolas de ensino fundamental e médio, realizado pelos professores. Contudo, os professores que assumem essa cadeira não trocam sua experiência institucionalmente, o que dificulta uma avaliação e um aprimoramento das intenções pedagógicas da ementa. A mudança parece ainda ser pontual, dependendo do engajamento e da disponibilidade pessoal dos professores que assumem a disciplina, não constituindo um projeto de formação institucional.

As outras disciplinas pedagógicas - Didática, Psicologia ou Estrutura e Funcionamento - são ministradas pelos professores do mesmo departamento (Ciências Humanas, Letras e Artes), mas do curso de Pedagogia. Da mesma forma, vários professores do curso de História são também professores do curso de Pedagogia, isso porque, segundo o coordenador do curso de História *tem muito professor que fez seu mestrado e até seu doutorado na área de educação.*

Ao avaliar o desempenho das disciplinas pedagógicas no currículo, um ex-aluno, que estudou na UNI-BH no período entre 1995-1998 (não sendo contemplado pela mais recente reforma curricular), afirma que *as disciplinas pedagógicas ficavam sempre em segundo plano, como se o professor fosse aprender tudo na prática* e reforçam a desvalorização da pesquisa corrente na área pedagógica, nos cursos, ou seja, da própria maneira como as disciplinas pedagógicas se inserem no curso, o que as torna *disciplinas de segunda*. Atualmente fazendo mestrado em Educação na Faculdade de Educação da UFMG, afirmou, contudo, que *se a graduação não o preparou para todas as surpresas da sala de aula, o habilitou para encarar o desafio*.

Nos questionários aplicados a alunos dos primeiro e sétimo períodos do curso¹³², a maioria (83,1%) diz ter sua expectativa em relação à formação atendida. Esse índice apresenta queda em relação aos alunos do início e término do curso (de 100% para 81,3%). As críticas dos que se dizem decepcionados são: *alguns professores são fracos; não nos prepara para o magistério*. A maioria dos alunos pretende trabalhar na área (87,3%), sendo que, entre todas as instituições pesquisadas, essa é a que apresentou o menor índice (90,5% foi a média). Dos que pretendem atuar na área em que estão se graduando, 47,4% pretendem *lecionar* e 21,1%, *trabalhar com pesquisar*. Novamente, o índice que revela a intenção de atuar no magistério é o mais baixo entre os apresentados pelos alunos das outras instituições. Tal dado reveste-se, ainda, de maior interesse, tendo em vista o objetivo e a trajetória marcadamente na licenciatura da instituição, além de explicitar o interesse em adequar seu currículo às demandas de mercado.

Sobre a ênfase do curso para o magistério, 80,3% consideram sua formação adequada para lecionar. Dentre os que apresentam opinião contrária, indicam, também surpreendentemente, que: *há pouco enfoque no magistério*. A avaliação em relação a esse indicador – formação adequada para lecionar – é diferenciada entre

¹³² No caso da UNI-BH, foram pesquisados 25 estudantes do 1º período noturno, 29 estudantes do 1º período diurno e 17 estudantes do 7º período noturno, representando um desvio padrão inferior a 5%.

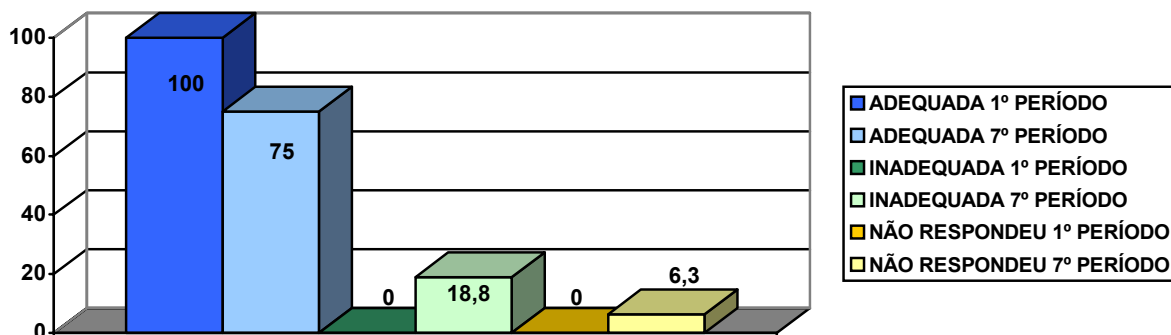
os alunos de início e término de curso. A adequação é percebida pela totalidade dos alunos de 1º período e apenas por 75% dos alunos do 7º período. Uma possibilidade de análise para essa avaliação é considerar que esses últimos são alunos que não vivenciaram o novo currículo, implementado a partir de 1999, já que há a seguinte observação no documento da instituição: *Até o 2º semestre de 2002 haverá turmas do currículo elaborado em 1996*. Dessa forma, tais alunos não tiveram as disciplinas pedagógicas distribuídas ao longo de seu curso.

A opinião dos alunos sobre a adequação do curso para o exercício do magistério, especialmente numa instituição que se propõe como tarefa central formar professores, é extremamente importante e, cabe destacar que, dentre os alunos pesquisados, esses são os que apresentaram maior índice de já ter atuado no magistério. (18,3%)

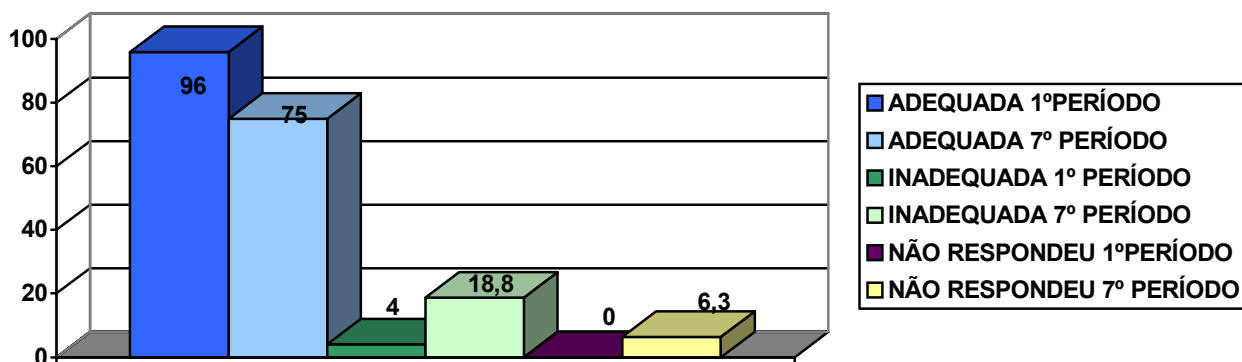
Corroborando a surpresa, o índice de alunos (88,7%) que considera a formação adequada para pesquisa, é o mais alto entre as instituições pesquisadas, inclusive as que oferecem a modalidade bacharelado. Apesar de a maioria considerar adequada sua formação, há uma diferença significativa de opiniões favoráveis entre os alunos do início do curso para os do final: o índice de 96% de opiniões de alunos do 1º período que consideram o curso adequado para o trabalho com pesquisa cai para 75%, no caso dos alunos do 7º período.

Os gráficos apresentados a seguir permitem visualizar as diferenças de opiniões entre os alunos dos 1º e 7º períodos, no que se refere à adequação de sua formação para o magistério e para a pesquisa.

Adequação da formação para o magistério, segundo alunos do curso de História da UNI-BH (%)



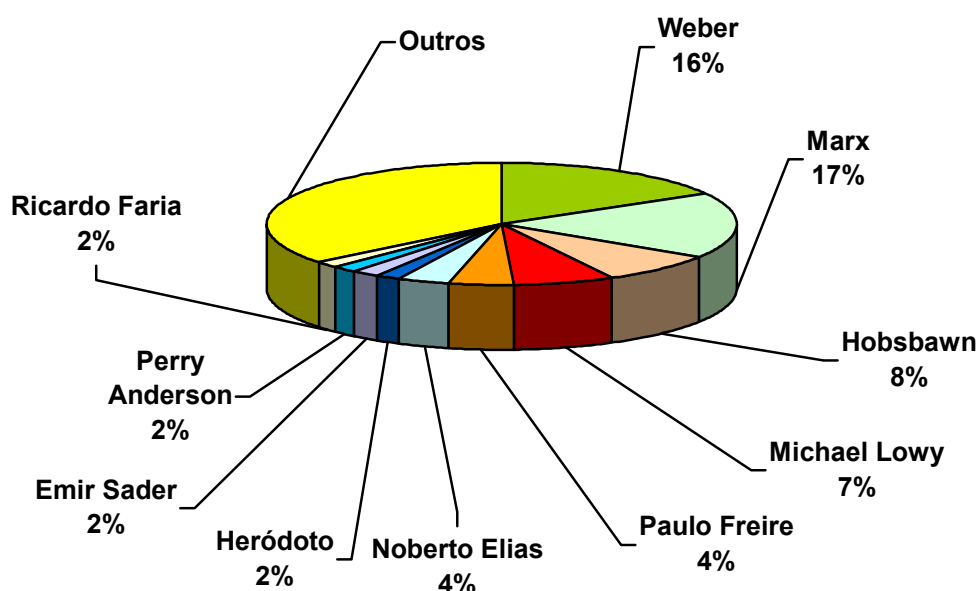
Adequação da formação para pesquisa, segundo alunos do curso de História da UNI-BH (%)



A quase totalidade dos alunos (88,7%) da UNI-BH consideram adequada a bibliografia utilizada ao longo do curso, sendo que há uma pequena melhora na opinião entre os alunos de início e término de curso: de 88% para 93,8%, respectivamente.

Ao citar os livros ou autores “mais significativos do seu curso de graduação”, os alunos do curso de História da Uni-BH foram os que indicaram o maior número de autores clássicos, como Caio Prado Jr, Hobbes, Malthus, Sérgio Buarque de Holanda. O gráfico, a seguir, possibilita a visualização dos autores mais mencionados como “significativos”.

Autores considerados significativos, alunos do curso de História da UNI-BH (%)



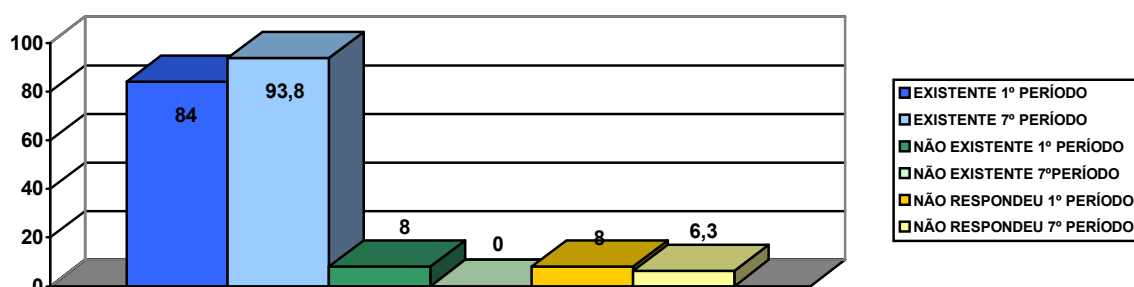
Em relação ao sistema de avaliação analisado pelos alunos, 83,1% consideram-no adequado. Dos que o criticam, citam: *não visa o conhecimento do aluno, apenas a nota; dão mais provas do que trabalhos e desorganizado*. Esse é outro indicador que revela um aumento da crítica dos alunos do 1º para o 7º período. Dos alunos do 1º período pesquisados, 96% consideravam o sistema de avaliação adequado, enquanto que 75% dos alunos do 7º período tinham a mesma opinião (queda de 21%).

A opinião dos alunos de início e término de curso é bastante parecida em relação ao indicador “formação adequada em relação ao debate historiográfico”: 96% dos alunos do 1º período e 93,8% do 7º período avaliam-na positivamente. Cabe ressaltar que, no momento da aplicação do questionário na turma de 1º período na UNI-BH, muitos alunos solicitaram esclarecimentos sobre o significado de *debate historiográfico*. Esse tipo de dúvida não apareceu nas outras instituições pesquisadas.

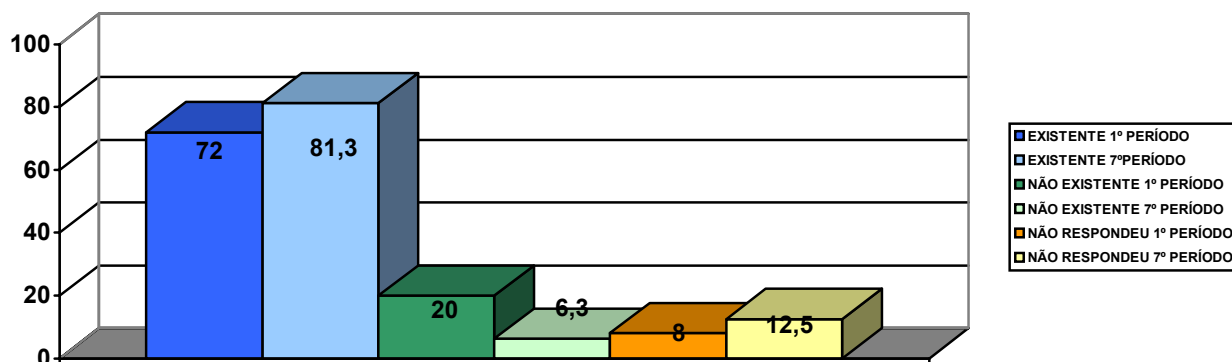
Dentre as instituições investigadas, a opinião dos alunos do curso de História da UNI-BH foi a que apresentou o maior índice de críticas ao avaliar o equilíbrio na distribuição entre as disciplinas da área pedagógica e as do campo historiográfico. Apesar de maioria (77,5%), há uma queda na avaliação entre alunos do 1º período (88%) e 7º período (75%). As críticas são: *há desequilíbrio; falta filosofia; disciplinas que “enchem” o currículo*.

Como fonte de apoio ou ajuda aos estudos, os alunos do curso de História indicam os professores (34,7%); os próprios colegas (30,6%) e a biblioteca (24,5%).

Articulação entre as disciplinas da área pedagógica e da área historiográfica segundo alunos do curso de História da UNI-BH (%)



Articulação entre as disciplinas da área pedagógica e situações de sala de aula segundo alunos da UNI-BH



A contradição entre a intenção pedagógica do curso e sua efetiva realização, enfim, parece ser uma constante e ressurgir na pesquisa de opinião envolvendo os alunos de início e final de curso. Essa característica não deixa de ser justificada pela coexistência de dois currículos ao longo do curso, fruto de alterações muito recentes (1999 e 2001). No entanto, a própria alteração curricular, com tanta frequência, denota mudanças de rumos e um processo de transição ainda não consolidado. O currículo está se conformando e ainda não chegou ao seu desenho mais acabado.

As condições de trabalho favorecem, ainda, duas situações distintas que dificultam a unificação de práticas e consensos pedagógicos: de um lado, se o regime de trabalho de quarenta horas atinge apenas coordenadores (15% do total de docentes do Curso), existe uma forte tendência do planejamento e estratégias ficarem centralizadas nos cargos administrativos; por outro lado, a ausência de horas de trabalho coletivo propicia iniciativas individuais e pontuais de cada professor na resolução de problemas ou lacunas verificadas em sala de aula. A efetivação do currículo, enfim, sofre tensões cotidianas, em movimentos distintos e contraditórios (forte centralização e, paradoxalmente, tendência à dispersão nas atividades de sala de aula).

Destaca-se, ainda, uma cultura institucional de tipo pragmática, onde o *fazer* se sobrepõe ao *refletir*. A cultura pragmática parece explicar a organização espacial do *campus* (a relevância das salas de aula e a ausência de espaços coletivos, incluindo os de reflexão coletiva), a dispersão de práticas do corpo docente (conferindo fragmentação de práticas entre docentes), a referência em autores clássicos da historiografia (não inserindo a instituição no debate historiográfico recente). Essa observação não envolve a opção pela formação em licenciatura, que subordina a formação do pesquisador nessa instituição. O pragmatismo é, no caso, um conceito de organização e efetivação curricular, deixando pouco espaço para a sistematização dos resultados e práticas concretas, das alterações cotidianas de metas e objetivos pedagógicos, o que diminui a capacidade do corpo docente formular teorias e estratégias globais de formação. O problema não é a atribuição de prioridade à experiência, mas a ausência da sistematização, da crítica e da construção de conhecimentos a partir da experiência. A prática, enfim, não se torna objeto de reflexão e apropriação institucional. É tarefa individual de cada professor do curso.

Capítulo 3 - Fragmentos da formação continuada do professor de História

A universidade e seus ex-alunos

Nas entrevistas com ex-alunos, professores ou coordenadores dos cursos de História, sempre houve uma constatação da dificuldade de continuidade na relação com os seus ex-alunos. Não há projeto ou proposta institucional do departamento ou curso voltados para o aluno egresso. É preciso destacar, no entanto, que as instituições desenvolvem, pelo menos formalmente e de maneiras diferenciadas, iniciativas nesse sentido. São exemplos, a criação do Banco de Currículos para Ex-alunos, sob a Coordenação de Estágio Integrado da PUC-Minas¹³³; o programa *Sempre UFMG*¹³⁴; a existência da Associação de Ex-Alunos da Newton Paiva (ASSEANP)¹³⁵ e da UNI-BH.¹³⁶

Efetivamente, o aluno que se forma no curso de História não encontra nenhum tipo de programa de apoio da instituição para o desenvolvimento de seu trabalho, especialmente no caso de quem vai atuar como professor. Uma pesquisa, realizada na Universidade do Rio de Janeiro, sob a coordenação do historiador Marcelo

¹³³ Segundo o site institucional, o objetivo é manter os vínculos entre os profissionais e a Universidade buscando facilitar o contato do ex-aluno com o mercado de trabalho através do cadastramento de seu currículo. Cf: www.pucminas.br

¹³⁴ Com objetivo de estreitar o relacionamento entre a Universidade e seus Ex-Alunos, atuando como um elo constante de ligação, o Programa Sempre UFMG, propõe o cadastramento de ex-alunos para que estes ofereçam estágios nos seus locais de trabalho para os atuais alunos da instituição. Através deste programa, a UFMG concede medalhas de honra ou presta homenagens póstumas a personalidades ou profissionais com “relevante atuação profissional ou social”. Cf. http://www.ufmg.br/copi/sempre_index.shtml

¹³⁵ Fundada a partir da iniciativa de um grupo de ex-alunos, tem como objetivos *promover a integração dos seus associados, acompanhar as mudanças de mercado, incentivar o aperfeiçoamento, realizando cursos, seminários, reuniões, congressos, conferências e outros instrumentos que contribuam para o crescimento profissional*. Cf: <http://asseanp.newtonpaiva.br/>

¹³⁶ Criada recentemente, segundo depoimento do coordenador do curso de História e de um ex-aluno.

Badaró, buscou levantar esse universo – o dos ex-alunos, no caso, ex-alunos do curso de História da Universidade federal Fluminense -, em 1993. Este trabalho teve como objetivos mapear a inserção dos ex-alunos nas *redes pública e privada de ensino básico, sua experiência como professores de História e as relações que estabeleciam entre esta experiência e os anos de formação na graduação em História*.¹³⁷ Apesar de um pequeno número de ex-alunos pesquisados, algumas questões parecem significativas para reflexão. A primeira delas - a surpresa sentida por todos logo no contato realizado *já que achavam que a Universidade não se lembraria mais deles* – é reveladora do sentimento de solidão e abandono do graduado em relação à universidade. Em relação a atividades profissionais, a maioria atua ou já atuou no ensino fundamental (na época, 1º e 2º graus); trabalhava tanto na rede pública como privada, simultaneamente; tinha uma carga horária de, no máximo 24 horas-semanais, cumpridas em duas escolas; assumira trabalho logo após a formatura. Em relação aos programas desenvolvidos em sala de aula, a grande maioria afirmou ser a responsável pela elaboração. Apesar disso, faziam críticas aos mesmos, qualificando-os de *rígidos, megalomaniacos, de difícil aplicação, oficiais, distantes da realidade*. A maioria também revelou utilizar livros didáticos de sua livre escolha. Mesmo assim, alguns fizeram uma avaliação negativa dos mesmos, justificando sua utilização como *um mal necessário*. No quesito *principais obstáculos enfrentados no cotidiano escolar*, a maioria identificou seus próprios alunos como o problema: *o desinteresse e a falta de “disciplina” e “educação” dos alunos foram os obstáculos mais citados*. Outras queixas relacionavam-se ao número excessivo de alunos em sala de aula, a escassez de material de apoio e os baixos salários.

É possível estabelecer alguns contrapontos entre estas constatações de ex-alunos da universidade fluminense e observações de alunos da disciplina Prática de Ensino de História, oferecida na Faculdade de Educação da UFMG, em 2002, em relação

¹³⁷ Dados sobre essa pesquisa foram apresentados na comunicação “Graduados em História e experiências no ensino de 1º e 2º graus: um estudo de caso” feita por Marcelo Badaró no Encontro Regional da ANPUH MG, em 1996, em Belo Horizonte/MG.

aos estágios que realizaram¹³⁸. Nos seminários em que apresentavam suas considerações, a diversidade de situações em relação ao nível de interesse, participação e respeito dos alunos é significativa. Enquanto um grupo constatou um grande desinteresse dos alunos e falta de respeito deles em relação aos professores...

preguiça e resistência dos alunos para pensar, eles querem textos fáceis com respostas claramente identificadas

Os alunos são totalmente desinteressados; 80% não trabalha, apesar de ser noturno; não respeitam os professores; são de classe social variada. (...) A própria escola divide as turmas entre boas e indisciplinadas.

*Alunos entre 15 e 17 anos. Muita violência e desrespeito entre aluno-professor e aluno-aluno. Tive que **enfrentar** salas sozinha, foi muito difícil! Um recurso muito utilizado é mandar aluno para fora de sala. Trabalhei com a sala considerada a mais difícil da escola. Não há diálogo pois os professores já vão sem conversa. Os alunos têm medo de ser ridicularizados se participarem ou demonstrarem interesse.*

Há muita falta de respeito dos alunos com os professores.

Poucos alunos prestavam atenção nas aulas do professor porque já não existe bomba.

¹³⁸ Numa atividade final do curso, os alunos de Prática de Ensino em História relatavam as questões mais significativas no estágio que realizaram em diferentes escolas, da rede pública e privada, de Belo Horizonte e região. Esses seminários, realizados sob a coordenação da professora da disciplina da Faculdade de Educação da UFMG, nos dias 17 e 22 de setembro de 2002, foram objeto de observação, registro e análise nesta pesquisa.

... outros dizem ter sido surpreendidos com o interesse e envolvimento dos alunos que os procuravam, mesmo após as aulas, para discutir questões abordadas:

Alunos muito interessados. Na hora do recreio, vinham com muita ansiedade e faziam perguntas sobre vestibular, demonstrando desejo de aprender tudo o que não aprenderam: nós estagiários parecíamos enciclopédias de consulta rápida.

Os alunos são muito curiosos e participativos. As aulas se alongam por causa disso.

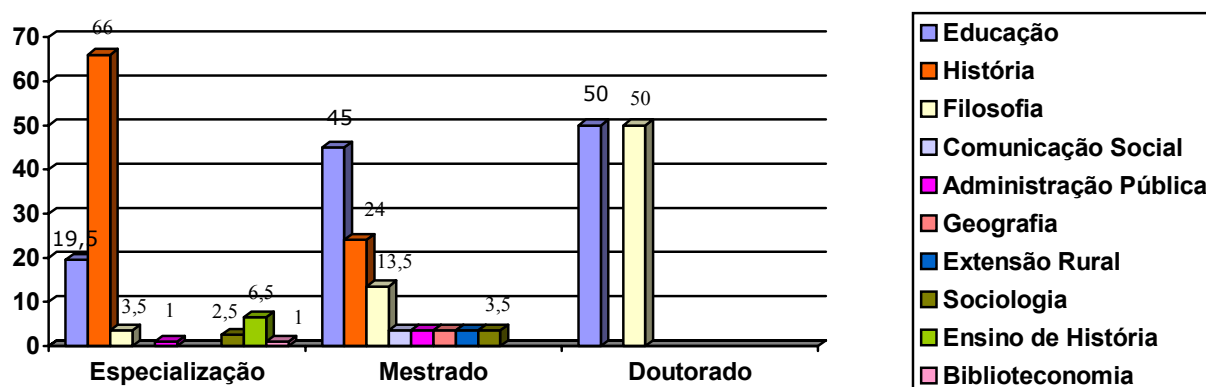
Além da questão da disciplina - uma grande polêmica na apresentação das opiniões dos estagiários como no meio educacional -, é possível detectar a representação deles (futuros professores de História) sobre os papéis e a relação professor -aluno. É significativa a expressão que revela uma postura de *enfrentamento* na relação professor aluno. Enquanto aluno do curso, o futuro professor de História ainda encontra um espaço para discutir e refletir sobre tais questões. Mas, e quando se forma? Qual são as possibilidades para dar continuidade à sua formação? Uma das professoras do departamento de História da FAFICH-UFMG, em seu depoimento, citou a presença significativa de ex-alunos, *agora professores, alguns inclusive do interior, no nosso curso de pós-graduação, alguns começando apenas com disciplinas isoladas, mas nem esses professores apresentam temas sobre ensino ou educação.*

No levantamento sobre a titulação dos professores de História da Rede Municipal de Ensino¹³⁹, foi possível perceber que o campo educacional teve a preferência do

¹³⁹ Os dados são referentes à titulação dos professores de história da RME em novembro de 2002. A Secretaria do Estado da Educação não possui registro sobre a formação (local da graduação ou cursos de pós-graduação) de professores de História em exercício em sua rede de ensino . Segundo técnicos do setor responsável, a documentação apresentada pelo professor para tomar posse (como o diploma da graduação, por exemplo) é apenas conferida e encaminhada para a escola em que ele será lotado. No caso da rede particular, dois problemas concorreram para a dificuldade do

professor que buscou o mestrado e, mesmo o doutorado. No entanto, para os que fizeram cursos de especialização, cursos da área de História foram os mais procurados, seguidos por cursos na área da Educação, inclusive alguns optaram pelo curso Ensino de História. O gráfico, a seguir, permite a visualização da área de conhecimento dos cursos de pós-graduação dos professores de História da RME:

Área de Conhecimento em Cursos de Pós Graduação Professores de História da RME – 2002 (%)



Essa característica parece determinada pela natureza dos cursos oferecidos nas diversas modalidades de pós-graduação em Minas Gerais. No caso dos cursos de especialização, o Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior – PREPES, oferecido pela PUC Minas, atrai uma parcela significativa de professores de ensino fundamental e médio. Existe uma grande predominância de cursos por área de conhecimento¹⁴⁰, daí a possibilidade desta oferta delinear a escolha da área

levantamento desses dados: a dispersão das unidades escolares e o alto índice de rotatividade dos profissionais da área.

¹⁴⁰ À título de ilustração, em 2002, dos vinte e oito cursos oferecidos, doze dirigiam-se a profissionais da educação a partir da área de conhecimento (Arte e Educação, Educação em Ciências e Biologia, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História do Brasil, História Moderna, Linguagem, Literatura); cinco da área educacional (Alfabetização e Letramento, Psicologia na Educação, Ensino Superior, Supervisão Pedagógica, Educação e Tecnologias da Informação).

pelos professores. No caso do mestrado e doutorado, as faculdades de educação possuem linhas de pesquisa relacionadas à política educacional.

Buscando acompanhar as possibilidades de formação continuada do professor de História, foi realizado um levantamento junto à Faculdade de Educação da UFMG e da PUC Minas, instituições que oferecem o curso de mestrado (e doutorado, no caso da UFMG) em Educação, em Belo Horizonte.

O recente Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas¹⁴¹, possui 03 dissertações de mestrado concluídas por professoras de História de um total de 40 trabalhos. Um desses trabalhos teve como objeto de pesquisa o ensino de história.¹⁴²

Já no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG¹⁴³, apenas após quinze anos de sua criação é que há uma dissertação de

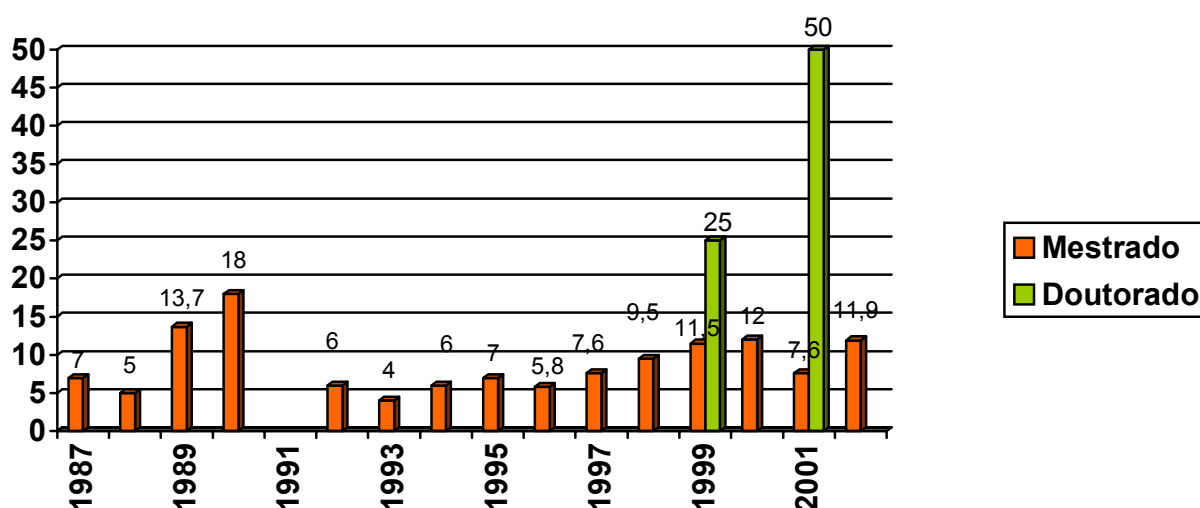
¹⁴¹ O Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas foi criado em 1998 tendo como *dimensão central o investimento na formação de professores. (...) a dimensão curricular do curso foi baseada em três eixos, que explicitam uma nova concepção de formação, já presente na discussão da área no início da segunda metade dos anos 90. São eles: a) A escola como espaço de formação continuada dos professores e de gestão democrática; b) Uma nova relação com o conhecimento no processo ensino-aprendizagem; c) A construção-reconstrução da identidade profissional e da subjetividade dos professores.* Cf: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pró-reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação. *Mestrado em Educação: 4 anos 40 dissertações*. Nov. 2002, p. 08.

¹⁴² Trata-se da dissertação "O Ensino de História e a construção da cidadania: um estudo em uma Escola Pública de Ensino Fundamental de Belo Horizonte", de MARIA MASCARENHAS DE ANDRADE sob a orientação de profa. Dra. Magali de Castro, defendida em 31/10/2002. Neste ano foram defendidas 21 dissertações. Os outros trabalhos são: a dissertação "GESTOS, IMAGENS E AÇÃO DAS PROFESSORAS PRIMÁRIA MINEIRA: uma leitura do Jornal o Diário na greve de 1959" de Maria Therezinha Nunes, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Casasana Peixoto, defendida em 29/11/2000 (neste ano foram defendidas nove dissertações) e a dissertação "O TRABALHO DOCENTE E A QUESTÃO DA AUTONOMIA: um estudo a partir das percepções de professores sobre sua trajetória profissional", de Regina Lúcia Cerqueira Dias, sob orientação da Profa. Dra. Maria Inez Salgado de Souza, defendida em 17/04/2001 (nesse ano foram defendidas 10 dissertações).

¹⁴³ A proposta do curso de Mestrado quando foi criado em 1971 - formar especialistas nas áreas de ensino-aprendizagem dedicados ao estudo e pesquisa de métodos e técnicas de ensino -, foi sendo reestruturada ao longo dos anos, inclusive com a criação do curso de doutorado em 1991. Atualmente têm por objetivos: *Formar o docente, o pesquisador e o profissional de Educação capazes de elaborar e implementar projetos de pesquisa inovadores; Constituir uma instância de reflexão coletiva sobre as práticas e as teorias pedagógicas; Criar condições favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa e da análise do fenômeno educacional, em suas múltiplas relações sociais e culturais.* Cf: site www.fae.ufmg.br

mestrado defendida por uma professora de História¹⁴⁴. É preciso destacar que, há dissertações com a temática sobre o ensino de História, mas são trabalhos de profissionais de outras áreas¹⁴⁵. Como a intenção principal é buscar acompanhar a formação continuada do professor de História, o levantamento realizado selecionou dissertações e teses defendidas por esses profissionais. O gráfico a seguir possibilita a visualização da participação de professores de História no total de dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, no período de 1987 a 2002:

Participação de professores de História no número de dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG – 1995/2002 (%)



¹⁴⁴ Trata-se da dissertação: “História da educação na História: povo, professor, trabalhadores – entre o imaginário e o real”, de Cynthia Greive Veiga, sob orientação do prof. Miguel González Arroyo, defendida em 1987.

¹⁴⁵ Dois exemplos dessa situação são as seguintes dissertações: “Da memorização ao raciocínio histórico: o ensino da História na escola de 1º grau”, de Lusia Ribeiro Pereira, defendida em 02/07/87 e “A história na memória: uma contribuição para o ensino da História de cidades”, de Lana Mara de Castro Siman, defendida em 28/11/88, ambas sob orientação da profª drª Eliane Marta Santos Teixeira Lopes.

Os dados parecem corroborar a situação da pós-graduação em nosso país: aumento no número de cursos, matrículas e de concluintes, tanto no mestrado como no doutorado. O crescimento se acentua, especialmente nas instituições federais e nos cursos de doutorado. Apesar desse crescimento, o número de mestres e doutores da área de História, ou mesmo os que adotam o ensino de História como tema de pesquisa é muito reduzido em relação ao total de professores de História atuando no ensino fundamental e médio. Os temas relacionados à prática de sala de aula aparecem muito recentemente como linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação. O que pode sugerir que, nos próximos anos, essa temática, ganhe uma relevância maior e envolvendo um número crescente de mestrandos e doutorandos.

Entretanto, é importante observar que os cursos de pós-graduação raramente absorvem o conceito de formação continuada. Tradicionalmente, as linhas de pesquisa voltam-se para a construção de um saber acadêmico que raramente tem por objetivo o estabelecimento de diálogo com os saberes e as situações da sala de aula de ensino fundamental e médio. Por outro lado, o debate educacional vivenciado desde os anos 80, suscitou a emergência de temáticas e metodologias de ensino (trabalho coletivo, projetos de trabalho, temas transversais, avaliação diagnóstica, entre tantos outros) que acabaram por gerar um mercado de oferta de cursos de curta duração e claramente dirigidos para a atualização profissional, respondendo a uma lacuna formativa que se relaciona com a desarticulação entre a educação básica e a universidade. Há uma demanda crescente por esse formato de cursos de curta duração porque as inovações educacionais, via de regra, não alteraram as condições de trabalho do professor de ensino fundamental e médio, mantendo, sob a sua responsabilidade um grande número de turmas, compostas por uma quantidade excessiva de alunos, e um reduzido tempo para planejamento, sistematização, avaliação e elaboração teórica. A tensão entre inovação educacional e precárias condições de trabalho reflexivo impele o professor a buscar soluções pontuais e técnicas – e não estratégicas-, reforçando um postura reativa e não propositiva.

Para a análise construída nesta pesquisa interessa relacionar essas iniciativas à luz do conceito de formação continuada. Em outras palavras, em que medida a formação continuada articula as exigências de novas posturas profissionais do professor de História com suas condições e situações reais em sala de aula e sua trajetória de vida. O grau de formulação sobre o conceito de formação continuada é ainda muito incipiente e, até mesmo as tentativas recentes de elaboração limitam-se a descrever algumas iniciativas. À título de ilustração, é reproduzida a seguir uma passagem de um texto recente sobre o tema:

Todas essas reformulações, introduzidas nas escolas pelas novas diretrizes educacionais, estão, na verdade, sugerindo mudanças estruturais no conceito de ensino e aprendizagem de cada um dos conteúdos específicos, indicando a necessidade de oferecermos aos professores cursos de formação continuada dentro dessas novas concepções. Esses cursos de formação continuada devem dar suporte para que os professores possam participar ativamente dos projetos pedagógicos de suas escolas. Somente um professor que tenha plena consciência das mudanças em sua disciplina estará apto a aceitar as mudanças propostas por seus colegas. Somente um professor que saiba planejar e executar atividades de ensino dentro dessa nova concepção é capaz de entender as dificuldades de seus colegas e de poder ajudar.¹⁴⁶

A autora sugere que as novas diretrizes educacionais demandam a formação continuada. No entanto, é preciso ressaltar que a demanda pela formação continuada, desde os anos 80 – surge dos professores, a partir justamente de uma crítica à formação obtida na graduação. Esse tipo de formulação – que atribui a demanda às diretrizes educacionais -, não recoloca a questão para a própria universidade e apresenta o risco de reduzir a formação continuada a cursos

instrumentais, para atualização. Novamente não há articulação entre a formação na graduação e a formação continuada. A formação de professores transparece de maneira modular – primeiro graduação, depois continuada. Mas o conceito de formação continuada pressupõe uma formação processual, dinâmica, e não linear porque absorve elementos da cultura e experiência profissional, das demandas sociais e pedagógicas, articulando questões estruturais da educação às conjunturais da sociedade. Apesar de indicar uma *participação ativa*, a concepção sobre o protagonismo do professor aparece, no texto citado, vinculada à atualização na disciplina (*Somente um professor que tenha plena consciência das mudanças em sua disciplina estará apto a aceitar as mudanças propostas por seus colegas.*), ou seja, o professor não é percebido como um sujeito que participaria da reestruturação ou redimensionamento de sua disciplina, revendo conceitos a partir de uma reflexão sobre sua prática.

É possível identificar, no conjunto diversificado de iniciativas de formação continuada, uma característica principal: a ausência de articulação entre a graduação (referência inicial da *continuidade* da formação do profissional), a experiência concreta como professor (referência para a ampliação da pauta de formação na graduação) e os desafios para o papel protagonista do professor na elaboração das inovações educacionais (referência para a implementação das reformas educacionais em curso nos últimos vinte anos). Tal ausência empobrece uma definição estratégica sobre as iniciativas de formação continuada, limitando-as a uma oferta de cursos de atualização ou técnicas de ensino. Dessa forma, reafirma uma cultura de formação profissional instalada no país na medida em que essa desarticulação se reproduz nos cursos de graduação, nos cursos de pós-graduação e programas de formação continuada. Tal constatação é, em parte, fruto da análise da atuação de dois centros de formação de professores em Belo Horizonte, objeto central dos próximos itens.

¹⁴⁶ CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. “O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos”. IN: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (coord.) *Formação Continuada de professores:*

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE

O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), órgão da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, foi criado como uma unidade de ensino pelo Decreto nº 6.991, de 10 de outubro de 1991, e inaugurado no dia 26 do mês seguinte. A intenção de instituí-lo dessa forma, segundo a secretária de educação na época¹⁴⁷, era garantir a sua existência, independente das transições políticas. As finalidades do centro são assim apresentadas:

*O CAPE tem por finalidade desenvolver atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, através de cursos, seminários, produção e veiculação de materiais pedagógicos, intercâmbio de experiências, incentivo às pesquisas pedagógicas, assessoramento na elaboração, implantação e acompanhamento dos projetos pedagógicos das Escolas.*¹⁴⁸

A portaria nº 001/92 especifica que os professores, orientadores ou supervisores da rede municipal poderiam ser lotados no CAPE, permanecendo na função por um período máximo de dois anos. As vantagens financeiras referentes aos cargos estavam asseguradas, assim como garantido o posicionamento, na lista de acesso, no retorno a sua escola de origem, após o período de lotação no CAPE. Outros detalhes sobre o funcionamento do CAPE foram sistematizados em seu Regimento Interno, datado de dezembro de 1992, fruto de discussão coletiva interna.

uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

¹⁴⁷ Cf. RAHME, Mônica. "*Trajetórias profissionais de educadores e formação em serviço: o caso do CAPE (1991-2000)*". Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002. (dissertação de mestrado).

¹⁴⁸ Artigo 2º do decreto nº 6.991 de 10/10/91. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação.

Segundo o regimento, o CAPE seria *organizado em equipes de trabalho compostas por professores e especialistas da RME*.¹⁴⁹ São indicados dois tipos de equipes de trabalho: de comunicação e pedagógicas. A primeira era responsável pela comunicação visual, biblioteca e informática. As equipes pedagógicas foram organizadas por disciplinas, áreas ou frentes de trabalho, incumbidas do planejamento e execução das atividades de formação, *em consonância com os princípios gerais do CAPE e com a realidade e necessidade das escolas da RME*.¹⁵⁰ A Assembléia é a instância máxima de deliberação, enquanto que o Colegiado, composto pelo diretor e mais oito membros, é um *órgão de natureza consultiva, deliberativa e normativa das questões pertinentes ao CAPE, constituindo-se foro de discussão e decisão*.¹⁵¹

A preocupação com a organização de um centro composto por profissionais da própria rede; articulado à realidade vivenciada pelas escolas (*acompanhamento dos projetos pedagógicos*); com a garantia de direitos em relação às condições de trabalho (*posicionamento nas listas de acesso*); com a construção de instâncias democráticas de decisão (*assembléia e colegiado*): esses são alguns indícios que revelam o contexto de criação do CAPE.

É preciso ressaltar que a rede pública de ensino de Belo Horizonte foi uma das mais atuantes nos debates e fóruns educacionais da década de 80. Sua entidade sindical – atual Sind-UTE, assim como a APEOESP, em São Paulo, destacaram-se na mobilização da categoria de professores naquele período. Ambas organizações possuíam uma grande legitimidade e capacidade de mobilização dos professores, constituindo-se num celeiro de novas lideranças políticas¹⁵². O ideário político e organizativo do Sind-UTE vinculava-se ao que, no período, denominava-se “sindicalismo autêntico”, pautado pela defesa incondicional da autonomia das instâncias sindicais frente aos partidos e às agências estatais, pela significativa

¹⁴⁹ Rede Municipal de Ensino. Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. *Regimento*. Belo Horizonte, dez. 1992, art. 10 Capítulo III.

¹⁵⁰ IDEM, item I, art. 16, seção II.

¹⁵¹ IBIDEM, art. 23, título V.

participação da base sindical no processo decisório, na constante mobilização dessa base sindical em ações públicas, que objetivavam pressionar os governos, e na adoção de instrumentos de democracia direta (plenárias e assembleias de categoria) na condução da sua pauta política.

A criação do CAPE deu-se nesse contexto de grande mobilização da categoria, de tal maneira que, em muitos depoimentos de professores da RME, sua existência é compreendida como uma conquista e vitória política da mobilização da categoria, e não como uma simples agência estatal, criada pelo governo. Segundo Rahme (2002):

A política educacional que começa a ser implementada em 1989 contará com três eixos centrais: a democratização do acesso à escola, a instituição de mecanismos de gestão democrática e o respeito à autonomia pedagógica de cada unidade de ensino, dentro da perspectiva de que o fracasso do aluno se constitui em um fracasso da escola.

Na perspectiva de consolidar mecanismos para a democratização – temática tão cara naquele momento histórico -, de forma pioneira, a RME instituiu a eleição direta para diretor e vice, através do Decreto Municipal n° 6237, de 03 de fevereiro de 1989. Segundo tal decreto, tinham direito ao voto professores, especialistas, servidores, alunos regularmente matriculados no 2º grau, pais ou representante legal do aluno de 1º grau, e poderiam candidatar-se os professores e especialistas em exercício.

No bojo desse processo de democratização da gestão pública, é realizado o 1º Congresso Político Pedagógico – PBH¹⁵³, de fevereiro a maio de 1990, para

¹⁵² É significativo que grande parte das lideranças políticas dos partidos de esquerda mineiros e que conquistam cargos de destaque, tanto no legislativo como no executivo, ao longo da década de noventa, foram dirigentes ou assessores diretos do Sind-UTE.

¹⁵³ Esse congresso se realizou nos moldes do Primeiro Congresso Mineiro de Educação, de âmbito estadual, ocorrido no início da década de 80, com expressiva participação de professores mineiros na elaboração de propostas para a reformulação da educação pública em Minas Gerais.

diagnóstico e proposições para a organização e funcionamento da escola pública. Uma de suas deliberações mais significativas foi a institucionalização do tempo remunerado aos professores para além da atividade de aula, como ficou conhecido, o *tempo de projeto*. Essa remuneração estava diretamente vinculada ao envolvimento e à participação em projetos coletivos da escola. Interessa especialmente a esta pesquisa o fato de que esse investimento no trabalho coletivo, como central para a efetivação de uma proposta pedagógica, pode ser analisado como propulsor para o debate atual sobre a formação do professor, no espaço da escola, junto aos seus pares.

É preciso ressaltar, no entanto, que naquele momento, a concepção de formação não se apresentava diretamente vinculada ao espaço escolar. O *tempo de projeto* estava associado ao planejamento de ações coletivas, mais próximo do âmbito gerencial. Por sua vez, no transcorrer de uma década após a sua implementação, o *tempo de projeto* foi e é redirecionado, muitas vezes, para remuneração de outras atividades não diretamente relacionadas ao desenvolvimento de um projeto coletivo da unidade escolar, nem tampouco como tempo de formação de professores. O depoimento da atual (2003) secretária de educação (professora de história e diretora do CAPE no período de 1994/1996) é expressivo nesse sentido:

E aí tem movimentos os mais diferentes em relação a formação: tem escola que usa o seu momento de projeto, que eu acho que são as grandes conquistas dessa categoria, é ter esse tempo fora de sala de aula garantido. (...) algumas escolas começaram em 89, 90, 91, mas ainda era só para escola que apresentasse projeto. Então as escolas todas começaram a fazer projeto para ganhar as aulas de projeto. Hoje todas as escolas trabalham com essa proporção de 1.5, qualquer ciclo, todas. Então você pega o número de turmas de escola, multiplica por 1.5 para saber o número de professores. Tem escolas que vão ter 280, 300 horas de projeto por semana. O que elas fazem: tiram dali um

coordenador para cada turno, tiram dali um professor recuperador, tiram a coordenação pedagógica...

A necessidade de investimento e tempo para a formação é enfatizada no período da implantação do *tempo de projeto*. No entanto, como já ressaltado, a concepção na época estava mais próxima à perspectiva de capacitação ou atualização da formação já recebida¹⁵⁴. Tal observação foi ressaltada em outro estudo sobre a política de formação de professores desenvolvida pelo CAPE nesse período inicial:

*Nessa conjuntura, a discussão sobre a formação do profissional da educação ganha força, seja através de uma crítica à formação docente inicial - que não preparava os professores para a realidade da escola pública- seja através do crescimento da perspectiva de que era necessário que a Prefeitura viabilizasse programas de **aperfeiçoamento** profissional para o quadro do magistério, considerando-se a natureza sempre renovável da prática pedagógica.*¹⁵⁵

Além da noção de atualização, que enfatiza informações e não necessariamente a reflexão ou construção de novos conhecimentos, a perspectiva de *treinamento* aparece entre as deliberações do I Congresso Político Pedagógico da rede municipal, ocorrido em 1990:

*Será de competência da Secretaria Municipal de Educação:
promover cursos de **atualização** para todos os profissionais sem exceção;
criar convênios com universidades e outras entidades (...) para formação e **treinamento** de professores em Educação pelo Trabalho a fim de atender o previsto na Constituição Federal;*

¹⁵⁴ Ver, no capítulo 1 dessa tese, a análise de Candau (1997) sobre o conceito de reciclagem reforçando a idéia de que a universidade é o *locus* da produção do conhecimento.

*viabilizar Centro Especializado para **treinamento** e aperfeiçoamento de alfabetizadores e promoção de pesquisas.*¹⁵⁶ (grifos meus)

Nessa passagem, expressa nos documentos do congresso realizado em Belo Horizonte, os professores parecem reproduzir a mesma compreensão da necessidade de *formação* percebida entre professores da rede estadual paulista, quando da discussão da reforma curricular em curso no início da década de oitenta¹⁵⁷. Naquela oportunidade, os professores, ao analisarem a proposta curricular da área de História, demonstravam a necessidade de atualização para cumprirem os objetivos – considerados arrojados – pedagógicos da reforma. Em outras palavras, apresentavam-se mais como objetos ou instrumentos da reforma curricular ou dos programas de formação continuada, o que parece paradoxal em relação ao discurso sindical da categoria, que reafirmava o direito dos professores se apresentarem como protagonistas da pauta educacional do país.

O fato de ter sido criado nesse momento pós Congresso explica, por um lado o dilema constante vivenciado, em diferentes situações, sobre o compromisso e vínculo do CAPE com a categoria de profissionais da rede municipal de ensino e com a Secretaria Municipal de Educação – SMED. Por outro lado, no que tange à concepção de formação, parece se contrapor à expressa no documento final do Congresso. A criação do CAPE como mais uma *conquista da rede*, sem outras referências ou modelos de iniciativas nesse sentido, é reiterada em vários artigos ou textos sobre o tema.¹⁵⁸ Essa característica, desde o início da criação do CAPE, é alvo de intensa polêmica em torno da relação entre a categoria dos profissionais e a Secretaria de Municipal de Educação, transformado na eterna questão se o *CAPE* é

¹⁵⁵ RAHME, Mônica. op.cit. (grifos meus)

¹⁵⁶ Documento Final. 1º Congresso Político Pedagógico. SMED-PBH, Belo Horizonte, 1990, p.26, citado por Mônica Rahme.

¹⁵⁷ Ver RICCI (2001).

¹⁵⁸ Ver, além da dissertação de Mônica Rahme já citada: ROCHA, Maria da Consolação. *Magistério primário: uma fotografia da rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. Faculdade de Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996. (Dissertação de Mestrado) e MIRANDA, Shirley Aparecida de. *O movimento de constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1897-1992): progressivo avanço do direito à educação*. Faculdade de Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. (Dissertação de Mestrado).

da rede ou da SMED. Especialmente em momentos de mobilização, tais como os movimentos grevistas da categoria, a adesão política dos profissionais que atuam no CAPE – que significa a paralisação das atividades de formação dos próprios professores, na maioria das vezes, envolvendo cronogramas e financiamentos previamente previstos e aprovados - é duramente questionada nas assembleias e nos encontros sindicais. O hibridismo presente na gestão do CAPE - composição da equipe de formadores por profissionais da própria Rede e indicação da equipe de direção pela SMED – reforça o velho dilema.

Em relação à concepção de formação, no próprio decreto de criação do CAPE, já citado anteriormente, não aparece a noção de treinamento ou capacitação. No seu lugar, é sinalizada a importância da troca de experiências e da articulação da formação com o fazer das escolas (*intercâmbio de experiências, assessoramento na elaboração, implantação e acompanhamento dos projetos pedagógicos das Escolas*). A composição de seu quadro técnico apenas por profissionais da própria rede de ensino é significativa da perspectiva de formação adotada.¹⁵⁹

O hibridismo percebido na definição da natureza do CAPE - órgão dirigido pelo governo municipal ou pela categoria – aparece, também, nos discursos e nas práticas relacionados ao papel da formação continuada: a noção de formação vinculada e valorizando a prática do professor em sala de aula e a noção de formação como capacitação que vem de fora do local de trabalho. Essa última, inclusive, permeava fóruns e debates sobre o papel da educação popular no meio sindical e em correntes políticas marxistas, onde alguns sugeriam que o trabalho dos assalariados gerava situações de alienação que dificultavam uma compreensão crítica das possibilidades e dos direitos desses profissionais.

O período máximo de dois anos para permanência do profissional da rede no CAPE, indicado pela portaria nº 001/92, foi alterado para quatro anos pela portaria SMED nº

003/95. Além dessa mudança, essa portaria apresentou novas definições para a lotação, permanência e avaliação dos profissionais do CAPE: condicionou a lotação no CAPE à *aprovação prévia em seleção que será realizada, sempre que necessário, em junho e/ou novembro de cada ano*, sendo que esse processo seletivo seria normatizado em edital específico; esclareceu que o tempo de recesso escolar desses profissionais seria estabelecido pelas necessidades do programa de capacitação profissional (ou seja, não coincidiria, necessariamente com o calendário das escolas); permitiu que profissionais em estágio probatório na PBH participassem do processo seletivo para o CAPE, *desde que mantenham a efetiva regência em escola da PBH, até o término do período probatório*; estabeleceu que a permanência dos profissionais no CAPE estaria assegurada após avaliação de desempenho, a ser realizada semestralmente, por comissão presidida pelo diretor do CAPE. Os critérios¹⁶⁰ indicados para essa avaliação, naquele ano, eram: *Assiduidade; Participação efetiva, teórica e prática; Produção de material; Organização de eventos; Visita e acompanhamento às escolas; Número de horas/aula ministradas; Eventos coordenados; Participação nos processos coletivos do CAPE*.

Tanto o processo seletivo para ingresso como a avaliação de desempenho têm sofrido alterações ao longo dos anos, que revelam as concepções de formação de professores que embasam os diferentes gestões ou mesmo o perfil almejado do quadro de profissionais. Além disso, coerente com o dilema vivido pelo centro sobre o vínculo com a categoria e com a secretaria, anteriormente comentado, as alterações do quadro de profissionais do CAPE se articulam com as mudanças políticas, num âmbito mais amplo, da administração municipal. Ao analisar o tempo de permanência dos profissionais no CAPE, Rahme ressalta que:

questões ligadas ao contexto político-administrativo da cidade tendem a afetar a permanência dos formadores na instância, uma vez que

¹⁵⁹ Os grupos de trabalho do CAPE são formados exclusivamente por profissionais da RME. A atuação de profissionais de outras instituições (universidades, por exemplo) se dá através de consultorias, convites e contratos pontuais e específicos.

¹⁶⁰ Cf. Art. 6º da Portaria SMED nº 003/95.

implicam, na maior parte das vezes, em alterações da política educacional ou nas estratégias de sua condução, o que nem sempre está de acordo com a perspectiva defendida pelo grupo do CAPE. Isso pode ser observado no caso de vários sujeitos que ingressaram no Centro por ocasião da implantação da Escola Plural¹⁶¹, nos anos de 1994 e 95, e que se desvincularam do mesmo quando os Secretários de Educação foram exonerados, após a eleição de 1996.¹⁶²

A perspectiva de formação de professor, que valoriza a experiência concreta em sala de aula, tem sido uma constante na definição de ações e estratégias do CAPE. Ao longo dos anos, desde sua criação, a experiência docente é um quesito presente em todas as fichas de inscrições para candidatos para o processo seletivo (*síntese das experiências desenvolvidas ou experiência de trabalho coletivo em movimentos sociais ou projetos coletivos na escola*). Para a inscrição, desde 1993, é exigido um memorial descritivo ou relato comentado da prática profissional do candidato. Dessa forma, a concepção de formação norteadora busca se distanciar da perspectiva tradicional (expressa, inclusive no documento final do 1º Congresso), pautando-se por um processo de reflexão e análise da prática pedagógica. Mais uma vez, a análise de Mônica Rahme contribui para a compreensão do arcabouço teórico do CAPE:

A política de formação projetada para o CAPE teve como um de seus eixos e desafios principais a tentativa de romper com uma perspectiva mais transmissiva de formação docente, valorizando a prática pedagógica e a experiência coletiva da escola pública como pontos de partida fundamentais para a estruturação de suas ações de formação.

¹⁶¹ Projeto Escola Plural foi a denominação adotada para a reforma educacional ocorrida no município em 1995, quando da gestão Ananias Patrus, em Belo Horizonte. A coligação partidária dessa gestão se manteve e foi vitoriosa nas duas eleições municipais seguintes, possibilitando um razoável grau de continuidade desta política ao longo desses anos. As principais características dessa reforma foram: implantação dos Ciclos de Formação Humana; adoção de tempos de trabalho coletivo nas escolas; sistema de avaliação diagnóstica-formativa; implementação de estruturas disciplinares interdisciplinares e gestão colegiada.

¹⁶² RAHME, Mônica. op. Cit.

(...) O CAPE funcionaria, nessa perspectiva, como um espaço no qual o sujeito teria condições de transformar uma experiência profissional, vivida na unidade de ensino, em um conhecimento que pudesse ser compartilhado com os outros colegas da Rede. Essa experiência subsidiaria sua atuação nas propostas de formação em serviço destinadas ao quadro do magistério municipal.

Estrutura organizativa: das oficinas aos grupos de trabalho

Desde a sua criação, o Cape sofreu inúmeras reestruturações em sua organização interna, criando e alterando seus grupos de trabalho a partir de seu surgimento, em 1991. No período de 1991 a 1993, os profissionais se agrupavam em instâncias denominadas oficinas, por área de conhecimento. Dessa forma, naquela época, existiam as seguintes oficinas: história, matemática, português, ciências, geografia, matemática, língua estrangeira, educação artística, pré a 4ª série, alfabetização, magistério, ensino especial.

Do final do ano de 1993 a 1995, três núcleos temáticos substituíram as *oficinas*. Tais núcleos incorporavam subtemas, projetos e questões norteadoras do debate educacional do momento. Assim sendo, o *Núcleo Criança e Cidadania* agrupava os profissionais e grupos de trabalho envolvendo educação infantil, educação ambiental, educação para o trânsito, alfabetização, curso de aperfeiçoamento 360 horas, projeto da formação da consciência cidadã para escolas de 1ª a 4ª, direitos do consumidor; o *Núcleo Educação de Jovens e Adultos*, por sua vez, incorporava profissionais que atuavam e desenvolviam projetos com ensino noturno, suplência, supletivo, ensino técnico profissionalizante, educação e sexualidade, projeto de capacitação permanente de professores de ciências e matemática de 5ª a 8ª séries; o *Núcleo Educação Especial* era formado por profissionais que atuavam na área da educação de portadores de deficiência, discutindo questões referentes a esse assunto e delineando linhas de ação para as escolas da rede municipal que atendiam tais alunos.

Essa reestruturação, que tematizou as oficinas e afastou a organização dos grupos de trabalho do CAPE das áreas de conhecimento, fez-se simultaneamente ao processo de elaboração da Proposta Político Pedagógica Escola Plural. O repensar do modelo esteve, portanto, bastante colado aos pressupostos teóricos da nova proposta político pedagógica que se delineava. A implantação dos ciclos de formação nas escolas da rede enfrentava uma resistência maior entre os professores do 3º ciclo (6ª a 8ª séries), que, tradicionalmente, trabalhavam com grande autonomia programática as suas áreas de conhecimento e questionavam a implantação de projetos interdisciplinares ou o acompanhamento de alunos ao longo do ciclo, sem a possibilidade da interrupção (repetência). Os temas que denominavam os grupos de trabalho do CAPE foram substituídos pelos segmentos que constituíam a organização escolar.

Do final de 1995 ao primeiro semestre de 1997, o núcleo *Criança e Cidadania* foi reorganizado, buscando se assemelhar à estrutura de uma escola da rede municipal. Dessa maneira, desdobrou-se em Núcleo do 1º ciclo; Núcleo do 2º ciclo, Núcleo do 3º ciclo; Núcleo de Educação Infantil. Os núcleos *Educação de Jovens e Adultos* e *Educação Especial* foram mantidos e foi criado o *Núcleo Multimídia*.

No segundo semestre de 1997, os núcleos são novamente substituídos por *Grupos de Cultura Escolar, Ciclos de Formação, Relação com o Conhecimento*. Posteriormente são inseridos os grupos de *Alfabetização, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil*. Essa organização perdura até o ano de 1999, quando, ao seu final, há uma nova reestruturação no organograma e permanecem apenas os grupos *Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo) e Ensino Médio*.

A reestruturação ou reorganização de seus grupos de trabalho é uma constante na trajetória desse centro de formação e tema de um dos editoriais do *Carpe Diem*¹⁶³ nº 3, de julho/agosto de 93:

*Depois de uma inevitável lacuna o Carpe Diem retorna, agora com algumas modificações, que afinal **refletem um momento de reestruturação do CAPE**. Desde nosso primeiro Congresso Político Pedagógico, em 1989, quando evidenciamos a necessidade da criação de um Centro de Aperfeiçoamento, vivemos uma fase embrionária, de estruturação, cujo eixo foi o atendimento às demandas das escolas. Recentemente, passamos por uma mudança de direção que implicou numa mudança de diretrizes. O Cape tem buscado redefinir seu papel como órgão de capacitação docente e de articulação e acompanhamento dos projetos políticos-pedagógicos das escolas. Com isso, esperamos cumprir **também um papel na elaboração e execução da política pedagógica da SMED**.*

*No entanto, o que continua a nortear nosso trabalho é a necessidade de instituir uma **prática de formação permanente dos profissionais em educação da Rede Municipal**. (grifos meus)*

Além de indicar mais um momento de reestruturação interna do órgão, esse editorial revela a opção daquele momento em relação às duas questões analisadas anteriormente: o vínculo do CAPE com a *Secretaria (um papel na elaboração e execução da política pedagógica da SMED)* e a concepção norteadora de formação de professores (*prática de formação permanente*). Mais do que um centro voltado à atualização e capacitação de professores, o CAPE assume, nesse momento, um papel de formulador da política educacional da secretaria.¹⁶⁴ Esse papel será cada

¹⁶³ Carpe Diem é uma publicação bimestral do Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação – CAPE, órgão da SMED/PBH. Seu primeiro número, o nº 00, foi publicado em julho/agosto de 1992.

¹⁶⁴ É a partir justamente desse momento que membros da equipe técnica do CAPE passam a levantar as experiências significativas da RME, num primeiro diagnóstico tido como a origem da elaboração do Projeto Político Pedagógico Escola Plural.

vez mais assumido, na medida em que há a participação efetiva do centro na elaboração dos pressupostos do projeto Escola Plural. É possível perceber esse movimento ao acompanhar a seqüência de editoriais do jornal *Carpe Diem*:

*Pelas contingências, o nosso jornal se torna menos pragmático e mais **programático**. (Carpe Diem, nº 4, jan.fev. 1994, p.02.)¹⁶⁵*

*Superadas as dificuldades iniciais para sua reestruturação, o jornal CARPE DIEM torna a circular, animado pela utopia dos que cultivam o presente, **inserido na mudança da política pedagógica da SMED**, renovado em seu papel de informativo do CAPE – espaço de estudo das teorias educacionais, de reflexão sobre a prática de sala de aula e de produção pedagógica -, revigorado, ainda, por seu intuito de intercambiar experiências. Reafirma-se, assim, o CARPE DIEM como um jornal democrático, destinado ao debate de idéias, publicação de trabalhos dos profissionais da Rede e divulgação de experimentos significativos e de **informações sobre a implantação da proposta político-pedagógica, a Escola Plural**. O momento educacional é de valorização do cotidiano, de troca de experiências, de valorização da prática e reflexão sobre ela, para que a Escola Plural floresça e dê saborosos frutos. E a esse importante desafio que, ora, se coloca em nossa vida escolar, o nosso jornal, com bom senso, responde: **Presente!** (Editorial do nº 5, fev.março/95)*

¹⁶⁵ Além do envolvimento com o programa Escola Plural, a preocupação com a memória da educação e com a história da cidade expressas neste mesmo editorial podem revelar para um leitor mais atento a formação universitária da nova diretora do CAPE – uma professora de História: “*neste número o jornal se apresenta envolvido com um tema: o papel da memória e dos seus registros na educação, ou ainda, as relações entre realidade historiográfica, ficção e ensino. Em pauta, idéias sobre as possibilidades da experiência em seus diversos níveis: na sua concretude (o tiro que matou Vargas, por exemplo) e nas suas representações (palavras, cenas de palco, teleimagens). Em 1997 temas mais um marco histórico: Belo Horizonte faz 100 anos. De que forma o seu crescimento se reflete no crescimento de sua rede municipal de ensino? O resgate de nossa história pode iluminar nossa reflexão sobre o papel que exercemos na sociedade. A história se faz presente também nesse processo movimentado que é construir um centro de aperfeiçoamento de educadores. Os fatos e as versões se misturam nos traços que delinham nossas tentativas de pensar e repensar o ensino. Que utilizemos o “carpe diem” sem nunca perdemos a nossa memória!*”

Advindo das lutas dos profissionais da RME, que reivindicaram, em 1989, um centro de atualização da teoria e aperfeiçoamento da prática pedagógica, o CAPE vem-se construindo ponto a ponto.

Entretanto, no cotidiano do nosso trabalho, três questões se apresentam:

*A primeira é uma pergunta cuja resposta não é consensual: **o CAPE é da SMED ou da categoria?***

Outra questão que se coloca diz respeito à reestruturação constante do CAPE.

*O terceiro ponto, que rege o cotidiano do nosso trabalho, é uma queixa da Rede: **é preciso mais presença do CAPE dentro das escolas.***

*Quanto à reestruturação do CAPE, ele, hoje, se organiza em oito grupos ou núcleos de trabalho, com planejamento semanal interno e, quinzenal, com as equipes das Regionais e assessorias da SMED, no que chamamos “Fórum Pedagógico” cuja função é **o acompanhamento da implantação da Escola Plural.** (Carpe Diem, nº 6 abr.maio 1995)¹⁶⁶*

*Em anos de luta, incluindo greves e congressos, os professores se conscientizaram do direito à formação e da obrigação de o Poder Público oferecê-la. Os professores da RME conquistaram esse direito. O CAPE, **órgão que elabora a política de formação**, e as equipes pedagógicas as regionais cuidam da formação continuada e em serviço. Pode parecer pouco, mas é a alternativa mais interessante do ponto de vista de renomados educadores. No entanto, **alguns professores se empenham num boicote a um direito duramente conquistado.** O*

¹⁶⁶ O jornal deste editorial, trouxe na capa uma foto da equipe técnica, os conhecidos “capistas” e o título: *CAPE: uma leitura das linhas e entrelinhas de sua história* e uma matéria central que apresenta uma entrevista com uma professora presente na equipe do centro desde sua implantação. A entrevista é apresentada como a *história do CAPE* e tem o seguinte título: *CAPE: Uma conquista dos trabalhadores da Educação.* Carpe Diem nº 6 – abr./maio 1995, pp.4 e 5.

avanço na luta não pode trilhar o caminho da paralisia do crescimento pedagógico. Não é isso que a sociedade espera dos professores. Tampouco é o que merecem os filhos dos trabalhadores e os muitos já trabalhadores, nossos alunos. Nosso norte revolucionário é muito maior e não pode reduzir-se para nivelar-se a medidas administrativas insensíveis ao potencial transformador da Escola Plural¹⁶⁷. (Editorial. Carpe Diem, out.1997)

O tom desse último editorial revela a amplitude da polêmica sobre o compromisso do CAPE frente à categoria, em contraponto à situação de formulador da política da secretaria, questão também abordada no editorial anterior (*o CAPE é da SMED ou da categoria?*). Relacionada a essa questão, o CAPE parece viver constantemente a busca de legitimidade frente aos professores que estão em sala de aula, que, muitas vezes, não percebem, em colegas de profissão, pessoas capazes para exercer o papel de formadores. As charges a seguir, elaboradas a pedido do CAPE¹⁶⁸, são expressivas a respeito desse tema:

¹⁶⁷ Grifos meus. Nesse período, a categoria de professores da RME vivenciava mais um movimento grevista. Internamente, a equipe do CAPE, discutia, mais uma vez, seu papel formativo: propiciar um espaço de discussão dos direitos da categoria ou de formação para a implementação do projeto Escola Plural. Pressionados pelo posicionamento e questionamento da direção sindical, esse dilema atingia decisões cotidianas e afetava a programação do CAPE, entendida pela sua equipe como um direito profissional dos professores que não deveria ser colocado em risco e confundido como uma mera obrigação contratual.

¹⁶⁸ A intenção era utilizar tais charges em uma grande ação de formação que aconteceu no início do primeiro semestre de 1998, para discutir a relação CAPE/REDE. No entanto, elas acabaram não sendo utilizadas para este fim e fazem parte do acervo interno do CAPE.

MEU BEM, MEU MAL...

C
CAPE



EU AMO O CAPE. EU ODEIO O CAPE.



ELES ESTÃO FAZENDO UM BOM TRABALHO. O QUÊ? ELES NÃO DÃO AULA!



NÓS TEMOS QUE APOIAR O CAPE! NÃO! TEMOS DE BOICOTAR O CAPE!



PERAI! O CAPE É NOSSO ALIADO! QUI O QUÊ! JÁ MUDOU DE LADO!



O CAPE É UMA CONQUISTA! NÃO! É UMA DERROTA!



PAIÊ, COMO FAZEMOS COM ESSA DIVISÃO DA MÃE? LEVAMOS AO PSICÓLOGO?



NÃO, ACHO MELHOR LEVAR ELA PRA DISCUTIR ISSO NA REGIO-NAL!



20/04/2014

É DESSE JEITO...



A construção de legitimidade do trabalho de formação do CAPE, desenvolvido por profissionais da própria RME, é bastante complexa. A experiência em sala de aula, a vivência de situações similares é, ao mesmo tempo, trunfo e demérito para os formadores de professores, conforme revelam os depoimentos a seguir¹⁶⁹:

... muitas vezes o professor questiona: 'Mas você é igual a mim, o que que você está fazendo aqui me ensinando, se você tem a mesma formação que a minha, está (...) na mesma Rede que eu, passou (...) por experiências comuns às que eu passei? O que que te dá legitimidade para você estar aí falando desse lugar, que é um lugar de estar me ensinando? (...) Que formação que você tem além da minha, de professor da Rede Municipal, para estar aí e vir falar como é que devem ser feitas as coisas (...) aqui dentro da escola?' (...) Se você não tem nenhuma formação acadêmica nesse sentido, o que que te capacita a estar falando desse lugar de formador?

a pessoa falou assim: 'Mas isso é porque vocês [do CAPE] não estão na sala de aula, vocês acham que é possível'... Aí eu coloquei a minha experiência: 'Não, eu estou no CAPE à tarde, mas de manhã eu sou professora, então eu tenho certeza que eu consigo fazer isso na minha sala de aula (...) que é possível fazer, que não tem nada assim... demais'...

Além da experiência em sala de aula, a legitimidade do papel de formador de professor, está também, muitas vezes, ainda associada a uma qualificação acadêmica ou maior titulação. Ao mesmo tempo em que a experiência dá o aval para a análise de situações do cotidiano escolar, a titulação e qualificação acadêmica acaba sendo o diferencial exigido, inclusive dentro da equipe interna do próprio CAPE:

¹⁶⁹ Este e os demais depoimentos a seguir, quando não apresentarem outro tipo identificação, foram

... muitas vezes era mais legitimada a fala de quem tinha a titulação... pelas próprias pessoas do CAPE (...) elas mesmas se diferenciavam (...) tinha uma divisão do trabalho dentro do CAPE (...) Os mestres, eles planejavam o CAPP ¹⁷⁰, eles que escreviam, eles que eram chamados para as grandes falas... e existiam os outros que estavam ali para telefonar, para montar pasta (...) Existia essa separação (...) eu consigo ver [isso] hoje (...) As grandes vozes, os mais ouvidos, eram os titulados

Diante dessa questão, é preciso destacar que o quadro de profissionais da RME de Belo Horizonte apresenta um nível elevado de qualificação, constatado pelo depoimento da secretária de educação no período da criação do CAPE:

... para surpresa nossa, embora a gente tivesse esse conhecimento de uma forma, um pouco soubesse disso, mas, o que a gente constatou é que a Rede Municipal, ela realmente (...) tem um conjunto de professores, do ponto de vista de formação, de concepção, de altíssimo nível (...) professores estudiosos, preocupados com essa concepção, desenvolvendo essa reflexão. A Rede, nós já encontramos, assim, carregada de um conjunto grande é... de professores com essa preocupação de formação, de estudo, de reflexão, é... de projeto. E aí descobrimos que além disso, tinha um conjunto grande de professores com formação, é... mestrado. (...) mestrado na educação, nas próprias áreas de História, de Geografia, de Educação Física. Então, um conjunto grande de professores com a formação...

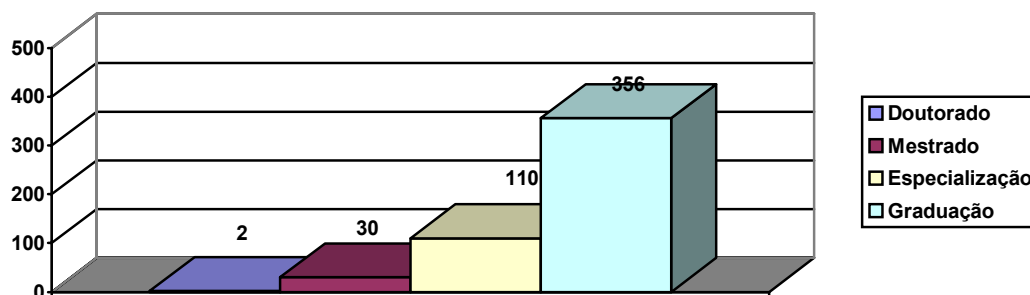
No que tange aos professores de História da RME de Belo Horizonte, pouco menos de 27% possuem pós-graduação, sendo 0,4% doutorado; 6% mestrado e 22% especialização¹⁷¹, possível de visualizar no gráfico a seguir:

colhidos por Mônica Rahme, citados e analisados em sua dissertação de mestrado.

¹⁷⁰ CAPP é a sigla do Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica, desenvolvido pelo CAPE.

¹⁷¹ A Gerência de Planejamento Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte disponibilizou para essa pesquisa informações sobre os professores de História da RME: nome,

Titulação dos Professores de História da RME Belo Horizonte – nov.2002



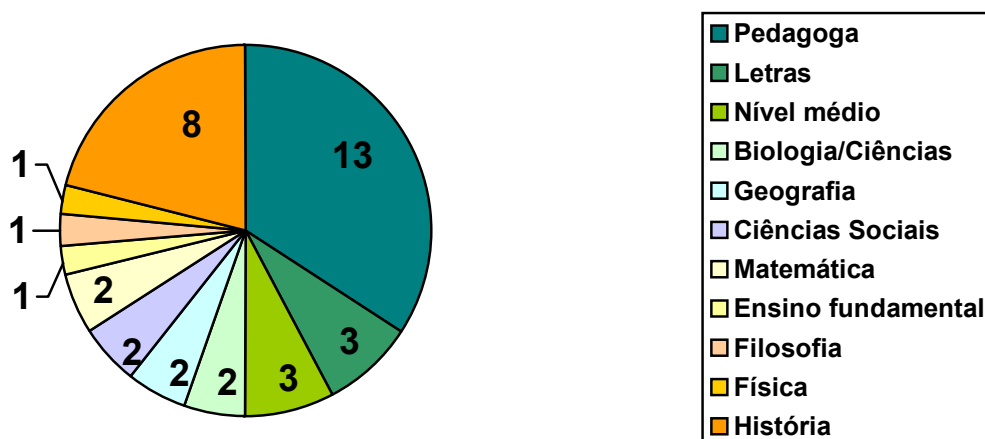
É significativo, inclusive, o número de professores de História em atuação no CAPE¹⁷² e instâncias de política educacional da SMED. O gráfico a seguir permite a visualização da participação dos profissionais do CAPE (direção, professores e funcionários), segundo a área de conhecimento em que são graduados. Esse cenário de qualificação do corpo docente da RME e participação destacada de professores de História em cargos de direção e coordenação da SMED, sugeriria, a princípio, que os dilemas da formação do professor de História observados nas universidades (relação entre a formação do pesquisador e a formação do professor; articulação entre conteúdos da área historiográfica e pedagógicos; articulação entre a formação e situações de sala de aula do ensino fundamental e médio) estivessem presentes na programação do CAPE. Contudo, tal possibilidade não ocorre. Uma análise possível para essa situação é a crítica à formação universitária, denominada *conteudista*, que permeia a cultura desse centro de formação. Tal crítica é direcionada, especialmente, aos cursos de graduação em História e não à formação

titulação, escola e regional de lotação, turno de trabalho, data de admissão e situação funcional. É preciso destacar o cuidado com o acervo e a atualização de dados, raros em instâncias desse tipo. Dos cerca de 500 professores de História, 2 são doutores, 30 mestres e 110 especialistas, em novembro de 2002.

¹⁷² É preciso destacar que são professoras de História a atual secretária de educação (também diretora do CAPE no período de 93/93) e a atual vice-diretora do CAPE. A maioria desses profissionais formou-se na FAFICH/UFMG.

universitária de maneira geral. Tanto que há um diálogo profícuo entre a equipe do CAPE e a Faculdade de Educação da UFMG, o que contribui para que as questões pedagógicas e educacionais sejam priorizadas nos programas de formação, em detrimento das questões específicas da historiografia e demais áreas de conhecimento. Enfim, a dicotomia, tão questionada e criticada desde os anos oitenta do século passado, e percebida na pesquisa dos cursos de graduação em História de Belo Horizonte, está presente – agora, com outro viés - nesse centro de formação continuada, perpetuando as dificuldades cotidianas do professor em sala de aula.

Formação dos profissionais em atuação no CAPE - 2002



A oficina de História

A oficina de História do CAPE, com existência no período de 1991 a meados de 1993 (iniciada, oficialmente, em outubro de 1991), contou com a presença de três professores em sua equipe, em regime de complementação da carga horária desempenhada na unidade escolar. Seus objetivos eram:

1. *Detectar as experiências, perspectivas e problemas enfrentados pelos professores da RME tendo como referência a utilização ou não do Programa de História de 1º e 2º graus do Estado de Minas Gerais, datado de 1988;*
2. *Conhecer e divulgar as metodologias inovadoras para o ensino de História, bem como buscar alternativas de ensino-aprendizagem que reflitam sobre a prática de ensino.*¹⁷³

Na tentativa de se estruturar num órgão também incipiente, os componentes da Oficina de História se debruçaram no estudo e na avaliação das propostas curriculares de História dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais e organizaram um debate para professores de História da RME sobre o programa curricular de História de Minas Gerais. Como debatedores, participaram um professor universitário e uma professora da RME¹⁷⁴. No relato de uma das participantes da equipe da Oficina de História no período, a questão central para os professores de História era a proposta curricular:

No dia 03/12/91 foi realizado o debate “Programa Curricular de História – 1º e 2º graus – Avanços e Limitações”, tendo sido convidados os professores Luiz Carlos Villalta (UFOP) e Júnia Furtado (R.M.E.). Os 34 professores presentes participaram ativamente da discussão pós-

¹⁷³ “OFICINA DE HISTÓRIA”. *Boletim Informativo* nº 1. CAPE, nov/91.

¹⁷⁴ Desde o ano seguinte a esse debate a professora integra o corpo docente da FAFICH/UFMG.

*debate, fizeram por escrito um levantamento de problemas e perspectivas relacionados ao Programa, confirmando para a Oficina que a principal questão para os professores naquele momento era mesmo a curricular.*¹⁷⁵

A análise do relatório de atividades da Oficina de História (1991/1992) revela uma série de iniciativas pontuais de atendimento às demandas de escolas, regionais ou mesmo de professores. A própria equipe – que sofreu alterações em sua composição desde seu início – faz as seguintes observações, ao avaliar a atuação da Oficina nos seu primeiro semestre de existência:

*A excessiva teorização do grupo atrasou o processo de concretização de um trabalho prático nas escolas. (...) Avaliamos que o atendimento individual de professores na Oficina é pouco produtivo, pois resolve o seu problema mas não atende às questões gerais mais prementes da Rede. Observamos, ao elaborar o Relatório de Atividades da Oficina, que executamos até maio de 92 atividades tão diversificadas quanto são diversificadas as demandas da Rede.*¹⁷⁶

Mais do que a diversidade de atividades, é significativa a ausência de um projeto institucional de formação de professores de História, que acabava por propiciar ações fragmentadas, de atendimento individualizado, caracterizando uma postura reativa de seus membros. Com a reestruturação dos grupos de trabalho do CAPE, ocorrida no final de 1993, encerram-se as atividades e a existência de oficinas por área de conhecimento, ou mesmo programações diretamente voltadas ao professor de História.

¹⁷⁵ MACHADO, Márcia Maria. “Oficina de História do CAPE: uma proposta”. IN: *Caderno Pedagógico de História*. SMED / CAPE, 1994. (mimeo).p. 9

¹⁷⁶ Cf. CAPE: Avaliação Geral do Trabalho da Oficina de História. 22/07/92. (mimeo)

Em um documento de circulação interna do CAPE¹⁷⁷, tendo como fonte as respostas das professoras, alunas do curso de capacitação de 360 horas¹⁷⁸ realizado no período de 29/09/1993 a 13/12/1994 - ou seja, já sob os auspícios dos núcleos que substituíram as oficinas por áreas de conhecimento - apresenta os seguintes dados:

OBJETIVOS	RESULTADOS					
	ATINGIDO		PARCIALMENTE ATINGIDO		NÃO ATINGIDO	
	N	%	N	%	N	%
Refletir sobre as relações entre Escola e a Sociedade Brasileira no contexto sócio político econômico cultural atual	92	83,6	18	16,4	00	00
Capacitar a Escola que atende às camadas mais desprivilegiadas da população, através do aperfeiçoamento de seus profissionais, para o desenvolvimento de seu projeto político pedagógico em busca de uma educação pública de qualidade	71	64,5	36	33,0	03	2,5
Estimular a postura crítico-reflexiva dos professores e a busca de auto formação, constituída numa relação dinâmica entre saberes especializados e a prática pedagógica	103	93,6	06	5,5	01	0,9
Aprofundar os conhecimentos específicos, bem como os pedagógicos, visando ao melhor domínio e compreensão da problemática do ensino nas séries iniciais.	64	<u>58,2</u>	44	40,0	02	1,8
Propiciar a atualização dos professores, em relação aos avanços em seu campo de atuação	87	79,0	23	21,0	00	00
Possibilitar aos professores oportunidades de sistematização da sua prática, estimulando a reflexão sobre sua experiência e suas concepções de ensino, bem como sobre as condições de realização do seu trabalho.	90	82,0	20	18,0	00	00
Propiciar situações em que os professores, fundamentados na reflexão da teoria e da prática, exerçam sua criatividade, visando a encontrar seus próprios caminhos para as questões pedagógicas.	80	73,0	30	27,0	00	00
Orientar os professores para que desenvolvam projeto de melhoria da prática pedagógica em articulação com a sua escola que resultará na apresentação de um trabalho de conclusão do curso.	57	52,0	51	46,2	02	1,8
Dar condições ao professor para propor modificação no programa das disciplinas, tentando melhor adequá-lo às necessidades atuais e de sua escola, bem como analisar e criticar textos e materiais didáticos tanto do ponto de vista de conteúdo, quanto da metodologia.	75	68,0	35	32,0	00	00
Média final	719	72,6	263	26,6	08	0,8

¹⁷⁷ Trata-se do texto *Proposta para o 2º curso de 360 horas – Projeto de Capacitação Permanente* de autoria de Matildes Ozória Rodrigues Costa, do Núcleo Criança e Cidadania, jan. 1995. Item Quadro demonstrativo dos resultados relativos ao levantamento do grau de atingimento dos objetivos gerais do curso de capacitação de 360 h/a realizado pelo CAPE / RME no período de 28/09/93 a 13/12/94.

¹⁷⁸ O curso de 360 horas foi a primeira experiência de um programa de longa duração oferecido aos professores da rede municipal pelo CAPE.

Além do indicador *Orientação para o desenvolvimento de projeto*, que obteve o menor índice como objetivo atingido, o indicador *Aprofundamento de conhecimentos específicos* parece ter sido outro dos objetivos com pior resultado obtido. Uma possibilidade de análise que explica esta avaliação é o abandono da reflexão sobre temas específicos das áreas de conhecimento, que, a partir de então, vai sendo substituída por questões educacionais mais gerais e universais.

Numa análise da programação do CAPE, é possível detectar a eleição de novas temáticas e questões, especialmente, a partir da implantação do projeto Escola Plural. O quadro a seguir apresenta alguns dos cursos oferecidos no período de 1995 a 2000, possibilitando a percepção dessas temáticas e do nível de participação de professores de História nos eventos de formação.¹⁷⁹

CAPE - Cursos 1995-2000	Quantidade de vezes que foi ofertado	Número total de professores participantes	Número total de professores de História entre os participantes
Alfabetização e letramento	1	29	0
As drogas e o cotidiano escolar	8	39	0
Avaliando a avaliação: desafios e possibilidades (1999)	7	165	8
Avaliação e currículo na Escola Plural (1999)	16	276	12
Ciclos de formação e enturmação	6	107	0
Construindo uma nova cultura escolar: funcionário também é educador (2000)	1	23	0
Conversas com quem aprende ensinando. Curso para coordenações pedagógicas.			
Curso de sala de recursos (1995)	1	32	0
Desvelando um mal estar contemporâneo: violência na escola (1999)	9	157	2
Dificuldades escolares e propostas de intervenção (1998)	1	20	0
Educação e sexualidade (1997)	1	15	0
Educação para a cidadania (1997)			
Enturmação (1999)	3	30	1
Inclusão social: um novo paradigma para todos (1999)	1	93	2
(In)disciplina: uma nova abordagem cultural de análise (1999)	7	144	8
O cotidiano na Escola Plural (1995)			
Prática de educação e mídia comunitária (2000)			
Uma abordagem cultural de análise (1999)	1	26	0

¹⁷⁹ Os dados apresentados são resultado da pesquisa junto à documentação do CAPE, como listas de inscrição ou de presença. Esta documentação está sendo organizada em um setor específico com objetivo de preservação da memória do CAPE. No entanto, é preciso destacar que este quadro não reflete a totalidade de cursos oferecidos na medida em que, muitas vezes, não foram feitos registros dessas atividades. Quanto à identificação da formação do participante como professor de História foi necessário um contraponto entre os nomes das listas de presença e do quadro de profissionais de História da RME cedido pela Gerência de Planejamento Escolar.

Embora não contemple todas iniciativas de formação desenvolvidas no período pelo CAPE, o quadro indica a predominância de temáticas relacionadas ao cotidiano pedagógico das escolas (alfabetização, avaliação, ciclos, coordenação pedagógica, sala de recursos, enturmação e indisciplina) – que, inclusive, envolveram a atenção da maioria dos professores de História que participaram dessas iniciativas – e temáticas sociais ou de organização social (violência, drogas, sexualidade e cidadania).

Além dessas atividades temáticas, o CAPE oferece, desde 1993, cursos com programação mais longa, que adotam como metodologia a sistematização da experiência docente, pesquisa e discussões sobre temas mais amplos. O CAPP, citado anteriormente e que compõe esta linha de trabalho de maior duração¹⁸⁰, estruturou-se, ao longo da sua existência a partir de uma grade curricular que oscilou entre 180 e 360 horas. Um levantamento junto aos registros sobre os participantes do CAPP, nos anos de 1995 a 2002¹⁸¹, possibilitou delinear a presença de professores de História:

Relação da participação dos professores de História em relação ao total de participantes no CAPP (1995/2002)

ANO	Total de professores	Total de professores de História	Participação dos professores de História
1995/96	347	15	4,3%
1998	200	7	3,5%
1999	176	15	8,52%
2000	86	06	6,98%
2001	157	15	9,6%
2002	91	06	6,6%

¹⁸⁰ Segundo o site do CAPE as diferentes estratégias e ações de formação desenvolvidas podem ser agrupadas da seguinte forma: **Ações de formação continuada, de longa duração** (Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica – CAPP); **Ações de formação continuada, de curta duração** (Curso para bibliotecários e auxiliares de biblioteca; Curso para coordenadores pedagógicos); **Publicações** (Jornal do CAPE e Revista do CAPE); **Ações nas Escolas** (CAPE Itinerante; Acompanhamento às Escolas); **Ciclo de debates** (especialmente sobre dissertações e teses sobre a Escola Plural e RME); **Palestras, intercâmbios de experiências, rodas de debate e Fóruns e Grupos de Trabalho com as equipes regionais**. Ver: <http://www.pbh.gov.br/smed/cape/index.php>

¹⁸¹ Não foi possível localizar os registros do CAPP 1997.

A participação dos professores de História no CAPP é proporcional à participação dos professores dessa área de conhecimento em relação ao total de professores da rede municipal (ao redor de 6%). Embora exista tal proporcionalidade, em termos da capacidade de formação continuada dos profissionais de História da rede municipal, o impacto do CAPP é muito reduzido. Justamente porque os programas de formação do CAPE excluíram as questões específicas das áreas de conhecimento da sua agenda, os professores de História acabaram por se dispersar ao longo da rede. Em outras palavras, a sua identidade como profissional de História pulveriza-se em inúmeras iniciativas que ocorrem nas salas, mas que não encontram, no CAPE, um lugar para sua socialização.

Até que ponto as questões educacionais, enfim, se articulam com o saber específico do historiador? Esta questão parece central na medida em que, apesar do CAPE se inserir no campo de debate educacional contemporâneo, na prática, parece não se desvencilhar da dicotomia de conteúdos, onde os conceitos não se articulam com os procedimentos profissionais.

A atual secretária de Educação, que foi diretora do CAPE no período de 1993-1996, destaca, em seu depoimento, essa lacuna na formação continuada dos professores de História:

Aqui na prefeitura [o professor de História] está sem pai e sem mãe. Isso não é só o de história, são os de todas as áreas e eu acho que é um problema que nós temos que resolver. (...) estar na escola já é uma grande vantagem, mas não basta. O menino está lá para aprender, aprender o quê, precisa ter conhecimentos históricos, quais? A minha bagagem de História é que me possibilitou trabalhar, por exemplo, intolerância, usando por exemplo, nazismo, racismo, abolição da escravatura, Zumbi, mostrando filme. Discutir homossexualismo. Se eu não tivesse essa caminhada eu não teria segurança para fazer isso. Se

eu não tivesse esse conteúdo, conteúdo de história mesmo, que eu acabei aprendendo para dar aula, que eu fui ler, fazer pesquisa, li outras coisas, história da vida privada. Isso me deu um instrumental para ter uma segurança de fazer esse trabalho, de transitar (...). Eu fico preocupada com esse distanciamento que a gente tomou. Por exemplo, o livro didático, não é nada, mas às vezes é a única leitura que o professor tem. Então não adianta desconsiderar o livro didático, ele tem que ser muito bem feito, ele tem que apontar uma série de possibilidades (...)98% dos professores brasileiros, ainda mais depois desse programa do MEC, do PNLD, 98% dos professores brasileiros pegam o livro didático e usam de cabo a rabo.

Esse trecho do depoimento de uma historiadora, que participa há anos da política educacional de Belo Horizonte, desvela uma contradição aguda da concepção de formação do professor, que persiste em nosso país. O CAPE, em especial, reconstrói tal contradição, a partir de um referencial novo de concepção educacional. A novidade desse centro de formação está vinculada a sua origem histórica, marcada por um discurso afirmativo da categoria de professores enquanto sujeitos de direitos e portadores de intenções políticas no processo educacional. A formação continuada desta categoria é concebida, portanto, como um direito ao saber, mas também, como uma afirmação do trabalho intelectual do educador.

Contudo, as intenções políticas desse ideário orientam a concretização de seus programas de formação para o campo da política educacional, afastando-se da especificidade das ações, práticas e identidades profissionais. Mesmo os esforços metodológicos - como os realizados no interior do CAPP, que buscavam incorporar e refletir sobre as experiências e trajetórias pessoais e profissionais de seus cursistas - acabam se diluindo no conjunto da categoria, já que atingem uma minoria de profissionais. Além disso, as especificidades das áreas de conhecimento não encontram espaços formais para aprofundamento.

Na prática, reproduzem-se os problemas da formação historiador nos cursos de graduação, agora com sinais trocados. Apesar dos esforços metodológicos, as diversas dimensões do professor concreto, incluindo sua opção e trajetória no curso de História, não se expressam nas temáticas dos cursos oferecidos, aparecendo pontualmente ao longo das atividades desenvolvidas. É possível afirmar, então, que a preocupação com a experiência e vivência do professor limita-se a uma estratégia ou ação metodológica adotadas pelo CAPE, mas não se traduz em temáticas ou conteúdos de formação.

A demanda de muitos professores para que os programas de formação estivessem mais vinculados ao cotidiano escolar – não apenas do ponto de vista temático, mas também em relação à presença física dos formadores – relacionava-se à percepção de que a formação do professor ocorre a partir da sistematização e reflexão sobre os desafios e práticas que, efetivamente, ocorrem no cotidiano escolar. A formação, então, deixa de ser atualização, mas uma apropriação crítica da vivência do professor, transformando-a em experiência. Essa percepção aparece em diversos depoimentos colhidos junto aos professores da RME, como o apresentado a seguir:

o CAPE eu acho importantíssimo, fundamental. Mas eu acho que é preciso também eles irem às escolas, eu vejo isso, não sei como seria equacionado, são muitas escolas, seria criar muitas equipes, não sei. Talvez uma programação, um cronograma, porque professor também sente muita necessidade de, o tempo dele é corrido, aquela coisa corrida, sai de uma escola, vai para outra, talvez se eles fossem até a escola também dando cursos, menos horas mas pegando questões básicas, fundamentais, não sei, eu acho que seria possível pensar isso.¹⁸²

Analisar a experiência de formação continuada realizada no CAPE é uma tarefa complexa porque esse centro de formação dialoga com referências educacionais,

teóricas e ideológicas, plurais e diversificadas. Uma dessas referências é a própria reforma educacional, que apóia-se na crença de que o aluno é sujeito de seu processo de desenvolvimento e autor de conhecimentos. Essa opção pedagógica interfere na concepção metodológica que o CAPE implementa. Daí, o movimento contínuo de planejamento e replanejamento de atividades e programas, compreendido pela equipe do CAPE como um atributo positivo da instituição.

A utilização do memorial do professor como início da reflexão da prática concreta desenvolvida no interior da sala de aula nasce, no CAPE, como um esforço metodológico de formação profissional, filiado a essa intenção pedagógica. Assim, o professor que participa das atividades do CAPE não é concebido pela equipe da instituição como alguém que necessita de informações técnicas para reproduzi-las com suas turmas de alunos, mas como um profissional que é convidado a refletir criticamente sobre sua prática. A lacuna dessa intenção metodológica aparece no momento seguinte à reflexão crítica sobre a prática: falta a mediação com as especificidades e particularidades do professor, do programa curricular a ser desenvolvido, das condições de trabalho, da sua área de conhecimento, das metodologias específicas de pesquisa e produção de conhecimento dessa área, das características históricas e culturais da região em que sua escola está inserida, das intenções, dos desejos, das frustrações e dificuldades de aprendizagem de suas turmas de alunos. Muitas vezes, a ausência dessa mediação – entre a intenção metodológica e as condições concretas de inserção do professor na sua profissão -, dificulta a implementação de várias conclusões construídas nos cursos do CAPE. Esse é o caso, por exemplo, de projetos interdisciplinares, que não encontram condições favoráveis de execução em muitas escolas onde os membros do corpo docente não se propõem a dialogar entre si.

A formação continuada, no caso específico, é um programa de formação que não estabelece linhas de continuidade com a formação do professor na sua graduação nem em seu exercício em sala de aula.

¹⁸² Além de professor da RME, o entrevistado é coordenador do curso de História da Newton Paiva. É um dos dois professores de História da RME que possui título de doutor.

Centro de Referência do Professor – CERP

Em 1993, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais convida um grupo de profissionais para elaborar uma proposta para um centro de formação de professores. O grupo se divide e, seus integrantes, separadamente, produzem propostas específicas para cada área de conhecimento. No caso de História, uma professora da rede estadual, juntamente com outras duas professoras da Faculdade de Educação da UFMF, elaboram a proposta para o Laboratório de História.

Em outubro de 1994, é inaugurado o Centro de Referência do Professor em um imponente prédio da Praça da Liberdade. Segundo um *folder* institucional:

Por reconhecer a importância deste projeto, a Secretaria de Estado da Educação cedeu o próprio prédio em que funcionava, na Praça da Liberdade.

A destinação de um prédio tão importante do ponto de vista histórico e os investimentos em restauração, adaptação e equipamentos expressam o reconhecimento da importância do professor no processo de construção de um novo paradigma de escola.¹⁸³

Com efeito, o prédio onde funciona o CERP está localizado no centro político administrativo de Belo Horizonte, a alguns metros da sede do governo estadual, o Palácio da Liberdade. Na época da construção da cidade de Belo Horizonte, a Praça da Liberdade foi concebida como núcleo do poder político de Minas Gerais, acolhendo diversos órgãos do executivo estadual e do judiciário. O edifício do CERP possui uma ampla escadaria de acesso a um *hall* suntuoso, com pé direito enorme, que dá uma dimensão de opulência ao visitante. O *hall* é ladeado por diversos corredores, que se abrem para o Centro de Memória, denominado Museu da Escola, onde uma sala de aula típica do início do século XX é reconstruída; ao fundo do *hall*, um pátio dá lugar a várias exposições itinerantes. Nos dois andares seguintes, várias salas são utilizadas para o desenvolvimento de programações de formação,

¹⁸³SEE – MG. *Centro de Referência do Professor. Espaço para o trabalho, a pesquisa e o diálogo. S/d.*

administração e auditórios. O espaço, enfim, possui realmente um destaque arquitetônico que impacta o visitante, situação destacada por professores entrevistados nesta pesquisa, como será abordado mais adiante.

O mesmo material institucional que realça as instalações do CERP, como referência de sua importância política, apresenta como objetivos do CERP:

1. *O desenvolvimento de estudos, projetos e estratégias metodológicas.*
2. *A organização e socialização de dados e informações sobre a educação*
3. *O acesso às redes nacionais e internacionais de informação e pesquisa através da Informática*
4. *O apoio à realização de cursos, seminários e outros eventos planejados pela Secretaria de Estado da Educação*
5. *O resgate da memória da educação*

Dos cinco objetivos destacados, o CERP é reconhecido pelos professores da rede estadual de ensino como espaço de oferecimento de cursos, principalmente de atualização.

O Centro de Referência do Professor, à época de sua criação, apresentava, em sua estrutura, além do Centro de Memória – com objetivo de preservação da memória da educação em Minas Gerais –, uma biblioteca e os seguintes *Laboratórios de Currículo*: História e Geografia; Linguagens; e Ciências (Matemática/Biologia/Química/Física). São várias as atividades promovidas pelos laboratórios: exposições, cursos, seminários, debates, oficinas. Segundo a coordenadora do laboratório de História, no período de 1995 a 2001, esse momento inicial foi *uma época de grandes eventos – grande número de professores, época do financiamento do Banco Mundial*.

Ao longo dos anos, houve uma reestruturação dos laboratórios inicialmente criados, procurando acompanhar as discussões e orientações da Secretaria Estadual de Educação. Por exemplo, a preocupação com uma abordagem que se diferenciasse daquela sustentada pelos *Estudos Sociais* provocou a separação do laboratório de História do de Geografia:

*Na porta do laboratório tinha uma placa Laboratório de Geo-História. Assim que assumi, pedi para separar história e geografia, inclusive em salas diferentes.*¹⁸⁴

No presente, segundo o atual coordenador do laboratório de História, *buscando uma proposta interdisciplinar, pautada pela filosofia da Escola Sagarana*¹⁸⁵, o Laboratório de Currículo do Centro de Referência do Professor apresenta a seguinte sub-divisão: Linguagem; Ciências Sociais; Ciências Biológicas e Ciências Exatas. Uma outra análise possível – e bastante plausível, inclusive reiterada por um antigo coordenador do laboratório de História – é que a reestruturação dos grupos de trabalho esteja mais próxima dos cortes orçamentários e da conseqüente redução do quadro de pessoal do que de concepções educacionais que visem uma articulação efetiva de áreas de conhecimento.

A concepção de formação de professores que sustenta teoricamente as atividades do CERP é a de que é necessário promover a *capacitação do professor* através de

¹⁸⁴ Depoimento da coordenadora do laboratório de História no período de 1995 a 2001. Como já ressaltado em outra passagem desta pesquisa, o embate conceitual sobre a proposta de Estudos Sociais marcou a identidade dos historiadores nos anos 80. Ocorreram movimentos que buscavam, a partir deste posicionamento, reafirmar a identidade do profissional de História, distinto do profissional de Geografia. É esta motivação a que se refere o depoimento destacado.

¹⁸⁵ *Escola Sagarana* é a proposta político pedagógica da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, implantada nos primeiros dois anos da gestão Murílio Hingel (então, secretário de educação), no final da década de noventa. A proposta incorporava as prioridades da LDB e incluía algumas iniciativas pedagógicas, mas destacava-se pelas proposições de natureza política-educacional, como é o caso da implementação da bolsa-escola e sistema estadual de avaliação (SIMAVE). Na área pedagógica, as várias opções que orientavam a equipe de governo acabou por gerar uma consulta à todas unidades educacionais sobre a sua decisão em relação ao sistema de ensino, se em ciclo de formação ou seriado.

cursos de atualização. Ou seja, é a idéia de reparar possíveis lacunas na formação do professor para que ele possa enfrentar as *dificuldades do cotidiano*:

Buscamos a programação de cursos rápidos. Em todos eles – em média 20 por mês – é entregue um formulário, uma ficha de avaliação, para o professor além de avaliar, fazer também sugestões. Organizamos os cursos considerando além das demandas do professor as linhas do próprio laboratório. Os cursos são abertos para professores da rede pública, tanto estadual como municipal. Pode participar professor da rede particular, caso haja vaga. No período de férias muitos são professores do interior. Tem lista de chamada e recebe certificado quem tem 80% de presença. Muitos professores acabam buscando vários cursos, fazem cursos intensivamente. Gostam e retornam. Por isso a gente tem que diversificar a programação atendendo a demanda para eles enfrentarem as dificuldades do cotidiano. O desafio é diário. Temos oferecido cursos com novas metodologias (música, jogos) para facilitar o trabalho do professor, transformando o conteúdo e o espaço da sala de aula mais lúdico. Não só lúdico pelo lúdico mas com conteúdo. As oficinas funcionam bem, não ficam só no livro. É preciso transformar a escola num lugar mais agradável. Os professores vão percebendo a importância da formação. Estão sendo criados outros centros de formação em cidades no interior: Governador Valadares; Diamantina; Uberlândia; Juiz de Fora; Viçosa; Varginha.¹⁸⁶

Como é possível perceber, a concepção norteadora do planejamento do CERP é a de oferta de cursos. A oferta, por sua vez, parece vincular-se a uma noção pragmática do trabalho do professor (seu desempenho em sala de aula) e do papel subsidiário da formação continuada à prática em sala de aula. Esta orientação sofre nuances ao longo da história da Oficina de História, como será analisado adiante. No

momento, vale ressaltar a inexistência da abordagem de temáticas mais amplas, relacionadas à política educacional¹⁸⁷.

O trabalho de análise das fichas de avaliação¹⁸⁸, preenchidas pelos professores cursistas, revela, de maneira geral, uma avaliação bastante positiva do CERP, da eficácia dos cursos ofertados e, especialmente, o estilo acolhedor dos profissionais. Em algumas fichas, os professores fazem observações críticas em relação ao fato da avaliação ocorrer num formulário: modelo fechado de avaliação. Muitos professores, além de elogiarem a forma como são recebidos, demonstram a surpresa em encontrar, no setor público, atenção, cuidado e até mesmo condições de freqüentarem os cursos durante seu horário de trabalho:

*“Excelentes do início ao fim, o que a vem a contribuir com o término de que o **órgão público** não faz nada.”*

*“Já notei que todo o pessoal do CRP é bastante **amoroso**”.*

*É a parte boa que o **Estado** oferece ao professor. Respeita o professor, é um espaço bom, agradável e que de fato preocupa com o educador.*

¹⁸⁶ Depoimento do atual coordenador do laboratório de História do CERP. Atua, desde maio de 2002, na coordenação deste laboratório e, também, em uma escola estadual.

¹⁸⁷ Algumas oficinas e cursos oferecidos apresentam temática relacionada à política educacional. Este, contudo, não é o foco da programação. Recentemente, tais temas emergiram com maior freqüência na pauta da programação do CERP.

¹⁸⁸ A documentação pesquisada no CERP foi: programações mensais dos eventos promovidos no período de 1995 a 2002; fichas de avaliações desses cursos feitas pelos professores participantes e as listas de presença dos cursos. É preciso ressaltar que são documentos sem nenhum tipo de tratamento analítico ou mesmo cuidado de preservação (há períodos em que não há, inclusive, nenhum tipo de registro). Caixas e caixas de papéis se acumulam, depositadas numa sala/porão da instituição. Em determinado momento, a coordenação do Laboratório de História procurou dar um tratamento analítico a esse material mas tal iniciativa não perdurou. Foram também objeto de pesquisa alguns relatórios de atividades produzidos pelos coordenadores dos laboratórios. São relatórios estatísticos com informações tais como: título da atividade, data, horário, carga horária, nome do professor, objetivo ou sinopse, público alvo, nº de inscrições, nº de presentes, nº de professores da rede estadual; nº de professores da rede municipal; nº de professores da rede particular; total de professores, nome das escolas representadas; nº de escolas estaduais; nº de escolas municipais; nº de escolas particulares; total de escolas.

*“Excelente! O tratamento recebido por mim foi muito bom! As pessoas, ou melhor, os funcionários do Centro são bastantes **educados e acolhedores!** Muito bom o tratamento recebido por nós! Maravilhoso!!!*

*Dar esta oportunidade do professor poder participar no **horário de serviço** do professor. Como aconteceu hoje.”*

*Muito bom, isso **não pode acabar**, é onde nós professores temos muitas oportunidades de aprender mais.*

A freqüência na participação em cursos promovidos pelo CERP e o lugar de origem de professores também aparecem nos comentários elogiosos ao Centro de Referência:

*“Sou suspeita para falar pois freqüento aqui **há muitos anos** e sempre fui muito bem recebida por todos.”*

*“ É a **primeira vez** que participo de um evento aqui e gostei. Pretendo fazer outros.”*

*“Moro no **interior de Minas**, onde quase não temos boas oportunidades de capacitação; dessa forma, pretendo fazer outros cursos que estão previstos no campo de História e Arte.”*

Ao analisar as fichas de avaliação, salta aos olhos a quase inexistência de críticas negativas efetuadas pelos professores cursistas. À título de ilustração, em nove cursos oferecidos em 2002, apenas três apresentaram críticas negativas registradas nas fichas de avaliação. Destes, as críticas nunca apareceram em mais de três fichas, sendo que a média de participantes oscilou ao redor de 25 professores¹⁸⁹.

¹⁸⁹ Além da auto-avaliação, as fichas apresentam quatro indicadores para serem avaliados: atuação do professor responsável; atividades desenvolvidas; recursos utilizados e o desempenho do próprio

A relação com o CERP, especialmente o encantamento demonstrado frente à atenção e espaço físico; as demandas e perfil dos professores cursistas; as dificuldades em relação à frequência, na medida em que não há uma política do Estado de liberação para a formação em serviço, são questões abordadas pela atual coordenadora do laboratório de Currículo e, de certa forma, reiteram ou reafirmam as observações feitas pelos professores em suas fichas de avaliação:

O professor que começa a freqüentar o CERP toma gosto – sente-se valorizado – é um espaço bonito, limpo, acolhedor. Ele percebe que aprender é uma coisa muito prazerosa e gostosa. Aí ele faz uma série de cursos: alfabetização; projetos; matemática; contação de história; produção de textos; artes; psicomotricidade. Essa seqüência é quase como montar uma grade. Aí dá uma fugida. Adquire uma bagagem. Aí ele retorna. São professores mais novos, recém-formados, mas que já atuam. Tem muitos da rede municipal. (...) Já teve períodos que o laboratório ia atender escolas ou municípios. Mas vindo para cá os professores podem conhecer o Museu e a Biblioteca. (..) O problema é que os professores levavam faltas ao sair para fazer curso se fosse no seu horário de trabalho. Na época que os certificados valiam pontos para designação, havia filas de professores querendo fazer curso. Outras vezes, foi preciso cancelar o curso por falta de inscrição.¹⁹⁰

A programação oferecida, na medida em que prioriza temáticas diretamente relacionadas ao fazer na sala de aula, parece complementar a formação universitária de maneira adequada. Daí, a procura dos *professores mais novos, recém-formados, mas que já atuam*.

CERP. Nos três cursos onde foram apresentadas críticas negativas, um deles contava com 24 participantes (1 crítica negativa); outro contava com 33 participantes (3 críticas negativas) e o último, contava com 22 participantes (1 crítica negativa).

Apesar de muito poucas, algumas críticas ao CERP são feitas pelos professores nas fichas de avaliação dos cursos. São críticas relacionadas à postura da equipe do centro frente, especialmente, às questões burocráticas e administrativas:

“Equipe pode melhorar no diálogo. São bastante fechados.”

*“O CRP é um excelente espaço de formação de uma forma integral. A sua equipe é muito boa. Mas existem **contradições** entre o que apregoam e o que fazem. Cito como exemplo das contradições o fato de serem formadores de educadores que pretendem abertos e includentes. Mas o próprio CRP é, as vezes, excludente. A questão de não querer saber os motivos de atrasos é um deles. Que educador é esse que não se importa?”*

Devido ao número diminuto de críticas negativas nas fichas de avaliação, muitas observações destacadas acima podem se referir a situações específicas, pontuais, ocorridas em determinadas situações.

Interessa a essa pesquisa, de forma especial, os comentários nas fichas de avaliação que expressam a concepção de formação de professores. De forma diversificada, aparecem as idéias de *atualização*, *apoio*, *reciclagem* (maioria das opiniões) e algumas poucas referências à *formação continuada* e ou algo mais processual:

*Para mim está sendo como **uma muleta** porque estou desenvolvendo muito o meu trabalho com meus alunos de 9 anos, e os cursos são excelentes, todos que eu fiz me ajudaram muito. Parabéns para a equipe do Centro”*

¹⁹⁰ Depoimento da atual coordenadora geral do Laboratório de Currículo. Coordena também o laboratório de Linguagem.

*“Proporciona aos educadores através dos cursos, dando oportunidades de **ampliar seus conhecimentos** e mudar sua prática em sala de aula.”*

*“Muito bom! Isso aqui é um grande incentivo para nós professores, é uma **reciclagem**.”*

*“É de grande importância para a categoria, porque além de ampliar os conhecimentos, **nos mantém atualizados** através da diversidade de cursos apresentados.”*

*“O Centro de Referência tem me oferecido a chance de **obter informações** e de crescer como educadora, através dos cursos que são oferecidos.”*

*O curso que fiz foi de grande importância não só para a **docência, mas para a vida**.”*

*“Um excelente espaço de **formação continuada**.”*

*“Muito bom. É um lugar onde o **professor aprende a aprender** e pode contar com o apoio. A equipe toda é muito atenciosa.”*

Os comentários feitos pelos professores cursistas nas fichas de avaliação expressam, na maioria das vezes, uma concepção transmissiva de educação:

*“Todos os profissionais que procuram o CERP estão ansiosos para aprender algo mais para **repassar ao aluno** e certamente volta à escola com uma bagagem boa.”*

*“A equipe do CERP está de parabéns, quando pensa a programação. Tudo que se aprende aqui é viável **repassar ao aluno**.”*

De maneira geral, é possível delinear um perfil do profissional que busca o Centro de Referência: é um professor que está à procura de melhorar a sua prática de sala de aula, de novas estratégias e metodologias, de informações. Não demonstra desejar um grande aprofundamento teórico, tanto em sua área de conhecimento ou no campo educacional de forma geral. É recorrente a solicitação para oficinas e atividades *mais práticas*, que o ajudem a desenvolver seu trabalho em sala de aula, de forma mais pragmática.

A preocupação com a relação teoria e prática está presente nos diferentes depoimentos de coordenadoras de outros laboratórios. De forma clara, explicitam a dificuldade em encontrar um ponto de equilíbrio na abordagem a ser feita nos cursos ou oficinas, possibilitando um efetivo trabalho de formação do professor que busca o CERP:

Prá mim há necessidade de ter cursos mais teóricos para o professor poder criar. Se ele tiver um aprofundamento teórico da área e da educação ele pode criar as estratégias. Mas parece que os professores não gostam muito de cursos teóricos. Eu já pensei que a gente tinha que criar um grupo de estudos e analisar as demandas, um jeito que incentivasse o professor a estudar. Na verdade não dá para ser cursos só teóricos – apesar que num primeiro momento a teoria é necessidade.¹⁹¹

Se é possível, por um lado, reafirmar uma concepção de educação mais conservadora na maioria dos professores que frequentam os cursos no CERP, por outro lado, é preciso destacar que nem sempre os professores responsáveis por ministrar os cursos têm essa mesma concepção, desenvolvendo atividades que ultrapassam a mera exposição de novas estratégias de ensino ou novas informações, proporcionando reflexões sobre a prática pedagógica. Por esse motivo,

¹⁹¹ Depoimento da atual coordenadora do laboratório de Ciências Exatas.

é importante a adoção de uma cautela na análise da política formativa adotada pelo CERP, na medida em que, ao procurar responder demandas concretas e pragmáticas dos professores, não estaria sendo impelida a implementar uma grade mais conservadora, ou se a sua referência pedagógica e a conseqüente grade de programação oferecida não estariam se limitando a atender a um único tipo de educadores. Ou seja, não é possível afirmar se é o perfil dos professores da rede estadual que determina a programação do CERP ou se, ao contrário, é o perfil da programação que acaba por selecionar um determinado segmento dos professores. Seja qual for a motivação, a execução dos cursos e oficinas mantém um caráter personalista, já que o CERP define apenas a temática, mas a concepção metodológica e o referencial teórico são de exclusiva responsabilidade do professor responsável pela atividade. Esta característica é ainda mais significativa na medida em que a grande maioria dos professores responsáveis por essas atividades são profissionais convidados, vinculados a universidades. A ficha de avaliação aparece, então, como um instrumento utilizado pelo CERP para renovar o convite a esses profissionais, revelando uma orientação programática diretamente vinculada à opinião dos professores cursistas. Novamente, transparece uma relação tipicamente personalizada na elaboração da política formativa dessa instituição.

O aspecto conservador desse tipo de programação e das opiniões emitidas nas avaliações dos professores cursistas está localizado no papel do professor, mais do que nas metodologias, temáticas ou estratégias a serem empregadas. Em outras palavras, tanto o CERP quanto os professores cursistas, buscam *atualização de métodos e conteúdos*. Mas o lugar do professor na política educacional continua identificado com a mera execução de um programa de aula, sem a reflexão sobre os objetivos de seu trabalho, o seu papel político, o impacto de seu trabalho na organização e no comportamento social, enfim, sobre o seu papel na definição da função da educação na sociedade.

O laboratório de História

Apesar de constarem, na proposta inicial de criação do Centro de Referência, laboratórios distintos para as áreas de conhecimento, ele é inaugurado, como já afirmado anteriormente, com um laboratório que englobava tanto História como Geografia. Havia duas coordenações, uma para cada área, mas a programação das atividades era conjunta. A separação na programação ocorre a partir de 1996 e perdura até meados de 2001, quando, apesar da existência distinta entre os laboratórios, passa a sair sem identificação de qual deles era o responsável pela atividade. Um dos objetivos para que a divulgação ocorresse dessa forma era facilitar ao professor a informação sobre todo tipo de evento promovido, especialmente, aos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Muitas vezes os professores de 1ª a 4ª, por exemplo, liam a programação apenas do laboratório de Linguagem e desconheciam cursos e oficinas dedicadas à eles, promovidas pelo laboratório de História.¹⁹²

A preocupação com a frequência aos cursos era grande, sendo que um número mínimo de inscritos passou a ser um critério para que o curso de fato ocorresse ou não. Uma análise preliminar indica que a demanda pelos cursos, de maneira geral, é maior entre professores das séries iniciais.

Era mais difícil a frequência nos cursos do Laboratório de História. Muitas vezes a coordenadora precisava ligar para as escolas. É que a busca maior de cursos sempre foi de professores de 1ª a 4ª. Os professores de História atuam de 5ª a 8ª e acham que não necessitam. (...)Nos cursos de Linguagens havia professores de outras áreas também. Sempre foram cursos muito procurados. Os outros

¹⁹² Coordenadora do laboratório de História no período de 1995 a 2001.

*laboratórios aproveitavam e faziam a divulgação nos próprios cursos do Laboratório de Linguagem. A gente sempre ficou atento para o que o professor quer, para a demanda, se tem público para o curso*¹⁹³

Diante do desafio de apresentar uma programação de atividades para os professores de História, a ex-coordenadora do laboratório de História¹⁹⁴ buscou sustentação em sua experiência em sala de aula e sua atuação no departamento de educação do sindicato. Segundo ela:

Na década de 80 eu estava na escola, estava no sindicato, estava em tudo e tinha horas em que eu não dava conta de respirar, de tanto que eu trabalhava na escola, de tanto que eu trabalhava no sindicato. (...) Eu fazia reuniões sobre o ensino de história; chamava autores de livro de história. Fazia aquilo que faço no Centro de Referência...eu e a Conceição fazíamos no sindicato. E saíamos pelo interior afora, igual duas loucas, carregando livros: Revisão Urgente, aqueles dois livros do Marcos. Ia para os encontros da ANPUH – tudo por minha conta porque o Estado nunca pagou nada. E eu sou da ANPUH desde a década de 80. (...) Em 86/87 quando vem a reforma do ensino, eu participo. E a RME faz seu primeiro encontro de professores de história e me chamam e eu participo.(...) A gente faz encontros maravilhosos. O Sind-UTE já fez encontros fantásticos, de encher Mineirinho, de chamar Deus e o mundo, até Paulo Freire veio. E eu faço o diabo na minha escola. Eu adoro e eu boto os professores prá frente. E aí alguns professores, falam que ganham pouco, não vão se envolver. Eu não. Falo: ganho pouco mas quero dar o máximo para meus alunos. Eu sempre tive uma preocupação: eu queria dar prá esses meninos uma visão de mundo.

¹⁹³ Depoimento da atual coordenadora geral do Laboratório de Currículo. Coordena também o laboratório de Linguagem.

¹⁹⁴ Durante os oito anos de existência, o laboratório de História ficou mais de cinco anos sob a coordenação desta professora.

De forma diferente do CAPE e, como já ressaltado anteriormente, o Centro de Referência parece não possuir um projeto de formação institucional, pautando-se por organizar eventos – cursos, oficinas, exposições. Dessa forma, os tipos e objetivos das atividades dependem de quem está à frente de sua organização. Ao analisar a programação¹⁹⁵ do laboratório de História, é possível perceber a marca da coordenação: períodos em que os cursos são mais diversificados, abordando tanto questões do Ensino de História como específicas da historiografia; outros em que os cursos parecem definidos de acordo com um calendário de comemorações, tanto tradicionais como de acontecimentos contemporâneos numa perspectiva de que é preciso preparar um curso para que os professores estejam informados e possam lançar mão de aulas sobre atualidades e, por fim, algo mais recente, um viés instrumentalista parece direcionar os cursos programados.¹⁹⁶

Ainda a ex-coordenadora é quem relata o processo de organização da programação, enquanto esteve à frente do laboratório de História:

Eu tinha que montar cursos para os professores e gostava muito. Era ver algo que planejei funcionar. Era uma possibilidade de ajudar os professores nas dificuldades do dia-a-dia, muito do que eu já conhecia, eu já tinha vivido. Os cursos buscavam abordar os “nós” do ensino de história. Fiz muita visita às escolas para divulgar o CERP. Sugeri a ficha de avaliação, uma carta para as escolas. (...) Fiz muitos trabalhos integrados, exposição no museu, cursos sobre um tema, palestras, filmes comentados, seminários como o sobre 68 – 30 anos depois. Para esse seminário convidei participantes de movimentos, da igreja,

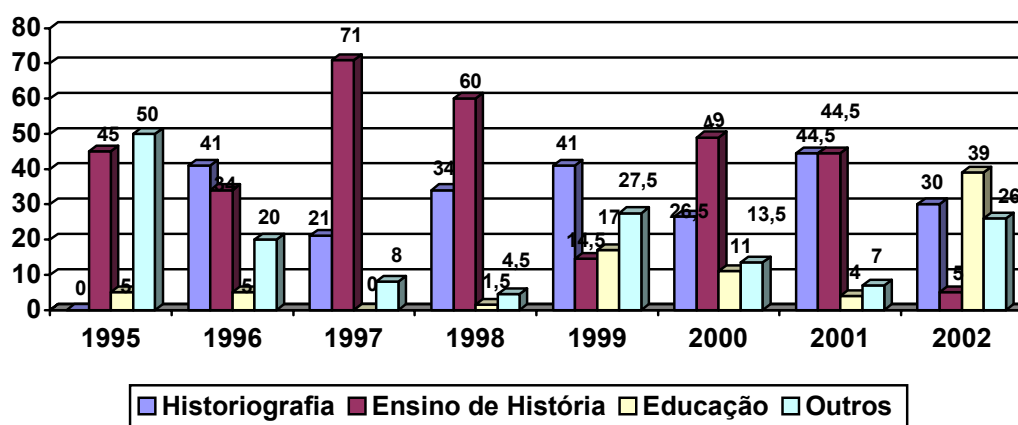
¹⁹⁵ A programação de atividades de alguns meses não foi encontrada, assim como qualquer outro tipo de registro sobre as atividades dos últimos meses do ano de 1994, período subsequente a inauguração do CERP. O anexo IV apresenta o levantamento realizado nesse tipo de documentação.

¹⁹⁶ É preciso ressaltar que a partir de 2001 houve a junção do laboratório de História e Geografia sob uma coordenação e, desde 2002 uma organização, inclusive espacial, que engloba os coordenadores de Linguagem; Ciências Sociais; Ciências Biológicas e Ciências Exatas no Laboratório de Currículo. O levantamento realizado na programação destes anos buscou identificar as atividades cujas temáticas, ementas ou docentes tivessem, de certa forma, um vínculo mais expressivo com História.

mulheres, estudantes. Tudo foi filmado. Até hoje os professores elogiam, não esquecerão jamais. Organizei cinco semanas de relatos de experiências, discussão sobre a proposta de 93. (...) Cheguei até a tentar montar um grupo de estudos. O problema é que é a única secretaria de estado que tem um centro de formação e que não libera o professor. Tinha cursos em que tinha mais professores da rede municipal. O Centro sempre foi deixado de lado, distante dos programas como o PROCAP. (...) Prá mim o centro deveria ser dirigido por professores, assim como laboratórios.

O gráfico a seguir permite a visualização da programação do laboratório de História ao longo de 1995 a 2002, em relação às temáticas das atividades:

Temáticas dos eventos promovidos pelo laboratório de História do CERP 1995 – 2002 (%)



Em 1995, não há atividade com temática da historiografia. A programação apresenta, de forma quase equitativa, atividades abordando ensino de história (*A Proposta Curricular para ensino de História; O desenvolvimento da noção de tempo histórico na criança: referências teóricas e metodológicas; A História - temática na sala de aula; História local: uma metodologia de ensino*) e questões de geografia (no gráfico identificado como “outros”). Já no ano seguinte, a situação se inverte: temas da

historiografia são maioria, sendo seguidos por questões metodológicas ou curriculares do ensino de história. Nesse ano, a programação apresentou uma novidade: *Revolução Francesa: Ciclo de Estudos* com uma palestra, dois cursos, exibição de três filmes e uma exposição sobre o tema. Além disso, um ciclo de filmes com temáticas diversificadas.

Em 1997, muitas das atividades tiveram como tema Minas ou Belo Horizonte – a cidade completou, naquele ano, 100 anos de sua inauguração. Mesmo assim, o ensino de História foi o tema mais abordado entre as atividades programadas.

Em 1998, além de palestras e mesas redondas, intensificou-se o evento denominado *Conversas com quem gosta de escrever e ensinar*, em que autores debatiam suas obras com os presentes. Nesse ano, houve um ciclo de filmes em vídeo com temáticas diversificadas. O movimento de 68 foi alvo de três mesas redondas; uma palestra e duas conversas com autores de livros sobre o tema. Foram debatidos: o significado do movimento para BH; a participação de estudantes, da igreja e da imprensa. Foram convidados como palestrantes vários jornalistas, ex-militantes; alunos; padre e políticos. O tema “68 – 30 anos depois” não aparece aleatoriamente na programação. A coordenadora do laboratório de História, à época, havia se envolvido pessoalmente com o processo político daquele período.

Um dos cursos oferecidos, ainda em 98, teve um formato bastante acadêmico, próximo do das disciplinas optativas oferecidas na FAFICH-UFMG. Aliás, foram professores desta instituição, os responsáveis por este curso, intitulado *Tópicos de História Contemporânea*, oferecido em 4 módulos temáticos: *África contemporânea; A crise do ‘Welfare State’ e o neoliberalismo; O retorno do nacionalismo e A crise do mundo do trabalho*. Com uma carga horária de 40 horas, ocorreu ao longo do mês de março. Mesmo com tantas atividades discutindo temas da historiografia, o ensino de História manteve sua liderança entre as temáticas abordadas.

Em 1999, houve o Ciclo de Palestras *As Minas Gerais no século XVIII*, com três palestras e uma mesa redonda sobre a abordagem do tema em livros didáticos. Foram promovidos dois cursos com a temática *Tiradentes e a Inconfidência Mineira*. Na programação, aparece a seguinte observação: *4ª Semana de Relatos de Experiência no Ensino de História “Brasil 500 anos: Educação, Cidadania e Ensino de História”*. No entanto, os dois relatos de experiência que aparecem na programação analisada não versam sobre o tema (um trata do Grêmio Estudantil e outro da BH-Trans). Provavelmente, essa “Semana de Relatos” deve ter tido uma programação própria, que não foi preservada em documento ou registro. Isso explicaria o fato de questões sobre o ensino de História apresentarem um índice tão baixo e destoante dos anos anteriores. Ainda em 1999, houve uma atividade de Contação de História *“Noite de Contos e enCantos de Ruben Alves”*, com grupo de contadores de história.

Em 2000, aparecem temáticas mais amplas: debate sobre nova historiografia e, devido à comemoração dos 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil, sobressai a discussão sobre a diversidade cultural brasileira - especialmente, de índios e negros -, com a participação de Aílton Krenak e representantes do Movimento Negro. Nesse ano, também, muitas das atividades desenvolvidas tiveram como tema central o ensino de história. Essa situação se modifica a partir do ano seguinte, quando tanto temáticas sobre o ensino de história como da historiografia apresentam o mesmo índice.

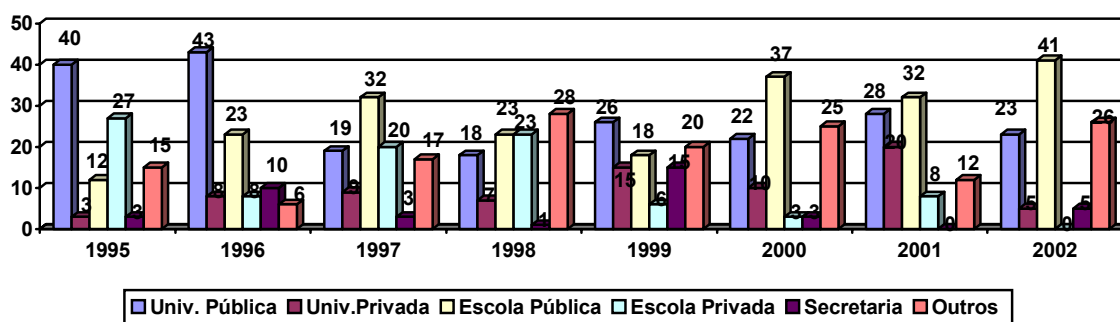
E, em 2002, as mesmas oficinas e os cursos são repetidos, ao longo do ano, mais de cinco vezes, oferecidos pelos mesmos profissionais. E o que é a grande novidade: temáticas gerais do campo educacional são a maioria. Dentre elas: *A proposta do especialista em educação frente a Escola Sagarana; Educação e relações raciais: diálogos com a diversidade; A prática docente em sala de aula; Revitalizando a biblioteca escolar; Avaliação da aprendizagem; A música na sala de aula; As novas competências do educador no processo ensino-aprendizagem; O jornal como fonte de pesquisa dos projetos de trabalho; Avaliação: limites ou possibilidades? A prática*

educativa interdisciplinar; A construção do Projeto Político Pedagógico na escola; As competências do educador no processo ensino-aprendizagem e a função da escola no atual contexto; Estratégias de aprendizagem no ambiente virtual; Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica; A dinamização da integração e da leiturização.

Origem do professor docente

O vínculo profissional do docente responsável pela atividade é diversificado, sendo digna de nota a alteração que ocorre ao longo dos últimos cinco anos. Se, inicialmente, a maioria dos docentes vinculava-se à universidade pública, a partir de 1997, a maior parte deles é originária da rede pública de ensino fundamental e médio. O gráfico a seguir permite essa visualização no levantamento da programação das atividades do laboratório de História do CERP, durante o período de 1995 a 2002:

Docentes dos cursos, oficinas e palestras promovidas pelo laboratório de História do CERP – 1995 a 2002 (%)



São várias as possibilidades de interpretação dessa mudança no perfil do professor docente do CERP. Uma delas é a valorização crescente, nos cursos de formação continuada do país, dos relatos de experiências ocorridas em sala de aula. Esse

aspecto é fundamental para esta pesquisa, na medida em que reafirma a ausência da prática de ensino nos cursos de graduação.

Sempre foi significativa a presença de docentes de universidade pública nas atividades promovidas pelo Laboratório de História. Essa participação, como docente em vários eventos, foi ressaltada por um dos professores do departamento de História da FAFICH-UFMG, inclusive como algo que, devido às inúmeras demandas apresentadas, acabou gerando a produção de uma coleção de livros pensada como apoio e suporte para o trabalho de professores do ensino fundamental e médio:

Já dei muitos cursos, conferências, workshops, mini cursos lá no Centro de Referência do Professor. De um tempo para cá não, porque não têm me convidado, mas sempre fui e sempre fui com muito prazer. Aquele Centro de Referência para mim é uma bela idéia que deve ter enfrentado milhões de problemas de toda ordem porque o que mais me frustrava era ter um centro para isso, os professores da rede publica poderem freqüentar os cursos gratuitamente, e apenas cinco ou seis pessoas fossem, se inscrevessem. Sempre eu escutava “a direção da escola não libera” ou “o horário é isso...”. No final das contas esse Centro de Referência ou é reformulado ou ele acaba, o que eu vou lamentar muito porque é uma iniciativa muito boa. E justiça seja feita: tudo que eu fiz lá, o período em que eu freqüentei, que eu dei os cursos, tinha uma pessoa à frente e que incentivava o tempo inteiro e se preocupava com isso e convidava a gente, fazia tudo. E para mim, quer dizer, eu não conheço nem antes dela, nem depois dela mas eu sei que no período que ela esteve à frente da área de história essas coisas aconteciam. Ela é uma pessoa que eu gosto muito exatamente pela paixão que ela demonstra ter com a história e com o ensino de história. Eu já participei de muita coisa no Centro de Referência do Professor, foi sempre muito legal, todas as avaliações sempre caminhavam para a mesma direção, ou seja: “porque há esse

distanciamento, essa pesquisa de ponta na academia e as salas de aula do ensino fundamental e médio?”, “como diminuir, minorar esse distanciamento?”, “o que nós podemos fazer?” (...) Então as perguntas sempre eram essas. E o que que isso gerou? Essa experiência acabou de gerar uma coleção (...) São exatamente os livros que todas as vezes que me perguntavam: “professor, tem algum livro sobre isso?”. Então essa coleção está pondo na praça livros com temas lacunares, numa linguagem acessível a essas pessoas, livros quase que de bolso mas sempre muito bem elaborados, escritos por especialistas e que respondem a essas questões que essas pessoas o tempo inteiro estão colocando e não conseguem muitas respostas. Então a coleção é sempre História e; História e alguma coisa. Saíram 3 títulos, um deles é História Imagem, isso é uma coisa que hoje que mais apaixona, instiga e amedronta ao mesmo tempo os professores de ensino médio e fundamental; tem um que se chama História e Música que é outra paixão, como usar música dentro de sala de aula, como a música é um registro histórico, como ela é ferramenta, como ela é fonte, como ela é objeto de estudo; e outro é História e Livros de Leitura, e vem outros tantos por aí, História e Fotografia, História e Política, História e História Cultural e por aí, quer dizer, uma coleção foi pensada a partir dessa trajetória.

A participação mais intensa de outros profissionais (jornalistas, ex-militantes; alunos; padres e políticos), além dos da área educacional, como docentes ou palestrantes no CERP, ocorre em momentos cuja temática amplia-se para questões sociais ou situações politicamente datadas, como o ciclo de estudos sobre 1968.

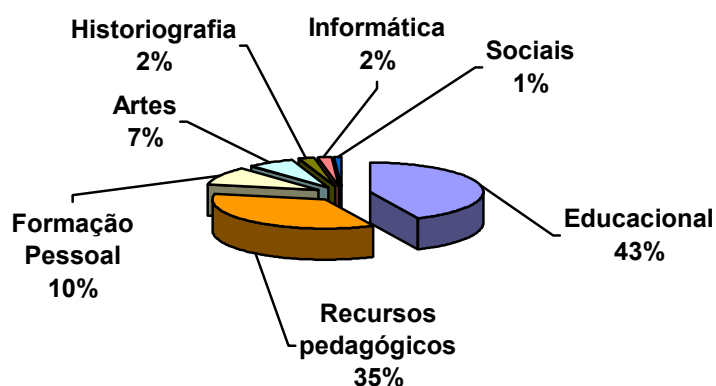
Se existe uma concepção, nem sempre muito explícita, do papel de um centro de formação continuada para a equipe técnica do CERP – focada nos aspectos práticos do ensino em sala de aula -, a avaliação do atendimento às demandas temáticas feitas pelos professores de ensino fundamental e médio é, ainda, uma questão em

aberto. São poucos os indicadores que possibilitam uma identificação mais abrangente e nítida sobre os ideário e interesses da categoria em relação a sua formação continuada. Um desses raros indicadores, que pode revelar esse ideário, é a listagem de temas sugeridos pelos professores cursistas nas fichas de avaliação para montagem da programação futura do CERP. Não deixa de ser um indicador limitado, na medida em que o universo de professores em questão é relativamente determinado pelo tipo de programação ofertado por esse centro de formação.

Contudo, uma análise das sugestões temáticas apresentadas pelos professores em 2002 indica uma predominância de assuntos diretamente vinculados a questões educacionais e aos recursos pedagógicos e instrumentais a serem utilizados em sala de aula. Significativamente, os temas relacionados à historiografia ou a questões sociais (Cidadania, Política, entre outros) não ultrapassam 4% do total de sugestões apresentadas. Os temas ou títulos mais sugeridos são de natureza instrumental e não conceitual, tais como: oratória (22 sugestões); técnicas de memorização (18); jogos e brinquedos (16); leitura dinâmica (15); teatro (13) e orientação vocacional (12). O gráfico a seguir possibilita uma visualização da natureza dos assuntos sugeridos, agregados em sete grandes blocos temáticos.

Temas sugeridos pelos professores cursistas para programação CERP – 2002

(%)

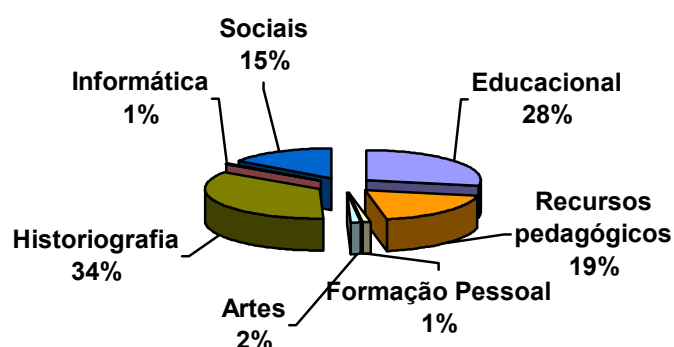


Embora as duas temáticas principais estejam relacionadas ao campo educacional, salta aos olhos o número significativo de sugestões agregadas como “formação pessoal”, que relaciona desde assuntos esotéricos e de auto-ajuda até culinária e terapias naturais. As duas questões mais significativas da leitura desse gráfico se articulam: a necessidade de aquisição de instrumentos pedagógicos e a busca de aprimoramento pessoal. Ambos se concentram na figura do professor enquanto indivíduo, e não em torno da profissão ou mesmo da especificidade da sua formação acadêmica.

Esse perfil, contudo, não é o mesmo apresentado na listagem de temas sugeridos pelos professores cursistas em 1998. Naquela oportunidade, existia o laboratório de História e os temas foram sugeridos em fichas de avaliação de cursos oferecidos pelo mesmo. A presença de um laboratório, que se dirigia a uma área de conhecimento específico, atraía a atenção da categoria. Mas, também, suscita a interpretação de que o perfil do coordenador acaba por delinear um perfil de professores cursistas, afinados com seu ideário. O gráfico, a seguir, permite a visualização das temáticas sugeridas pelos professores cursistas em 1998, indicando a predominância, ao contrário de 2002, de temas relacionados à historiografia:

Temas sugeridos pelos professores cursistas para programação CERP – 1998

(%)



As demandas dos professores - é importante observar - oscilam historicamente como qualquer outra demanda social. No entanto, a mudança brusca de temáticas sugeridas, facilmente observada no contraponto entre os dois últimos gráficos, indica um elemento a mais a ser considerado, que é o papel do coordenador como formador de opinião. Este papel é ainda mais relevante numa instituição que valoriza relações personalizadas, tratamento individualizado de demandas, o que contribui para a ausência de uma política de formação institucionalizada e coerente ao longo dos anos.

Do ponto de vista da formação do professor de História, ao se comparar os dois centros de formação continuada aqui analisados com os quatro cursos de graduação em História, percebe-se uma convergência de ambientes formativos, marcadamente definidos pela iniciativa individual de profissionais engajados nos programas específicos de formação desse profissional. Em outras palavras, parece se evidenciar a fragilidade de uma compreensão sobre os significado do processo de formação do professor de História, das estratégias necessárias, das demandas mais prementes desses profissionais, das metodologias e temáticas dos programas e, principalmente, da articulação dos principais níveis (ou *loci*) de sua formação: a graduação universitária, a formação continuada, a experiência em sala de aula e a sua vivência enquanto cidadão.

Considerações Finais: Permanências e mudanças na formação do professor

Todo o esforço que empreendi nessa análise do processo formativo do professor de História, tendo como referência a capital mineira - que é, aliás, uma das referências nacionais no debate educacional -, esteve sempre perseguindo a questão do perfil do professor de História, as expectativas nos planos pessoal e institucional. Interessava acompanhar o processo, a trajetória onde era forjado esse perfil profissional. Afinal, o processo de formação permanecia definido *a priori*, como sustentava o discurso institucional dos anos 70, ou, ainda, o perfil profissional constitui-se numa abstração, fragmentada em múltiplos processos individuais, como esperam os teóricos do fim do século XX? Para responder a essa questão, ampla mas fundamental para identificação das lacunas no processo formativo – tão ressaltadas nos discursos de professores de ensino fundamental, médio e universitário aqui registrados –, lanço mão de uma longa citação de François Dubet:

O professor era “verdadeiramente” um professor, cuja subjectividade era formada ao mesmo tempo pelas representações da vocação e pelas expectativas sociais bem estabelecidas dos colegas, da administração, dos alunos e dos pais. No melhor caso, ele “representava o papel” de professor e, como o criado de café de Sartre, ele acabava por acreditar em tal, pois que os outros em tal acreditavam. Ora, a imagem que os que ensinam hoje apresentam deles mesmos nas entrevistas individuais ou colectivas é muito diferente. Eles falam, não do seu papel, mas da sua experiência, porque consagram o essencial do que dizem para afirmarem que não são personagens e que se constituem como indivíduos muito mais pela distância em relação ao seu papel que pela sua adesão total. Porquê assim? De facto, a experiência deles flutua entre dois universos de referência disjuntos e entre duas lógicas de acção específicas. Por um lado, eles falam em termos de estatuto, como membros de uma organização que fixa condutas, relações com

*os outros, modos de argumentação e de legitimação. Por outro lado, falam em termos de profissão e, na medida em que não achem nos alunos as atitudes e as expectativas que correspondem à sua definição de estatuto, a profissão é vivida como um ensaio da personalidade, como uma **experiência mais íntima que privada**, na qual os critérios de referência e de reconhecimento por outrem estão dissociados da ordem dos estatutos. Mas ainda, a profissão só se afigura possível no esquecimento do estatuto e na sua negação. Ele é descrito como uma interpretação permanente, como um debate social interno a respeito das finalidades da escola, das normas da justiça, como uma actividade pouco rotineira. Assim, quando o estatuto daquele que ensina pode gerar mal-estar e desvalorização (“os que ensinam são mal reconhecidos”), a profissão pode, por seu lado, afigurar-se como uma experiência gratificante ou penosa, mas não pode ser transcrita na linguagem do estatuto, incapaz de justificar a profissão. Pelo contrário, a profissão pode ser descrita como uma destruição de personalidade e o estatuto pode ser reivindicado de modo defensivo e protector. (...) No entanto, afinal de contas, processa-se uma espécie de separação da subjectividade do indivíduo e da objectividade do seu papel, distância que não é uma ilusão mas um modo de funcionamento numa escola que não aparece já verdadeiramente como uma instituição. A socialização não é total, não porque o indivíduo escape ao social, mas porque a sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes. É nisso que assenta aquilo que se poderá considerar como a autonomia do indivíduo.¹⁹⁷*

O professor dialoga com papéis, com expectativas institucionais. Esse diálogo não ocorre numa mão única. Foi possível perceber que, nas instituições pesquisadas, muitas vezes, a orientação curricular para a formação do professor de História se faz em meio a um forte embate político, na disputa política entre departamentos que buscam interpretar ou se apropriar da legislação educacional. Ainda foi possível

¹⁹⁷ DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

perceber que, em alguns casos, a demanda de mercado define o lugar da política de formação do professor de História no interior dos departamentos. O formando, quando isso ocorre, sofre com a disputa de interesses, sem ser consultado. Nesse sentido, não são apenas as intenções oficiais (legislação, portarias, resoluções de comissões técnicas do Ministério de Educação e Conselho de Educação) que definem os contornos dos programas de formação universitária. As recomendações oficiais estão permanentemente banhadas nas disputas políticas e nas inúmeras iniciativas individuais dos professores de Prática de Ensino, por exemplo, que, por sua vez, alimentam-se da sua própria experiência formativa. A transposição das normas e diretrizes se pulveriza nos corredores e nas reuniões departamentais.

A citação de Dubet apresenta, ainda, uma segunda dimensão, que diz respeito à autonomia do indivíduo, que pode ser pensada, no caso, em relação ao aluno do curso de História. O aluno é sempre um sujeito de seu processo formativo. Como vimos, ele está permanentemente avaliando as propostas individuais e institucionais. É uma avaliação que se constrói a partir de múltiplas percepções e intenções. Algumas delas, inclusive, elaboradas no interior da sala de aula ou dos grupos sociais ao quais o aluno pertence. O aluno de História, objeto desta pesquisa, é marcado pelos tempos do narcisismo social. Não é mais necessariamente o aluno engajado em movimentos sociais, filiado a partidos de esquerda. Aqueles que estão inseridos em manifestações sociais - uma esmagadora minoria - , são filiados a grupos religiosos, em sua quase totalidade. A principal literatura e os bens culturais adquiridos por esse estudante são marcadamente de entretenimento. É difícil perceber um compromisso coletivo desse aluno – o compromisso parece ser sempre individual. Daí, nasce um posicionamento frente ao curso que, ou é extremamente elogioso¹⁹⁸, quase passivo, ou de uma crítica ácida, personalizada¹⁹⁹. Em nenhum momento, transpareceu qualquer posicionamento ou iniciativa coletiva dos alunos

¹⁹⁸ Ao redor de 80% dos alunos pesquisados avalia positivamente todos os indicadores eleitos para avaliar o curso de História freqüentado. Contudo, uma análise mais detalhada revela contradições. Esse é o caso, por exemplo, da avaliação da bibliografia adotada no curso da UFMG que obteve 100% de aprovação como adequada mas, objeto de críticas, pelos mesmos alunos, numa questão posterior, que a indicavam como *pesada e difícil compreensão*.

para melhoria de seu curso. A “autonomia do indivíduo” continua na sua trajetória formativa.

Os próprios professores de Prática de Ensino de História ressaltam quanto sua profissionalização como educadores ocorreu fora do espaço universitário. Invariavelmente, a experiência no interior do espaço escolar – de ensino fundamental e médio – foi citada como o principal *locus* de seu processo formativo. É preciso ressaltar que essa experiência de formação foi uma iniciativa, como os depoimentos revelaram, sempre individual. Diferencia-se, desse modo, da recente discussão sobre formação continuada, em serviço, que deve ter a escola como seu espaço privilegiado. A diferença é a institucionalização de espaços coletivos de formação no interior da organização dos tempos escolares. Os professores entrevistados que ressaltam a importância dessa experiência inicial como professor na sua trajetória profissional são, hoje, coordenadores de curso ou professores de Prática de Ensino. E é essa experiência pessoal, respaldada pela atual legislação educacional (e não o contrário), que orienta as suas formulações e propostas de ensino.

É por esse motivo que foi difícil identificar uma unidade metodológica ou de foco nos currículos de Prática de Ensino de História: ora a ênfase numa revisão historiográfica sobre o ensino de História, ora a abordagem de novos temas e metodologias de ensino, ora o planejamento e a execução de aulas no próprio espaço universitário ou em instituições de ensino fundamental e médio. Em alguns momentos, os alunos – futuros professores de História – experimentam e avaliam sua performance como professor; mas em outros, eles experimentam a “transmissão” de conhecimentos adequados a professores de ensino fundamental e médio que estão na ativa. As experiências percorrem desde a transposição didática até aos ensaios de transposição deliberativa. É preciso destacar que essas múltiplas tentativas e orientações quase sempre nascem da iniciativa do professor de Prática de Ensino, e não se configuram como uma política ou proposta pedagógica institucionalizada pelo

¹⁹⁹ Foi freqüente em alguns cursos, uma minoria de alunos que girou ao redor de 20%, a tentativa de nomear *professores sem preparo* ou *pouco assíduos ou pontuais*.

departamento ou faculdade. Um depoimento, em especial, parece sintetizar essa situação, ao afirmar que *o ensino de Prática de Ensino também está passando por um processo de aprendizagem, sem dúvida alguma, a gente não tem clareza de como é esse processo.*

Completa-se, portanto, um circuito de análise do processo formativo: por ausência de uma concepção formativa institucionalizada, é ainda a experiência em sala de aula do recém formado o principal momento da sua formação como professor. O que poderia significar uma conclusão – a experiência concreta na sala de aula é o melhor instrumento de formação do professor de História – revelou-se, no desenrolar da pesquisa, um elemento insuficiente. Nem sempre, a vivência inicial em sala de aula é apropriada reflexiva ou criticamente, ou seja, pode ser considerada uma experiência profissional. A autonomia do indivíduo nasce da experiência, da reflexão sobre a sua prática, da apropriação crítica de si mesmo.

A maioria dos recém-formados, apesar do tempo vivido na faculdade, tendo realizado as críticas a um determinado fazer, repete, agora como profissionais, o que vivenciaram como alunos – tanto no ensino fundamental e médio como na graduação. Via de regra, obtiveram passivamente informações e orientações. Não sabem como refletir sobre a prática, dialogar com as demandas apresentadas pelos alunos, definir o que é preciso ensinar, incorporar ou redimensionar nos seus planejamentos. Mas tal situação não é uma fatalidade. Muitas entrevistas com coordenadores de curso de História revelaram uma trajetória pessoal onde o então recém formado refletiu sobre sua experiência de formação, assim como a de seus alunos, alicerçando o que, mais tarde, seria uma proposta de trabalho. Assim, no caso do profissional que se transformou em um professor de História, sua experiência como professor na escola de ensino fundamental e médio explicitou as lacunas na sua formação, especialmente, no curso de graduação de História de que, agora, ele é o sujeito, autor da definição de sua programação.

Uma primeira conclusão que a pesquisa possibilitou é que a experiência é o elemento central a ser absorvido nos programas de formação em História, onde se articulam as especificidades do conhecimento historiográfico com a compreensão do processo de desenvolvimento humano propriamente dito. Em outras palavras, é nessa articulação que é possível promover a compreensão sobre a construção de conceitos pelo aluno das diferentes faixas etárias, a própria noção de construção de conhecimento através da pesquisa escolar, a relação entre o conhecimento historiográfico e o posicionamento crítico, político e social que, por sua vez, reconstrói o conhecimento historiográfico.

Uma segunda conclusão possível é a de que vivemos, no momento, um período de transição na concepção de formação de professores de História, que dialoga, ainda que não sistematicamente, com o recente debate historiográfico. Nas últimas duas décadas, ocorreu uma importante inflexão na relação entre os rumos da historiografia brasileira e a formação de professores de História. A década de oitenta do século XX parece ter sido a mais profícua na aproximação dos dois termos. Naquele momento, o movimento pela extinção dos Estudos Sociais nos currículos de ensino fundamental articulava-se com o papel do conhecimento historiográfico na formação humana e, daí a ampla reflexão a função social do historiador e da escola. Por este motivo, o tema da experiência cultural, pelos estudos de Thompson e Le Goff, emergiu no debate historiográfico do período. Articulava-se, portanto, a função social do ensino de História com a experiência cultural dos sujeitos na construção das relações sociais. Vivia-se um momento de reconstrução das instituições democráticas do país. O debate público sobre os rumos do ensino de História e da historiografia brasileira articulavam-se fortemente, contaminado pela profunda politização vivida pela sociedade brasileira. Da mesma forma, a questão dos Estudos Sociais afetava tanto a definição curricular no ensino fundamental como a existência de cursos de graduação de profissionais de História e Geografia. A articulação era uma necessidade política e teórica.

Esse não foi o marco dos anos noventa. Nesse período, ao contrário, diluem-se o debate dos anos oitenta sobre o profissional de História, ou mesmo as discussões específicas do ensino de História. São as questões específicas do processo de ensino aprendizagem, sobre as formas de aprender, sobre avaliação, ciclos, que orientarão inúmeras reformas educacionais do ensino fundamental e médio. Somente na segunda metade da década, o tema do currículo dos cursos universitários - entre eles o de História - volta à tona. Essa defasagem temporal propiciou o acirramento do divórcio entre as opções formativas dos diversos níveis de ensino. As reformas iniciais do Ministério de Educação (PCNs; ENEM; SAEB) deslocaram o papel até então protagonista do professor universitário. Muitos desses professores universitários engajaram-se individualmente, como consultores. Da mesma forma, na maioria das vezes, eram pontuais as críticas às reformas em curso²⁰⁰.

Em virtude das reformas educacionais da educação básica não ocorrerem concomitantemente a um debate nacional sobre o ensino universitário, separou-se novamente o debate sobre os rumos da historiografia brasileira das orientações para a formação do professor de História. Em outras palavras, a formação universitária distanciava-se da experiência concreta do professor de História do ensino fundamental e médio. A discussão nos anos noventa pautou-se sobre o processo educativo e de formação humana subsidiada pelas pesquisas da psicologia e neurologia. No que tange à formação do professor, foi enfatizada a importância do olhar para o micro espaço formativo, elegendo como foco de pesquisa a sua história de vida, suas trajetórias pessoais e profissionais. Tais pesquisas ressaltaram a relevância do espaço da sala de aula como *locus* da formação de ser professor.

A desarticulação já destacada anteriormente (historiografia e formação do profissional de História) provocou uma lacuna na política educacional marcada pela

²⁰⁰ Não deixa de ser significativo a participação de professores de ensino fundamental e médio ao lado de professores universitários nas reformas curriculares estaduais. Já na elaboração dos PCNs de História dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, a participação dos profissionais de História

ausência de uma análise institucional mais ampla do processo de formação do professor. Em outras palavras, a especificidade do professor de História, tão debatida nos anos 80, dilui-se novamente. Se o espaço da sala de aula pode formar o professor, não garante, necessariamente, a formação do professor de História. Inclusive, é preciso ressaltar, o espaço da sala de aula só se revela formativo quando se torna objeto de reflexão sistemática. E, ainda, o professor de História necessita saber operacionalizar conhecimentos e instrumentos específicos da sua área de conhecimento.

Por seu turno, o debate sobre a política educacional nos anos noventa trouxe à tona um importante aprofundamento sobre as estruturas curriculares. Esse é o caso dos estudos e pesquisas sobre as estruturas multidisciplinares (muitas vezes estimuladas pela introdução dos temas transversais dos PCNs de ensino fundamental) e interdisciplinares (muitas vezes articuladas ao desenvolvimento de *projetos de trabalho*)²⁰¹. No entanto, o trabalho interdisciplinar pressupõe diálogo entre as identidades das diferentes áreas de conhecimento. Se não há a construção de identidade da área, não há como ser desenvolvido um trabalho interdisciplinar. A situação provocada por esse debate é paradoxal: se a década é marcada pelo divórcio entre historiografia e formação do professor, as propostas de novas estruturas curriculares pressupõem justamente a superação de tal divórcio.

Os anos noventa são ainda inovadores na identificação de dois locais de formação dos profissionais da educação: a graduação universitária e os centros de formação continuada.

O que a graduação persegue? Nos pressupostos teóricos dos cursos pesquisados, existe a intenção de alguns em aliar licenciatura e bacharelado, buscando formar o que denominam um professor pesquisador, assim como a ênfase - em um curso especialmente - na formação do pesquisador. Nesse último caso, inclusive, uma

foi muito mais seletiva desencadeando, inclusive, uma crítica pública à participação restrita de profissionais de escola privada na sua formulação.

professora chegou a afirmar, em seu depoimento, que *muitos colégios da cidade não gostam dos alunos daqui porque são teóricos demais*, explicitando uma certa divisão social do trabalho entre os cursos que formam o professor de História. Um curso, com grande reconhecimento acadêmico, privilegiaria a formação do pesquisador de História, enquanto os outros, aparentemente, se preocupariam, com maior ênfase, com a formação do professor de História. É significativo relacionar, nesse sentido, o perfil dos coordenadores de cursos e quadro de professores com essa distinção na intenção da formação: com ou sem nenhuma experiência com o magistério no ensino fundamental e médio.

Entretanto, em relação à formação do profissional de História (pesquisador ou professor), nenhuma das instituições universitárias parece se ocupar com o debate sobre a especificidade da profissão de historiador – não é um tema central. Naquelas em que se tem um pouco mais de preocupação com a formação do professor, não é uma discussão sobre o professor de História, mas a respeito do educador, novamente se aproximando da pauta generalizante das reformas educacionais e do desenvolvimento humano.

Os centros de formação continuada, por sua vez, poderiam suprir essa lacuna. No entanto, essa articulação (reflexão historiográfica e educacional, que nada mais é do que a identidade profissional) não é central. No CAPE, por exemplo, após 94, com a implementação da proposta Escola Plural e as suas reorganizações internas de organogramas (deixando de ter, por exemplo, os laboratórios por disciplinas), as discussões centrais foram e são pautadas por questões educacionais, tais como avaliação, organização de ciclos de formação, relação professor aluno, relação escola comunidade. No CERP, por outro lado, de forma bastante distinta, na medida em que sua organização pressupõe a estrutura curricular²⁰², a preocupação central é atualização dos professores da rede estadual acerca dos debates historiográficos

²⁰¹ Ver especialmente contribuições de Fernando Hernandez e Antoni Zabala.

²⁰² Como já analisado anteriormente, o CERP apenas recentemente (em 2002) desfez a organização dos laboratórios das disciplinas, organizando-se a partir de um núcleo central – currículo – e

mais recentes. Dessa forma, oferece cursos e oficinas ministradas por professores das universidades, que abordam temáticas, muitas vezes, propícias ao calendário de datas comemorativas, como por exemplo, a discussão sobre negros em maio; indígenas em abril; semana de relatos de professores em outubro.

Ao buscar acompanhar a formação do professor de História foi possível perceber que persistem as fragmentações e a desarticulação. Numa postura mais propositiva, nesse esforço de compreensão, a observação de Antonio Nóvoa sobre a ausência de um espaço intermediário na construção de uma cultura escolar, parece a senha para interpretar as dificuldades de superação de uma cultura de formação do profissional de História, de natureza dicotômica. A dicotomia parece se reafirmar cotidianamente tendo, num pólo, discussões e reflexões que se pautam por temáticas da historiografia e, em outro, questões gerais da educação. Acredito ser possível sugerir a necessidade da construção de espaços articuladores dessas reflexões, que possibilitariam a construção da identidade do profissional de História. A criação do *meso* espaço de formação seria, então, o elo articulador que, além de aproximar a formação universitária da sala de aula de ensino fundamental e médio, possibilitaria a efetiva concretização do papel protagonista do professor de História como elaborador de um projeto pedagógico e educacional. Isolado nos extremos – mero executor de políticas educacionais ou ente abstrato de uma sala de aula idealizada – o professor dificilmente constrói uma identidade social e coletiva da sua profissão, o que, em termos práticos, limita a possibilidade de sua conformação como sujeito.

mantendo coordenadores das disciplinas, inclusive no mesmo espaço na perspectiva de um trabalho interdisciplinar.

Fontes e Bibliografia

- “A crise da FFLCH/USP e o futuro das Ciências Humanas” IN: *ICH Informativo* nº5, ago 2002.
- “A UFMF aos 75 anos”. IN: *ICH Informativo* nº6, set. 2002.
- ALVARENGA, Beatriz. “Licenciatura X bacharelado”. *Caminhos*. Belo Horizonte, 3:39-45, 1991.
- ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas/SP: Papyrus, 2001.
- AMIGUINHO, Abílio e CANÁRIO, Rui (orgs.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 1994
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: INEP/MEC, 2002.
- ANTONACCI, Maria Antonieta e SILVA, Marcos Antonio da. "Vivências na contramão: produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus". *Revista Brasileira de História*, nº 19. São Paulo, set. 89 / fev. 90.
- ARAÚJO, Camilla Barcelar de; RUIZ, Mariana Barbalho e SILVA, Waldeck Carneiro da. “Notas de pesquisa: O lugar da pesquisa na formação do professor: uma linha de investigação em movimento”. IN: *Movimento - Profissão docente: teoria e prática*. Revista da Faculdade de Educação da UFF – n. 2, setembro de 2000.
- ARNAY, José e RODRIGO, María José. *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores: a construção do conhecimento escolar*. São Paulo: Ática, 1998.
- ARROYO, Miguel G. . *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel G. "Quem de-forma o profissional de ensino?" *Revista de Educação AEC*, Brasília, 14 (58): 7-15, out. / dez. 1985.
- Artigo 2º do decreto nº 6.991 de 10/10/91. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação.
- ASSOCIAÇÃO Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) *Documento do X Encontro Nacional*, 2000. (mimeo).
- ASSOCIAÇÃO Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). *Audiência Pública Regional CNE*. Goiânia, 21.03.2001 (mimeo)
- ASSOCIAÇÃO Nacional dos Professores de História (ANPUH). Sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação em História.27/11/1998.
- ASSOCIAÇÃO Nacional dos Professores de História (ANPUH). Sobre o Provão. Diretoria Nacional; Representantes de núcleos regionais; GT/Ensino. São Paulo, 22/11/ 2001.
- AZEVEDO, Nilson. *É desse jeito e Meu bem, meu mal* . Belo Horizonte: CAPE/SMED, 1998. (charges).
- BARBOSA, Ivone Garcia. *Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*. Goiânia: ANFOPE/FORUMDIR, 2001.
- BARBOSA, João Alexandre. "Autobiografia com inflexão salarial". IN: *Mais!*, suplemento *Folha de S.Paulo*, 04 jun. 2000.
- BARDANACHVILI, Eliane. "Universidade é lugar ideal da formação do professor (entrevista/ Donald Bello e Rodolfo Ferreira)". IN: *Jornal do Brasil*. 10 dez.2000.

BARROSO, João e CANÁRIO, Rui. *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDO, Maristela Veloso Campos (org.). *Formação do professor: atualizando o debate*. São Paulo: EDUC, 1989.

BERNARDO, Maristela Veloso Campos et alli (org.). *Pensando a educação: ensaios sobre a Formação do professor e a Política Educacional*. São Paulo: Editora da UNESP, 1989.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JR, Celestino Alves (orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1996. (3 vol.)

_____. *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*, v.2. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. *Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico*, v.3. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. *Formação do educador e avaliação educacional: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*, v.4. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BROLEZZI, Antonio Carlos. *LDB e a Universidade*. Site www.ufop.br/graduacao, acessado em 24/02/03.

BRZEZINSKI, Iria. *Contribuições na Audiência Pública Regional Centro-Oeste sobre "Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior"*, realizada em Goiânia, 21.03.2001 (mimeo)

CALDEIRA, Tereza. *Memória e relato: a escuta do outro*. IN: Revista do Arquivo Municipal, nº 200. São Paulo: DPH/SMC, 1992.

CAMPOS, Maria Malta, "A Qualidade da Educação em Debate", in *Especial Observatório da Educação 2000: A Educação Brasileira na Década de 90*, Rio de Janeiro: IBASE/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2000.

CANAU, Vera Maria. "A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em aberto*. Brasília, 1 (8): 19-21, ago.1982.

_____ e LELIS, Isabel Alice. "A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (55): 12-8, nov. / dez. 1983.

_____ . (coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

_____ . *Formação continuada de professores: tendências atuais* IN: CANAU, Vera Maria (org.) - *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____ . *Universidade e Formação de professores: Que rumos tomar?* IN: CANAU, Vera Maria (org.) - *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

CAPE / SMED. Ata da primeira reunião de Maria do Pilar Lacerda, como diretora do CAPE (29/10/93)

CAPE / SMED. Boletim Informativo. (1991 a 1994)

CAPE / SMED. Correspondências para direção de escola convidando interessados para a seleção 1993/ 1994

CAPE / SMED. Critérios para seleção de candidatos; instruções para banca examinadora – 1994

CAPE / SMED. Fichas para cadastro de professores – 1991 – 2000

CAPE / SMED. Parecer da banca examinadora – 23/12/93 (seleção de professores para o CAPE)

CAPE / SMED. Relatório CAPE - 2000 (mimeo)

- CAPE/SMED. *Carpe Diem – Informativo do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação* / PBH. (1992 a 1997)
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (coord.). *A formação do professor e a Prática de Ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (coord.). *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conhecimento*. São Paulo: Pioniera Thomson Learning, 2003.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. "O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos". IN: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (coord.) *Formação Continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. "Apresentação". *Sinopse Estatística da Educação Superior. Censo 2000*. Sistema de Avaliação do Ensino Superior. INEP / MEC. Brasília – DF, 2001.
- Catálogos de Produção Científica da UFMG - 1990 a 1999*.
- CATANI, Denise Bárbara et alii (orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CENTRO DE FORMAÇÃO CAMILO CASTELO BRANCO. Trabalho cooperativo e mudança de atitudes profissionais na escola do 1º ciclo do ensino básico. IN: ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas/SP: Papyrus, 2001.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHAVES, Sandramara Matias e TIBALLI, Elianda Arantes. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 2: 177-229, 1990.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior (versão preliminar)*. Fev. 2001.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Na diversidade cultural, uma "docência artística"*. Pátio ano V nº 17. Porto Alegre: Artmed. mai/jul 2001.
- COSTA, Matildes Ozória Rodrigues. *Proposta para o 2º curso de 360 horas: Projeto de Capacitação Permanente*. Belo Horizonte: SMED/CAPE / Núcleo Criança e Cidadania, jan. 1995.
- COSTA, Matildes. O CAPE e a sua trajetória de qualificação do educador. Belo Horizonte: CAPE, s/d (mimeo)
- Currículo de História. Versão 2001*. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Colegiado de Graduação em História. Universidade Federal de Minas Gerais. <http://his.fafich.ufmg.br>
- CURY, Carlos Roberto Jamil. "Notas acerca do saber e do saber fazer da escola". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (4): 58-60, fev.1982.
- DALMÁS, Ângelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- Diretrizes Curriculares Dos Cursos De História - Aprovadas pelo Parecer CNE/CES n. 492/2001.
- DOLL Jr., William. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- Escola Plural Proposta Político Pedagógica*. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, 1994.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. IN: NÓVOA, Antônio (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995 (2ª ed.).

- ESTEVEES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.
- EXAME NACIONAL DE CURSOS – 2002. *Projetos Pedagógicos dos Cursos de História: Uma Análise*. Brasília, setembro/2001
- FAE / UFMG. *Catálogo de teses – 1980-2003*
- FAE / UFMG. *Programa da Disciplina Didática – Licenciatura (2000)*
- FAE / UFMG. *Programa da Disciplina Política Educacional (2001)*
- FAE / UFMG. *Programa da Disciplina Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (2000)*
- FAFICH / UFMG. Atas de reuniões da Câmara Departamental.(1999-2001)
- FAFICH / UFMG. *Avaliação Global do departamento de História (1997 - 2000)*
- FAFICH / UFMG. *Programa do Curso Prática de Ensino de História (2001)*
- FAFICH / UFMG. *Relatório de Atividades do Departamento (INA) – 1997 / 2000*
- FELDENS, Maria das Graças Furtado. “Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois?” *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, 7 (2): 26 - 44, abr. / jun. 1983.
- _____. “Educação de professores: tendências, questões e prioridades.” *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 13 (61): 16-26, nov. / dez. 1984.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Projeto História*, São Paulo: PUC, 1982.
- _____. (coord). *Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil: Documento Final*. Brasília: MEC/SESU, 1986.
- FERRAZ, Leila Nivea Bruzzi. “Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores” . IN: *Movimento - Profissão docente: teoria e prática*. Revista da Faculdade de Educação da UFF – n. 2, setembro de 2000.
- FIGUEIREDO, Antonio MacDowell. “Avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação”. IN: *Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate*. Brasília: INEP/ MEC, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas/SP: Papirus, 1993.
- _____. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas/ SP: Papirus, 1997.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FONTURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? IN: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- FORGRAD. Contribuição à apreciação da versão preliminar da Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: Diretoria do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, 13 de março de 2001.
- FORQUINI, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 5:28-49, 1992.
- FREITAS, José Eustáquio de. *Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança*. Coleção Lições de Minas, vol. II. Belo Horizonte: SEE/MG, 1999.
- GARCIA, Regina Leite. “O papel social da Universidade e sua repercussão na formação de professores”. IN: *Movimento - Profissão docente: teoria e prática*. Revista da Faculdade de Educação da UFF – n. 2, setembro de 2000.
- GARRIDO, Elsa. *Presença e contribuição da ANPEd no debate nacional sobre as diretrizes relativas à Formação do Professor*. 2001(mimeo).

- GARRIDO, Elsa. *Manifestação da ANPEd*. 2001(mimeo).
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.
- GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998.
- GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. IN: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- GUZZONI, Margarida Abreu. *A autoridade na relação educativa*. São Paulo: AnnaBlume, 1995.
- HADJI, Charles. A formação permanente de professores - uma necessidade da era da profissionalização. ". *Pátio* ano V nº 17. Porto Alegre: Artmed. mai/jul 2001.
- HALL, Michael M. "História oral: os riscos da inocência". IN: *O direito à memória, patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH/SMC, 1992.
- HERNANDEZ, Fernando. e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- ICH – Informativo da FAFICH nº 1;2;3;4;5 e 6.(2002)
- INEP/MEC. *Resultados e Tendências da Educação Superior: Brasil*. Brasília: INEP/MEC, 2000.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Superior: Censo 2000*. Sistema de Avaliação do Ensino Superior. Brasília: INEP/MEC, 2001.
- _____. *Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate*. Brasília: INEP/MEC, 2001.
- JOANILHO, André Luiz. *História e Prática: Pesquisa em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- KENSKI, Vani Moreira. "Memória e Ensino" *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, nº 90, p.45-51, ago.1994.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KRAWCZYK, Nora. "A gestão escolar: um campo minado...Análise das propostas de 11 municípios brasileiros". *Educação & Sociedade* nº 67. Campinas/SP: Cedes, ago.1999.
- LATORRE, A. e GONZÁLEZ, R. *El maestro investigador: la investigación en el aula*. Barcelona: Graó Editorial, 1992.
- LEAL, Maria Cristina e LINHARES, Célia (orgs.). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônica*. Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2002.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- LEITE, Lúcia Chiappini M. et alli. *Reinventando o diálogo: Ciências e humanidades na formação do professor*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LIMA, Luiz Costa. "Marginais aqui e lá". IN: *Mais!*, suplemento *Folha de S.Paulo*, 04 jun. 2000.
- LOBATO, Breno e MATOSINHOS, Leandro. "Publicações da FAFICH têm problemas de distribuição". IN: ICH Informativo nº5, ago 2002,p. 3.

LÜDKE, Menga. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. ANDE, São Paulo, 12 (19):31-38, 1993.

_____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau IN: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997

_____. *Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)*. Série: Cadernos CRUB, v.1, n.4, Brasília, 1994.

_____. GOULART, Sívia M. Licenciatura: novos caminhos pela via da interdisciplinaridade. Reunião Anual da ANPED, 17, Caxambu, 1994. *Anais*. Belo Horizonte: ANPED, 1994.

MACHADO, Márcia Maria. "Oficina de História do CAPE: uma proposta". IN: *Caderno Pedagógico de História*. SMED / CAPE, 1994. (mimeo).

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massas*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MATOS, Marcelo Badaró. *Graduados em História e experiências no ensino de 1º e 2º graus: um estudo de caso*. Comunicação apresentada no Simpósio Nacional da ANPUH, BH, jul.1997. (mimeo)

MAUÉS, Olgaíses Cabral. *Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*. Belém: FORUMDIR, 2001.

MEC-SESu/Depto de Política do Ensino Superior/Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino/Comissão de Especialistas de Ensino de História. *Padrões de Qualidade e Critérios de Avaliação dos Cursos de Graduação em História*. Brasília: MEC-SESu, fev. 1997 (mimeo)

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, anos 80 e 90)*. Universidade Federal de Uberlândia, 2000 (dissertação de mestrado).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Fatos sobre a Educação no Brasil 1994/2001*. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Geografia da Educação Brasileira – 2001*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. *Documento norteador para comissões de verificação para autorização e reconhecimento de cursos de licenciatura*. Brasília: fev2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão de Especialistas de Formação de Professores. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. *Documento norteador para comissões de verificação com vistas à autorização e reconhecimento de curso Normal Superior*. Brasília: fev2001.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. *O movimento de constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1897-1992): progressivo avanço do direito à educação*. Faculdade de Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. (Dissertação de Mestrado).

MOISÉS, Leyla Perrone. "Para que servem as Humanidades?". IN: *Mais!* Folha de S.Paulo 30/06/2002.

MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

MOROSINI, Marília Costa (coord. e org.). *Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968 – 1995)*. Brasília: MEC/INEP / Comped, 2001.

MOYSÉS, Lúcia. *O desafio de saber ensinar*. Campinas/SP: Papyrus; Niterói/RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1994.

MUSSE, Ricardo. "Vocação interrompida". IN: *Mais!*, suplemento *Folha de S.Paulo*, 04 jun. 2000.

- NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores X pesquisadores. IN: CATANI, Denice Bárbara et alli (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- NEVES, Fernando Jorge Rodrigues. *Contribuições à apreciação da versão preliminar da Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: FORGRAD, 2001.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação e Sociedade*, São Paulo, (14): 91-7, 1983.
- NÓVOA, Antônio e POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.). *Reformas Educativas e formação de professores*. Educa, Lisboa, 1992.
- NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995 (2ª ed.).
- _____. "Vinte anos de formação: 1980 - 2000". Belo Horizonte, 13 abr. 2000 (palestra)
- NUNES, Clarice. *Ensino Normal: formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *A democracia no cotidiano da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 1999.
- PAIVA, Edil (org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PAIVA, Maria Cristina Leandro. "Formador de professores: um olhar sobre seus saberes". UFRN, Departamento de Educação (mimeo).
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Parecer nº 583/2001 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação - MEC
- Parecer nº 776/97 – Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação - MEC
- PARECER N.º 109/2002- Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores - MEC
- PARECER N.º 109/2002- Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores - MEC
- PARECER N.º 1363/2001Retificação do Parecer CNE/CES 492/200 – História - MEC
- PARECER N.º 1363/2001Retificação do Parecer CNE/CES 492/200 – História - MEC
- PARECER N.º 492/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História – MEC
- PARECER N.º 492/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História – MEC
- PARECER N.º:583/2001 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação - MEC
- PARECER N.º:583/2001 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação - MEC
- PARECER N.º:776/97 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação - MEC
- PARECER N.º:776/97 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação - MEC
- Pátio Revista Pedagógica. *Formação Docente: o desafio da qualificação cotidiana*. Porto Alegre: ArtMed, fev./abr. 1998.
- Pátio Revista Pedagógica. *A formação de educadores ao longo da vida*. Porto Alegre: ArtMed, mai/jul2001.
- PEREIRA, Carlos Bresser. "Sagrada missão pública". IN: *Mais!*, suplemento *Folha de S.Paulo*, 04 jun. 2000.

Pereira, Elisabeth Guerra P.B e SANTIAGO, Carla Ferretti. *Avaliação do Perfil do Corpo Docente do Curso de História*. PUC Minas, 2001. (mimeo)

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Artmed, 2000.

_____. *Dez novas competências para uma nova profissão*. ". *Pátio* ano V nº 17. Porto Alegre: Artmed. mai/jul 2001.

_____. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ et alli (orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1997.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pró-reitoria de Pesquisa e de Pós- Graduação. *Mestrado em Educação: 4 anos 40 dissertações*. Nov. 2002.

Portaria SMED nº 003/95. Belo Horizonte: SMED, 1995.

Portaria nº 3020, de 21/12/2001 – Sobre Exame Nacional de Cursos de História - MEC

Portaria nº 3020, de 21/12/2001 – Sobre Exame Nacional de Cursos de História - MEC

Portaria SMED nº 0001/2002 – sobre inscrição para seleção – janeiro/2000

Portaria SMED nº 001/92. Dispõe sobre a lotação de ocupantes no CAPE

Portaria SMED nº 002/98 – sobre inscrição para seleção – janeiro/1998

Portaria SMED nº 003/95. Dispõe sobre a lotação, permanência e avaliação de ocupantes no CAPE

Portaria SMED nº 003/96 – sobre inscrição para seleção – 1996

Portaria SMED nº 003/97 – sobre inscrição para seleção – 1997

Portaria SMED nº 003/98 – sobre inscrição para seleção – agosto/1998

Portaria SMED nº 005/95 – sobre inscrição para seleção – 1995

Portaria SMED nº 015/99 – sobre inscrição para seleção – janeiro/1999

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. *Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*. Recife:ANFOPE, 2001.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Decreto nº 6.991 de 10 /10 1991. Sobre a criação do CAPE.

“Presidente aposta em ACM contra privilégios. FH confia na promessa de senador de acabar com instituto de congressistas”. IN: *Jornal do Brasil*. 29 / 09 / 97, p.02

Projeto Pedagógico. Curso: Licenciatura e Bacharelado em História. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de História. PUC-Minas. Belo Horizonte. 2001.

PUC MINAS. *Curso de Licenciatura em História*. 1990

PUC MINAS. *Grade Curricular do Curso de Estudos Sociais. História 1970*

PUC MINAS. *Projeto Pedagógico Curso de História*. 2001

PUC MINAS. *Revista Cadernos de História* v.6 n.7 julho 2001

RAHME, Mônica. "*Trajetórias profissionais de educadores e formação em serviço: o caso do CAPE (1991-2000)*". Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002. (dissertação de mestrado).

RAMOS, Rafael Yus. "Formação ou conformação dos professores?". *Pátio* ano V nº 17. Porto Alegre: Artmed. mai/jul 2001.

RESOLUÇÃO 13 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. - MEC

Revista da ANDE, nº 13, pp.5-14, julho 1988.

Revista Varia História. Departamento de História – FAFICH / UFMMG.

RIBEIRO, Maria das Graças M. *Educação Superior brasileira: reforma e diversificação institucional*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1987.

RICCI, Claudia Sapag. *Da Intenção ao Gesto - Quem é Quem no Ensino de História em São Paulo*. São Paulo: AnnaBlume, 1999.

ROCHA, Maria da Consolação. *Magistério primário: uma fotografia da rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. Faculdade de Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996. (Dissertação de Mestrado)

ROSA, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Ademar Ferreira dos. "Do rigor e da exigência no ensino, em nome da qualidade". jun. 2001 [www.portalcpp.com.br]

SANTOS, Laymert Garcia. "O fim da universidade". IN: *Mais!*, suplemento *Folha de S.Paulo*, 04 jun. 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. IN: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico; o pomo da discórdia e o fruto proibido. *Educação e Sociedade*, São Paulo, (15): 111-43, ago. 1983.

SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

SCHUCH, Vitor Francisco (org.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério* Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Porto Alegre: Sulina, 1967.

Secretaria do Estado da Educação/ CERP. *Relatórios gerais e do laboratório de História – 1997 a 2002*

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *2º Fórum Mineiro de Educação: documento base para os encontros regionais*. Belo Horizonte: SEE, 2001.

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; Consultoria em Políticas Públicas. *Dicionário do Professor: Avaliação*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001.

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; Consultoria em Políticas Públicas. *Dicionário do Professor: Tempos e espaços escolares*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001.

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; Consultoria em Políticas Públicas. *Dicionário do Professor: Currículo*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; Consultoria em Políticas Públicas. *Dicionário do Professor: Participação e Gestão escolar*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

- Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais / Centro de Referência do Professor (CERP). *Programações mensais*. (1995 a 2003).
- Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Centro de Referência do Professor. Espaço para o trabalho, a pesquisa e o diálogo*. S/d.
- Secretaria Municipal de Educação / CAPE. A Rede discute: a formação do educador. Orientações para o trabalho em sala e Roteiro de questões. S/d
- Secretaria Municipal de Educação / CAPE. Ante-projeto: seminário de reestruturação do trabalho do CAPE, s/d.
- Secretaria Municipal de Educação / CAPE. Convite para inauguração do CAPE – 1991
- Secretaria Municipal de Educação / CAPE. Projeto Global pedagógico do CAPE – 1993
- Secretaria Municipal de Educação / CAPE. Proposta de trabalho no CAPE – 1992
- Secretaria Municipal de Educação / CAPE. Regimento CAPE – 1992/1993
- Secretaria Municipal de Educação / CAPE. Resumo das atividades do CAPE / 96
- Secretaria Municipal de Educação/ Gerência. Listagem de professores de história da RME (nome; BM; escola; titulação; tempo de rede)
- Secretaria Municipal de Educação / CAPE: *Avaliação Geral do Trabalho da Oficina de História*. 22/07/92. (mimeo)
- Secretaria Municipal de Educação. *Carpe Diem*. publicação bimestral do Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação (CAPE).
- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte / Comissão Central da Constituinte Escolar. *Valorização do(a) Trabalhador(a) em Educação*. Caderno Temático nº 5. Belo Horizonte: SMED, jul.2000.
- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte / Gerência de Planejamento Escolar. *Quadro Dados professores de História da RME*. novembro de 2002.
- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. "Oficina de História". *Boletim Informativo nº 1*. CAPE, nov/91.
- SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; GEBRAN, Raimunda Abou (orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- SEVCENKO, Nicolau. "O professor como corretor". IN: *Mais!*, suplemento *Folha de S.Paulo*, 04 jun. 2000.
- SILVA, Camila Croso (coord.). *Cadernos do Observatório: A Educação Brasileira na Década de 90*. Rio de Janeiro: IBASE; Observatório da Cidadania, nº 2. Out. 2000.
- SILVA, Manuel António. *Os directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas. A pessoa e a organização*. Lisboa: IIE, 2001.
- SILVA, Marcos Antonio da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SILVA, Maria do Pilar Almeida e. CAPE: de farol do saber à rede de pescador. Trajetória, história e rumos para um Centro de Formação. Belo Horizonte: CAPE, s/d (mimeo)
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SOARES, Astréia (org.) *Iniciação Científica Newton Paiva 2000/2001*. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2002.
- SOARES, Cláudia Caldeira. *Reinventando a escola: os ciclos de formação na Escola Plural*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: CPP, 2002.
- SOARES, Magda. *Metamemória - Memórias. Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1990.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, nº 4, 1991.

UNI- BH. *Informações aos Alunos. Curso de História. 2º semestre 2001* (mimeo)

UNI-BH. *Projeto Pedagógico do Curso de História versão 2001* (mimeo)

UNI BH. *Estrutura curricular*. 1999

UNI BH. *Grade curricular e ementários*. 2001

UNICENTRO NEWTON PAIVA. *Manual do Curso de História – 2002/01*

VALLEJO, José Bautista. *Escola Aberta e formação de professores*. Rio de Janeiro: DPA&A, 2003.

ZABALA, Antoni (org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula..* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Sites:

<http://asseanp.newtonpaiva.br/>

<http://his.fafich.ufmg.br/licencia.htm>

<http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>

<http://www.pbh.gov.br/smed/cape/index.php>

http://www.ufmg.br/copi/sempe_index.shtml

www.cnte.org.br

www.fae.ufmg.br

www.newtonpaiva.br

www.pucminas.br

www.unibh.com.br

<http://www.ufmg.br/prograd/flex/todo.html> .

Entrevistas

Ângela Cristina Sampaio (CAPE/SMED); Ângela Maria Cyrino de Andrade (CERP); Carla Maria Junho Anastasia (FAFICH / UFMG); Carla Ferretti Santiago (PUC Minas); Ciro Flávio C. Bandeira de Mello (ex-FAFICH/UFMG, atual UNI-BH); Eduardo França Paiva (ex- UNICENTRO Newton Paiva, atual FAFICH / UFMG); Eloísa Patrus (CERP); Geraldo Márcio Alves dos Santos (ex-aluno UNI-BH); João Carlos Ribeiro de Andrade (GERED-Barreiro/SMED); João Manuel Ferreira Gomes (CAPE/SMED); João Pinto Furtado (FAFICH / UFMG); Juliana Vieira da Silva (CAPE); Lana Mara de Castro Siman (FAE / UFMG); Laura Nogueira Oliveira (UNI-BH); Luiz Felipe Arreguy Soares (ex-aluno UNI-BH); Luiz Carlos Villalta (FAFICH / UFMG); Márcia Santos Fonseca (CERP); Marco Antônio de Souza (UNICENTRO Newton de Paiva); Maria das Mercês Vieira da Cunha (CAPE/SMED); Maria Eliza Linhares Borges (FAFICH / UFMG); Maria Paula Dias Couto Paes (UFMG / PUC Minas); Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva (atual secretária de educação do município de Belo Horizonte); Natércia Micheletti Viana (ex-aluna UFMG); Paulo Roberto (SMED); Regina Helena Alves da Silva (FAFICH / UFMG); Rogério Manata (ex-aluno PUC); Roseli Correia da Silva (ex-aluna UFMG) e Wellington de Oliveira (UNI-BH); Rogério Batista de Souza (CERP)

Anexo 1

Listagem dos Cursos de História que enviaram seus projetos ao INEP

INSTITUIÇÃO	UF	CIDADE	DEP. ADM					MODALIDADE			
			Fed	Est.	Mun.	Part.	Comu	Licen.	Bach.	Est.Soc. Hab.Hist.	
1. Universidade do Amazonas	AM	Manaus	x						x		
2. Universidade do Tocantins	TO	Porto Nacional		x					x		
3. Instituto Cultural de Ensino Superior do Amazonas	AM	Manaus					x		x		
1. Centro de Estudos Superiores de Maceió	AL	Maceió					x		x		
2. Universidade Estadual de Alagoas	AL	Palmeira dos Índios		x					x		
3. Faculdade de Formação de Professores de Penedo	AL	Penedo		x					x		
4. Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca	AL	Arapiraca		x					x		
5. Universidade Federal do Ceará	CE	Fortaleza	x						x	x	
6. Universidade Regional do Cariri	CE	Crato		x					x		
7. Universidade do Estado da Bahia	BA	Jacobina		x					x		
8. Universidade Estadual de Feira de Santana	BA	Feira de Santana		x					x		
9. Universidade Católica de Salvador	BA	Salvador					x		x	x	
10. Universidade Estadual de Santa Cruz	BA	Ilhéus		x					x		
11. Universidade de Pernambuco	PE	Nazaré da Mata		x					x		
12. Fac. de Formação de Professores de Serra Talhada	PE	Serra Talhada				x			x		
13. Faculdade de Formação de Professores de Araripina	PE	Araripina		x					x		
14. Universidade Católica de Pernambuco	PE	Recife					x		x		
15. Universidade Federal de Pernambuco	PE	Recife	x						x	x	
16. Fac. de Formação de Professores de Belo Jardim	PE	Belo Jardim		x					x		
17. Centro de Ensino Superior de Arco Verde	PE	Arco Verde					x		x		
18. Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco	PE	Belém do São Fco				x			x		
19. Universidade de Pernambuco	PE	Garanhuns		x					x		
20. União de Escolas Superiores da FUNESO	PE	Olinda						x	x		
21. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru	PE	Caruaru					x		x		
22. Faculdade de Formação de Professores de Goiana	PE	Goiana				x			x		
23. Fac. de Formação de Professores de Vitória de Sto Antão	PE	Vitória de Sto Antão					x				x
24. Universidade Federal do Piauí	PI	Teresina	x						x		
25. Universidade Estadual do Piauí	PI	Teresina		x					x		
26. Universidade Estadual da Paraíba	PB	Guarabira		x					x		
27. Universidade Federal da Paraíba	PB	Campina Grande	x						x	x	
28. Universidade Estadual da Paraíba	PB	Campina Grande		x					x		
29. Universidade Potiguar	RN	Natal	x						x		
30. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	RN	Açu		x					x		
31. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	RN	Mossoró		x					x		
32. Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN	Natal	x						x		
33. Universidade Federal de Sergipe	SE	São Cristóvão	x						x		
34. Universidade Estadual do Maranhão	MA	São Luís		x					x		
35. Universidade Estadual do Maranhão	MA	Caxias		x					x		
1. Centro Universitário de Brasília	DF	Brasília					x		x		
2. Faculdades Integradas da UPIS	DF	Brasília					x				x
3. Universidade de Brasília	DF	Brasília	x						x	x	
4. Universidade Católica de Goiás	GO	Goiânia				x			x	x	
5. Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica	GO	Anápolis					x		x		
6. Universidade Estadual de Goiás	GO	Goianésia		x					x	x	
7. Universidade Estadual de Goiás	GO	Anápolis		x					x		
8. Universidade Estadual de Goiás	GO	Itapuranga		x					x		
9. Universidade Estadual de Goiás	GO	Porangatu		x					x		
10. Universidade Federal de Goiás	GO	Goiânia	x						x	x	
11. Universidade Estadual de Goiás	GO	Morrinhos		x					x		
12. Universidade Estadual de Goiás	GO	Quirinópolis		x					x		

13. Universidade Estadual de Goiás	GO	Pires do Rio		x				x		
14. Universidade Estadual de Goiás	GO	Formosa		x				x		
15. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS	Três Lagoas	x					x		
16. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	MS	Aquidauana	x					x		
17. Universidade Católica Dom Bosco	MS	Campo Grande				x		x	x	
18. Universidade Federal de Mato Grosso	MT	Rondonópolis	x					x		
19. Universidade de Cuiabá	MT	Cuiabá				x		x	x	
20. Universidade Federal do Mato Grosso	MT	Cuiabá	x					x	x	
21. Centro de Ensino Superior de Barra do Garças	MT	Barra do Garças				x		x		
1. Fac. de Fil., Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José	ES	C. de Itapemirim				x		x		
2. Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira	ES	Serra				x		x		
3. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre	ES	Alegre			x			x		
4. Faculdade de Ciências e Letras de Colatina	ES	Colatina				x		x	x	
5. Universidade do Estado de Minas Gerais	MG	Diamantina		x				x		
6. Faculdade de Ciências Humanas de Itabira	MG	Itabira					x			x
7. Faculdade de Ciências Humanas de Curvelo	MG	Curvelo				x				x
8. Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações	MG	Três Corações					x	x		
9. Universidade Presidente Antônio Carlos	MG	Ubá				x		x		
10. Universidade Presidente Antônio Carlos	MG	Barbacena				x		x		
11. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari	MG	Araguari				x		x		
12. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Alto São Fco	MG	Luz				x				x
13. Faculdade de Pará de Minas	MG	Pará de Minas				x		x		
14. Faculdades Integradas do Alto Paranaíba	MG	Araxá				x		x		
15. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	MG	Belo Horizonte				x		x	x	
16. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itajubá	MG	Itajubá				x		x	x	
17. Faculdade Integrada do Noroeste de Minas	MG	Paracatu				x				x
18. Centro Universitário Newton Paiva	MG	Belo Horizonte				x		x		
19. Centro Universitário do Leste de Minas Gerais	MG	Timóteo				x		x		
20. Universidade Estadual de Montes Claros	MG	Montes Claros	x					x		
21. Centro Universitário de Belo Horizonte	MG	Belo Horizonte				x		x		
22. Universidade do Estado de Minas Gerais	MG	Campanha	x					x		
23. Universidade do Estado de Minas Gerais	MG	Ituiutaba		x				x		
24. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Formiga	MG	Formiga				x		x		
25. Universidade de Pouso Alegre	MG	Pouso Alegre				x		x		
26. Universidade Federal de Viçosa	MG	Viçosa	x					x	x	
27. Universidade do Estado de Minas Gerais	MG	Patos de Minas		x				x		
28. Fac. de Fil., Ciências e Letras “Prof. Nair Fortes AbuMerhy”	MG	Além Paraíba				x		x		
29. Universidade de Itaúna	MG	Itaúna				x		x		
30. Universidade do Estado de Minas	MG	Varginha		x				x		
31. Universidade Federal de Minas Gerais	MG	Belo Horizonte	x					x	x	
32. Universidade Federal de Uberlândia	MG	Uberlândia	x					x	x	
33. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cataguases	MG	Cataguases	x					x		
34. Fac. de Fil., Ciências e Letras “Prof. José Augusto Vieira”	MG	Machado				x		x		
35. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guaxupé	MG	Guaxupé				x		x		
36. Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo	MG	Pedro Leopoldo				x		x		
37. Faculdades Integradas de Patrocínio	MG	Patrocínio					x	x		
38. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança	MG	Boa Esperança					x	x		
39. Universidade do Estado de Minas Gerais	MG	Carangola		x				x		
40. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RJ	Rio de Janeiro	x					x	x	
41. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RJ	São Gonçalo	x					x		
42. Universidade Gama Filho	RJ	Rio de Janeiro				x		x		
43. Faculdade de Filosofia de Campo Grande	RJ	Campo Grande				x		x		
44. Federação de Escolas das Faculdades Integradas Simonsen	RJ	Rio de Janeiro				x		x		
45. Universidade Severino Sombra	RJ	Vassouras				x		x		
46. Universidade Veiga de Almeida	RJ	Rio de Janeiro				x		x		
47. Universidade Camilo Castelo Branco	SP	São Paulo				x		x		
48. Universidade Ibirapuera	SP	São Paulo				x		x		
49. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva	SP	Catanduva			x			x		
50. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Bebedouro	SP	Bebedouro				x		x		
51. Universidade de São Paulo	SP	São Paulo		x				x		
52. Fac. de Fil., Ciências e Letras de S. Bernardo do Campo	SP	S. B. do Campo				x				x
53. Universidade Metodista de Piracicaba	SP	Piracicaba				x		x		
54. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Piraju	SP	Piraju				x		x		
55. Universidade Paulista – UNIP	SP	São Paulo				x				x
56. Faculdades Integradas de Amparo	SP	Amparo				x		x		

57. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP	São Paulo				x		x	x	
58. Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	SP	Franca		x				x	x	
59. Universidade de Sorocaba	SP	Sorocaba			x			x		
60. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	RJ	Rio de Janeiro				x		x	x	
61. Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos	RJ	Rio de Janeiro				x		x		
62. Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ	Rio de Janeiro	x					x	x	
63. Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia	RJ	Nova Friburgo				x		x		
64. Universidade Federal Fluminense	RJ	Niterói	x					x		
65. Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias	RJ	Duque de Caxias				x				x
66. Faculdade de Filosofia de Campos	RJ	C. dos Goytacazes				x		x		
67. Universidade Iguaçú	RJ	Nova Iguaçú				x		x		
68. Centro Universitário Nove de Julho	SP	São Paulo				x		x		
69. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo André	SP	Santo André				x		x	x	
70. Universidade de Santo Amaro	SP	São Paulo				x		x		
71. Faculdades Adamantina Integradas	SP	Adamantina				x		x		
72. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos	SP	Guarulhos				x		x		
73. Universidade Estadual de Campinas	SP	Campinas		x				x	x	
74. Faculdade de Educação, Ciências e Letras “Don Domênico”	SP	Guarujá				x		x		
75. Universidade do Oeste Paulista	SP	Presidente Prudente				x				x
76. Faculdades Integradas de Jales	SP	Jales				x		x		
77. Universidade de Taubaté	SP	Taubaté			x			x		
78. Faculdades Integradas de Cruzeiro	SP	Cruzeiro				x				x
79. Centro de Ensino Superior de São Carlos	SP	São Carlos				x		x		
80. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	SP	Presid. Venceslau				x		x		
81. Fundação Educacional de Fernandópolis	SP	Fernandópolis				x		x		
82. Universidade de Guarulhos	SP	Guarulhos				x				x
83. Universidade de Braz Cubas	SP	Mogi das Cruzes				x		x	x	
84. Universidade do Sagrado Coração	SP	Bauru				x		x	x	
85. Universidade Católica de Santos	SP	Santos				x		x	x	
86. Universidade Metropolitana de Santos	SP	Santos				x		x	x	
87. Universidade do Vale do Paraíba	SP	São José dos Campos				x		x		
88. Universidade Cruzeiro do Sul	SP	São Paulo				x		x		
89. Centro Universitário Assunção	SP	São Paulo				x		x		
90. Centro Universitário de Araraquara – UNIARA	SP	Araraquara				x		x	x	
91. Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de S. José do Rio Pardo	SP	S. José do Rio Pardo			x			x		
92. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tatuí	SP	Tatuí				x				x
93. Faculdade de Educação São Luís	SP	Jaboticabal				x				x
94. Centro Universitário – UNIFMU	SP	São Paulo				x		x		
95. Centro Universitário FIEO – UNIFIEO	SP	Osasco				x			x	
96. Faculdades Integradas de Jaú	SP	Jaú				x		x		
97. Universidade do Grande ABC	SP	Santo André				x		x		
98. Faculdades Integradas de Ribeirão Pires	SP	Ribeirão Pires				x		x		
99. Fac. de Ed., Ciências e Artes Dom Bosco do Monte Apr.	SP	Monte Aprazível				x				
1. Fac. Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho	PR	Jacarezinho		x				x		
2. Universidade Paranaense	PR	Umuarama				x		x		
3. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari	PR	Mandaguari			x			x		
4. Fac. Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí	PR	Paranavaí		x				x		
5. Fac. Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho	PR	Jacarezinho		x				x		
6. Universidade Estadual de Ponta Grossa	PR	Ponta Grossa		x				x		
7. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras	PR	União da Vitória		x				x		
8. Universidade Federal do Paraná	PR	Curitiba	x					x	x	
9. Universidade Estadual do Centro-Oeste	PR	Irati		x				x	x	
10. Universidade Estadual de Londrina	PR	Londrina		x				x	x	
11. Faculdades Integradas Espírita	PR	Curitiba				x				x
12. Universidade Tuiuti do Paraná	PR	Curitiba				x		x		
13. Universidade Estadual do Centro-Oeste	PR	Guarapuava		x				x	x	
14. Fac. Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá	PR	Paranaguá		x				x		
15. Universidade da Região de Joinville	PR	Joinville				x		x		
16. Universidade Paranaense	PR	Cascavél				x		x		
17. Universidade Estadual de Maringá	PR	Maringá		x				x		
18. Fac. Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas	PR	Palmas			x			x		
19. Universidade Estadual do Oeste do Paraná	PR	Marechal C. Rondon		x				x		
20. Universidade de Caxias do Sul	RS	Caxias do Sul				x		x		
21. Universidade Luterana do Brasil	RS	Canoas				x		x	x	
22. Fundação Universidade Federal do Rio Grande	RS	Rio Grande	x					x	x	

23. Univ. Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões	RS	Erechim				x		x		
24. Universidade de Santa Cruz do Sul	RS	Santa Cruz do Sul				x				x
25. Faculdade Cenecista de Ciências e Letras de Osório	RS	Osório					x	x		
26. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	Porto Alegre	x					x	x	
27. Universidade de Cruz Alta	RS	Cruz Alta				x		x		
28. Univ. Regional do Noroeste do Est. do Rio Grande do Sul	RS	Ijuí					x	x		
29. Universidade de Passo Fundo	RS	Passo Fundo				x		x		
30. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	RS	Porto Alegre				x		x	x	
31. Universidade do Vale do Rio Sinos	RS	São Leopoldo				x		x		
32. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	RS	Uruguiana				x		x		
33. Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras	RS	Porto Alegre				x		x		
34. Centro Universitário – UNIVATES	RS	Lajeado				x		x		
35. Universidade do Sul de Santa Catarina	RS	Tubarão				x		x		
36. Universidade Católica de Pelotas	RS	Pelotas				x		x		
37. Universidade da Região da Campanha	RS	São Borja				x		x		
38. Universidade do Oeste de Santa Catarina	SC	Joaçaba				x		x		
39. Universidade do Vale do Itajaí	SC	Itajaí				x		x	x	
40. Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	SC	Florianópolis	x					x	x	
41. Universidade Regional de Blumenau	SC	Blumenau				x		x	x	

Anexo 2

Ementário e Bibliografia das disciplinas com alta incidência nas matrizes curriculares enviadas ao INEP

A - Disciplinas teóricas comuns (obrigatórias e complementares) ao Bacharelado e à Licenciatura

1. INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS I E II

Iniciação aos estudos históricos com ênfase nos seguintes aspectos: especificação do conhecimento histórico; categorias básicas para o estudo da história: tempo e espaço; introdução aos diversos métodos da história.

Introdução à historiografia: elementos da análise historiográfica. A História como Ciência: o problema da cientificidade da história; para que serve a História; ofício do Historiador; métodos científicos em História; Pesquisa Histórica. Principais correntes historiográficas contemporâneas: Positivismo, Marxismo, Escola dos Annales, Nova História (História do Cotidiano, História das Mentalidades, História dos Marginais e História do Imaginário) e Escola de Frankfurt. Propostas Curriculares de História: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais – Como trabalhar a História nos Ensinos: Fundamental e Médio. Temas Transversais X História.

BIBLIOGRAFIA:

- CABRINI, Conceição et alli. O Ensino de História: Revisão Urgente. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. (Org.). Domínios da História. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARR E. H. O que é História? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia? São Paulo, Brasiliense, 1983.
- DOSSE, François. A História em Migalhas: dos Annales à Nova História, trad. de Dulce Amarante, Ensaio, Campinas, Unicamp, São Paulo, 1992.
- GAY, Peter. O estudo da História, São Paulo, Cia das Letras, 1990.
- GLENISSON, Jean. Iniciação aos Estudos Históricos. São Paulo: Difel, 1977.
- LE GOFF J. História Nova. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- MATOS, Olgária C. F. A Escola de Frankfurt: Luzes e Sombras do Iluminismo. São Paulo, Moderna, 1993.
- MAURO F. Nova História e Novo Mundo. São Paulo, Nerman, 1988.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. História. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- SALIBA, Elias T. As luzes e as fadas: reflexões sobre o marxismo e as recentes tendências da historiografia in Marx e Engels na História. São Paulo, Humanitas, 1996.
- SCHAFF A. A História e Verdade. São Paulo, Marco Zero, s/d.
- VEYNE Paul. Como se escreve a História. Brasília, UNB, 1995.
- ALENCASTRO, Luis Felipe. História da vida privada no Brasil. Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia das Letras, 1997. V. 2.
- BURKE, Peter. A escrita da história. Novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.
- _____. A Escola dos Annales. São Paulo: UNESP, 1991.
- BLOCH, Marc. Uma introdução à História. Edição revista, aumentada e criticada por Étienne Bloch. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1997.
- BORGES, Vavy Pacheco. O que é História. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. Coleção Primeiros Passos, nº 17.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Uma Introdução à História. 10ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DUBY, George. A história continua. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- _____. & VAINFAS, Ronaldo. (org.) Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

- HOBSBAWN, Eric J. Sobre História. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- SOUZA, Laura de Mello e (org.) História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Cia das Letras, 1997. V. 1.
- PRIORE, Mary Del (org.) História das Mulheres no Brasil. 2ª ed. São Paulo.
- SEVCENKO, Nicolau. (org.) História da vida privada no Brasil República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Cia das Letras, 1998. V. 3.
- SCHWARTZ, Lília Moritz (org.) História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Cia das Letras, 1997. V. 4.
- THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- VOVELLE, Michel. Ideologias e Mentalidades. São Paulo: 1988.

2. ANTROPOLOGIA I E II

A constituição da Antropologia como um saber específico. Primeiras formulações e conceitos básicos: cultura, e sociedade, diversidade e relativismo, etnocentrismo e alteridade, articulação entre cultura e biologia. Cultura como sistema de significação. Cultura como expressão política da inserção social dos diferentes grupos que compõem a sociedade. Cultura e distância social. Cultura e modernidade – mundo. Cultura e comunicação. Cultura e história. Modelos inconscientes e comportamento social. A importância da utilização do conceito de cultura para a compreensão da relação entre os diferentes grupos sociais. Antropologia como ciência e como instrumento de análise do processo histórico, no qual o homem através da cultura, é determinado e determinante “pelos” e “dos” fatos sociais, políticos e econômicos. Teorias antropológicas. Sistemas de representações e sistemas simbólicos da realidade regional e universal.

BIBLIOGRAFIA:

- MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia Cultural e Social. Iniciação, teoria e temas. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 1987.
- HOEBEL, E. Adamson e FROST, Everett. L. Antropologia Cultural e Social. 21 Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- MONTAGÚ, Ashley. Introdução à Antropologia. 2ª Ed. São Paulo: Cultrix, 1986.
- MARCONNI, Marina de Andrade & PRESTO, Zélia Maria Neves. Antropologia, uma introdução. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- AUZIAS, Jean Marie. A Antropologia Contemporânea. São Paulo: Cultrix, 1976.
- MOONEN, Frans. Antropologia Aplicada. São Paulo: Ática, 1988.
- AUGÉ, Marc. Não lugares. Introdução à uma Antropologia da Supermodernidade. São Paulo: Papirus, 1994.
- ORTIZ, Renato. Mundialização e Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- VELHO, Gilberto. Projeto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. Globalização. As conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- HUBERMAN, Leo. A história da Riqueza do homem. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- IANNI, Octávio. A era do globalismo. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- MARX, Karl e ENGELS, F. A ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1987.
- EAGLETON, Terry. Ideologia. São Paulo: Boitempo, 1997.
- FILHO, Ciro Marcondes. O que todo cidadão precisa saber sobre ideologia. 1ª Ed. São Paulo: Global, 1985.
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos.
- NAFFAH, Alfredo Netto. O inconsciente, um estudo crítico. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 1985.
- ROCHA, Everardo Guimarães. Magia e Capitalismo. Um estudo antropológico da publicidade. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CAVENACCI, Massimo. Antropologia do Cinema. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense.

3. HISTÓRIA ANTIGA I E II

Introdução: Fundamentos teóricos para o estudo da história: definições de História; o estudo da história através dos tempos; fontes históricas; ciências auxiliares; divisão do estudo da história; Pré

história: origem da humanidade; periodização da pré-história. Passagem do modo de produção primitivo ao asiático. Povo do Oriente Médio e do Extremo Oriente. Antigo Egito. Civilizações da Mesopotâmia. Pérsia. Fenícios. Hebreus. Índia e China. Civilização Grega – das origens até Helenismo (as pólis, economia, sociedade, instituições e cultura). Civilização Romana – das origens até a desagregação do império (economia, sociedade, instituições e cultura). O legado cultural dos gregos e romanos.

BIBLIOGRAFIA:

- ANDERSON, Perry. Passagens da Antigüidade ao Feudalismo. 5ª Ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Antigüidade Oriental: política e religião. São Paulo: Contexto, 1990 (Coleção Repensando a História).
- _____. A cidade-Estado Antiga. 4ª Ed., São Paulo: Ática, 1993, (série Princípios, n. 39).
- _____. O Egito Antigo. 9ª Ed., São Paulo: Brasiliense, 1992 (Coleção Tudo é História, n. 36).
- CROUZET, Maurice. História Geral das Civilizações. 3ª Ed. São Paulo: Difel, 1962, t. 1, v. 1-2-3.
- DURANT, Will. Nossa Herança Ocidental. Rio de Janeiro, Record.
- _____. Nossa herança clássica. Rio de Janeiro, Record.
- FLORENZANO, Maria Beatriz B. O Mundo Antigo: economia e sociedade, 13ª Ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.
- GIORDANI, Mário Curtis. História da Antigüidade Oriental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1963.
- _____. História da Grécia. Petrópolis, Vozes, 1967.
- _____. História de Roma. Petrópolis, Vozes, 1967.
- MAESTRI FILHO, Mário José. O escravismo antigo. 10ª Ed., São Paulo, Atual/Unicamp, 1988 (Coleção Discutindo a História).
- PINSKY, Jaime, 100 Textos de História Antiga. 5ª Ed., São Paulo, Contexto, 1991. (Coleção Textos e Documentos 1).
- _____. As Primeiras Civilizações. 10ª Ed., São Paulo: Atual, 1987. (Coleção Discutindo a História).
- FINLEY, M.. Os antigos Gregos. Lisboa, Edições 70, s/d.
- MOSSE, C. Atenas, história de uma democracia. Brasília, Ed. UnB, s/d.
- GUARINELLO, N. Imperialismo grego-romano. São Paulo, Ática, s/d.
- FILHO, M. Maestri. O escravismo antigo. São Paulo, Atual, s/d.
- MENDES, N. Roma republicana. São Paulo, Ática, s/d.
- FUNARI, P.P. Cultura popular na Antigüidade clássica. São Paulo, Contexto, s/d.

4. HISTÓRIA MEDIEVAL I E II

O Fechamento do Ocidente Europeu sobre si mesmo: apresentação do curso e introdução teórico – metodológica. A lenta fusão: alterações no mundo clássico e germânico. O Estado privatizado. A economia de dádivas. A cultura: cisões sociais. A religiosidade. O Feudalismo: o trabalhador e a terra. A sociedade trinitária. A dinâmica feudal. A Igreja. A cultura: oralidade e escrita. Abertura e expansão do ocidente europeu. O Ocidente e o Mediterrâneo. Os bizantinos. Os muçulmanos. Os muçulmanos na Europa. O Ocidente e o mundo. A Reforma da Igreja. Revitalização Urbana. As Universidades. Heresias. Inquisição. Cruzadas. A crise do século XIV. O Estado-Nação. A cultura: expressões plásticas – o romântico e o gótico. Transição do Feudalismo para o Capitalismo.

BIBLIOGRAFIA:

- ANDERSON, Perry. Passagens da Antigüidade ao Feudalismo. Lisboa: Afrontamento, 1982.
- BARK, Willian Carrol. Origens da Idade Média. 2ª Ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.
- BATISTA NETO, Jônatas. História da Baixa Idade Média. São Paulo: Ática, 1995.
- BLOCH, M. A. A Sociedade Feudal. Lisboa: Edições 70, 1986.
- CALMETTE, Jean. História do Feudalismo. Lisboa: Verbo, 1986.
- FRANCO JR., Hilário. A Idade Média: Nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. Economia Rural e Vida no Campo no Ocidente Medieval. 2 volumes. Lisboa: Edições 70, 1988.
- _____. Guerreiros e camponeses. Lisboa: Estampa, 1980.
- _____. O Tempo das Catedrais. Lisboa: Estampa, 1981.
- _____. As três ordens ou o imaginário do feudalismo. Lisboa: Estampa, 1982.
- _____. As Utopias Medievais. São Paulo: Atlas, 1984.

- LE GOLF, Jacques. Os intelectuais na Idade Média. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. Para um novo conceito de Idade Média: Lisboa: Estampa, 1980.
- LINS, Ivan. A Idade Média, a Cavalaria e as Cruzadas.
- MALLAT, M. Os pobres na Idade Média. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- MICELLE, Paulo. O Feudalismo. São Paulo: Atual, 1997.
- OLIVEIRA, Walmir Freitas. A caminho da História Medieval. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- PIRENNE, Henri. As cidades da Idade Média. São Paulo: Publicações Europa América, 1968.
- QUEIRÓZ, Teresa Aline Pereira. As heresias medievais. São Paulo: Atual, 1988.
- UPJOHN, Evérard et al. História Mundial da Arte. São Paulo: Difel, 1973.
- BONNASSIE, Pierre. Dicionário de história medieval. Lisboa: Dom Quixote, 1985.
- D'HAUCOURT, Geneviève. A vida na Idade Média. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DUBY, George. A Europa na Idade Média. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- DUBY, George. Ano 1000 ano 2000: na pista dos nossos medos. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- _____. A sociedade cavaleiresca. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. As três ordens ou o imaginário do feudalismo. Lisboa: Estampa, 1980.
- _____. Economia rural e vida no campo no ocidente medieval. Lisboa: Edições 70, 1988.
- _____. Guerreiros e camponeses. Lisboa: Estampa, 1980.
- _____. Guilherme o marechal ou o melhor cavaleiro do mundo. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. Idade Média, idade dos homens. Do amor e outros ensaios. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- _____. O ano mil. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. O cavaleiro, a mulher e o padre. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- _____. O tempo das catedrais. Lisboa: Estampa, 1979.
- ESPINOSA, Fernanda. Antologia de textos históricos medievais. Lisboa: Sá de Costa, 1972.
- _____. A Idade Média, nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- GIORDANI, Mario Curtis. História do Império Bizantino. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LE GOFF, Jacques. A bolsa e a vida. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. A civilização do Ocidente medieval. Lisboa: Estampa, 1995.
- _____. La baja Edad Media. Madri: Siglo XXI, 1971.
- _____. Mercadores e banqueiros na Idade Média. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. O apogeu da cidade medieval. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. O imaginário medieval. Lisboa: Estampa, 1994.
- _____. Por amor às cidades. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- LOYN, H. R. (org.) Dicionário da Idade Média. Rio de Janeiro: Zahar, s/d.
- MAALOUF, Amin. As cruzadas vistas pelos árabes. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- PASTOUREAU, Michel. No tempo dos cavaleiros da tábua redonda. São Paulo: Cia. das Letras, s/d.
- POLIAKOV, Leon. De Maomé aos Marranos. São Paulo: Atual, 1988.
- ULLMANN, Walter. Principípios de gobierno y de política en la Edad Media. Madri: Alianza Editorial, 1985.
- WOLF, Philippe. Outono da Idade Média ou primavera dos tempos modernos? São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VAUCHEZ, André. A espiritualidade na Idade Média Ocidental: séculos VII ao XII. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

5. HISTÓRIA MODERNA

A fase final do feudalismo como sistema de produção e o ressurgimento das cidades e do comércio. Análise mercantilista, quanto aos procedimentos e práticas do predomínio do capital, da revolução comercial à formação dos Impérios Coloniais. A construção do Estado Moderno: origens e tipologia ao absolutismo e suas bases ideológicas, políticas e jurídicas; o então Antigo Regime. A visão Humanista, Renascentista, conjugada com as Reformas Religiosas, seus contextos e significados, culminando com o Iluminismo e o fim do Antigo Regime.

BIBLIOGRAFIA:

- ANDERSON, Perry. Linhagens do estado absolutista. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 7-41.
- _____. Passagens da Antiguidade ao Feudalismo. Porto: Afrontamento, 1982.

- BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – O contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BURCKHARDT, Jacob. A Civilização da Renascença Italiana. Lisboa: Presença, s/d.
- CAMPORESI, Piero. O pão selvagem. Lisboa: Estampa, 1989.
- CARNEIRO, Henrique. A igreja, a Medicina e o Amor – Prédicas moralistas da Época Moderna em Portugal e no Brasil. São Paulo: Xamã, 2000.
- CASTAN, Nicole. O público e o particular. In: CHARTIER, Roger (org.). História da Vida Privada. V. 3: Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 413-453.
- CIPOLLA, Carlo M. A alvorada da Idade Moderna. História econômica da Europa pré-industrial. Lisboa: Edições 70, 1984, p. 247-275.
- CONTE, Giuliano. Crise do feudalismo e trabalho servil. In: Da crise do Feudalismo ao nascimento do Capitalismo. Lisboa: Presença, 1984, p. 21-39.
- CORVISIER, André. História Moderna. São Paulo: Difel, 1980.
- DAVIS, Natalie Zemon. Ritos da violência. In: Culturas do povo – Sociedade e cultura no início da França Moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 129-136.
- DELUMEAU, Jean. La Reforma. Barcelona: Editorial Labor, 1973.
- _____. A Civilização do Renascimento, v. 1, Lisboa: Estampa, 1984, p. 151-198.
- ELIAS, Norbert. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, v. 1.
- FALCON, Francisco J. Calazans. A Época Pombalina: perspectivas econômica e monarquia ilustrada. São Paulo: Ática, 1982.
- _____. Iluminismo. São Paulo: Ática, 1986.
- FEBVRE, Lucien. O problema da descrença no século XVI – A religião de Rabelais. Lisboa: Editorial Início.
- FRANC, André Gunder. A expansão do século XVI. In: Acumulação Mundial, 1492-1789. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- GODINHO, V. M. Estrutura da antiga sociedade de Portugal. Lisboa: Arcádia, 1977.
- HILL, Christopher. O mundo de ponta cabeça: idéias radicais durante a Revolução Inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. O eleito de Deus: Oliver Cromwell e a Revolução Inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- HOBSBAWN, Eric. A crise geral da economia européia no século XVII. In: SANTIAGO, Theo (org.) do Feudalismo ao Capitalismo – uma discussão histórica. São Paulo: Contexto, 1988.
- LOPES, Marcos Antônio. A imagem da realeza: simbolismo monárquico no Antigo Regime. São Paulo: Ática, 1994.
- HESPANHA, Antônio Manuel. Poder e instituições na Europa do Antigo Regime. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- NOVAIS, Adauto (org.) A descoberta do homem e do mundo. São Paulo: Companhia das Letras; MinC/Funarte, 1998.
- RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François (Dir.). Para uma história cultural. Coleção Nova história. Lisboa: Estampa, 1998.
- THOMPSON, Edward. Costumes em Comum – Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. Senhores e Caçadores: a origem da Lei Negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. O Antigo Regime e a Revolução. Brasília: Editora da UnB, 1979.
- SANTIAGO, Theo (org.). Do Feudalismo ao Capitalismo – uma discussão histórica. São Paulo: Contexto, 1988.
- TREVOR-ROPER, Hugh R. Religião, Reforma e Transformação Social. Lisboa: Presença, 1981, p. 13.
- VAN BATH, B. H. Schiller. História Agrária da Europa Ocidental (1500-1850). Lisboa: Presença, 1984.

6. HISTÓRIA DA AMÉRICA I, II E III

História Econômica e Social da América durante os séculos XVI e XVII. Padrões gerais da montagem dos sistemas coloniais nas Américas (inclusive Brasil, Caribe, Estados Unidos e Canadá) desde um ponto de vista sócio-econômico e demográfico, enfatizando o impacto do processo sobre as

sociedades aborígenes e, através da consolidação do tráfico atlântico, à articulação do processo com as sociedades africanas.

Os fatores endógenos e as influências externas do fim do domínio colonial nas Américas. Movimentos de reforma social e os de emancipação política crioula do final do século XVIII e início do século XIX. Padrões políticos, culturais e econômicos próprios da construção dos Estados independentes. As especificidades da inserção da América Latina ao capitalismo liberal.

A Formação dos Estados Nacionais na América Latina, século XIX e a 1ª metade do século XX. Considerações teórico-metodológicas a respeito do estudo histórico da América Latina. Especificidades e singularidades culturais da América Latina, mesmo dentro das limitações de uma economia dependente. América Latina como parte da cultura ocidental.

O desenvolvimento do capitalismo e suas contradições na América Latina do século XX (principalmente do pós – 1945), bem como as tentativas de sua superação relacionando-o com as diferentes conjunturas econômicas e políticas mundiais. Estudo de casos nacionais exemplificadores de determinados processos políticos. Discussão historiográfica.

BIBLIOGRAFIA:

- AGGIO, A. Democracia e socialismo: a experiência chilena. São Paulo: UNESP, 1993.
- ALTMANN, W. A trajetória contemporânea do México. São Paulo: Pensieri, 1992.
- BAQUAQUA, M. G. Biografia e narrativa do ex-escravo Afro Brasileiro. Brasília, UnB, 1997.
- BETHELL, L. (org.) História da América Latina: da Independência a 1870. São Paulo / Brasília: EdUSP / Imprensa Oficial do Estado, 2001. V. 3.
- CAPDEQUÍ, J. M. O. El Estado español en las Indias. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- CASTAÑEDA, J. G. Utopias desarmadas. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DIVINE, R. A. et. al. América Passado e Presente. Rio de Janeiro: Nórdica, s/d.
- DORATIOTO, F. Espaços nacionais na América Latina: da utopia bolivariana à fragmentação. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FAGE, J. D. História da África. Lisboa: Edições 70, s/d.
- FRAGOSO, J. L. R., FLORENTINO, M. G. O arcaísmo como projeto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GALEANO, E. As veias abertas da América Latina. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GARCÉS, J. E. Allende e as armas da política. São Paulo: Página Aberta, 1993.
- GUZZELLI, C. B. História contemporânea da América Latina: 1960-1990. Porto Alegre: UFRGS, 1993.
- GUERRA, F. X. Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- MAHN-LOT, M. A conquista da América Espanhola. Campinas: Papirus, 1990.
- MANNING, P. Slavery and african life. New York: Carbridge University Press, 1990.
- MEILLASSOUX, Cl. Antropologia da escravidão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- MOURA, G. A América Latina às vésperas do século XXI. In: VIZENTINI, P. (org.) A grande crise. A nova (des)ordem internacional dos anos 80 aos 90. Petrópolis: Vozes, 1992.
- O'GORMAN, J. A invenção da América. São Paulo: UNESP, 1992.
- PAZ, O. Sor Juana Ines D La Cruz, o Las Trampas da Fe. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- PETRAS, J. Ensaio contra a ordem. São Paulo: Scritta, 1995.
- PRZEWORSKI, A. Democracia e mercado no Leste Europeu e na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ROMANO, R. Coynturas opuestas (La Crisis del Siglo XVII en Europa e Hispanoamérica). Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- SADER, E. (coord.) Por que Cuba? Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- SADER, E. A Revolução Cubana. São Paulo: Brasil Urgente, 1992.
- THEODORO, J. América Barroca. Rio de Janeiro / São Paulo: Nova Fronteira / EDUSp, 1992.
- TOURRAINE, A. Crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- VÁRIOS. A sagração da liberdade: heróis e mártires da América Latina. Rio de Janeiro: Revan, 1994.
- VILLA, M. A. A revolução mexicana. São Paulo: Ática, 1993.
- VIZENTINI, P. G. F. (org.) A grande crise. A nova (des)ordem internacional dos anos 80 aos 90. Petrópolis: Vozes, 1992.

WASSERMAN, C. História da América Latina: cinco séculos (temas e problemas). Porto Alegre: UFRGS, 1996.

7. HISTÓRIA DO BRASIL I, II, III E IV

Século XV a XVIII. O descobrimento do Brasil no quadro da expansão marítima européia. A inserção do Brasil no sistema colonial mercantilista no Estado Absolutista português. A estrutura político-jurídico-administrativa e a estrutura econômica na dinâmica externa e interna da colonização do Brasil. A Igreja, as ordens religiosas e a catequese. A sociedade e a vida cultural. A ocupação, a defesa e a integração do território. Os acordos diplomáticos. As formas de pensamento social.

A crise do sistema colonial mercantilista português no Brasil. A inserção do Brasil nos mecanismos de dependência do capitalismo liberal e concorrencial. O processo de emancipação política em face de Portugal. Os problemas da construção do Estado Nacional. A estrutura político-jurídico-administrativa e a estrutura econômica do espaço socialmente organizado brasileiro. A sociedade e a vida cultural. As relações internacionais. As formas de pensamento social e os movimentos sociais.

A inserção do Brasil nos mecanismos de dependência do capitalismo financeiro e monopólio. A construção do Estado Nacional e liberal. A crise do Estado Nacional imperial, unitário e a implantação do Estado Nacional republicano federativo, oligárquico e burguês nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do XX. A estrutura político-jurídico-administrativa e a estrutura econômica do espaço socialmente organizado brasileiro. A sociedade e a vida cultural. As relações internas. As formas de pensamento social e os movimentos sociais.

A inserção do Brasil nos mecanismos de dependência do capitalismo financeiro oligopólico-monopólico. A construção do Estado Nacional republicano da 3ª década do século XX até a atualidade. A estrutura político-jurídico-administrativa e a estrutura econômica do espaço socialmente organizado brasileiro. Revoluções de 30 e 64 dentro da ordem burguesa e capitalista. A sociedade e a vida cultural. As relações internacionais. As formas de pensamento social e os movimentos sociais.

BIBLIOGRAFIA:

ABREU, A. A. et alii. (coord.) Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001, 5 V.

ABREU, M. de P. (org.) A ordem do progresso: cem anos de política econômica republicana (1889-1989) Rio de Janeiro: Campus, 1987.

ALENCASTRO, L. F. Trato dos Viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOXER, C. R. A Idade de Ouro do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

CARDOSO, C. F. S. et. alii. Escravidão & Abolição no Brasil. Novas Perspectivas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

CARVALHO, J. M. de. A construção da ordem e Teatro de sombras. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/UFRJ, 1996.

CARVALHO, J. M. de. Os Bestializados. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COSTA, E. V. da Da Monarquia à República. Momentos Decisivos. São Paulo, UNESP, 1999.

D'ARAÚJO, M. C. S. O Segundo Governo Vargas 1951-1954. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FAUSTO, B. A Revolução de 1930. História e Historiografia. São Paulo: Brasiliense, 1970.

FAUSTO, B. Trabalho Urbano e Conflito Social (1890-1920). São Paulo: Difel, 1976.

FERREIRA, M. de M. (org.) Rio de Janeiro: uma cidade na história. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

FRAGOSO, J. FLORENTINO, M. O arcaísmo como projeto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FREYRE, G. Casa Grande & Senzala. 20ª Ed. Rio de Janeiro/Brasília: INL-MEC, 1980.

FURTADO, C. Formação econômica do Brasil. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

GOMES, A. C. A Invenção do Trabalho. São Paulo: Vértice, 1988.

GOMES, Â. M. de C. (org.) Vargas e crise dos anos 50. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GORENDER, J. O Escravismo Colonial. São Paulo: Ática, 1983.

GRAHAM, R. Clientelismo e política no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

HOLANDA, S. B. (org.) História geral da civilização brasileira. São Paulo: Difel, tomo II, 5 V.

HOLANDA, S. B. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1983.

- HOLANDA, S. B. Visão do Paraíso. Os Motivos endêmico no Descobrimento e Colonização do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- JANOTTI, M. de L. Os Subversivos da República. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LAMOUNIER, B. (org.) De Geisel a Collor: o balanço da transição. São Paulo: Sumaré, 1990.
- LEAL, V. N. Coronelismo, Enxada e Voto. Rio de Janeiro: Alfa-Omega, 1975.
- LEOPOLDI, M. A. P. Política e Interesses: na industrialização brasileira. São Paulo: Paz e Terra. 2000.
- LESSA, R. A Invenção Republicana. São Paulo: Vértice, 1988.
- LIMA, O. D. João VI no Brasil. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- MATOS, I. R. de. O tempo Saquarema. A formação do Brasil imperial. São Paulo, 1987.
- MATTOSO, K. de Q. Ser escravo no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MAXWEL, K. A Devassa da Devassa. A Inconfidência Mineira: Brasil e Portugal, 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MONTEIRO, J. Negros da Terra. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- NABUCO, J. Um estadista do Império. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1975.
- NOVAIS, F. A. Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial. São Paulo: Hucitec, 1983.
- PRADO JR., C. Formação do Brasil contemporâneo. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- PRADO JR., C. História econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1965.
- QUEIROZ, S. R. R. de Os Radicais da República. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SCHWARTZ, S. B. Segredos Internos; engenhos e escravos na sociedade colonial – 1550-1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SEVCENKO, N. A Literatura como Missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOUZA, L. de M. O Diabo e a Terra de Santa Cruz: Feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- SOUZA, L. de M. Desclassificados do Ouro. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- SOUZA, L. de M. (org.) História da Vida Privada no Brasil Colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SOUZA, M. do C. C. Estado e Partidos Políticos no Brasil. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.
- STEPAN, A. Os militantes da abertura à nova República. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- VAINFAS, R. Ideologia & Escravidão. Os Letrados e a Sociedade no Brasil Colonial. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- VAINFAS, R. Trópico dos Pecados. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

8. HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I E II

As transformações econômicas: o capitalismo monopolista. Os Estados europeus: características político-sociais e relações internacionais. As ideologias: liberalismo, socialismo, sindicalismo, anarco-sindicalismo e evolucionismo. A posição da Igreja Católica. A expansão imperialista européia na Ásia e na África. O desenvolvimento científico. As guerras mundiais e as relações internacionais (1914-1945).

O mundo atual – as diferentes estruturas econômicas, políticas e sociais em nível nacional e internacional: diversos “mundos” e as ideologias da atualidade; a situação internacional. A 2ª Guerra Mundial e a formação dos “blocos”. A Guerra Fria: da bipolaridade ao policentrismo. A evolução interna dos Estados capitalistas e socialistas. Estados afro-asiáticos. Questões atuais.

BIBLIOGRAFIA:

- ABENDROTH, Wolfgang. A História Social do Movimento Trabalhista Europeu. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ANDERSON, Perry. Crise da Crise do Marxismo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, Hannah. O significado da revolução. In: Da Revolução. São Paulo; Brasília: Ática; Editora da UnB, 1988, p. 17-46.
- _____. Origens do Totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 19__.
- ARON, Raymond. As etapas do pensamento sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ARRIGHI, Giovanni. O longo século XX. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- ARRUDA, José Jobson de. História Moderna e Contemporânea. São Paulo: Ática, 1984.

- BAECCHLER, J; HALL, J.; MANN, M. Europa e ascensão do capitalismo. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1989.
- BENDIX, Reinhard. Construção Nacional e Cidadania. Estudos de nossa ordem social em mudança. São Paulo: Edusp, 1996.
- BERLIN, Isaiah. Limites da utopia. Capítulos da história das idéias. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- _____. Quatro ensaios sobre a liberdade. Brasília: UnB, 1981.
- BERMAN, Marshall. Tudo o que é sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade. São Paulo: Cia das Letras, 1989, p. 85-159; 127-166.
- BLACKBURN, Robin (org.) Depois da queda. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- BOBBIO, Noberto. Direita e Esquerda. Razões e significados de uma distinção política. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.
- _____. Liberalismo e Democracia. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 7-71.
- _____. O futuro da democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. Qual socialismo? Debate sobre uma alternativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. & MATTEUCCI, N. (org.) Dicionário de Política. Brasília: Editora da UnB, 1990.
- BONAVIDES, Paulo. Do Estado Liberal ao Estado Social. Belo Horizonte: Del Rey, 1993.
- DUVERGER, M. Os Partidos Políticos. Brasília, Editora da UnB, 1980.
- GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- HOBBSBAWN, Eric. Nações e Nacionalismos desde 1780. Programa, Mito e Realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. Mundos do trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. A Era dos Impérios, 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. A era dos extremos: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- PERROT, Michelle (org.) História da Vida Privada, V. 4: Da Revolução à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- JOLL, James. O liberalismo e seus inimigos. In: A Europa desde 1780. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 173-215.
- LACOUTURE, Jean. A história imediata. In: LE GOFF, Jacques (org.) A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 215-240.
- LEFORT, Claude. Pensando o político – ensaios sobre democracia, revolução e liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 23-25.
- LENIN, V. I. O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o estado e o papel do proletariado na Revolução. São Paulo: HUCITEC, 1978.
- PERROT, Michelle (org.) História da Vida Privada. V. 4: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 193-261.
- MARSHALL, T. H. Cidadania, classe e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MICHEL, Robert. Sociologia dos Partidos Políticos. Brasília: Editora da UnB, 1982.
- MILL, John Stuart. Da Liberdade. São Paulo: IBRASA, 1963.
- REMOND, René. O século XIX, 1815-1914. São Paulo: Cultrix, 1976.
- RICHARD, Lionel (org.) Berlim, 1919-1933: a encarnação extrema da modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- WISER, William. Os anos loucos. Paris década de 20. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

9. HISTÓRIA REGIONAL

Crítica Literária e História. História e análise de texto. História Local. História Regional. Os processos de identidade e memória. Usos e abusos da História Oral. Documentos e arquivos. Tratamento documental. Preservação. Bibliotecas e museus.

BIBLIOGRAFIA:

- BELLOTO, Heloísa Liberalli. Arquivos Permanentes: Tratamento Documental. São Paulo, T. A. Queiroz, 1991.
- BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- CORREA, Carlos Humberto P. História Oral – Teoria e Técnica. Santa Catarina, UFSC, 1978.

- FERREIRA, Marieta de Moraes (org.) Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro, FGV, 1996.
- HALBWACHS, Maurice. A memória Coletiva. São Paulo, Revista dos Tribunais, 1990.
- LEAL, Victor N. Coronelismo, Enxada e Voto. São Paulo, Alfa Omega, 1986.
- JARDIM, José Maria. A Produção de conhecimento arquivístico: perspectivas internacionais e o caso brasileiro (1990-1995) (mimeo).
- MONTENEGRO, Antonio Torres. História Oral e Memória: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1993.
- NOVAIS, Fernando A. (org.) História da Vida Privada no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: Estudos Históricos. V. 5, Nº 10, 1992.
- _____. Memória Esquecimento e Silêncio. In: Estudos Históricos, V. 5, Nº 3, 1989.
- SEVERINO, Antonio S. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Cortez.
- SILVA, Marcos A. (org) República em Migalhas – História Regional e Local. São Paulo, Marco Zero, 1990.
- THOMPSON, Paul. A voz do Passado. História Oral, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- SCHWARZ, Roberto. Ao Vencedor as Batatas. São Paulo, Duas Cidades, 1977.

10. HISTÓRIA DA ARTE

Conceito de arte, debatendo a questão arte popular x arte erudita e sua função. As primeiras manifestações artísticas do período pré-histórico e as transformações sociais refletidas na produção artística no Oriente e no mundo greco-romano. O gótico e seu significado na Europa Ocidental. As transformações do Renascimento e as novas posturas no Barroco. O Brasil no movimento artístico do período barroco. Neoclássico na Europa e América. Impressionismo e arte contemporânea.

BIBLIOGRAFIA:

- ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- ARIAS, Maria José Ragué & ECO, Umberto. Os Movimentos Populares. Salvat, Rio de Janeiro: 1979.
- ÁVILLA, Afonso. Iniciação ao Barroco Mineiro. Editora Nobel: São Paulo, 1984.
- BAZIN, Germain. História da Arte. Lisboa: Martins Fontes, 1988.
- BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Época de Suas Técnicas de Reprodução. São Paulo.
- BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira – tema e situações. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. A Dialética da Colonização. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- CHIPP, H. B. Teorias da Arte Moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DEBRAY, Régis. Vida e Morte da Imagem. Petrópolis: Vozes, 1991.
- DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DIDI-HUBERMAN, Georges: O que vemos, o que nos olha. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- ECO, Umberto. Apocalípticos e Integrados. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- ECO, Umberto. Obra Aberta, Série Debates. São Paulo: Perspectivas, 1976.
- EHRENZWEIG, Anton. Psicanálise da Percepção Artística – uma introdução à teoria do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- _____. A ordem Oculta da Arte – a psicologia da imaginação artística. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1989.
- HAUSER, Arnold. História Social da Literatura e da Arte. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- HEGEL. Estética – Pintura e Música. Lisboa: Guimarães & Companhia, 1974.
- JANSON, H. W. História da Arte. Lisboa: Martins Fontes, 1988.
- LASCH, Christopher. “A Estética Minimalista: arte e literatura em época terminal”. In: O mínimo Eu – sobrevivência psíquica em tempos difíceis. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- MACHADO, Lourival G. Barroco Mineiro. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- MAGNANI, Sérgio. Expressão e Comunicação na Linguagem da Música. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1989.
- MARAVALL, José Antônio. A Cultura do Barroco. São Paulo: Ed. USP, 1997.
- MENEZES, P. A crise do passado – modernidade – vanguarda – metamodernidade. São Paulo: Experimento, 1994.
- MOSTAÇO, Edélcio: Teatro e política: Arena, Oficina, Opinião. São Paulo: Proposta Editorial, 1982.
- NEVES, Joel. Idéias Filosóficas do Barroco Mineiro. São Paulo: Ed. USP, 1986.

- ORTIZ, Renato. *A Moderna Tradição Brasileira; cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PANOFSKY, E. *Significado nas Artes Visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- PAREYSON, Luigi. *A Estética da Formatividade*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é Pós-Moderno?* São Paulo: Brasiliense, 1997.
- SCHAFER, M. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Ed. UNESp, 1991.
- SCHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a Arte: O pensamento Pragmatista e a Estética Popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- SHUKER, Roy. *Vocabulário de Música Pop*. São Paulo: Editora Hedra, 1999.
- SHURMMAN, Ernst F. *A Música Como Linguagem – Uma abordagem histórica*. São Paulo, 1989.
- STANGOS, Nikos (org.) *Conceitos da Arte Moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- VALÉRY, Paul. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- WILSON, Simon. *Pop Art*. Lisboa: Labor, 1989.
- WOLFE, Tom. *A Palavra Pintada*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

11. HISTÓRIA DAS IDÉIAS POLÍTICAS E SOCIAIS

Reflexão sobre a evolução do pensamento político e social da antiguidade até nossos dias. Análise das contribuições teóricas acerca do Estado e do poder apresentadas pelos filósofos à Ciência Política e Social.

Estabelecimento de pontos de articulação entre as perspectivas interpretativas das práticas historiográficas atuais e as matrizes das grandes tradições que informam o pensamento político moderno e contemporâneo. O sentido da política. O republicanismo moderno e contemporâneo. O contratualismo e o problema da boa ordem política. O domínio da política na tradição marxista. Teorias da modernidade: o desencantamento do mundo.

BIBLIOGRAFIA:

- ARENDDT, Hannah. *O sentido da Política*. In: *O Que é Política*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.
- RANCIÈRE, Jacques. *O começo da Política*. In: *O Desentendimento*. São Paulo, Editora 34, 1996.
- CALVINO, Italo. *Por Que Ler os Clássicos*. In: *Por Que Ler os Clássicos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- _____. *A Mandrágora*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- TOCQUEVILLE, A. de. *O Antigo Regime e a Revolução*. Brasília, UnB, 1989.
- _____. *Democracia na América*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1977.
- ARENDDT, Hannah. *Da Revolução*. São Paulo, Ática, 1989.
- _____. *Desobediência Civil*. In: _____. *Crises da República*. São Paulo, Perspectiva, 1976.
- LEFORT, Claude. *Maquiavel e os Jovens*. In: _____. *As Formas da História*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- _____. *A Obra de Pensamento e a História*. Idem. (TI)
- BIGNOTTO, Newton. *Maquiavel Republicano*. São Paulo, Loyola, 1985.
- _____. *Maquiavel e o novo continente da política*. In: NOVAES, Adauto. (org.) *A Descoberta do Homem e do Mundo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- ABENSOUR, Miguel. *A Democracia Contra o Estado; Marx e o momento maquiaveliano*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- _____. *O heroísmo e o enigma do revolucionário*. In: _____. NOVAES, Adauto. *Tempo e História*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- CARVALHO, José Murilo de. *Brasileiro: Cidadão?* In: _____. *Pontos e Bordados; escritos de história e política*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- _____. *Cidadania na Encruzilhada*. In: BIGNOTTO, Newton (org.) *Pensa a República*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2000.
- WERNECK VIANNA, Luiz & CARVALHO, Maria Alice Rezende de. *República e Civilização Brasileira*. In: BIGNOTTO, Newton (org.) op. cit.
- RIBEIRO, Renato Jaime. *Democracia versus República; a questão do desejo nas lutas sociais*. In: BIGNOTTO, Newton (org.) op. cit.
- HELLER, Agnes & FEHÉR, Ferenc. *O Pária e o Cidadão (sobre a teoria política de Hannah Arendt)*. In: _____. *A Condição Política Pós-Moderna*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.

- JASMIN, Marcelo G. Alexis de Tocqueville: a historiografia como ciência da política. Rio de Janeiro, ACESS, 1997.
- LEFORT, Claude. Hannah Arendt e a questão do político. In: _____. Pensando o Político. op. cit. _____. Da igualdade à liberdade. In: _____. Pensando o Político. op. cit.
- SOUKI, Nádia. Hannah Arendt e a Banalidade do Mal. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- TELLES, Vera da Silva. Espaço público e espaço privado na constituição da social; notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. Tempo Social. V. 2, nº 1. (mimeo) (TI)
- DUARTE, André. O Pensamento à Sombra da Ruptura; política e filosofia em Hannah Arendt. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
- ARENDT, Hannah. Da Revolução. São Paulo, Ática; Brasília, UnB, 1988.
- HOBBS, Thomas. O Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil. São Paulo, Abril, 1979.
- LOCKE, John. Segundo Tratado do Governo. São Paulo, Abril, 1973.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens. São Paulo, Abril, 1979.
- RIBEIRO, Renato J. Ao leitor sem medo; Hobbes escrevendo para além de seu tempo. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.
- MATOS, Olgária C. F. A Utopia de Thomas Hobbes. In: _____. Vestígios; escritos de filosofia e crítica social. São Paulo, Palas Athena, 1998.
- _____. O Pensamento Político de Jean-Jacques Rousseau. (mimeo)
- LASLETT, P. A Teoria Política e Social dos Dois Tratados sobre o Governo. In: QUIRINO, C. G. & SOUZA, M. T. S. (org.) O Pensamento Político Clássico. São Paulo, T. A. Queirós, 1980.
- HIRSCHMAN, Albert. As Paixões e os Interesses. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FONSECA, Eduardo G. da. Vícios Privados, Benefícios Públicos? São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- SOARES, Luís Eduardo. Os Dois Corpos do Presidente e outros ensaios. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1993.
- BONOME, Maria Angélica V. Chá & Gin; Uma Conversa no Além. (mimeo) (TI)
- JASMIN, Marcelo G. op. cit.
- FORTES, Luiz Roberto Salinas. O mundo político como vontade e representação. In: _____. Paradoxo do Espetáculo; política e poética em Rousseau. São Paulo, Discurso Editorial, 1997.
- MARX, K & ENGELS, F. O Manifesto Comunista. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- MARX, K. O 18 Brumário. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- ARENDT, Hannah. Rosa Luxemburgo: 1871-1919. In: Homens em Tempos Sombrios. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar. São Paulo, Companhia das Letras, 1986.
- COUTINHO, Carlos Nélon. Socialismo e Democracia: a atualidade de Gramsci. In: AGGIO, Alberto. (org.) Gramsci; a vitalidade de um pensamento. São Paulo, UNESP, 1998. (TI)
- LENIN, V. I. O Estado e a Revolução. São Paulo, HUCITEC, 1978.
- GRAMSCI, A. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
- BEIRED, José Luís. A função social dos intelectuais. In: AGGIO, Alberto (org.) op. cit.
- HARDMAN, Francisco Foot. Chuva, vapor, velocidade: Projeções à sombra do maquinismo. In: _____. Trem Fantasma; a modernidade na selva. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- LEFORT, Claude. Releitura do Manifesto Comunista. In: _____. Pensando o Político. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.
- _____. A primeira figura da filosofia da praxis – uma interpretação de Antônio Gramsci. In: QUIRINO, Célia G. & SOUZA, Maria Teresa S. R. de (org.) O Pensamento Político Clássico. São Paulo, T. A. Queirós, 1980.
- RIBEIRO, Renato Jaime. O Novo e o Pathos (em torno do Dezoito Brumário). In: _____. A Última Razão dos Reis. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- SADER, Emir. Nós que amávamos tanto O Capital. Praga – Revista de Estudos Marxistas 1. São Paulo, Boitempo, 1996.
- REIS FILHO, Daniel Aarão. O Manifesto e a revolução de 1848. In: COUTINHO, Carlos Nelson et alli. Manifesto Comunista 150 anos depois. São Paulo; Rio de Janeiro, Fundação Perseu Abramo; Contraponto, 1998.

- HOBSBAWN, Eric. Introdução ao Manifesto Comunista. In: Sobre História. São Paulo, Companhia das Letras, 1998. (TI)
- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- BENJAMIN, W. Sobre o Conceito de História. In: _____. Obras Escolhidas. São Paulo, Brasiliense, 1987. V. 1.
- FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização. In: _____. Freud. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- ARENDRT, Hannah. Walter Benjamin: 1892-1940. In: _____. Homens em Tempos Sombrios. op. cit.
- BÖLLE, Willi. Alegoria, Imagens, Tableau. In: NOVAES, Adauto (org.) Antepensamento. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- DUARTE, Rodrigo. Notas sobre Modernidade e Sujeito na Dialética do Esclarecimento. In: _____. Adornos – nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1997. (TI)
- _____. Nota sobre a Dialética da Música Radical em Theodor W. Adorno. Idem. (TI)
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do Conceito de Razão em Adorno. In: _____. Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História. São Paulo, Imago, 1997.
- MATOS, Olgária C. F. Os Arcanos do Inteiramente Outro. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- _____. História Viajante; notações filosóficas de Olgária Matos. São Paulo, Studio Nobel, 1997.
- OFFE, Claus et alli. Max Weber e o Projeto da Modernidade. Lua Nova, dez-90, nº 22. (TI)
- ROUANET, Sergio P. As Passagens de Paris. In: _____. As Razões do Iluminismo. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

12. HISTÓRIA ECONÔMICA GERAL E DO BRASIL I E II

A afirmação do capitalismo e do liberalismo. O apogeu da sociedade liberal: o capitalismo monopolista e o imperialismo. Crises da sociedade liberal. A Primeira Guerra Mundial. A situação dos EUA e da Europa no período entre guerras. A Segunda Grande Depressão (1929) e suas conseqüências. As economias dirigidas do pós-guerra. A formação dos blocos capitalista e comunista. O Terceiro Mundo. A desintegração do mundo comunista e o neo-liberalismo. História econômica do Brasil. A economia cafeeira. Do trabalho escravo ao trabalho livre. A crise da mão-de-obra escrava e sua abolição. A imigração. O processo de industrialização na 'República Velha' (1889-1930). A chamada 'Revolução de 30'. O processo de industrialização pós-1930.

BIBLIOGRAFIA:

- ABENDROTH, W. A história social do movimento trabalhista europeu. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- BARON, P. & SWEEZY, P. Capitalismo monopolista. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- CANO, W. Raízes da concentração industrial em São Paulo. São Paulo, Difel, 1977.
- CARDOSO, F. H. & FALLETO, E. Dependência e desenvolvimento na América Latina. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- CARONE, E. A República Velha. 2ª Ed. São Paulo, Difel, 1974.
- CARR, E. H. A Revolução Russa, de Lênin a Stalin (1917-1929). RJ, Zahar, 1981.
- DEAN, W. A industrialização de São Paulo. 3ª Ed. São Paulo, Difel, s/d.
- DOBB, M. A evolução do capitalismo. 6ª Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- FAUSTO, B. (dir.) História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo, Difel, vols. 8 ao 11.
- _____. A revolução de 30. 6ª Ed. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- FURTADO, C. Formação econômica do Brasil. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961.
- HOBSBAWN, E. J. A era das revoluções (1789-1848). 2ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____. A era do capital (1848-1875). RJ, Paz e Terra, 1977.
- _____. A era dos extremos. São Paulo, Cia. das Letras, 1997.
- MELLO, J. M. C. de. O capitalismo tardio. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.
- MOTA, C. G. (org.) Brasil em perspectiva. 7ª Ed. São Paulo, Difel, 1976.
- PEREIRA, L. C. B. Desenvolvimento e crise no Brasil. 6ª Ed., São Paulo, Brasiliense, 1976.
- SOBOUL, A. A revolução francesa. Rio de Janeiro, Zahar, 1964.
- SUZIGAN, W. Indústria brasileira: origem e desenvolvimento. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- VERSIANI, Flávio R. e BARROS, José Roberto M. de. Formação Econômica do Brasil. A experiência da industrialização. São Paulo, Saraiva, 1978.

- BEIGUELMAN, Paula. A crise do escravismo e a grande imigração. 4ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- CROUZET, M. (dir.) História geral das civilizações. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- DE DECA, E. O nascimento das fábricas. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- FENELON, D. R. A Guerra Fria. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- FLORENZANO, M. As revoluções burguesas. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- FRANCO JR., H. e CHACON, P. P. História Econômica Geral. São Paulo, Atlas, 1986.
- LAPA, J. R. do A. A economia cafeeira. 4ª Ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- LINHARES, M Y. A luta contra a metrópole (Ásia e África). SP, Brasiliense, 1984.
- PRADO, JR. C. História Econômica do Brasil. 28ª Ed. SP, Brasiliense, 1983.

13. TEORIAS DA HISTÓRIA

A análise crítica das Teorias da História e dos problemas analíticos relacionados ao seu uso, a partir de uma dupla abordagem: texto e contexto, compreendidos nos seus respectivos contextos, inseridos no momento histórico de sua produção, no âmbito da discussão científica atual.

BIBLIOGRAFIA:

- BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. As Escolas Históricas. Mem Martins (Portugal): Publicações Europa-América, 1990.
- BURKE, Peter. A Escola dos Annales. 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1991.
- DOSSE, François. A História em migalhas. Dos Annales à Nova História. São Paulo: Ensaio; Campinas: Edit. da UNICAMP, 1992.
- LE GOFF, Jacques. A História Nova (1978). São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HOBSBAWN, Eric. Sobre História. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- FURET, François. A Oficina da História. Lisboa: Ed. Gradiva, s/d.
- BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais. Lisboa: Presença, 1986.
- VEYNE, Paul. Como se escreve a História. Lisboa: Edições 70, 1983.
- CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (org.) Domínios da História. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997.
- LE GOFF, J. e NORA, P. História: novos objetos / novos problemas / novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- VEYNE, Paul. O inventário das diferenças. História e Sociologia. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- COLLINGWOOD, R. G. A idéia de História. Lisboa: Edit. Presença, 1967.
- GARDINER, Patrick. Teorias da História. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1969.
- HELLER, Agnes. Uma Teoria da História. Rio de Janeiro: Edit. Civilização Brasileira, 1993.
- SCHAFF, Adam. SCHAFF, Adam. "Duas concepções da ciência da História: o positivismo e o presentismo" e "A objectividade da verdade histórica". In: _____. História e verdade. Lisboa: Edit. Estampa, 1974.

14. METODOLOGIA DA HISTÓRIA I, II E III

O conhecimento histórico no quadro geral do conhecimento científico. A historicidade da construção do conhecimento histórico. A constituição da História como disciplina e instrumento pedagógico. A problematização da historicidade dos conceitos utilizados pela História. As relações entre História e Memória. As dimensões narrativas da História.

A constituição de um saber histórico: alguns fundamentos. Definindo um campo: o ofício do historiador. A importância do século XIX na definição da ciência da história. História e representação: alguns desafios deste "fin-de-siècle".

A natureza do conhecimento histórico: algumas discussões introdutórias. As condições de produção do conhecimento histórico. Pesquisa e conhecimento histórico. Escrita e conhecimento histórico. A fundação de uma ciência da História no século XIX: o lugar da teoria. As bases para uma ciência da História. Teoria e Método para uma ciência da História Cultural. História e Ciência histórica. Romantismo e História. História como uma ciência social: os novos rumos a partir da Escola dos Annales. A História problema: novas orientações para a Ciência da História. História e Ciências

Sociais. A natureza do conhecimento histórico: a problemática das leis e da explicação História e Teoria em um novo milênio. As novas abordagens: problemas teóricos. História e linguagens. Redefinindo um campo de conhecimento.

BIBLIOGRAFIA:

- ARENDETT, H. O conceito de História – Antigo e Moderno. In: _____. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1988. pp. 69-126.
- BANN, S. As Invenções da História. Ensaio sobre a representação do passado. São Paulo: UNESP, 1994.
- BLOCH, M. Introdução à História. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.
- BOURDÉ, G., MARTIN, H. As Escolas Históricas. Lisboa: Publicações Europa-América, 1990.
- BOUTIER, J., JULIA, D. (org.) Passados recompostos: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / Editora FGV, 1998.
- BRAUDEL, F. Escritos sobre a História. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BURKE, P. (org.) A Escrita da História. Novas Perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.
- CASSIRER, E. Ensaio sobre o Homem. Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- CERTEAU, M. de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CERTEAU, M. de. A operação histórica. In: LE GOFF, J., NORA, P. História: novos problemas. Rio de Janeiro: Forense, 1976, pp. 17-48.
- DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. (org.) A escrita da História. Novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992, pp. 199-236.
- ENCICLOPÉDIA EINAUDI. V. 1: Memória-História (org. do vol.: J. LE GOFF). Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984.
- FEBVRE, L. Combates pela História. 3ª Ed. Lisboa: Presença, 1989.
- FURET, F. L'Atelier de l'Histoire. Paris: Flammarion, 1988.
- GELLNER, E. O Holismo contra o Individualismo em História e Sociologia. In: GARDINER, P. (org.) Teorias da História. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984. pp. 604-622.
- GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HARTOG, F. O espelho de Heródoto. Ensaio sobre a representação do outro. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- HAVELOCK, E. A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HEMPEL, C. G. A função de leis gerais em História. In: GARDINER, P. (org.) Teorias da História. Lisboa: Fundação Calouste Culbenkian, 1984. pp. 421-35.
- LE GOFF, J., NORA, P. (org.) História: Novas Abordagens: 3ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- LE GOFF, J., NORA, P. (org.) História: Novos Objetos. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- LE GOFF, J., NORA, P. (org.) História: Novos Problemas. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (org.) A escrita da História. Novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. pp. 133-161.
- LORAU, N. A invenção de Atenas. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- MARX, K. Para a crítica da Economia Política. In: OS PENSADORES. Marx. São Paulo: Abril Cultural, 1978. pp. 103-125.
- MOMIGLIANO, A. Ensayos de historiografía antigua y moderna. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- NIETZSCHE, F. Da utilidade e desvantagem da História para a vida. In: OS PENSADORES. Nietzsche. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 58-70.
- RANKE, L. von. As grandes potências. In: HOLANDA, S. B. de (org.) Ranke. São Paulo, Ática, 1979, pp. 146-180.
- RÜSEN, J. Razão Histórica. Brasília: UNB, 2001.
- THOMPSON, A., FRISCH, M., HAMILTON, P. Os Debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, M. de M., AMADO, J. (org.) Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. pp. 65-91.

VEYNE, P. Como se escreve a História. Brasília: UNB, 1982.

WELING, A. A Invenção da História: estudos sobre o historicismo. Rio de Janeiro: UFF, 1994.

15. HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

Exame crítico da produção historiográfica brasileira. Estudo das explicações historiográficas do processo de formação sócio-econômico, político e cultural do Brasil, no que tange a metodologia e os pressupostos teóricos. Exame das fontes bibliográficas básicas para o estudo dos diversos períodos e aspectos da história do Brasil.

BIBLIOGRAFIA:

FAORO, Raymundo. Os donos do Poder; formação do patronato político brasileiro. 6ª Ed. Porto Alegre: 1984, V. 1, 2.

MOTA, Carlos Guilherme (org.) Brasil em perspectiva. 8 Ed. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

DUARTE, Nestor. A ordem privada e a organização política nacional. 2ª Ed., São Paulo, 1969.

PRADO JÚNIOR, Caio. Evolução política do Brasil. 9ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1975.

FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. Companhia Editora Nacional.

REIS, José Carlos. Identidades do Brasil. de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SOUZA, Iara Lis de Carvalho. Pátria coroada. Unesp.

VIANNA, Luís Werneck. Liberalismo e Sindicato no Brasil. Ed. Paz e Terra, 1976.

ALENCASTRO, Luis Felipe de. (org.) Império – A Corte e a Modernidade Imperial – Vol. 2 da História da Vida Privada. Companhia das Letras.

COSTA, Emília Viotti da. Da monarquia à república: momentos decisivos. São Paulo, Gijalbo, 1977.

FEBVRE, L. O homem do século XVI. In: Revista de História, USP, 1950.

CASTRO, Paulo Pereira de. História geral da civilização brasileira. Dir. Sérgio Buarque de Holanda. São Paulo: 1967 (tomo II, Vol. 2).

COSTA, Emília Viotti da. Da senzala à colônia. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

DUARTE, Nestor. A ordem privada e a organização política nacional. 2ª Ed., São Paulo, 1969.

PRADO JR., Caio. Revolução Brasileira. Ed. Brasiliense. 1966.

SODRÉ, Nelson Werneck. As razões da independência. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CANDIDO, Antonio. Formação da literatura brasileira. Itatiaia, 1957.

FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. Companhia Editora Nacional.

NABUCO, Joaquim. O abolicionismo. Nova Fronteira. 1883.

SCHWARCZ, Lília Moritz. As barbas do Imperador. Companhia das Letras.

SKIDMORE, Thomas. De Getúlio a Castelo. Ed. Paz e Terra.

16. SOCIOLOGIA

Caracterização da sociologia como ciência, estudo de seus pressupostos básicos e descrição das teorias sociológicas clássicas: funcionalista, materialista-dialética e compreensiva. Análise dos processos sociais atuais, a partir das teorias sociológicas clássicas e de autores contemporâneos. Temas especiais de sociologia contemporânea relativos à sociedade brasileira.

BIBLIOGRAFIA:

TESKE, Ottmar (coord.) Sociologia: Textos e contextos. Canoas: ULBRA, 1999.

COHN, Gabriel. Max Weber-Sociologia. São Paulo: Ática, 1979.

QUINTANEIRO, Tania (et al). Um toque de clássicos. Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

ARON, Raymond. As etapas do pensamento sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BAUMANN, Zygmunt. Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMANN, Zygmunt. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CHAUÍ, Marilena. O que é Ideologia. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GUARESCHI, Pedrinho. A Sociologia Crítica – Alternativas de mudança. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1995.

- IANNI, Octávio. Marx: Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 10. São Paulo: Ática, 1979.
 Coleção História da Vida Privada no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
 LAKATOS. Introdução à Sociologia. São Paulo, Editora, Atlas, 1998.
 IANNI, Octavio. Sociologia e Sociedade o Brasil. São Paulo, Edit. Alfa-Ômega, 1998.
 VILA NOVA, S. Introdução à Sociologia. São Paulo, Edit. Atlas, 2000.
 KOENIG, Samuel. Introdução à Sociologia. São Paulo, Edit. Pioneira, 1999.
 FORACCHI, Marilena (org.) Sociologia e Sociedade. São Paulo, Edit. Moderna, 1999.
 IANNI, Octavio. Florestan Fernandes e a formação da Sociologia Brasileira. São Paulo, Ática, 1996.

17. FILOSOFIA I E II

Introdução à concepção de Filosofia: conceito; senso comum e reflexão filosófica; pensamento filosófico; a distinção entre filosofia e ciência. Panorama da filosofia antiga e medieval: o pensamento cosmológico, antropológico e clássico.

O pensamento moderno: iluminismo, racionalismo, empirismo, criticismo Kantiano, materialismo histórico dialético de Marx., o pensamento de Rousseau. Ética, moral, liberdade, dever, existencialismo.

BIBLIOGRAFIA:

- ABBABGNANO, Nicola. A Sabedoria da Filosofia. Petrópolis, Vozes, 1991.
 ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1991.
 ANTIGONA. Sófocles – Tradução de Millôr Fernandes. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
 ARANHA, M. L. de Arruda & Martins, M. H. Pires. Filosofando. São Paulo, Moderna, 1987.
 _____. Temas de Filosofia. São Paulo, Moderna, 1994.
 ARISTÓTELES. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1973.
 BESSE, Guy & Maurice Caveing. Princípios Fundamentais de Filosofia.
 BOCHENSKI, I. M. A Filosofia Contemporânea Ocidental. São Paulo, Cortez.
 BRÉHIER, Émile. História da Filosofia. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
 CASSIRER, Ernst. Antropologia Filosófica. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
 CHAUI, Marilena. Introdução à História da Filosofia. São Paulo, Brasiliense, 1994.
 _____. Convite à Filosofia. São Paulo, Ática, 1995.
 COPI, Irving. M. Introdução à Lógica. São Paulo, Mestre Jou, 1978.
 CORBIBISIER, Roland. Introdução à Filosofia. São Paulo, Civilização Brasileira, 1990.
 CORDI, Cassiano. Para Filosofar. São Paulo, Scipione, 1996.
 CUNHA, José Auri. Investigação à Filosofia. São Paulo, Atual, 1993.
 DESCARTES. Discurso sobre o Método – Coleção Pensadores. Abril Cultural.
 FILHO, Ivis Gandra Martins. Manual Esquemático de História da Filosofia. São Paulo, LTR, 1997.
 FREIRE, Antonio. S. I. Platão. São Paulo, FTD, 1991.
 GAARDER, Jostin. O Mundo de Sofia – Romance de História da Filosofia. 14ª Ed. São Paulo, Cia. das Letras, 1991.
 _____. O Mundo de Sofia. São Paulo, Cia. das Letras, 1995.
 HUISMAN, Denis & André Vergez. Curso Moderno de Filosofia. São Paulo, Cortez.
 HÜHNE, Leda Miranda. Profetas da Modernidade. São Paulo, Ed. Sofia-Seaf, 1994.
 JAEGER, Werner. Paidéia. A Formação do Homem Grego. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
 KANT, Immanuel. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultura, 1999.
 LOCKE, Johann. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultura, 1974.
 LÖWY, Michael. Ideologia e Ciência. São Paulo, Cortez, 1995.
 MARROU, Henry. Santo Agostinho e o Agostinismo. São Paulo, Mestre Jou.
 MARX, Karl e Friedrich Engels. Textos Escolhidos.
 MATOS, Olgária. Filosofia A Polifonia da Razão. Scipione, São Paulo, 1997.
 MORAIS, Regis de. Estudos de Filosofia da Cultura. São Paulo, Loyolla, 1992.
 MORENTE, Manoel Garcia. Fundamentos de Filosofia. São Paulo, Mestre Jou, 1980.
 NUNES, Benedito. A Filosofia Contemporânea. São Paulo, Ática, 1992.
 PARIS, Philippe Van. O Que é uma Sociedade justa? São Paulo, Ática, 1997.
 PEREIRA, Otaviano José. Aristóteles – O Equilíbrio do Ser. São Paulo, FTD, 1994.
 PLATÃO. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultura, 1972.

PRÉ-SOCRÁTICOS. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultura, 1978.
 REALE, Miguel. Introdução à Filosofia. São Paulo, Saraiva, 1997.
 REZENDE, Antonio. Curso de Filosofia. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.
 SAVIANI, Dermeval. Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo, Cortez, 1994.
 SCIACCA, Michele Federicó. História da Filosofia. São Paulo. Mestre Jou, 1966.
 SEVCENCO, Nicolau. O Renascimento. São Paulo, Atual, 1994.
 SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia. São Paulo, Cortez, 1992.
 SEVERINO, Emanuele. A Filosofia Antiga. São Paulo, Cortez.
 SÓCRATES. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultura, 1972.
 SOUZA, Sonia Maria Ribeiro. Um Outro Olhar. São Paulo, FTD, 1995.
 WATANABE, Lygia Araújo. Platão. Por Mitos e Hipóteses. São Paulo, Moderna, 1996.
 ZELLER, Eduard. Sócrates e os Sofistas. São Paulo, Mestre Jou.

B - Disciplinas teóricas e práticas específicas da Licenciatura em História e Estudos Sociais

1. DIDÁTICA I E II

Os campos da pedagogia, didática e prática de ensino. Conceitos e relação entre ensinar e aprender, mediados pelo estudo e pelo cotidiano. A formação de professores. O processo de ensino na escola e na vida, suas relações. Escola, Estado e Sociedade; suas relações e implicações mútuas. Perfil do profissional da educação. O processo de ensino na escola e fora dela. O modo de estudar. Planejamento educacional. Conceitos da pedagogia visível (instrução) e educação invisível (ensino-aprendizagem, valores educacionais) e a excelência do trabalho pedagógico. A aula e a organização do trabalho pedagógico. Plano decenal de educação. A nova LDB; didática e o projeto pedagógico da escola. A autonomia da escola pública. Alguns pensadores da educação e suas contribuições para a Didática. Escola e sociedade civil.

BIBLIOGRAFIA:

CANDAU, Vera M. (org.) A Didática em Questão. Petrópolis: Vozes, 1997.
 _____. Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis: Vozes, 1996.
 GONÇALVES, Francisca S. Aprendizagem, Desenvolvimento Intelectual e Evolução da Consciência. Revista ANDE, nº 19, pp. 11, São Paulo: Cortez, 1993.
 HAIDT, Regina C. C. Curso de Didática Geral. Série Educação, São Paulo: Ática, 1994.
 LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
 MASETTO, Marcos. Didática. A Aula como Centro. Série Aprender e Ensinar, São Paulo: FTD, 1994.
 PENIN, Sônia. T. S. Cotidiano Escolar e Ensino: Conhecimento e Vivência. Revista ANDES, nº 19, pp. 5, São Paulo: Cortez, 1993.
 SAUL, Ana M. Formação Permanente de Educadores. Revista ANDES, nº 19, pp. 63, São Paulo: Cortez, 1993.
 VEIGA, Ilma P. Repensando a Didática. São Paulo: Papirus, 1998.
 ALVES, Rubens. Conversas com quem Gosta de Ensinar. São Paulo: Cortez, 1984.
 CASTRO, Amélia D. A Trajetória Histórica da Didática. Revista Idéias, nº 11, São Paulo: FDE, 1992.
 CECCON, Claudius et ali. A Vida na Escola e a Escola da Vida. Petrópolis: Vozes / IDAC, 1982.
 FRANCO, Ângela (org.) Construtivismo: uma ajuda ao professor. Minas Gerais: Lê, 1997.
 FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
 FREITAS, Luiz C. de. Teoria Pedagógica. Limites e Possibilidades. Revista Idéias, nº 37, São Paulo: FDE, 1992.
 GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1997.

2. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Abordagem das características, fases e problemas do desenvolvimento humano em seus aspectos biológicos, cognitivos, sócio-afetivos e culturais salientando as implicações para a escolarização. Visão geral do nascimento a vida adulta.

Estudo e compreensão dos aspectos da faixa etária que abrange a adolescência nos enfoques de normalidade e/ou patologias no desenvolvimento cognitivo, emocional e psíquico, ético e cultural, físico e social.

BIBLIOGRAFIA:

- BEE, Hellen. A Criança em Desenvolvimento. São Paulo: Harbra, 1978.
- COLL, César, PALACIOS, Jesus e MARCHESI, Alvaro. Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia Evolutiva. Vol. 1, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Record, 1978.
- ABERASTURY, Arminda. Adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BIAGGIO, Ângela. Psicologia e Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1981.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. Adolescência Hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BLOS, Peter. Adolescência: uma interpretação psicanalítica. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, 1990.
- SUPLICY, Marta. Sexo para adolescentes. São Paulo: FTD, 1988.
- LEVISKY, David Léo e Col. Adolescência e violência: conseqüências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MONESI, Angelo. Adolescência e vivência da sexualidade. In: RIBEIRO, Marcos. Educação sexual: novas idéias, novas conquistas. São Paulo: Ed. Rosa dos Tempos, 1997.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, n. 12, set. dez. 1999.
- OUTEIRAL, José. Adolescer: estudos sobre a adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIAGET, Jean. Evolução intelectual: da adolescência à vida adulta. Human Development, v. 15, p. 1-12, 1972. Tradução: Fernando Becker e Tania Marques.
- ABRAMOVICH, Fanny. Postura de Educador: Uma Busca Mútua e Paralela. Seleção de Textos 17, p. 14-18.
- ALBI, H. A Evolução Mental da Criança. Petrópolis. Vozes, 1975.
- BALDWIN, A. L. Teorias de Desenvolvimento da Criança. São Paulo. Pioneira, 1973.
- BECKER, Fernando. Da ação à operação: O Caminho da Aprendizagem – J. Freire. São Paulo, IPUSP, 1984.
- CASTORINA, J. A. e colaboradores. Psicologia Genética: Aspectos Metodológicos e Implicações Pedagógicas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.
- LURIA, A. R. Pensamento e Linguagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- LURIA, A. R. Desenvolvimento Cognitivo. São Paulo, Cone Ed., 1990.
- MACEDO, Lino de. Ensaios Construtivistas, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.
- MOREIRA, Marco A. Mapas Conceituais. São Paulo, Moraes Ed., 1987.
- PIAGET, Jean & INHLEDER, Bärbel – De la lógica del niño a la lógica del adolescente – Barcelona, Paidós Psicologia Evolutiva, 1985.
- PIAGET, Jean & INHLEDER, Bärbel – A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1989.
- PIAGET, Jean. A noção do Tempo na Criança. Rio de Janeiro, Record Cultural, s/d.
- PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. 4ª Ed. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987.
- PIAGET, Jean & INHLEDER, Bärbel. A Representação do Espaço na Criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro, Zahar. Editores, 1978.
- PIAGET, Jean. A linguagem e o Pensamento na Criança. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- PIAGET, Jean. A Representação do Mundo na Criança. Rio de Janeiro. Editora Record, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo, Ícone Ed. & EDUSP, 1989.
- BERBAUM, Jean. Aprendizagem e Formação. Lisboa. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora, 1993.
- BRANDÃO DA LUZ, José L. Jean Piaget e o Sujeito do Conhecimento. Lisboa, Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade, 1994.

MONTOYA, Mirta S. T. de. Localización Espacial. Buenos Aires, Editora Kapelusz, 1974.
 OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-histórico. São Paulo, Ed. Scipione, 1993.
 WALLON, Henri. As Origens do pensamento na Criança. S.l.p., Editora Manoel Ltda, s/d.

3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

O sistema escolar brasileiro – pressupostos teóricos da sua estrutura e funcionamento. Base legal – a lei de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexas e complementares. Os profissionais da Educação. Organização e relações da escola. Aspectos políticos, econômicos e ideológicos nos rumos da educação e da educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – antecedentes históricos. Gestão e Funcionamento do sistema escolar brasileiro (organização escolar e diretrizes curriculares). O sistema educacional no Brasil.

BIBLIOGRAFIA:

BARCELLOS, Carlos Alberto (orgs.) Educando para a Cidadania: os Direitos Humanos no Currículo Escolar. Porto Alegre: Pallotti, Publicações da Seção Brasileira da Anistia Internacional, 1992.
 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
 Lei Federal 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
 Lei Federal 9424/96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
 MENESES, João Gualberto de C. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. São Paulo: Pioneira, 1998.
 SOUZA, Paulo N. P. de & SILVA, Eurides B. da. Como Entender e Aplicar a Nova LDB. São Paulo: Pioneira, 1997.
 BRZEINSKI, Í. (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.
 BUSQUETS, Maria Dolores et alii. Temas Transversais em Educação: Bases para uma Formação Integral. São Paulo: Ática, 1998.
 DEMO, P. Pesquisa – Princípio Científico e Educativo. São Paulo: Cortez, 1997.
 FAZENDA, I. C. Interdisciplinaridade. Um Processo em Parceria. São Paulo: Loyola, 1993.
 GADOTTI, M. Histórias das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1997.
 LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1992.
 MORIN, E. Para sair do Século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
 OLIVEIRA, Pêrsio Santos da. Introdução à Sociologia da Educação. 2ª Ed., São Paulo: Ática, 1998.
 PILETTI, Nelson. Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental. 23ª Ed., São Paulo: Ática, 1998.
 SAVIANI, D. A Nova Lei da Educação. São Paulo: Saraiva, 1983.
 _____. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1986.
 _____. Educação Brasileira: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1983.
 VASCONCELOS, C. S. Construção do Conhecimento. São Paulo: Libertad, 1994.
 VEIGA, I. P. Repensando a Didática. São Paulo: Papirus, 1998.

4. PRÁTICA DE ENSINO OU ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Conceitos fundamentais do processo ensino-aprendizagem. Análise crítica da prática pedagógica. Elaboração e execução de plano de aula. Prática de ensino supervisionado no nível fundamental. Orientação da prática de ensino (prática reflexiva). O ensino de História: síntese histórica; ensino, ideologia, conhecimento; produção ou reprodução do conhecimento; procedimento histórico; o livro didático no ensino de história.
 Estudos de museus e arquivos históricos. Organizações de exposições e feiras escolares. Elaboração de planos de assessoria nas escolas, análise e elaboração de material didático (livros, softwares, vídeos, painéis educativos, dentre outros).

BIBLIOGRAFIA:

BUSQUETS, Maria Dolores e Outros. Temas Transversais em Educação. São Paulo: Ática, 1998.

- COLL, César e Outros. O Construtivismo na Sala de Aula. São Paulo: Ática, 1998.
- SILVA, Eurides Brito. A Educação Básica Pós-LDB. São Paulo: Pioneira, 1998.
- VASCONCELOS, Celso dos S. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 1995.
- _____. Construção do Conhecimento em Sala de Aula. São Paulo: Libertad, 1994.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.
- ALVES, Rubens Azevedo. Estórias de Quem Gosta de Ensinar. São Paulo: Cortez, 1986.
- Revista Idéias. São Paulo: FDE.
- Revistas: Veja, Educação e Nova Escola.
- VASCONCELOS, Celso S. Avaliação. Concepção Dialético-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 1994.
- A Prática do Ensino de História. Cadernos CEDES. Nº 10. São Paulo: Cortez, 1984.
- DAVIES, C. e ESPOSITO, Y. L. O Papel e Função do Erro na Avaliação Escolar. São Paulo: Mímeo, 1989.
- FREITAG, Bárbara e Outros. O Livro Didático em Questão. São Paulo: Cortez, 1989.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- História em Quadro Negro – Escola, Ensino e Aprendizagem. R.B.H. nº 19. São Paulo: ANPHU/Marco Zero, 1990.
- "História: O Bonde que a Escola Perdeu". In: Nova Escola. Novembro de 1991, pp. 10 a 19.
- LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública: Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUDKE, M. e MEDIANO, L. (org.) Avaliação na Escola de 1º Grau: uma Análise Sociológica. Campinas: Papyrus, 1992.
- OLIVEIRA, A. L. O Livro Didático. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1987.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. "Avaliação Educacional – Pressupostos Conceituais". In: Tecnologia Educacional. Nº 7, 1978.
- _____. "Elementos para uma didática no contexto de uma Pedagogia para a transformação". In: Anais da III CBE. São Paulo: Loyola, 1984.
- _____. "Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo". In: Tecnologia Educacional. Nº 61, pp. 6-15.
- PENTEADO, Helóisa Dupas. Metodologia do Ensino de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 1992.
- PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. História da Educação. São Paulo: Ática, 1990.
- SILVA, T. e RABELLO, H. O Ensino de História. Niterói: EDUFF, 1992.
- VELLOSO, J.; MELLO, G. e Outros. Estado e Educação. Campinas: Papyrus, 1992.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Presença, s/d.
- ANDRÉ, M. Dominação e Resistência no Cotidiano Escolar do 1º Grau. Rio de Janeiro: PUC, 1987.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, C. A Reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

C. Disciplinas teóricas e práticas complementares às três habilitações (Bacharelado, Licenciatura e Estudos Sociais)

1. ARQUEOLOGIA

Estudo das diversas abordagens teórico-metodológicas da pesquisa arqueológica em campo e laboratório. O estudo da história da arqueologia é ao mesmo tempo o estudo das idéias que fundamentaram as pesquisas arqueológicas ao longo do tempo, o estudo dos métodos de prospecção, escavação e análise dos sítios e vestígios materiais encontrados e o estudo dos diversos descobrimentos realizados desde as primeiras pesquisas arqueológicas.

BIBLIOGRAFIA:

- FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Arqueologia. São Paulo: Ed. Ática – Série Princípios, 1988.
 RENFREW, Colin & BAHN, Arqueologia: Teorias, Métodos y Práctica. Madrid: Ed. Akal, 1993.
 Revista USP. Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo, SP: USP, dez/jan/fev 1999 – 2000.
 DJINDJAN, François. Méthodes pour l'archéologie. Paris: Armand Colin, 1991.
 FRANCH, José Alcina (coord.) Dicionário de arqueología. Madrid: alianza Editorial, 1998.
 LEROI-GOURHAN, André. Dictionnaire de la Préhistoire. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.
 SCHNAPP, Alain. La conquête du passé. Aux origines de l'archéologie. Paris: Editions Carré, 1993.
 TENÓRIO, Maria Cristina (org.) Pré-História da Terra Brasilis. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

2. ARQUIVOLOGIA I E II

Conceitos básicos e históricos dos arquivos. Base conceitual do ciclo de vida dos documentos. Princípios da gestão de arquivos correntes e intermediários. Documentos vitais: características e administração. Elaboração e aplicação de tabelas de temporalidade. Impacto das novas tecnologias na administração de arquivo. Política institucional de arquivos. Preservação do suporte físico e do conteúdo dos acervos arquivísticos. Condições ambientais para a apresentação física do acervo. Políticas de preservação. Noções de conservação e restauração.

BIBLIOGRAFIA:

- BELLOTTO, Helísa Liberalli. Arquivos Permanentes: Tratamento Documental. SP: Queiroz, 1991.
 CAVALCANTI, Cordelia R. "Arquivos e Bibliotecas: Semelhanças e Diferenças". In: Revista de Biblioteconomia. Brasília, 1988, nº 1.
 PAES, Marilena Leite. Arquivo: Teoria e Prática. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
 SCHELLENBERG, T. R. Manual de Arquivos Públicos e Privados. RJ: Arquivo Nacional, 1959.
 _____. Arquivos Modernos: Princípios e Técnicas. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1973.
 SILVA, Zélia Lopes da (organizadora). Arquivos, Patrimônio e Memória: trajetórias e perspectivas. São Paulo: 2000.
 HERRERA, Antonia Heredia. Arquivística General: Teoría Y Práctica. 5ª ed. actualizada y aumentada. Sevilla: Diputación Provincial. 1991.
 INSTITUTO PANAMERICANO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA. Nuestra Palabra: Textos Archivísticos Panamericanos. Lima, 1996.

3. MUSEOLOGIA I E II

Museologia. Cultura Material. Objeto Museal. Patrimônio Histórico. Bens Culturais. A Formação das Coleções. A Casa das Musas. O Museu no Renascimento. As especializações dos museus. O Museu Ideal. A Nova Museologia.
 Museografia: montagem de um museu; montagem de exposições de longa e curta duração; conservação e restauro; a formação e manutenção da reserva técnica; a composição do acervo; competências e obrigações da Curadoria; administração do museu; legislação; criação do livro de tomo; documentação e serviço educativo.

BIBLIOGRAFIA:

- BARROSO, G. Introdução à Técnica de Museus. Vol. 1, parte geral e básica. Rio de Janeiro, Museu Histórico Nacional.
- LÉON, A. El Museo. Cuadernos Arte Cátedra. Madrid, 1978.
- MENESES, U. T. O Museu na Cidade a Cidade no Museu: para uma abordagem histórica dos museus da cidade. Revista Brasileira de História. Vol. 5, (8-9).
- REVISTA DE MUSEOLOGIA. Vários autores. Instituto de Museologia de São Paulo, Fundação Escola de Sociologia e Política. São Paulo, 1989.
- SUANO, M. O que é Museu. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. Museus históricos: quando teremos um? C J Arquitetura, 1978.
- CHILDE, G. A Evolução Cultural do Homem. Zahar. Biblioteca de Cultura Histórica, Rio de Janeiro, 1981.
- DAMATTA, R. O que faz o Brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- ENGELS, F. A origem de família da Propriedade Privada e do Estado. Civilização Brasileira, 9ª edição. Rio de Janeiro, 1984.
- MUSEUM NEWS. American Association of Museums, Washington: desde 1924.
- MUSEUM, UNESCO – ICOM. Paris: desde 1948.
- RIBEIRO, D. O Processo Civilizatório. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ROUSSEAU, J. J. Discurso sobre as Ciências e as Artes. Os Pensadores. Várias edições.
- SANTOS, M. C. T. M. Museologia, Escola e Comunidade: uma integração necessária. Sphan, 1987.
- SÃO PAULO, GOV. EST. Manual de Orientação em Museologia e Museografia. Governo do Estado, 1987.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – ECA. Situação dos Museus e Coleções da USP: levantamento realizado entre agosto e novembro de 1982. São Paulo: 1982.
- VALLADARES, J. Museus para o Povo: um estudo sobre museus americanos. Salvador: Museu do estado da Bahia.

4. GEO-HISTÓRIA

Considerações sobre a Geo-História. Noções de tempo e espaço no interior de uma realidade social, historicamente determinada em relação a outra que lhe é distinta. Desenvolvimento autônomo integrado x desenvolvimento dependente localizado. A sociedade contemporânea globalizada e o papel de novas tecnologias no processo de construção social.

BIBLIOGRAFIA:

- CARVALHO, André. Capitalismo. Belo Horizonte, Lê, 1987.
- CATANI, Afrânio Mendes. O Que é Imperialismo? São Paulo, Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos).
- DEMO, Pedro. Charme da Exclusão Social. Campinas-SP, Autores Associados, 1988.
- GONZÁLEZ, Horácio. O que é Subdesenvolvimento? Brasiliense, 5ª Ed., São Paulo, Brasiliense, 1983 (Col. Primeiros Passos).
- PAULA, Francisco Floriano de. Geografia da História. Belo Horizonte, UFMG, 1973.
- PRETTO, Horácio. O que é Subdesenvolvimento? São Paulo, Brasiliense, 1981.
- SANTOS, Milton. Por uma outra Globalização. 5ª Ed., Rio de Janeiro, Record, 2001.
- SUNKEI, Oswaldo. O Marco Histórico do Processo de Desenvolvimento e Subdesenvolvimento. 3ª Ed. São Paulo, DIFEL, 1984.

5. GEOGRAFIA GERAL E DO BRASIL

A Geografia Geral e as subdivisões geográficas. Geografia Humana. Geografia e Economia. Os ramos da Geografia Humana e os seus respectivos desenvolvimentos. Geografia da Indústria. Geografia Agrária. Geografia Urbana. Geografia Física ou Geografia Ambiental. Os ramos da Geografia Humana e os seus respectivos desenvolvimentos.

Introdução à Geografia. A evolução da Ciência Geográfica. A Cartografia como instrumento de trabalho. O pensamento geográfico. A relação entre Economia e Natureza na Geografia Moderna. Os conceitos de Religião e de Habitat. Geografia e Planejamento. A análise quantitativa na Geografia. Geografia Geral. Geografia urbana: complexidade. As cidades na História: origem, funções, formas e desenvolvimento. O processo de urbanização no sistema capitalista. Brasil (Região Centro-Sul / São Paulo). Formação histórica das cidades no Brasil. As cidades médias no Brasil. As metrópoles brasileiras. Agentes produtores dos espaços urbanos no Brasil. Políticas públicas urbanas, planejamento e segregação na valorização do espaço urbano. Questão ambiental urbana no Brasil.

BIBLIOGRAFIA:

- ANDRADE, M. C. de. Geografia: Ciência da Sociedade. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.
- ANDRADE, M. C. de. Geografia Econômica. São Paulo, Ed. Atlas, 1987.
- CAPEL, H. Filosofia y Ciencia en la Geografía Contemporánea. Barcelona. Barcanova, 1982.
- FRANK, A. G. Acumulação Dependente e Subdesenvolvimento. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- GEORGE, P. Os métodos da Geografia. São Paulo, Difel, 1972.
- GEORGE, P. Geografia Econômica. São Paulo, Difel, 1980.
- MENDONÇA, F. Geografia Física. Ciência Humana. São Paulo, Contexto, 1989.
- SANTOS, M. Pensando o espaço do homem. São Paulo, Hucitec, 1986.
- ANUNCHIN, V. A. A Propósito do Objeto da Geografia Econômica. In: Seleção de textos. nº 1, São Paulo, AGB, 1976.
- MONTEIRO, C.A.F. Geografia & Ambiente. In: Revista Orientação. Nº 5, São Paulo. IGeog-USP, 1984.
- OLIVEIRA, A. U. de O "Econômico" na obra "Geografia Econômica" de Pierre George. Elementos para uma Discussão. In: Boletim de Geografia. nº 54. São Paulo. AGB, 1977.
- _____. O Desenvolvimento do Capitalismo no Brasil. A apropriação da renda da Terra pelo Capital na citricultura paulista. In: Anais do 4º Congresso Brasileiro de Geógrafos. São Paulo. AB, 1984.
- SANTOS, M. Desenvolvimento econômico e urbanização em países subdesenvolvidos. Os dois sistemas de fluxo da economia urbana e suas implicações espaciais. In: Boletim Paulista de Geografia. nº 53, São Paulo, AGB, 1976.
- VALVERDE, O. Geografia agrária como ramo da Geografia Econômica. In: Anais da Associação dos Geógrafos Brasileiros, vol. XIII. São Paulo. AGB, 1964.
- ANDRADE, M.C. de Geografia: Ciência da Sociedade. São Paulo. Ed. Atlas, 1987.
- DOLLFUS, O. O espaço geográfico. São Paulo. Difel, 1982.
- GEORGE, P. Os métodos da Geografia. São Paulo. Difel, 1972.
- MORAES, A.C.R. Geografia. Pequena História Crítica. São Paulo. Hucitec, 1983.
- QUAINI, M. A Construção da Geografia Humana. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- SORRE, M. A noção de gênero de vida e sua evolução. In: Megale, J.F. Max. Sorre. São Paulo, Ática, 1984.
- CAPEL, H. Filosofia y Ciencia en la Geografía Contemporánea. Barcelona. Barcanova, 1982.
- MOREIRA, R. O que é Geografia? São Paulo. Brasiliense, 1980.
- SODRÉ, N.W. Introdução à Geografia. Rio de Janeiro. Vozes, 1986.
- CASTELLS, Manuel. La cuestión urbana. Mexico. Siglo Veintiuno. Ed. & Cia., 1978.
- CHOAY, Françoise. O urbanismo, utopias e realidades – uma antologia. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1979.
- DELLE DONNE, Marcella. Teorias sobre a cidade. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1979.
- FORTI, Regionaldo (org.) Marxismo e urbanização capitalista – textos críticos. São Paulo. Ed. Ciências Humanas, 1979.
- HARVEY, David. A Justiça social e a cidade. São Paulo. Ed. Hucitec, 1980.
- LAFER, Betty M. Planejamento no Brasil. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1975.
- LAMPARELLI, Celso M. Políticas públicas, desenvolvimento social e poder local. In: Sinopses. Nº 10, São Paulo, FAU/USP, 1987.
- LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo. Ed. Documentos Ltda., 1969.
- LEFEBVRE, Henri. Espacio y política – El derecho a la ciudad II. Barcelona/Espanha. Ed. Península, 1976.
- LOJKINE, Jean. O estado capitalista e a questão urbana. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1981.
- MUNDORD, Lewis. A cidade na História. Vols. 1 e 2. BH. Ed. Itatiaia, 1965.

- FRED, Alan. Sistemas de cidades em economias adiantadas. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.
- REIS FILHO, Nestor G. Urbanização e teoria. São Paulo. FAU/USP, 1967.
- SANTOS, Milton. Pobreza Humana. São Paulo. Ed. Hucitec, 1979.
- SANTOS, Milton. Espaço e método. São Paulo. Ed. Nobel, 1985.
- SANTOS, Milton. Metrôpole corporativa fragmentada – o caso de São Paulo. São Paulo. Ed. Nobel/Secret. De Estado e da Cultura, 1990.
- SANTOS, Milton. Por uma economia política da cidade – o caso de São Paulo. Ed. Hucitec/Educ. Edit. da PUC-SP, 1994.
- SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo. São Paulo. Ed. Hucitec, 1994.
- SOUZA, Maria A. de Governo urbano. São Paulo. Ed. Nobel, 1988.
- SPÓSITO, Maria E. B. Capitalismo e urbanização. São Paulo, Ed. Contexto, 1988.
- VALLADARES, Lícia, e PRETECEILLE, Edmond. Reestruturação urbana: tendências e desafios. São Paulo. Ed. Nobel/RJ. IUPERJ, 1990.
- BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA – BPG/SP – vários números, especialmente “Projeto: o ensaio da cidade de São Paulo”, 1989.
- CADERNOS IPPUR/UFRJ – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vários números.
- CORRÊA, Roberto L. A rede urbana. São Paulo, Ed. Ática, Série Princípios, 1989.
- CORRÊA, Roberto L. O espaço urbano. São Paulo. Ed. Ática, Série Princípios, 1989.
- REVISTA ESPAÇO E DEBATES. São Paulo. Revista de Estudos Regionais e Urbanos, NERU, vários números.
- REVISTA ORIENTAÇÃO. Departamento de Geografia / USP, vários números.
- ROLNIK, Raquel. O que é Cidade? São Paulo, Ed. Brasiliense, 1988.
- SCHERER, Rebeca. Descentralização e planejamento urbano no município de São Paulo. Dissertação de Mestrado, São Paulo, FAU/USP, 1987.
- SEMINÁRIO: “A Metrôpole e a Crise”. São Paulo. FFLCH/USP, Depto. de Geografia, 1985, vários trabalhos.

6. GEOGRAFIA HUMANA GERAL

Geografia e conhecimento. Organização do espaço enquanto produto histórico. Estudo da população. Economia e dinâmica populacional. A questão do campo / cidade no mundo contemporâneo.

BIBLIOGRAFIA:

- BENKO, Georges. Economia, Espaço e Globalização. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CANO, Wilson. Reflexões sobre o Brasil e a nova (Des)ordem internacional. 4ª Ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- CASTELLI, Geraldo. Turismo, atividade marcante do Século XX. 2ª Ed., Caxias do Sul: EDUCS, 1990.
- CASTRO, Iná Elias de. (org.) Geografia: Conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- _____. Explorações geográficas. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 1997.
- CARIOLANO, Luiza Nede. Do local ao Global. Campinas: Papirus, 1998.
- DAMIANI, Amélia L. População e Geografia. São Paulo: Contexto, 1991.
- DE MASI, Domenico. O futuro do trabalho. São Paulo: José Olympio, 1998.
- EGLER, Cláudio. A. G. “Quer fazer da Geografia Econômica neste final de século?” In.: BECKER, Bertha. (coord.) Cadernos LAGET nº 5. Rio de Janeiro, 1995.
- HAESBAERT, Rogério. Globalização/fragmentação e des-territorialização no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro, 1995, Mimeo.
- HARVEY, David. Condição Pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.
- JÚNIOR, Paulo Nogueira Batista. O círculo de Giz da “Globalização”. In: Novos Estudos CEBRAP (49). Novembro, 1997.
- KURZ, Roberto. O colapso da modernização. Trad. Karen Elsabe Barbosa. 2ª Ed.
- SANTOS, Milton. (org.) Fim de século e globalização. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- SANTOS, Milton. “O território do dinheiro e da fragmentação”. In: Por uma outra globalização. Pensamento único à consequência universal. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 1999. (79-116).
- SHIKI, Shigeo, SILVA, José Graziano da Silva e ORTEGA, Antonio César (orgs.) Agricultura. Meio ambiente e Sustentabilidade do Cerrado Brasileiro. Uberlândia, MG: UFU/UNICAMP/EMBRAPA, 1997.

VALADARES, Lícia et. all. (coord.) Reestruturação urbana: tendências e desafios. São Paulo: Nobel, 1990.

7. METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO

Estratégias para a realização do trabalho técnico e de pesquisa em Ciências Humanas. Natureza da Ciência e do Método científico. O trabalho de pesquisa científica.

BIBLIOGRAFIA:

DEMO, Pedro. Pesquisa: Princípio Científico e Educativo. São Paulo. Editora Cortez, Eds. Associados, 1991.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo. Atlas, 1980.

ECO, Humberto. Como se faz uma Tese. São Paulo. 12ª Edição. Ed. Perspectiva, 1995.

RUDIO, Franz Victor. Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica. 18ª Ed. Petrópolis. Vozes, 1995.

SEVERINO, Antonio J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Editora Cortez / Eds. Associados, 1986.

GOMIDE, Magdalena V. Aprendendo a Estudar. Rio de Janeiro. Editora ao Livro Técnico, 1988.

MARQUES, Damáris N. O que é Ler. In: Ensino em Revista, vol. 1, nº 1, Uberlândia, UFU, 1992.

SILVA, Ezequiel T. Importância da Leitura. In: Os Descaminhos da Escola. São Paulo, Editora Cortez / Eds. Associados, 1990.

8. MONOGRAFIA I E II

Elaboração do trabalho de conclusão de curso: formulação do projeto e pesquisa de campo. Como arrolar bibliografia e documentos. Como relacionar os documentos. Como ler os documentos e utilizá-los. Como elaborar o texto. Como apresentar o texto.

Orientação ao aluno na elaboração de seu trabalho de conclusão do curso. Formatação e redação final.

BIBLIOGRAFIA

LAKATOS, E.M. & MARCONI, M.A. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Atlas, 1987.

ACKOFF, R.L. Planejamento da Pesquisa Social. São Paulo: EPU, 1975.

AMBONI, N. & AMBONI, N.F. Metodologia para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos e Empresariais. Florianópolis: fundação ESAG, 1996.

ANDRADE, M.M. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Atlas, 1996.

BARBOSA FILHO, M. Introdução à Pesquisa: métodos, técnicas e instrumentos. Rio de Janeiro: LTC, 1980.

ABNT. Apresentação de Citações em Documentos – NBR 10520. V. 1, Rio de Janeiro: 1978.

ABNT. Referências Bibliográficas – NBR 6023. Rio de Janeiro: 1989.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 1996.

BASTOS, L. R. et ali. Manual para a Elaboração de Projetos e Relatórios de Pesquisas, Teses, Dissertações e Monografias. 4ª Ed., Rio de Janeiro: LTC, 1995.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

ECO, H. Como se faz uma Tese. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SANTOS, J. A. & PARRA FILHO, D. Metodologia Científica. São Paulo: Futura, 1998.

KERLINGER, F. N. Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: EPU, 1979.

VERA, A. Metodologia da Pesquisa Científica. Porto Alegre, 1978.

Anexo 3

Questionário aplicado a alunos do início e final do curso de História

⇒ DADOS PESSOAIS

ATENÇÃO: A informações contidas nesse item serão utilizadas APENAS em ocasião da seleção de entrevistados para a pesquisa qualitativa da tese de doutorado de Cláudia Sapag Ricci sobre a formação do professor de História. O anonimato será preservado através da utilização de pseudônimos.

Nome completo:

Telefone:

E-mail:

⇒ PARTE I: PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO

Sexo
feminino
masculino

Faixa etária
menos de 18 anos
de 18 a 22 anos
de 23 a 27 anos
de 28 a 32 anos
de 33 a 37 anos
de 38 a 42 anos
de 43 a 47 anos
mais de 48 anos

Qual seu grupo étnico-racial?

Estado civil
solteiro(a)
casado(a)
separado(a), divorciado(a) ou desquitado(a)
viúvo(a)
vive maritalmente com alguém

Onde morou a maior parte de sua vida?
interior
capital

Com quem você mora atualmente?
família de origem (pais, irmãos, etc)
família própria (cônjuge, filhos, etc)
sozinho(a)
com familiares
com outras pessoas

A renda de sua unidade familiar é composta:
pelo seu salário exclusivamente
pelo salário de outras pessoas da família
pelo seu salário e o de outras pessoas da família
pelo(s) salário(s) e rendas de aluguéis, pensões, etc

Faixa de renda de sua unidade familiar
até 5 s.m.
de 5 a 10 s.m.
de 10 a 15 s.m.
de 15 a 20 s.m.
de 20 a 25 s.m.
de 25 a 30 s.m.
mais de 30 s.m

Qual a sua contribuição no total da renda familiar?
não contribui
até 20%
de 20% a 40%
de 40% a 60%
de 60% a 80%
de 80% a 100%

Você realiza atualmente algum tipo de atividade remunerada?
Não
Sim. Especifique.

Quanto você ganha nesta atividade? (valor bruto)
até 1s.m.
de 1 a 3 s.m.
de 3 a 5 s.m.
de 5 a 10 s.m.
de 10 a 20 s.m.
de 20 a 30 s.m.
mais de 30 s.m.

Você mora em:
casa própria
casa alugada

Qual o número de cômodos da casa que você mora? ()

Assinale quantos dos itens abaixo você possui:

- aspirador de pó (0) (1) (2) (3) (4)
 automóvel (0) (1) (2) (3) (4)
 banheiro (0) (1) (2) (3) (4)
 geladeira (0) (1) (2) (3) (4)
 freezer (0) (1) (2) (3) (4)
 máquina de lavar (0) (1) (2) (3) (4)
 rádio (0) (1) (2) (3) (4)
 televisão em cores (0) (1) (2) (3) (4)
 vídeo cassete (0) (1) (2) (3) (4)

Alguém faz com você ou por você as tarefas domésticas?

sim - Quem? _____

não

Qual o tempo gasto no percurso casa-universidade?

- até 30 minutos
 de 30 a 60 minutos
 mais de 60 minutos

Qual o meio de transporte que você mais utiliza para ir para a universidade?

- carro próprio
 táxi
 carona
 motocicleta
 bicicleta
 ônibus
 metro
 trem
 a pé

OBS: Para as questões **18, 20 e 22** use o código abaixo:

- analfabeto / primário incompleto
 primário completo / ginásio incompleto
 ginásio completo / colegial incompleto
 colegial completo / superior incompleto
 superior completo

Qual era ou é o grau de instrução do seu pai? ()

Qual era ou é a ocupação principal dele? Descreva-a rapidamente. Se ele está aposentado, em que trabalhava?

Qual era ou é o grau de instrução da sua mãe? ()

Qual era ou é a ocupação principal dela? Descreva-a rapidamente. Se ela está aposentada, em que trabalhava?

OBS: Se você é casado(a), ou vive maritalmente com alguém, responda as questões **22, 23 e 24**. Caso contrário, pule para a questão **25**:

Qual é o grau de instrução de seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a)? ()

Situação de trabalho do cônjuge ou companheiro(a):

- ativo
 aposentado

Ocupação principal do cônjuge ou companheiro(a). Descreva-a rapidamente. Se ele(a) está aposentado(a), em que trabalhava?

Você compra periodicamente/ assina algum jornal diário?

Não

Sim. Qual ou quais?

Você compra periodicamente ou assina alguma revista?

Não

Sim. Qual ou quais?

Você vai ao cinema:

- nunca. Pule a próxima questão.
 raramente
 esporadicamente
 freqüentemente

Se for, qual o último filme que você assistiu no cinema?

Você vai ao teatro:

- nunca. Pule a próxima questão.
 raramente
 esporadicamente
 freqüentemente

Se for, qual foi a última peça de teatro que você assistiu?

Você assiste filmes em vídeo cassete ou DVD:

- nunca. Pule a próxima questão.
 raramente
 esporadicamente
 freqüentemente

Se assistir, qual o último filme assistido em vídeo ou DVD?

Você lê livros:
 nunca. Pule para a questão nº 41.
 raramente
 esporadicamente
 freqüentemente

Se ler, que tipo de livro você prefere?
 técnicos
 científicos
 romances
 didáticos
 paradidáticos
 outros. Especifique:

Qual o título e o autor do último livro que você leu?

Você cursa ou já cursou algum cursinho de línguas estrangeiras?
 sim
 não

Possui fluência em: (Marque mais de uma alternativa, caso seja necessário.)
 inglês
 francês
 espanhol
 italiano
 alemão
 nenhuma língua estrangeira
 outra. Especifique:

Pratica algum esporte?
 sim
 não

O que você mais costuma fazer em seu tempo livre, de folga ou de lazer?

Com que tipo de grupo você mais convive?
 profissional
 familiar
 religioso
 outro. Especifique:

Você é associado ou participa de alguma entidade estudantil?

Não
 Sim. Qual?

Você é associado a alguma entidade sindical?

Não
 Sim. Qual?

Você participa de congressos estudantis?

nunca
 raramente
 esporadicamente
 freqüentemente

Você tem ou teve algum tipo de atuação em movimento popular, político, sindical ou religioso?

Não
 Sim. Qual ou quais?

Você é filiado a algum partido político?

Não
 Sim. Qual?

⇒ **PARTE II: FORMAÇÃO E OUTRAS INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS**

Você cursou o 1º grau em:
 escola pública exclusivamente
 escola particular exclusivamente
 escola pública e particular
 outras situações. Especifique:

Você cursou o 2º grau em:
 escola pública exclusivamente
 escola particular exclusivamente
 escola pública e particular
 outras situações. Especifique:

Você faz seu curso superior em:
 faculdade pública
 faculdade particular
 faculdade pública e particular

Em que instituição cursa o 3º grau? Caso seja necessário
 marque mais de uma alternativa.

Newton de Paiva
 PUC-Minas
 UFMG
 FAFI-BH ou UNI-BH

Outro. Especifique: _____

Em que ano ingressou no curso superior? ()

Em que ano deve concluir seu curso superior? ()

Em que período do curso está?

primeiro
 segundo
 sétimo
 oitavo

Você faz seu curso superior predominantemente no turno:

matutino
 vespertino
 noturno

Você está cursando ou já cursou outro curso superior?

Não

Sim. Especifique o curso e instituição:

Você fez ou faz algum outro curso de especialização ou
 pós-graduação?

Não.

Sim. Especifique o curso e a instituição:

Se você tivesse que fazer novamente uma opção de
 curso, qual escolheria?

Por que você optou por História?

interesse ou curiosidade
 influência familiar
 influência de algum professor
 falta de outra alternativa
 necessidade de ingressar rapidamente no mercado
 de trabalho
 outra. Especifique:

O curso de História tem atendido às suas expectativas?

sim

não. Especifique:

Você pretende usufruir profissionalmente de sua formação
 em História?

não

sim. Especifique de que forma:

Para o exercício do magistério, você considera que está
 recebendo uma formação:

adequada

inadequada Especifique:

Você exerce ou já exerceu atividades no magistério?

Não. Pule a próxima questão

Sim.

Especifique sua atividade no magistério:

Disciplina(s) lecionada(s): _____

Série(s): _____

Instituição: _____

Quando (mês e ano): _____

Para o trabalho com pesquisa, você considera que está
 recebendo uma formação:

adequada

inadequada Especifique:

Você já realiza ou realizou algum trabalho na área de
 pesquisa?

Não

Sim Especifique:

Você já foi ou é bolsista de iniciação científica, extensão ou aprimoramento discente?

Não
Sim Especifique:

Em relação ao debate historiográfico, você considera que está recebendo uma formação:
adequada
inadequada Especifique: _____

Você considera o sistema de avaliação de seu curso de graduação:
adequado
inadequado. Especifique: _____

Você considera a distribuição entre as disciplinas da área pedagógica e as específicas da área historiográfica:
adequada
inadequada. Especifique: _____

Você considera a bibliografia utilizada em seu curso de graduação:
adequada
inadequada. Especifique: _____

Qual(is) autor(es) e/ou título(s) você destacaria como muito significativo no seu curso de graduação?

Você percebe articulação entre as questões abordadas nas disciplinas do campo historiográfico e disciplinas pedagógicas?

sim
não

Você percebe articulação entre as questões abordadas nas disciplinas pedagógicas e as situações de sala de aula do ensino fundamental e/ou médio?

sim
não

A quem ou a que você recorre quando enfrenta dificuldades ou necessita de orientação nos estudos?
aos professores
aos colegas
à biblioteca

à ninguém
outros. Especifique:

Você considera que o seu curso lhe subsidia para a profissão de historiador?

Sim
Não. Justifique:

Você considera que informações sobre atualidades são importantes para a sua formação?

Sim
Não. Pule a próxima questão.

Caso você tenha respondido sim, onde as adquire?

TV
jornais
revistas
livros
outros. Especifique:

Você é associado a alguma associação científica?

Não
Sim. Especifique: _____

Você participa de eventos científicos:

nunca. Pule a próxima questão.
raramente
esporadicamente
freqüentemente

Qual foi o último evento científico em que você participou?

Você apresenta trabalhos em eventos científicos:

nunca. Pule a próxima questão.
raramente
esporadicamente
freqüentemente

Qual foi o título do último trabalho e o nome do evento em que o apresentou?

Indique algumas coisas que você gosta de fazer:

Indique algumas coisas que você não gosta de fazer.

Descreva algumas coisas que você costuma fazer num dia comum de sua vida durante a semana.

Indique algumas qualidades de um curso de História

Indique alguns defeitos de um curso de História

Faça algumas recomendações a um(a) professor(a):

Destaque um desejo para a sua vida pessoal:

Destaque um desejo para a sua vida profissional:

Indique um sonho para sua vida pessoal:

Indique um sonho para sua vida profissional:

Indique 3 características de um historiador:

Indique 3 características de um bom curso de história:

O que e/ou como se forma um professor de História?
