

Vyasa Puja Peres Teixeira

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO DO CURSO DE HISTÓRIA DA
UFMG: UMA ANÁLISE SOBRE A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DAS
DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO E SUAS REPERCUSSÕES

Belo Horizonte
2011

Vyasa Puja Peres Teixeira

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO DO CURSO DE HISTÓRIA DA
UFMG: UMA ANÁLISE SOBRE A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DAS
DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO E SUAS REPERCUSSÕES

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-
Pereira

Belo Horizonte
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação intitulada A construção social do currículo do curso de História da UFMG: uma análise sobre a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino e suas repercussões de autoria da mestrandia Vyasa Puja Peres Teixeira, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira – FaE/UFMG – Orientador

Prof^a. Dr^a. Júnia Sales Pereira – FaE/UFMG – Titular

Prof^a. Dr^a. Lana Mara de Castro Siman – FaE/UEMG – Titular

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza – FaE/UFMG – Suplente

Prof^a. Dr^a. Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci – CP/UFMG – Suplente

A todos(as) os(as) professores(as) e
futuros(as) professores de História.

“Viver é afinar o instrumento,
de dentro pra fora, de fora pra dentro,
a toda hora a todo momento,
de dentro pra fora de fora pra dentro.”
(Walter Franco)

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que de forma direta ou indireta me acompanharam no processo de realização deste trabalho. Por isso registro o meu sincero reconhecimento e agradecimento.

Aos meus pais, que mesmo de longe me deram grande apoio, carinho e força para trilhar esse caminho.

Ao Rafael, por seu companheirismo e disposição permanente em oferecer seu ombro amigo, palavras de conformo e incentivo, durante todo o período.

Ao professor Júlio, orientador, por sua competência, pela atenção dispensada a mim, suas importantes contribuições e disponibilidade nos momentos que precisei.

Ao Marinho, secretário do Colegiado do Curso de História, sempre disponível, que me possibilitou as condições para que eu pudesse ter acesso aos dados para a pesquisa.

A cada um dos professores e professoras que me concederam a entrevista. Aos secretários do Departamento de História, bem como o Chefe do Departamento e todos os funcionários da FAFICH que me auxiliaram na coleta de dados.

A minha família pela torcida, apoio e incentivo.

Aos meus amigos que de perto ou longe estiveram presentes na torcida por esse trabalho.

Aos professores que aceitaram o convite para fazer parte da banca.

Aos professores da linha de pesquisa por suas contribuições diretas ou indiretas, bem como à parecerista do projeto, professora Inês Teixeira.

Ao CNPq pelo apoio financeiro à realização deste trabalho.

A uma força maior, que eu chamo de Deus, que me deu forças para trilhar este caminho, por mais árduo e difícil que tenha parecido, mas que chega ao fim, com uma sensação de dever cumprido!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de análise a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino oferecidas pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e suas repercussões para o Departamento de História da UFMG. Buscamos analisar quando, como e por que se deu esse processo de criação e implantação dessas disciplinas no Departamento. Nosso propósito foi o de identificar as mudanças ocorridas na configuração desse curso a partir da criação das disciplinas de Prática de Ensino, buscando analisar também a relação das mudanças curriculares com as ações dos sujeitos envolvidos nessas reformulações. Neste trabalho, empregou-se a concepção de *construção social do currículo*, do estudioso Ivor Goodson para considerarmos o curso de História da UFMG também como uma *construção social*. Sendo assim, foi possível observar as relações entre os sujeitos, seus interesses, estratégias e concepções no interior do Departamento de História da UFMG, durante as reformas curriculares desse curso. A abordagem teórico-metodológica adotada foi o *estudo de caso*. A unidade de análise – ou caso – desta pesquisa foi a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG, buscando compreender as repercussões disso para o próprio Departamento e para o curso. Utilizou-se análise documental e entrevistas individuais estruturadas para a coleta dos dados. Chegou-se a conclusão de que todo esse movimento para as reformulações curriculares no curso de História da UFMG – na última década, a de 2001 e a de 2009 –, foi resultado de grandes disputas e conflitos dentro do Departamento. Como qualquer outra construção social, as modificações no currículo do curso de História da UFMG ocorreram em uma arena, no caso, em que vários interesses, conflitos, relações de poder e dominação aconteceram.

Palavras-chave: Currículo; Construção social do currículo; Prática de Ensino; Formação de professores de História.

ABSTRACT

This research is focused on the process of creation and implantation of Teaching Practice courses offered by the College of Philosophy and Human Sciences and its repercussions for UFMG's History Department, considering the university context and Brazil's political and social atmosphere in relation to curricular changes. We analyzed when, how and why such process took place in the Department. Our goal was to identify the changes occurred in such course since the creation of Teaching Practice courses. Also, we searched to analyze the relation between curricular changes and actions of subjects involved in such reformulations. In this dissertation, we worked with Ivor Goodson (1995) conception of "social construction of curriculum", understanding the History course as a social construction. Focused on the "social construction of curriculum" it was possible to observe the relation between subjects, their interests, strategies and conceptions inside UFMG's History Department. The theoretical-methodological approach adopted by this research was "case of study". The unity of analysis – or "case" – of this research was the creation and implantation of Teaching Practice courses in the History Department. Data was collected through documental analysis and individual interviews. We reached the conclusion that the movement for curricular reformulations in the History course of UFMG – in the last decade, of 2001 and 2009 – resulted from disputes and conflicts inside the Department. As Goodson says, as any other social construction, modifications in the curriculum occur in an "arena" (considered here as the History Department of UFMG) where several interests, conflicts, and power relations take place.

Keywords: Curriculum; Social Construction of Curriculum; Teaching Practice courses; formation of History Teachers.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Introdução | 11 |
| Capítulo 1 - Debates, pesquisas e legislação sobre a formação do professor de História | 18 |
| 1.1 Um breve histórico dos debates e pesquisas sobre formação docente no Brasil | 18 |
| 1.2 Formação de professores no Brasil: trajetória histórica e institucional..... | 24 |
| 1.3 A LDB e suas interfaces com a formação de professores | 29 |
| 1.4 Teoria e prática na formação docente: a prática de ensino como componente curricular | 34 |
| 1.5 A formação do professor de História | 43 |
| Capítulo 2 – Perspectivas críticas de currículo na formação do professor de História | 53 |
| 2.1 Currículo: da gênese da palavra às teorias | 53 |
| 2.2 As contribuições das “teorias sociais críticas” para o campo do currículo.. | 57 |
| 2.3 As contribuições das “teorias sociais críticas” para esta pesquisa..... | 59 |
| 2.4 Os currículos de formação em História | 62 |
| Capítulo 3 – O curso de História da UFMG | 66 |
| 3.1 As décadas de 1980 e 1990: os debates nacionais e suas influências sobre a formação do professor de História na UFMG | 66 |
| 3.2 As licenciaturas da UFMG e o curso de História | 69 |
| 3.3 O currículo do curso de História da UFMG: anos 80 | 72 |
| 3.4 A flexibilização curricular na UFMG e as mudanças no curso de História, na década de 1990 e início dos anos 2000 | 75 |
| 3.4.1 A versão curricular 2009/02: uma mudança em curso | 84 |
| Capítulo 4 – O desenvolvimento institucional das disciplinas de Prática de Ensino no curso de História da UFMG | 89 |
| Conclusões | 116 |
| Referências bibliográficas | 121 |

| | |
|------------------------|-----|
| Anexos | 132 |
| Anexo I | 132 |
| Anexo II | 134 |
| Anexo III | 136 |
| Anexo IV | 138 |
| Anexo V | 139 |

Introdução

Esta pesquisa tem como objeto de análise a trajetória do curso de História na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na modalidade Licenciatura, com o foco na criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino oferecidas pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e as repercussões¹ disso para o Departamento de História da UFMG.

A ideia de estudar a trajetória do curso de História na modalidade Licenciatura e, mais especificamente, a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG, surgiu a partir de várias indagações acumuladas em minha experiência acadêmica. A construção desse objeto de pesquisa foi se delineando a partir de minha trajetória estudantil juntamente com minhas experiências no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LabepeH) e, posteriormente, por meio da minha atuação em sala de aula.

Como aluna de História, entre 2004 e 2007, cursei as disciplinas da Licenciatura, tanto na FAFICH como na Faculdade de Educação (FaE), podendo assim experimentar, como discente, as propostas oferecidas pelo currículo desse curso. Além disso, o interesse em estudar esse tema surgiu da minha experiência no campo da pesquisa educacional, quando participei do LabepeH, na FaE/UFMG, como bolsista da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Entre os vários projetos do LabepeH, participei diretamente do “LabepeH promove Diálogos”². Participei ainda de um grupo de pesquisa na Escola Municipal Eleonora Pieruccetti, dentro do projeto “Escolas Parceiras: Integração Extensão, Pesquisa e Ensino de História na Formação de Professores”³, também coordenado pelo LabepeH.

As indagações e questionamentos acerca da formação do professor de História se intensificaram quando iniciei minhas experiências em sala de aula, atuando como

¹“Repercussões” entendida aqui como “efeito, influência nos acontecimentos” do Departamento frente à formação de professores

² Este projeto promove encontros mensais para apresentação, reflexão e debate de dissertações, teses e estudos relativos ao ensino, ao curso e à formação do professor de História, tendo como público alvo alunos da graduação e pós-graduação, professores da Educação Básica, pesquisadores e demais interessados no ensino dessa área do conhecimento escolar. O seu objetivo central é proporcionar uma aproximação entre as discussões acadêmicas e os fazeres relacionados ao Ensino de História na Educação Básica e em diferentes espaços de preservação da memória e do patrimônio.

³ Tal projeto tem como proposta construir um ambiente colaborativo entre os professores de História da escola e os pesquisadores do LabepeH, voltado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o uso da informática educacional no ensino de História, proporcionando a formação de um grupo de trabalho permanente e a troca de experiências e de reflexões sobre projetos a ser por eles desenvolvidos, no interior da escola.

professora. No primeiro semestre de 2008, ofertei um Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD)⁴ no Centro Pedagógico (CP) da UFMG. Por meio dessa vivência de docência compartilhada⁵, comecei a refletir sobre a minha formação inicial e as contribuições que as disciplinas da Licenciatura e, principalmente, as de “Prática de Ensino de História”, oferecidas na FAFICH, me proporcionaram. A partir daí, surgiram algumas indagações a respeito da falta de conhecimento sobre a história do curso e das disciplinas de Prática de Ensino: como se deu a entrada das disciplinas de Prática de Ensino nos currículos do curso de História da UFMG? Essa foi uma questão que proporcionou um interesse maior em conhecer a trajetória institucional dessas disciplinas. Entre os alunos da graduação, sabe-se que o Departamento de História da UFMG preocupa-se em formar pesquisadores. Pergunta-se: como e por que esse Departamento criou e implantou as disciplinas de Prática de Ensino de História, ligadas à Licenciatura?

As pesquisas e as produções acadêmicas realizadas sobre a formação docente em seus vários níveis, inclusive aquelas com foco na formação do professor de História, têm crescido significativamente nos últimos anos. Trabalhos como o de Carlos Marcelo (1998), Kenneth Zeichner (1998; 2009), Iria Brzezinski (2006; 2009), Selva Guimarães Fonseca (2005), Ernesta Zamboni (2005) evidenciam tal fato. Entretanto, embora haja um crescente aumento de investigações referentes à formação docente, segundo dados de André (2009) e Zamboni (2005), nos últimos anos da década de 2000, houve um certo abandono da temática sobre formação inicial.

Um dos motivos para o relativo abandono dessa temática pode estar relacionado à mudança de foco das pesquisas sobre formação docente: dos cursos de formação para os docentes, suas identidades, concepções/representações e seus saberes. Conforme André (2009), na medida em que aumenta o número de pesquisas voltadas para o professor diminui o número de investigações sobre a formação inicial, o que causa preocupação. Dessa maneira, uma das intenções desta pesquisa é colaborar para a continuidade de trabalhos relacionados à formação inicial, no caso, a formação inicial de professores de História. O nosso interesse é contribuir com o campo de estudos sobre

⁴ Trata-se de uma disciplina do Centro Pedagógico da UFMG, com carga horária de duas horas-aula semanais, ofertada para todos os alunos da Escola. Nesse momento, os alunos estão reorganizados segundo as suas demandas e não por anos escolares e todos os professores do ciclo, atuando em suas respectivas áreas de conhecimento, assim como demais convidados (monitores, estagiários, pesquisadores, funcionários, familiares), trabalham junto aos discentes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

⁵ Ministrei essa disciplina junto com um colega da graduação sob orientação da professora Cláudia Ricci, no Centro Pedagógico da UFMG.

a Licenciatura em História, fornecendo subsídios para uma reflexão mais ampla sobre a formação docente nessa área.

O foco desta investigação acadêmica é, no entanto, a entrada das disciplinas de Prática de Ensino no currículo do curso de História da UFMG. Detivemo-nos, mais detalhadamente, nos momentos de elaboração do currículo, mais especificamente, naqueles nos quais essas disciplinas surgem, e quais foram os sujeitos envolvidos nesse processo, bem como as posições, intenções e concepções que os mesmos seguiram para conseguirem as mudanças no currículo. Neste trabalho, foi empregada a concepção do estudioso Ivor Goodson (1995) sobre a *construção social do currículo* para considerarmos o curso de História da UFMG também como uma *construção social*. Além do autor citado, foram utilizados ainda, para compor a fundamentação teórica desta dissertação, outros estudiosos da área⁶.

Uma importante contribuição dessa abordagem para os estudos do campo do currículo foi considerar o contexto macrossocial na conformação do mesmo. Com o foco na *construção social do currículo*, foi possível observar as relações entre os sujeitos, seus interesses, estratégias e concepções no interior do Departamento de História da UFMG. Essa perspectiva de análise chamou a atenção também para o próprio contexto histórico, político e social do país, que, por sua vez, demonstrou ser de grande relevância para os momentos de mudanças curriculares no curso de História dessa Universidade, com a chegada das disciplinas de Prática de Ensino.

Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa foi o de analisar a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino oferecidas pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e suas repercussões para o Departamento de História da UFMG, considerando o contexto da Universidade e a conjuntura política e social do país, relacionados às mudanças nesse currículo. Buscamos analisar quando, como e por que se deu esse processo de criação e implantação dessas disciplinas no Departamento. Nosso propósito foi o de identificar as mudanças ocorridas na configuração desse curso a partir da criação das disciplinas de Prática de Ensino, buscando analisar também a relação das mudanças curriculares com as ações dos sujeitos envolvidos nessas reformulações.

⁶ Estivemos atentos para as reflexões feitas pelos seguintes autores: Jonh Dewey (2003), Michael Apple (1982, 2006), Jean-Claude Fourquin (1993), Michael Young (1982) e também os brasileiros Tomaz Tadeu da Silva (2007), Alice Lopes (2006, 2008) entre outros.

Neste trabalho, desenvolvemos um *estudo de caso* (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN e BILKEN, 1994; YIN, 2005). Segundo Triviños, o “estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Essa unidade pode ser uma escola, uma universidade, um clube etc.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 134). A unidade de análise – ou caso – desta pesquisa foi a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG, buscando compreender as repercussões disso para o próprio Departamento e para o curso.

A utilização dessa abordagem teórico-metodológica pareceu ser a mais adequada a presente investigação, uma vez que a inserção das disciplinas de Prática de Ensino esteve em estreita relação com as alterações do cenário político educacional brasileiro. Assim sendo, o objeto desta pesquisa vai ao encontro da descrição de Robert Yin que afirma:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005, p. 32).

Em outras palavras, é oportuno utilizar o método de *estudo de caso* para lidar com condições contextuais que são altamente pertinentes ao fenômeno de estudo. Somando-se a isso, as questões que guiaram esta pesquisa focaram o *como* e o *porquê* da criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG. Portanto, ainda segundo Yin (2005), essas são perguntas cujas respostas podem ser elaboradas, de maneira mais adequada, por meio do estudo de caso. Nos dizeres do autor:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p. 19).

A coleta de dados foi feita por meio da análise documental, na qual levantou-se um considerável número de informações produzidas no Departamento de História da UFMG, contendo dados sobre a instituição, sobre a proposta pedagógica, a organização curricular e como o curso se posicionou frente às mudanças exigidas pela legislação educacional. Foram analisados documentos, tais como o histórico do curso, matrizes

curriculares, atas de reuniões do colegiado, propostas e projetos pedagógicos, composição do corpo docente, dados sobre candidatos ao curso no vestibular. Tudo isso permitiu uma melhor compreensão do cenário institucional no qual o objeto desta pesquisa está situado.

Na análise documental ficamos atentos a um problema que aponta Jacques Le Goff (1990): os documentos não são inócuos, eles são antes de mais nada o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente da história da época, da sociedade que o produziram, ou seja, os documentos não são qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que detinham o poder. Dessa maneira, estes devem ser interpretados levando-se em consideração os contextos em que foram criados, bem como os sujeitos que participaram dessa criação. Nesse sentido, buscou-se nesta pesquisa saber: quem elaborou os documentos sobre as reformas curriculares do curso de História da UFMG, por meio das quais foram criadas as disciplinas de Prática de Ensino? Seguindo quais procedimentos? Quais os propósitos? Qual sua relação com o contexto político-educacional da época?

Concomitante a busca de respostas para questões como essas, a análise dos documentos também nos ofereceu indícios e apontamentos sobre os sujeitos envolvidos no processo de criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG.

Foram realizadas, então, entrevistas estruturadas⁷ com professores do Departamento de História dessa Universidade: responsáveis pela disciplina “Prática de Ensino de História” e ex-coordenadores do curso. Pretendeu-se, com essas entrevistas, obter informações não encontradas na análise dos documentos. Essa fase da pesquisa constituiu em buscar apreender como tal processo se deu para além daquilo que os documentos revelaram.

As entrevistas tiveram como foco as articulações dos sujeitos envolvidos nos processos de criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG. A escolha dos sujeitos foi feita a partir de alguns critérios pré-estabelecidos, mantendo sempre em vista o objetivo da pesquisa. Inicialmente pensou-se em entrevistar todos os professores que ministraram as disciplinas de Prática de Ensino, excetuando-se os substitutos, que foram poucos.

⁷ As entrevistas foram realizadas com base no roteiro encontrado em Anexo.

Fizemos contato com os professores que ministraram as disciplinas de Prática de Ensino de História, alguns se mostraram dispostos a participar da entrevista, outros já apontaram sua falta de disponibilidade. Dos quatro professores que mais ministraram as disciplinas realizamos entrevistas com dois, incluindo o professor concursado para essa área. Em relação aos ex-coordenadores do curso, dos quatro docentes que estiveram no cargo durante o processo de criação e implantação dessas disciplinas, foi possível fazer entrevista com três, sendo que um deles posteriormente ministrou também a disciplina de Prática de Ensino.

Os professores foram contatados previamente através de *e-mail*, ligações telefônicas ou mesmo pessoalmente. A partir desse primeiro contato, foram estabelecidos a data, o horário e o local para a realização das entrevistas, definidos de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas, realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2010, foram gravadas e posteriormente transcritas. Todas as entrevistas foram realizadas na própria Instituição: em seus gabinetes, sala de convivência e até mesmo no corredor⁸. Nesta pesquisa, as identidades pessoais dos entrevistados foram mantidas em sigilo.

A entrevista foi uma ferramenta metodológica muito importante para esta pesquisa. De acordo com Heloisa Szymanski (2002), fatos de natureza *subjetiva* (grifo da autora), como atitudes, valores, opiniões, também são incluídos como conteúdos a serem analisados e só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos. Com a realização das entrevistas, foi possível observar semelhanças e diferenças entre os posicionamentos assumidos por professores do Departamento de História da UFMG envolvidos com o processo de criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino.

Para tratamento das entrevistas empregamos a *análise de conteúdo*, a qual, conforme Laurence Bardin (1977, p. 42), consiste em um “conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (indicativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Com os dados reunidos, focamos nossa atenção nas matrizes curriculares que traziam as disciplinas de Prática de Ensino, comparando-as com o currículo que as

⁸ Essa entrevista foi realizada no corredor, pois não foi possível utilizar o gabinete do professor. Contudo a entrevista transcorreu da melhor maneira possível, sem transtornos.

antecedeu e o que as sucedeu, evidenciando quais as concepções que se destacaram em cada momento de mudança curricular. Os relatos dos entrevistados nos possibilitaram desvelar as motivações e interesses que estiveram por detrás das propostas curriculares em questão.

Dessa maneira, o resultado deste trabalho de pesquisa está dividido em quatro capítulos. No primeiro, o propósito foi analisar as principais discussões acadêmicas sobre a formação do professor de História em nosso país, sobretudo nos últimos anos do século XX e primeira década do século XXI. Buscou-se ainda compreender as mudanças nas políticas educacionais referentes à formação de professores, principalmente no campo das licenciaturas, abordando a trajetória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

No segundo capítulo, desenvolveu-se o referencial teórico da pesquisa por meio do qual lançamos o olhar para o currículo do curso de História da UFMG, com base nas “teorias sócias críticas” e com destaque para a abordagem de Ivor Goodson (1995) sobre a *construção social do currículo*.

No terceiro capítulo, apresentamos um breve diagnóstico sobre o curso de História realizado na FAFICH/UFMG, por meio da análise de dados sobre a instituição, sobre a proposta pedagógica, a organização curricular e como o curso se posicionou frente às mudanças exigidas pela legislação educacional. Para tal, analisamos documentos, tais como o histórico do curso, matrizes curriculares, propostas e projetos pedagógicos, composição do corpo docente, dados sobre candidatos ao curso no vestibular e entrevistas realizadas com professores do Departamento de História da UFMG: responsáveis pela disciplina “Prática de Ensino de História” e ex-coordenadores do curso.

Finalmente, no quarto capítulo, analisou-se o desenvolvimento institucional das disciplinas de Prática de Ensino no curso de História da UFMG. Buscamos compreender os motivos e interesses envolvidos na criação e implantação dessas disciplinas, bem como as repercussões causadas por tais mudanças no Departamento e no próprio curso. Estivemos atentos para o que Goodson aponta: o currículo, como qualquer outra forma de reprodução social, é uma arena de todos os tipos de mudanças, interesses e relações de dominação (GOODSON, 1995) e, nesse sentido, percebeu-se claramente a existência de lutas dentro do Departamento de História da UFMG para definição desse currículo.

Capítulo 1 - Debates, pesquisas e legislação sobre a formação do professor de História

O principal propósito deste capítulo é analisar as principais discussões acadêmicas sobre a formação do professor de História em nosso país, sobretudo na última década do século XX e primeira década do século XXI. Busca-se ainda compreender as mudanças nas políticas educacionais referentes à formação de professores, principalmente no campo das licenciaturas, abordando a trajetória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

1.1 Um breve histórico dos debates e pesquisas sobre formação docente no Brasil

No Brasil, as pesquisas sobre formação docente têm crescido cada vez mais nos últimos anos. Marli André (2009), em seu estudo comparativo da produção acadêmica entre as décadas de 1990 e de 2000, aponta que o interesse pelo tema da formação de professores cresceu significativamente: nos anos 1990, eram 6% do total de trabalhos da área da educação que abordavam o tema; nos anos 2000, o percentual passou para 14%. Segundo Carlos Marcelo (1997), é possível perceber o incremento na preocupação de conhecer mais e melhor como se desenvolve o processo de aprender a ensinar. As perspectivas e enfoques foram se modificando ao longo do tempo: se inicialmente a pergunta que se fazia era “o que é um ensino eficaz?”, pouco a pouco foram surgindo novas questões como “o que os professores conhecem?”, “que conhecimentos são essenciais para o ensino?” e “quem produz conhecimentos sobre o ensino?”

A comparação dos temas e subtemas tratados nas dissertações e teses das duas décadas analisadas por André (2009) mostra uma grande mudança. Se, nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre os cursos de *formação inicial* (72%), com pesquisas que focalizavam os cursos de licenciatura, pedagogia ou normal de nível médio ou superior, abordando questões referentes ao currículo, à estrutura ou à avaliação do curso, ao ensino de uma disciplina (geralmente da área pedagógica), ao professor ou ao aluno do curso, nos anos 2000, a maior parte dos trabalhos investiga questões relacionadas à *identidade e profissionalização docente* (41%), com estudos que focalizavam o professor e sua ação; abrangendo, assim, aspectos como: *identidade*;

concepções, representações, saberes e práticas dos docentes; condições de trabalho, organização sindical, plano de carreira e profissionalização. Dessa maneira, de acordo com André (2009), pode-se dizer que houve uma mudança de foco nas pesquisas sobre formação de professores no Brasil: dos cursos de formação para os docentes, suas identidades, concepções/representações e seus saberes.

A partir do final do século XX e início do século XXI, a temática relativa à formação docente tem sido estudada sob diferentes ângulos. A complexidade dessa temática exige que diferentes dimensões de análise recaiam sobre a formação inicial, a formação continuada, as políticas de formação, a identidade e profissionalização docente, as questões de gênero, os processos de feminização da profissão e os processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Essa presença crescente e significativa de trabalhos relacionados à formação de professores contribui para o estabelecimento de paralelos e confrontações entre as produções realizadas.

Júlio Emílio Diniz-Pereira (2006, 2010), em estudos realizados acerca das discussões acadêmicas sobre formação docente no Brasil, nos apresenta as principais convergências e tensões presentes nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas, no Brasil, antes e depois da aprovação LDB/96. Apontando as principais preocupações e discussões das diferentes abordagens e conotações que o tema formação do professor assumiu nos últimos trinta anos.

Ao analisar as publicações da época, esse autor chama a atenção para o privilégio dado, nos anos 70, à dimensão técnica na formação do professor. Essa prioridade para o “treinamento técnico em educação” revela o contexto sócio-político e econômico do período, quando a educação foi largamente influenciada pela conjuntura de expansão econômica, de um lado, e autoritária, do ponto de vista político, de outro. Cláudia Ricci (2003) aponta na mesma direção ao afirmar que

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 (RICCI, 2003, p 27).

O que se buscava, então, era uma mão-de-obra específica que soubesse realizar com precisão a atividade a ser desenvolvida, estando a complexidade da realização do trabalho associada ao menor ou maior nível de escolarização e, portanto, ao conhecimento técnico. Para a maioria da população que conseguia concluir o que hoje corresponde à Educação Básica, a alta especialização e a complexidade do conhecimento eram dispensáveis, ficando estas para uma reduzida parcela da sociedade que conseguiria ingressar no Ensino Superior. Associada à prioridade dada ao treinamento técnico estava a concepção de “formação de qualidade” a ser dada aos professores que passava, também, pela ênfase atribuída na época, aos princípios educativos da racionalidade técnica.

Diniz-Pereira (2006) sinaliza que, no campo educacional, as pesquisas priorizavam a investigação experimental. Contrariamente a essa tendência, o autor lembra ainda que, na década de 1980, o contexto de redemocratização do Brasil trouxe uma nova perspectiva às produções analisadas sobre a formação docente com destaque para dois enfoques amplamente abordados e debatidos nas publicações: o caráter político da prática profissional e o compromisso do educador com as classes populares. Com efeito, para os profissionais preocupados com a formação docente, as questões educacionais passaram a ser abordadas de maneira articulada aos acontecimentos políticos pelos quais passava o país. Reconhecer a necessidade do posicionamento no presente e assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido foram dimensões apontadas por Déa Fenelon⁹, ao refletir, especificamente sobre o profissional do ensino de História, ao longo da década de 1980. Segundo a autora:

Se aceitamos então essa dissociação [...] entre a ciência e o social, sem a devida perspectiva crítica, estamos assumindo na prática um modo de pensar a nossa disciplina, a História, e o seu ensino e a pesquisa, dentro de um esquema tradicional, onde a Universidade é sempre pensada como centro de produção do saber. [...] E assim a ciência que se produz neste espaço social está circunscrita a ele, começa e acaba nele, produzida, consumida e criticada, revista e analisada dentro de um círculo cada vez mais fechado que lhe determina o permitido e o interdito. O Historiador se julga distanciado do social, concretizando assim a distorção entre o fazer e o escrever a História. O conhecimento é visto como algo passivo, despolitizado e sempre intelectualizado, e a História que se produz dentro destes limites institucionais com esta perspectiva, não consegue mais do que formar

⁹ Conferência realizada durante o XI Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (ANPUH), em João Pessoa – PB, em julho de 1981.

profissionais que serão os reprodutores destas concepções, perspectivas, informações, saber, etc (FENELON, 2008, p. 25 e 26).

O enfoque técnico e funcionalista em relação à educação passou a ser duramente criticado. Segundo Ricci (2003), nos anos de 1980, deu-se o início da mudança: da preparação para o mercado de massas para a formação de cidadãos ativos. A formação docente passou a ser alvo de inúmeros questionamentos, especialmente devido à reformulação do curso de Pedagogia e das Licenciaturas.

Sem pretender detalhar as questões relativas à formação docente, já apontadas por Diniz-Pereira (2006), cabe citar que a discussão envolvendo o significado dos termos “educador” e “professor”, a concepção do magistério como sacerdócio e a questão da feminização da profissão ampliaram o debate já existente. Outras discussões polêmicas travadas em torno da formação docente referem-se à relação entre a competência técnica e o compromisso político do educador. Segundo Maria Luciana Brandão Silva (2003), entre os autores que discutiram essa relação são citados Guiomar Namó de Mello (1982) e Paolo Nosella (1983), por defenderem posições antagônicas nesse debate, e Saviani (1983) que, como orientador de ambos, procurou mediar a discussão. Diniz-Pereira (2006) aponta ainda outras contribuições, como a de Vera Candau (1982), que enriqueceu o debate já existente por defender uma perspectiva mais abrangente sobre a formação do educador.

Ricci (2003) indica que o debate sobre a formação docente, a partir do cenário de embate ideológico que se esboçou no período, ganhou contornos de disputa aberta. Segundo a autora, no artigo de Miguel Arroyo (1985) “*Quem de-forma o profissional de ensino?*”, o autor 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 a partir da inserção no mercado de trabalho. A discussão sobre formação de professores alargou-se ainda mais quando o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente e a condição salarial do professor passaram a ser considerados temas relevantes do debate.

Outra questão abordada diz respeito à relação teoria e prática na formação do professor. Essa discussão desdobrou-se em outras questões como a concepção que dicotomiza a relação pesquisador-professor e o papel da universidade em relação à formação docente. Silva (2003) afirma que, embora a década de 80 seja lembrada como “década perdida”, inclusive na educação, esses anos revelam a riqueza e a amplitude

que assumiu o debate educacional no que concerne à formação docente. A década de 80 foi fortemente marcada pela politização do debate sobre estratégias educacionais, tendo na proletarização do professor o elemento de articulação da crítica educacional com o movimento sindical geral que emergia no período da democratização brasileira.

Nos anos de 1990, a crise dos modelos tradicionais de educação está entre as temáticas mais relevantes que surgiram no debate educacional. A “crise de paradigmas” nas ciências sociais acabou por interferir e influenciar as discussões envolvendo não apenas a educação em geral, como também a História e o ensino de História.

Ainda em função desse contexto, o pensamento educacional no Brasil e os estudos sobre formação docente voltaram-se, cada vez mais, para a compreensão dos aspectos microssociais, com destaque e foco, sob novos olhares, para o papel do agente-sujeito. A valorização do espaço da sala de aula como espaço formativo e de construção de identidades profissionais ganhou contornos teóricos com a colaboração de autores norte-americanos e europeus. Destaca-se ainda a formação do professor-pesquisador, ressaltando a importância da formação do profissional reflexivo, que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. Para Antônio Nóvoa (2000), a projeção de novos significados do espaço escolar veio 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.

Pode-se afirmar que as pesquisas e os debates sobre formação de professores apresentam, ao longo das últimas décadas, rupturas e continuidades. A recorrência de alguns temas, segundo alguns autores¹⁰, dá a impressão de estarmos discutindo as mesmas questões durante anos sem, entretanto, conseguir solucioná-las. Essa percepção parece ainda mais forte, de acordo com Diniz-Pereira (2006), no debate específico sobre as licenciaturas. Ao mesmo tempo, é possível perceber o surgimento de novos temas, novas questões, como por exemplo, a atenção dada à figura do(a) professor(a).

Muitos estudos foram produzidos, nos últimos anos, em torno das concepções e representações dos processos de constituição de identidades, dos saberes e práticas dos professores. André (2009) aponta que conhecer de perto quem é o professor da educação infantil, da educação básica ou superior não só é relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas

¹⁰ Lüdke 1994; Brzezinski e Garrido (1999); André 2001, 2004, 2009, 2010; Romanowski e Martins 2010; Diniz-Pereira 2006, Diniz-Pereira e Amaral 2010.

dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, segundo a autora, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores maneiras de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos. Entretanto, essa mesma autora indica a necessidade de se ter cuidado para que as pesquisas não se limitem a apenas reproduzir o que dizem os professores e que efetivamente procurem compreender o contexto de produção desses discursos, as razões que os levam a se pronunciar dessa ou daquela maneira, a quem se dirigem e o que pretendem. Além disso, é necessário o esforço para ir além da comprovação, tentando encontrar alternativas para o aprimoramento da prática profissional, o que, na medida do possível, deve ser um empreendimento em colaboração entre pesquisador e professor. Caso contrário, afirma André (2009), corre-se o risco de reiterar o já conhecido, a mesmice. Nos seus dizeres,

Um outro ponto que merece o devido cuidado diz respeito ao reconhecimento do risco potencial de que ela venha a reforçar uma ideia já bastante corrente de que cabe ao professor toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação. Há inúmeros fatores ligados às condições de trabalho, à gestão da escola, ao salário, à carreira, aos processos de implantação das políticas educacionais, que afetam as práticas escolares e seus resultados. É preciso muito cuidado para que a pesquisa não se deixe contaminar pelos discursos da mídia e dos políticos (p. 51).

A autora aponta ainda que ao mesmo tempo em que cresce o número de pesquisas voltadas para o professor diminui o número de investigações sobre a formação inicial, o que causa apreensão. Segundo ela, ainda precisamos de muitos conhecimentos sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores. Ainda sabe-se pouco sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que modos de gestão propiciam uma formação de qualidade. Selva Guimarães Fonseca (2003) parece concordar com esse ponto, quando aborda em sua pesquisa que:

[...] é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de ser e estar na futura profissão (p. 60).

É durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes educacionais, decisivos na construção da identidade docente. Por isso, é importante darmos continuidade também às pesquisas sobre os programas de formação inicial.

1.2 Formação de professores no Brasil: trajetória histórica e institucional

A preparação de novos educadores no Brasil fazia parte das expectativas dos governos e governantes, desde o Império, segundo Carlos Jamil Cury (2003). Entretanto, de acordo com esse mesmo autor, tais expectativas não representavam uma prioridade para esses governos e governantes. Em 1827, foi aprovada a primeira lei sobre educação no país. Esta possuía um caráter nacional e pressupunha a formação de docentes como incumbência das Províncias. Com o Ato Adicional, em 1834, de cunho descentralizador, a formação de professores para a escola primária foi efetivada pelas Províncias, no âmbito das chamadas “Escolas Normais”. Essa estrutura não se alterou com o advento da República, a partir de 1889, aprofundando a descentralização, justificada pela autonomia dos Estados e pelo pacto federativo. Não havia, portanto, uma regulamentação nacional sobre o assunto, ou seja, cada Província cuidava, à sua maneira, da formação dos profissionais da educação.

A partir de 1930, foram criadas as Licenciaturas no Brasil, nas Faculdades de Filosofia, com a preocupação de regulamentar o preparo dos professores para a escola secundária. O Decreto-Lei nº 1190/39 explicitou a organização dos cursos superiores de Licenciatura e da Faculdade Nacional de Filosofia. Em seu artigo 1º, apontou as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituíam objeto do seu ensino.

Essas faculdades tinham, então, um caráter multifuncional: formar pesquisadores e cientistas, articular os vários cursos da universidade e formar professores¹¹.

Em função da tarefa de preparar professores para a educação básica, criaram-se novas unidades de ensino inseridas em diversos projetos de universidades que emergiram no período de 1931 a 1939 e que incluíam distintos modelos de organização das unidades responsáveis pelo processo de formação docente como, por exemplo, o modelo federal, anunciado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, o modelo da Universidade de São Paulo (USP), de 1934, e o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF), de 1935. Isso implicou em diferentes visões sobre os objetivos para a formação de professores e do papel da universidade em relação a ela (CANDAU, 1987, p. 11).

Após a revolução de 1930, na qual Getúlio Vargas tornou-se o presidente do país, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que outorgou, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras. Sua base seria formada pelas Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, com a possibilidade de uma delas ser substituída pela Faculdade de Letras, Ciências e Educação. Esta Faculdade, como o próprio nome sugere, teria três seções: a de Educação, a de Ciências, com os cursos de Matemática, Física, Química e Ciências Naturais; e a de Letras com os cursos de Letras, Filosofia, História e Geografia e Línguas Vivas. A cada uma dessas seções vinculavam-se cursos de Licenciatura.

De acordo com Vera Candau (1987), até 1950, o processo de expansão das Faculdades de Filosofia foi lento. Havia 22 dessas faculdades no País, sendo sete universidades oficiais (Bahia, do Brasil, Minas Gerais, Paraná, Recife, Porto Alegre e São Paulo); cinco universidades particulares, todas católicas (as PUCs do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, de Campinas e de São Paulo, que possuía duas escolas) e dez escolas isoladas. Dez anos depois, o seu número triplicou e, após 1960, o processo se acelerou ainda mais. Pensadas para ser o órgão integrador e articulador da

¹¹ Cabe lembrar que inicialmente a formação de professores não era uma atividade “desejada” pelos fundadores da Faculdade de Filosofia. Os fundadores tinham como ideal estabelecer um espaço sem uma preocupação restrita com uma determinada profissão, ou seja, eles buscavam um lugar em que fosse possível pensar em temas de natureza mais geral, menos comprometido com uma aplicação imediata. Segundo artigo publicado pela Faculdade em 1947 as concepções fundamentais da instituição e seus objetivos não se limitavam à formação de professores para o ensino secundário e normal: “não sendo uma Faculdade puramente profissional, como as demais e tendo em vista principalmente realizar pesquisas desinteressadas nos vários domínios das ciências, das letras, da filosofia e da arte, isto é, nos vários domínios da alta cultura, da cultura desinteressada e integral, sem objetivos práticos, imediatistas, precisamente por isso a Faculdade de Filosofia prepara melhor do que nenhuma outra, o chamado trabalhador intelectual, técnico ou não.”

universidade, foi sob a forma de escolas isoladas que, desde o início, as Faculdades de Filosofia se expandiram e se multiplicaram, enquadrando-se com rapidez os cursos de Licenciatura entre os chamados “cursos fáceis” do ensino superior, em que é fácil entrar e mais fácil ainda sair (CANDAUI, 1987, p. 32).

As Licenciaturas iniciaram-se seguindo a fórmula que ficou conhecida, no meio acadêmico, como “3 + 1” em que as disciplinas pedagógicas, cuja duração estava prevista para *um* ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de *três* anos, sem haver uma articulação mínima entre elas. Essa concepção sobre a formação docente revela-se de acordo com o que hoje é denominado, na literatura educacional, de modelo da *racionalidade técnica*¹², no qual o professor é visto como um técnico que aplica na sua prática cotidiana as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Assim sendo, para formar esse profissional, seria necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas que forneceria as bases para sua ação (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111). Seriam ministradas as disciplinas de conteúdo específico em seu modelo científico, de um lado, e as teorias pedagógicas e informações sobre a estrutura do ensino, de outro, supondo que o aluno, com isto, estaria dotado dos meios para ser professor, para ensinar¹³ (GATTI, 1997, p. 55).

Parece consenso entre os pesquisadores que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, revelam-se inadequados à preparação profissional docente. A centralidade das críticas dirigidas a esse modelo

¹² Sobre o modelo da *racionalidade técnica*, Contreras (*apud* VILELA, 2008) nos esclarece que o referencial filosófico positivista e cientificista que o sustenta apresenta como particularidade uma subordinação da prática em relação à teoria. A prática profissional é entendida como uma aplicação de procedimentos e meios técnicos para se conseguir determinados fins. A prática é, portanto, reduzida a um instrumental técnico regido por um conjunto de conhecimentos científicos que a precedem e estabelecem regras tecnológicas as quais devem ser seguidas para a obtenção de resultados desejados. Nesse sentido, o conjunto de conhecimentos teóricos a que a prática está subordinada não é questionado e a relação entre a teoria e a prática se dá por meio da técnica, entendida como aplicação de procedimentos precisos para o alcance dos fins previamente definidos teoricamente.

¹³ No que se refere ao modelo de formação docente sobre essas bases, entende-se que o professor é aquele que domina a técnica mas não participa da sua elaboração, ficando sua atividade reduzida à mera aplicação de uma técnica. A prática de ensinar fica então subordinada a fins pré-estabelecidos por quem a elabora teoricamente, gerando uma relação de dependência hierárquica da prática sobre a teoria. A teoria é entendida como um conjunto de conhecimentos científicos legitimados, os quais fundamentam uma ciência aplicada que disponibiliza soluções técnicas para problemas já formulados (CONTRERAS *apud* VILELA, 2008). Se, por um lado, essa concepção de professor valoriza certa especificidade da formação no que se refere aos conteúdos, isto é, o professor precisa conhecer bem os conteúdos que vai ensinar, por outro lado, reduz a dimensão pedagógica e educativa a uma técnica aplicável em situações generalizáveis. Da mesma maneira, os conhecimentos teóricos da formação docente também ficam reduzidos aos conhecimentos específicos que devem ser ensinados e os conhecimentos pedagógicos são esvaziados. As preocupações com a educação e os processos de ensino ficam reduzidas à aplicação de técnicas (VILELA, 2008).

reside basicamente na simplificação do processo educativo, pois, acredita-se na aplicação de soluções já disponíveis para problemas já formulados. As principais críticas atribuídas ao modelo da racionalidade técnica são: a separação entre teoria e prática na formação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática, a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos e a crença de que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar. Dessa maneira, as licenciaturas apresentavam-se como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articulava com as disciplinas pedagógicas e estas se apresentavam com um mínimo de disciplinas no conjunto geral do curso.

As autoras Anna Maria Carvalho e Deise Vianna (*apud* Diniz-Pereira, 2006) apontam que entre os problemas mais relevantes da Licenciatura “o primeiro é o de institutos de conteúdos específicos e faculdades de educação não assumirem a co-responsabilidade nas estruturas curriculares” (p. 59). Essa falta de integração entre essas unidades acadêmicas tem dado origem a uma separação entre o *que* ensinar e o *como* ensinar. Na mesma direção, Bernadete Gatti (1997) aponta que não é discutido, coletivamente, entre todos os responsáveis pelo curso de formação, o “profissional” que se pretende formar. E que os problemas essenciais são a inexistência de integração entre as disciplinas componentes dessa formação e entre docentes responsáveis por elas, pois o dia a dia desses cursos revela a não articulação entre as diferentes instâncias e os diferentes professores responsáveis pela formação dos licenciandos. De acordo com Diniz-Pereira (2006), a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas constitui-se em um dilema que, junto à dicotomia existente entre Bacharelado e Licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, na escola, contribuem para a fragmentação dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Em 1968, ocorreu a separação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação das Faculdades de Educação, voltadas para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação. Conforme Candau (1987), a “nova” Faculdade de Educação que se criou não passou de uma “escola residual” na qual se reproduziam e até se agravavam os problemas com que se defrontavam os cursos de Licenciatura na situação anterior.

A partir da década de 1980, destacaram-se os debates acerca de mudanças na configuração das licenciaturas, discutindo-se o surgimento de disciplinas de conteúdo

específico que ficaram sob responsabilidade dos institutos básicos e, também, das disciplinas de conteúdos pedagógicos mais o estágio supervisionado, sob responsabilidade das faculdades de educação. Entretanto, segundo Diniz-Pereira (1999), tais mudanças não foram suficientes para a superação do modelo da racionalidade técnica nos cursos de Licenciatura, uma vez que as disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam antecedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e com pouca articulação entre elas. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, mais frequentemente, somente nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica anterior (Pereira, 1998 *apud* Diniz-Pereira, 1999). De acordo com Jorge Nagle (1986), nos cursos de formação de professores que seguem a fórmula “3+1”,

por mais que se tentou fazer alguma mudança não se conseguiu, ainda, alterar esse esquema: primeiro os alunos assistem aulas nas chamadas disciplinas de conteúdo; depois se interrompe ou não esta formação passa-se a ministrar algumas aulas de disciplinas de natureza pedagógica. Justapõem-se dois universos de conhecimentos, de um lado as disciplinas de conteúdo e de outro as disciplinas pedagógicas, de tal forma que umas nada tem a ver com outras (NAGLE, 1986, p.161).

No final da década de 1970, iniciou-se no País o movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores. Inicialmente, essa reformulação foi pensada para os cursos de Pedagogia, sendo a discussão estendida posteriormente para as Licenciaturas. Em 1980, o movimento articulou-se mais enfaticamente com a instalação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, durante a I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, com o objetivo de articular as atividades de professores e alunos voltados para a reformulação dos cursos de formação de professores no País. Segundo Lucíola Santos (1992), durante a década de 1980, os educadores se manifestaram criticando a estrutura e o conteúdo dos cursos de formação docente. Em relação à estrutura dos cursos de Licenciatura, foi bastante criticada a justaposição da parte de conteúdo específico e de formação pedagógica.

Buscando superar a distância entre as disciplinas pedagógicas e as específicas da Licenciatura, o Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, em 1983, propôs que as Licenciaturas fossem trabalhadas em conjunto pelos professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas e aqueles responsáveis pelas disciplinas específicas. A formação do professor deveria, então, incluir:

disciplinas de conteúdo específico, disciplinas pedagógicas e disciplinas integradoras, como as de “Prática de Ensino” ou Didática Especial.

Em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁴, outras possibilidades e também novos desafios foram colocados para a formação do professor e para as Licenciaturas no país. Até chegar à sua formulação final, foram muitos os percalços. A seguir abordaremos um pouco mais sobre a LDB.

1.3 A LDB e suas interfaces com a formação de professores

A primeira versão de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é datada de 1961, embora a Constituição de 1934 já apresente a exigência de fixação de diretrizes para a educação em seu texto¹⁵. Segundo Ricci (2007), até então, a educação não aparecia como uma questão política nacional. Na Constituição de 1946, a expressão *diretrizes e bases* para a educação nacional aparece pela primeira vez, abrindo possibilidades de organização de um Sistema Nacional de Educação.

A elaboração do texto que viria a ser a primeira LDB teve início em 1947, um ano após a promulgação da Constituição. Em 1948, o texto, na forma de projeto de lei, foi encaminhado pelo presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, à Câmara Federal, que iniciou a primeira discussão apenas 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, devido o seu caráter descentralizador. Com modificações, o texto aprovado na forma de lei em 1961, buscou conciliar os princípios das diferentes correntes envolvidas, tanto no âmbito político-partidário como entre os representantes da Igreja, imprensa e outras associações. De acordo com Ricci (2003),

Em síntese, a elaboração da LDB seguiu o embate entre o ideário 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 a prioridade à escola pública – de inspiração

¹⁴ Lei nº 9394/96.

¹⁵ 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 país; Art. 152 “Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elabora o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.”

nacionalizante, permeia todo o processo de construção da nova lei (RICCI, 2003, p. 44)

A questão da formação de professores foi tratada no título VII – Da educação de grau médio – no capítulo IV: *Da formação do magistério para o ensino primário e médio*. O Ensino Normal era responsável pela formação de professores e especialistas do ensino primário (orientadores, supervisores e administradores). No caso da formação de professores para o ensino médio, sua habilitação ocorreria na Faculdade de Filosofia e, por fim, nos Institutos de Educação formavam-se os docentes dos cursos do Ensino Normal (RICCI, 2003, p. 45).

Após a LDB/61, o Parecer nº 292/62, do Conselho Federal de Educação, estabeleceu que os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreenderiam as matérias fixadas para o bacharelado, ajustadas em sua amplitude. Iraíde Barreiro e Raimunda Gebran (2006) afirmam sobre o parecer que:

Ele parte do princípio de que o “ensinar” preexiste ao “como ensinar” e, de certo modo, condiciona-o, porém a formação do licenciado deve incluir, além da parte de conteúdo fixada no currículo de cada curso, estudos que o familiarizem com os dois aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 44).

Nessa época, exigia-se que o aluno das licenciaturas tivesse cursado as chamadas disciplinas pedagógicas. Assim, foram propostas como matérias pedagógicas de caráter obrigatório a Psicologia da Educação, incluindo a Adolescência e a Aprendizagem, Didática e Elementos de Administração Escolar, além da Prática de Ensino das matérias que eram objeto da habilitação profissional, sob a forma de Estágio Supervisionado.

A primeira LDB entrou em vigor alguns anos antes do golpe militar de 1964. Durante o governo militar, não houve edição de uma nova LDB. Nesse momento ocorreram reformas que afetaram diretamente a organização do ensino, tais como Lei 5.540/68, conhecida como Reforma Universitária, que reestruturou o ensino superior e a Lei 5.692/71, que substituiu os dispositivos da LDB relativos ao ensino primário e médio, incluindo-lhes outra denominação: ensino de primeiro e segundo graus. Segundo Ricci (2003),

(...) 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 de 1964, são utilizados decretos-lei para instituir mudanças pontuais e específicas em cada nível ou instância educacional (RICCI, 2003, p. 45)

Aprovada pelo Congresso¹⁶ e sancionada pelo presidente da República, que lhe fez diversos vetos, a Reforma Universitária atendeu, de acordo com Ricci (2003), às demandas de setores ligados ao regime militar, que buscavam a intensificação do vínculo das universidades com o mercado. Nos dizeres dessa autora,

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.
- Multiplicaram-se as vagas em escolas superiores particulares, de forma a permitir, em muitos casos, a existência de sobra de vagas nessas escolas (RICCI, 2003, p. 47)

Nesse período, foram instituídos também os chamados cursos de curta duração, na perspectiva de que, em um curto espaço de tempo, os profissionais estariam formados para o ingresso no mercado de trabalho.

A Lei nº 5.692/71 foi aprovada por um Congresso esvaziado, em um contexto em que era dado destaque à formação profissional e a educação era compreendida como instrumento para o desenvolvimento econômico e para a garantia da segurança nacional (RICCI, 2003, p. 47).

O final da década de 1970 e 1980 foi palco de um grande debate e crítica ao arcabouço teórico das reformas instituídas durante os anos de 1960. Várias associações

¹⁶ Nessa época, o Ato Institucional nº2 decretou a reorganização partidária, extinguido-se todos os partidos políticos e criando dois partidos em substituição: o ARENA (partido da situação) e o MDB (partido da oposição). Nesse momento o Congresso se encontrava esvaziado, sendo que muitas lideranças estavam exiladas ou desaparecidas.

foram responsáveis pela organização de fóruns em que se buscou refletir e apresentar propostas para uma reestruturação do sistema público de ensino. Segundo Dalila Oliveira (2007), foi no processo constituinte instalado no país em 1986, que teve início à elaboração do projeto que resultou na LBD/96. Nesse período, foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, propiciando debates entre diferentes entidades da sociedade civil envolvidas no campo da educação pública.

O primeiro anteprojeto de lei teve como base os princípios propostos durante a IV Conferência Brasileira da Educação (CBE), em 1986, tendo como eixo a universalização do ensino fundamental e a organização do sistema nacional de educação. A partir daí, foram oito anos de tramitação em que cinco substitutivos foram apresentados, descaracterizando o projeto aprovado na Câmara dos Deputados.

O texto da LDB passou por inúmeras modificações e emendas e foi alvo de polêmicos debates. De acordo com Antônio Brolezzi,

Teve inicio assim uma longa jornada de discussões, em que posições ideológicas se contrapuseram sob o contínuo empurra-empurra dos lobbies. Refeito inúmeras vezes, esse projeto atingiu a forma final nas mãos do relator Jorge Hage. Inchado 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 apoio de Marco Maciel e João Calmon, elaborou um projeto alternativo, que começou a tramitar quando o projeto da Câmara foi arquivado (BROLEZZI, *apud* RICCI, 2003, p. 52)

O processo final de tramitação da lei implicou negociações de várias ordens, resultando, de acordo com Oliveira (2007), em um texto com muitas controvérsias.

As análises sobre essas inconsistências do texto variam, podendo encontrar desde interpretações que o consideraram polissêmico, resultado de muitas vozes, até as que o tomam como uma costura de partes de diferentes corpos, recuperando a noção organicista, ou como um mosaico (OLIVEIRA, 2007, p. 99)

A LDB nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996, conforme Oliveira (2007), não traduziu fielmente, em sua elaboração, os anos de debates travados no âmbito do Fórum Nacional de Educação Pública. Entretanto, preservou algumas conquistas anteriormente afirmadas no projeto em tramitação no Senado Federal que resultava de

formulações do movimento em defesa da educação pública, reunidas no referido fórum. Barreiro e Gebran (2006) afirmam que muitas proposições feitas pela LDB/96 se distanciaram dos anseios dos movimentos organizados e das entidades científicas e acadêmicas, em especial no tocante à formação dos educadores.

A formação dos professores é tratada no Capítulo 6 da LDB, no título – “Dos profissionais da educação” – nos artigos 61 a 65 que explicitarão como se dará a formação desses profissionais. Segundo Maria Teresa Melo (1999), esta é uma das partes mais reduzidas em seu conteúdo quando da tramitação do projeto de lei entre a Câmara de Deputados e o Senado Nacional. Em apenas seis artigos, a Lei define os fundamentos, limita os níveis e o *locus* da formação e a relaciona aos requisitos da valorização do magistério (MELO, 1999, p. 46).

A LDB/96 apresenta várias possibilidades de formação dos professores: em nível superior ou médio, nas universidades, em instituições de ensino superior ou nos institutos superiores de educação que podem ser ou não ligados à universidade, em curso de Licenciatura, de graduação plena, curso normal superior ou normal médio, podendo ainda, os portadores de diplomas de educação superior de outras áreas ingressarem no magistério por meio de uma complementação pedagógica de 540 horas. Conforme aponta Diniz-Pereira (1999) o que parece inconcebível em outros campos profissionais – como, por exemplo, o do Direito, da Medicina e da Engenharia – é possível para o magistério (p. 114)

Recentemente, essa legislação foi amplamente discutida no livro intitulado “Formação de Professores para a Educação Básica – 10 anos da LDBN”, fruto de um seminário realizado em 2007¹⁷. Esse evento teve como objetivo discutir as implicações da LDB/96 para a formação de professores da Educação Básica. O referido seminário recebeu especialistas que abordaram vários eixos de discussão, sendo que alguns destacaram os avanços presentes na Lei 9.394/96 para a educação brasileira enquanto outros ressaltaram as controvérsias geradas a partir da aprovação dessa Lei. João Valdir Souza (2007) apontou alguns avanços da LDB/96 para a educação brasileira:

... ao lado da universalização da oferta, a democratização do acesso à formação e as profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira, houve uma preocupação com a profissionalização da docência, vista como algo que exige mais que a

¹⁷ Esse seminário foi realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os dias 29 a 31 de agosto de 2007.

posse de um dom ou a entrega pessoal a uma vocação (SOUZA, 2007, p.31)

O autor enfatiza também o fato de a Licenciatura ter sido impactada positivamente pela LDB/96 na medida em que passou a existir exclusivamente como plena, podendo a partir disso, construir uma identidade própria frente ao Bacharelado. O autor ressalta ainda como significativa para a formação de professores a exigência de um projeto pedagógico específico, com percurso próprio, terminalidade e titulação definidas, rompendo com o modelo tradicional de formação docente, que ficou conhecido como “3+1”. Essa nova concepção de Licenciatura, na opinião de Souza (2007), representou uma das principais conquistas para a qualificação da profissão docente.

Cláudia Ricci (2007) apresenta uma perspectiva diferente da adotada por Souza (2007) em relação à LDB/96, destacando vários pontos conflitantes dessa Lei. A autora afirma que, em uma análise mais aprofundada da LDB, percebe-se uma confusão em vários pontos, sobretudo em relação a adoção de concepções distintas e até mesmo antagônicas para se definir a habilitação do professor, reduzindo o saber docente a “treinamento”, desvalorizando a prática docente. Entre os fatores mais preocupantes para a formação docente, Ricci (2007) aponta a utilização de diferentes expressões para o processo de formação do professor. Essa questão se agrava em função do tratamento homogêneo dado a distintos processos de formação sendo estes a formação inicial, pós-graduação e a formação continuada. As diferentes orientações da LDB/96 influenciaram, então, o surgimento de divergentes e diversificados currículos dos cursos de graduação.

1.4 Teoria e prática na formação docente: a prática de ensino como componente curricular

Em dezembro de 1996, foi sancionada a Lei 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o que, segundo Souza (2007), trouxe significativas inovações no que se refere à formação de professores para a atuação na educação básica. Em seu artigo 61, a LDB/96 estabeleceu fundamentos para a formação de profissionais da educação com destaque para: a associação entre *teorias e*

*práticas*¹⁸, inclusive mediante capacitação em serviço¹⁹. A proposição de tal fundamento demonstra a importância atribuída à articulação entre teoria e prática e é significativo que ambas estejam no plural, pois revela a preocupação com a diversidade. É possível concluir que essas proposições sejam fruto de debates no campo educacional que, desde os anos de 1980, se ampliaram no sentido de questionar uma concepção tradicional da relação entre teoria e prática, sendo a prática apenas um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria. Maurice Tardiff (2002), ao criticar essa ideia, 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, ideias 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 ainda domina, 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, na maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor (TARDIF, 2002, p. 235).

Ao indicar a articulação entre teoria e prática, a LBD/96 parece ser a expressão de uma concepção atualizada em relação à formação. Diniz-Pereira (2011) aponta na mesma direção ao colocar que:

A partir da crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se hoje outras maneiras de representar a formação docente. As atuais políticas para o preparo dos profissionais da educação, no País, parecem consoantes com esse outro modelo de conceber tal formação. As propostas curriculares elaboradas, desde então, procuram romper com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para a discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e

¹⁸ Grifo nosso

¹⁹ Essa possibilidade de capacitação em serviço, esconde no discurso sedutor de “articulação entre teoria e prática” na formação de professores, o interesse, por parte do governo, em reduzir o tempo de formação desses profissionais, possibilitando como foi citado anteriormente a complementação pedagógica das 540 horas.

acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 99).

Com a sanção da LDB/96, uma das questões que gerou grandes debates entre os pesquisadores sobre formação de professores diz respeito à expressão “prática de ensino” tal como consta no artigo 65 da LDB²⁰ em que se define um “mínimo de 300 horas”. O artigo criou uma confusão a respeito do termo “prática de ensino”, uma vez que não deixou claro em sua abordagem o que estava sendo chamado de “prática de ensino”. Tal falta de clareza levou a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a aprovar um Parecer²¹, em dezembro de 1997, com o objetivo de orientar a organização da prática de ensino de 300 horas, prevista pela LDB/96.

O Parecer CES 744/97 considerou a prática de ensino como um espaço por excelência de vinculação entre a formação teórica e o início da vida profissional, sendo supervisionado pela instituição formadora. O texto apresentou também a prática de ensino como uma oportunidade do estudante-docente se defrontar com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar. Esse Parecer trouxe, ao final, orientações para se efetivar o que havia sido estipulado pelo artigo 65 da LDB/96:

Art. 1º - A prática de ensino é definida como as atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes educativos em, no mínimo, 300 horas, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora.
Parágrafo único - A supervisão na instituição formadora, embora obrigatória, não deverá ultrapassar 25% do total da carga horária, prevista para a prática de ensino.

Art. 2º - A prática de ensino deverá constituir o elemento articular entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso;

Art. 3º - A prática de ensino deverá incluir, além das atividades de observação e regência de classe, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico;

Art. 4º - A prática de ensino deverá envolver ainda as diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade, relações com a família.

Em 1999, outro Parecer²², tratando das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, foi aprovado e procurou, mais uma vez, elucidar a concepção

²⁰ A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá Prática de Ensino de, no mínimo, trezentas horas (LDB 9394/96 Art. 65).

²¹ Parecer CES-744/97.

²² Parecer CNE/CP 115/99.

de “prática de ensino”. Segundo o Parecer CNE/CP 115/99, a prática de ensino é vista como o elemento articulador do processo de formação dos professores, tendo como objetivo atingir a integração entre teoria e prática. Ainda de acordo com o documento,

É a prática de ensino, desenvolvida na escola, como parte de sua formação profissional, que pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. O seu enfrentamento objetivo, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando.

Nesse processo de aprender fazendo, o aluno docente tanto aprimora e reelabora seus conhecimentos sobre os conteúdos curriculares pelos quais é responsável e aprofunda o seu entendimento das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, como amplia necessariamente a sua compreensão da complexidade do processo educativo formal, que envolve não apenas a relação entre professor e aluno, mas, também, a própria dinâmica da escola, configurada no seu projeto pedagógico, e expressa nas relações estabelecidas entre os diferentes segmentos escolares e com a comunidade (p. 603).

Em fevereiro de 2002, fundamentando-se no Parecer CNE/CP 09/2001 e no Parecer CNE/CP 28/2001, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP 01/2002 e a Resolução CNE/CP 02/2002, que instituíram, respectivamente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* e a *Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*.

O Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002, ao mesmo tempo que fundamentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e regulamentaram a formação desses profissionais, propuseram um novo olhar sobre a formação docente. O objetivo principal do Parecer CNE/CP 09/2001 era definir o Conselho Pleno como instância que cuidaria de fixar a duração dos cursos superiores de formação de professores, por meio de parecer e resolução específica. A Resolução CNE/CP 01/2002 instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena, e de acordo com o Parecer que o normatiza, resultou,

segundo o documento, de um amplo debate²³ com representantes de entidades ligadas à educação escolar. (CNE/CP 09/2001, p. 2 e 3).

Esse Parecer abordou vários aspectos, considerados por alguns autores como inovadores, sobretudo ao reforçar a necessidade de o professor investir em sua formação e em sua atuação didática a partir de diferentes metodologias e estratégias de ensino. Souza (2007) apresenta alguns elementos trazidos por essa normatização que considera como novidade como, por exemplo, a questão dos cursos de Licenciatura tornarem-se mais autônomos, ao investir na produção de um projeto pedagógico próprio, desvinculado do Bacharelado. Outro ponto que merece destaque, segundo Souza (2007), é a significativa ampliação do tempo destinado às atividades práticas, entendidas como importante dimensão formativa dos futuros docentes.

O Parecer CNE/CP 09/2001 apresentou também uma preocupação no que se refere à concepção da relação entre teoria e prática. Pois conforme esse documento:

a concepção dominante, [...] segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 22 e 23).

Tal documento apresenta uma outra concepção de prática, vista como um componente curricular que deve se aproximar de uma dimensão do conhecimento, contemplando várias fases da formação docente. Essa formação se estenderia desde os momentos de reflexão em sala de aula, em que se discute a atividade profissional a partir de pressupostos teóricos e como experiência de vida dos futuros docentes, até o estágio supervisionado. Pela primeira vez na legislação educacional brasileira, surgiu a expressão “prática como componente curricular”.

Ainda segundo o Parecer 09/2001,

²³ Entretanto as audiências públicas para se discutir o documento representaram uma estratégia do governo na época, para se dar uma roupagem democrática a um processo em que praticamente tudo já estava previamente definido.

a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 57).

Dessa maneira, sobre a prática, o referido Parecer resolve:

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 63).

O Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE 02/2002 tratam especificamente da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura. Sobre essa nova regulação, Souza (2007) destaca três pontos relevantes: a discussão específica sobre a duração e carga horária dos cursos de licenciatura; a regulamentação do estágio curricular supervisionado e a nova concepção da dimensão prática da formação dos futuros professores.

Em relação à carga horária, a Resolução CNE 02/2002 estabelece que:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Apesar da mudança na compreensão da ideia de “prática como componente curricular”, é possível observar que o Parecer continuou utilizando a expressão “prática de ensino” em seus textos. Entretanto, o mesmo Parecer buscou esclarecer o que pretendia dizer o dispositivo legal, no artigo 65 da LDB/96, em relação à obrigatoriedade das 300 horas de “prática de ensino”. Outro Parecer, o 28/2001, procurou fazer o mesmo ao defender que as 300 horas de “prática”, estabelecidas pela LDB/96, são exigidas como patamar mínimo, entretanto, dada a sua importância para formação dos docentes, este mínimo não é suficiente para dar conta, principalmente, da associação entre teoria e prática como posto pelo artigo 61 da LDB/96. Dessa maneira, o documento justifica a ampliação da carga horária de prática e detalha sua concepção:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente (p. 9).

Dessa maneira tal documento muda e amplia essa concepção de prática. Nesse caso, segundo Souza (2007), deixou-se a prática de ensino de um conteúdo para a didática específica e destacou-se a dimensão formativa da prática, dividida e diferenciada entre tempos para diferentes estratégias de contato com o cotidiano das escolas de educação básica e os tempos de estágio curricular obrigatório. O Parecer CNE/CP28/2001 busca então distinguir o que está sendo chamado de “prática como componente curricular” e “prática de ensino e o estágio supervisionado”:

A **prática como componente curricular** é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer [...].

A prática, **como componente curricular**, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. [...]

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular**, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade.

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo **um total de 400 horas** (p.9 e 10).

Nesse caso, diferentemente da prática de ensino como conteúdo, que geralmente se confunde com o estágio e é realizada ao final dos cursos de licenciatura, o Parecer diz que a prática como componente curricular, de no mínimo 400 horas, deve ter lugar desde o início do curso.

Para o estágio supervisionado, outro componente curricular obrigatório, o Parecer estabelece o seguinte:

[...] **estágio curricular supervisionado de ensino** entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado*. [...]

Tendo como objetivo, junto com a prática, **como componente curricular**, a relação *teoria e prática social* [...], o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. [...]

O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela.

Neste sentido, é indispensável que o estágio curricular supervisionado, [...], se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada.

Assim o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico.

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado (p. 10 e 11).

Como foi citado anteriormente, a Resolução CNE 02/2002 também estabelece o mínimo de 400 horas para o estágio. Diferentemente da prática como contato e reflexão sobre o cotidiano da escola básica, o estágio diz respeito ao exercício do ofício para qual o estudante se forma, sob a supervisão de um profissional reconhecido em um ambiente institucional.

As alterações propostas pela LDB/96 e pelas Resoluções 01 e 02/2002 aumentaram a carga horária destinada à “prática de ensino”, entretanto, a simples medida de aumentar a carga horária de “prática” não é a garantia de superação dos problemas das Licenciaturas nem da melhoria da qualidade da formação dos professores. Segundo Ricci (2007),

A transição entre o escopo da nova legislação, e 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 a ser

resolvida no interior das universidades. Muitas vezes, as soluções encontradas parecem continuar vinculadas ao engajamento pessoal, e não institucional dos professores universitários envolvidos na questão (RICCI, 2007, p. 172)

As mudanças curriculares estabelecidas pela nova legislação, especialmente no que se refere à ampliação da carga horária de “prática de ensino” durante a formação, implicou em novas questões institucionais de ordem organizacional, cujas soluções foram complexas e não se fizeram pela simples mudança na política de formação (VILELA, 2008).

As novas orientações da LDB/96 e das Resolução 01 e 02/2002 geraram intensos debates nos cursos de licenciatura em função das reorganizações curriculares necessárias para cumprimento da nova legislação. A Licenciatura em História não foi uma exceção. No curso de História aqui pesquisado, por exemplo, criaram-se disciplinas de “Prática de Ensino” para atender as orientações da nova LDB/96. Porém, como será apresentado mais adiante, há algumas especificidades nesse processo que devem ser destacadas.

1.5 A formação do professor de História

Muitas têm sido as pesquisas e as produções acadêmicas realizadas sobre a formação docente em seus vários níveis, inclusive aquelas com foco na formação do professor de História. Os debates sobre a formação de professores de História, de acordo com Fonseca (2003) pautaram-se, ao longo dos anos, em torno de alguns dilemas políticos e pedagógicos que envolveram historiadores, professores formadores da área pedagógica, professores de História dos vários níveis e sistemas ensino, associações sindicais e científicas, como a Associação Nacional de História (ANPUH) que, desde meados dos anos 1970, teve uma grande participação no processo de discussões, proposições e de publicações na área.

Analisando as principais discussões acadêmicas sobre formação do professor de História e ensino de História, no período de 1990 a 2008, por meio do levantamento de livros, artigos das mais importantes revistas especializadas, como a Revista Brasileira de História, trabalhos publicados em anais de encontros, como a ANPUH²⁴, ANPED²⁵ e

²⁴ ANPUH – Associação Nacional de História

²⁵ ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

o ENPEH²⁶ e seminários como “Perspectivas no Ensino de História”, bem como relatórios de pesquisa, além de teses e dissertações²⁷ percebe-se um processo de revisão, de críticas, de ampliação e reconhecimento de múltiplos lugares, tempos, processos, sujeitos, saberes e práticas formativas, modos de ensinar e aprender a ensinar.

Diferentes dimensões de análise têm gerado uma diversidade de estudos. Nesse sentido, as pesquisas reúnem textos, registros de experiências, reflexões sobre saberes e práticas formativas em distintos espaços, trazendo temáticas que tratam da formação inicial do professor de História, da formação continuada, da política de formação, a formação do professor de História para as séries iniciais, estudos referentes às questões da formação do professor a partir de sua trajetória de vida, debates sobre a formação de professores na ANPUH, questões relativas à prática de ensino/estágio supervisionado, a questão do multiculturalismo e História da África, a formação dos formadores de professores²⁸, configurando-se em importantes perspectivas de análises sobre a temática da formação do professor de História. Considerando todos esses trabalhos, percebe-se a tentativa de responder algumas questões, tais como: o que é preciso saber para ser professor de História? Como se dá a formação do professor de História? Como formamos o professor de História? Quais saberes são importantes para a formação do professor de História?

Selva Guimarães Fonseca (2005), ao fazer um balanço dos dez anos de encontros nacionais de pesquisadores na área de ensino de História, aponta como principais temas de investigação, nos anos de 1990, os livros didáticos de História, os currículos, linguagens e a formação do professor. Ernesta Zamboni (2005), ao refletir sobre o panorama das pesquisas sobre o Ensino de História no ENPEH de 1995 a 2003, traz alguns dados de pesquisas sobre formação de professores de História. Por exemplo, no segundo encontro, em 1995, de 33 trabalhos, apenas quatro tratavam da temática de

²⁶ ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História

²⁷ O levantamento de teses e dissertação foi feito por meio do Banco Capes – <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>, além de bibliotecas digitais das faculdades de Educação, das principais universidades do País.

²⁸ Sobre essas subtemáticas referentes à formação do professor de História ver: formação inicial do professor de História (Fenelon 1981, Mesquita e Fonseca 2006, Rassi 2006, Fonseca 2003, Silvy 1994, Molica 1995, Pereira e Hermeto 2009, Silva 2006 entre outros), à formação continuada (Alves e Fonseca 2009, Zamboni 2009, Oliveira 2009, Ricci 2003, Pompeu 2005), à política de formação (Ricci 2007, Oliveira 2005), a formação do professor de história para as séries iniciais (Sominini e Nunes 2008, Soares 2009, Tuma 2009, Urban 2002), até os estudos referentes às questões da formação do professor a partir de sua trajetória de vida (Brandão 2003, Fonseca 1997, Rica 1992, Votto 2004), debates sobre a formação de professores na ANPUH (Mesquita e Zamboni 2008) questões relativas a prática de ensino/estágio supervisionado (Costa 2007, Silva Gentil 2009, Porfírio 2008, Metzger 1992, Daibem 1998) a questão do multiculturalismo e História da África (Ferreira 2007, Fonseca e Couto 2006, 2008, Lippold 2008), a formação dos formadores de professores (Machado e Correa 2009).

formação de professores. Já no terceiro e quarto encontros, o número de trabalhos cresceu para 88 e 107, respectivamente, sendo que os temas relacionados à formação de professores também tiveram crescimento, ganhando relevância em função das políticas públicas sobre educação, com a nova concepção de licenciatura. No quinto encontro, em 2003, a autora observou um aumento de linhas temáticas assim como de pesquisas apresentadas. O tema sobre a formação de professores de História manteve-se presente, embora em número menor. Esses dados apresentados por Zamboni, ao trazer em um primeiro momento o aumento das pesquisas sobre formação inicial e depois uma certa queda, vão ao encontro do que André (2009) pontuou em seu levantamento, no qual mostra que nos últimos anos da década de 2000, houve um certo abandono dessa temática.

O tema da formação de professores de História passou a ganhar mais espaço nas principais conferências e seminários a partir do final da década de 1970 e início dos anos de 1980, quando estava em discussão a questão dos Estudos Sociais. Segundo Fonseca (2003), as lutas pela extinção dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais durante os anos 70 e 80 do século XX, o processo de redemocratização do Brasil, os movimentos sociais, as mudanças curriculares para o ensino fundamental, médio e universitário fizeram emergir novos dilemas sobre os modelos de formação do professor de História.

Com a ascensão dos militares ao poder, em 1964, a educação foi alvo de uma ampla reforma que pretendia erradicar o analfabetismo e disseminar valores morais e nacionalistas. No âmbito dessas mudanças, implantaram-se duas reformas que promoveram grandes transformações na política educacional brasileira: a Lei 5.540/68, conhecida como Reforma Universitária, que, de acordo com Magali Castro e Raquel de Sá Andrade (2009), pretendia conter as mobilizações estudantis e eliminar as resistências ao Regime no interior das universidades (p. 18). E a Lei 5.692/71 que fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, promovendo modificações relativas à estrutura do ensino, à profissionalização do Ensino Médio e, também, interferiu nos aspectos constitutivos de diferentes disciplinas e na formação dos professores.

A História e a Geografia tiveram sua carga horária reduzida para a inserção de disciplinas de cunho nacionalistas: OSPB²⁹ e EMC³⁰, que tinham o objetivo de difundir valores morais e criar uma identidade nacional. Os docentes dessa área presenciaram a

²⁹ Organização Social e Política Brasileira.

³⁰ Educação Moral e Cívica.

implantação da licenciatura curta em Estudos Sociais, uma fusão das áreas de Geografia, História e Filosofia, que pretendia formar professores polivalentes, em curto espaço de tempo, o que era viável para o governo, para atender à demanda crescente da escola fundamental. De acordo com Castro e Andrade (2009), nesse período, foi negada à História o estatuto de disciplina autônoma e ela teve de ceder lugar à introdução aos Estudos Sociais no currículo do ensino fundamental. Sua carga horária foi reduzida e, no ensino médio, configurou-se como obrigatória em apenas uma série desse nível. Para Déa Fenelon,

não foi coincidência que as disciplinas mais atingidas por tudo isso seja exatamente as nossas – a descaracterização da História e da Geografia, a exclusão da Filosofia, etc. É importante saber o que se faz com a disciplina História, porque está presente aí, de forma consciente, o caráter de manipulação que se quer atribuir ao seu ensino, transformando em prática educativas (1985, p. 13).

As discussões sobre a questão dos Estudos Sociais reapareceram, de forma mais enfática, a partir de 1973, quando tiveram início manifestações organizadas no Fórum de Debates sobre Estudos Sociais, realizados na USP, manifestações da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e da ANPUH. Segundo Fonseca (1993), esses eventos ganharam força na medida em que os movimentos sociais populares se articularam e cresceram, englobando o movimento dos professores, a partir das greves de 1978-1979.

Ilka Miglio Mesquita e Ernesta Zamboni (2008) apontam que são mais de vinte anos em que a preocupação com a formação do professor de História para a escolarização básica se destaca tanto nos discursos oficiais, como nos discursos acadêmicos. Segundo as autoras, os anos de 1980 foram marcados pelo combate em prol da extinção dos cursos de Estudos Sociais em universidades e faculdades, pela reivindicação da presença das disciplinas de História e Geografia nas escolas de ensino fundamental, como também pelas discussões de questões teórico-metodológicas relacionadas ao ensino e à pesquisa de História e da História como disciplina escolar para e na formação de professores. Textos como de Déa Fenelon, proferido no Simpósio Nacional da ANPUH em 1981, trouxeram a reflexão sobre o ensino e a formação de professores de História, questionando o trabalho desenvolvido na universidade em relação à formação de professores, chamando a atenção para as perspectivas profissionais que eram apresentadas aos alunos, para as concepções referentes ao desempenho profissional, para o significado de ensino e pesquisa na universidade. Esse

texto expôs os problemas da formação acadêmica e sua relação com a escola básica. Segundo Fenelon,

Não é difícil reconhecer [...] os efeitos e os sintomas da proclamada separação entre ensino e pesquisa, a que nos referimos, e que teoricamente reconhecemos como perniciosa, mas que em nossa prática acaba por se concretizar como linha de trabalho, mesmo porque não se tem muita clareza do que seja o treinamento para a investigação. Grande parte de nossos alunos são formados em História, mas não são capazes de elaborar uma problemática de pesquisa. Tiveram contatos mínimos com qualquer tipo de documentação e não aprenderam a trabalhar com ela, raramente freqüentaram qualquer tipo de arquivo ou foram em busca de outras fontes de investigação, aprendendo a questioná-las na forma como aparecem ou foram encobertas, no conteúdo do que dizem, na situação de testemunho de que são origem. Isto não se faz, em verdade, porque a maioria dos professores, muitas vezes, jamais realizou este tipo de trabalho e tem sobre sua tarefa de ensinar uma concepção que não difere da idéia de repassador de conhecimento e de informações (FENELON, 2008, p. 33).

No desenrolar das necessidades de mudanças, expandiram-se os campos investigativos e temáticos, proporcionando a difusão de uma literatura sobre o ensino de História com o objetivo de procurar novos caminhos e possibilidades de redefinições e abordagens. Esses discursos de mudanças daquele ensino e daquela formação, configurados na lógica transmissiva e reprodutora, geraram textos produzidos por professores formadores de professores. Suas ideias foram divulgadas em espaços acadêmicos e associativos, como a ANPUH, nas associações de docentes e também nas discussões e reformas curriculares promovidas pelas secretarias de educação.

Ao longo dos anos de 1980, o debate sobre o ensino de História, resultou na reorganização de espaços e tempos de discussões nas universidades, nos eventos e por outras iniciativas, nas publicações acadêmicas e nos próprios organismos públicos, que patrocinaram a reestruturação de currículo. Conforme afirmam Mesquita e Zamboni,

O território onde se constituiu a luta pela formação de professores e por um outro ensino de história nos anos de 1980 passou a ser habitado por identidades individuais e coletivas, na condução de projetos de revisão de concepções até então dominantes tanto na formação profissional quanto na história ensinada (MESQUITA e ZAMBONI, 2008, p. 133).

Segundo Fonseca (2003), nos anos 80, ampliaram-se as discussões entre os profissionais da área, a luta em defesa de um outro processo de formação, da

profissionalização dos professores e de um novo ensino de História. A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, da dicotomia Bacharelado/Licenciatura se processou articulada à defesa de uma formação que privilegiava o professor-pesquisador; isto é, o professor de História, produtor de saberes, capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção. A defesa dessa outra concepção de formação de professores de História passou a ser recorrente na literatura da área, a partir das críticas ao modelo vigente nos diversos programas. Fenelon, em 1983, denunciava que era fácil constatar que o recém formado professor de História, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, na maioria das vezes, se sentia perdido, não sabendo o que fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se via perplexo diante da realidade (FENELON, 2008, p. 27).

Mais de vinte cinco anos após essa publicação de Fenelon, a postura de embaraço dos recém formados frente à complexidade da educação escolar ainda é atual e não exclusiva da área de História. Júlio Costa (2007) afirma, com base em seus dados de pesquisa, que essa perplexidade se dá, atualmente, ao se iniciar a disciplina Estágio Supervisionado ou outra atividade prática que venha a existir também durante o curso. Alguns entrevistados disseram que a visão que tinham da escola ou da atuação docente na educação básica foi alterada após o estágio, indicando que a visão recebida ou criada durante o curso de formação inicial, não condizia à realidade. Muitos afirmavam também que a realidade encontrada nas escolas é bem diferente da teoria ou das/nas aulas da universidade (COSTA, 2007, p. 45).

Essa percepção da complexidade é resultado da concepção de formação docente baseada, como visto anteriormente, no modelo da racionalidade técnica, traduzido e materializado pela fórmula “3+1” que também marcou profundamente a organização dos programas de formação de professores de História. Durante três anos, os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de História, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na Prática de Ensino, também chamada de Estágio Supervisionado. Conforme Fonseca (2001), é comum entre os graduandos de História a ideia preconcebida de que para ser professor de História basta dominar os conteúdos de História. Logo, as disciplinas da área pedagógica são desnecessárias, acessórios ou mera formalidade para obtenção dos créditos. Esse modelo, apesar de tão amplamente debatido e criticado, ainda persiste como norteador dos cursos de formação dos professores de História no Brasil.

A partir dos anos 90, os debates sobre a formação do professor de História assumiram novos contornos, resultante de demandas próprias do processo da realidade brasileira, além do aprofundamento das discussões presentes no cenário acadêmico-educacional desde os anos 80. Segundo Fonseca (2005), no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica, de consolidação do processo democrático, as disputas, as lutas em torno de uma nova política educacional, em especial a elaboração da nova LDB/96 e das Resoluções 01 e 02 / 2002, provocaram mudanças em algumas dimensões do ensino de História e conseqüentemente da formação do professor dessa área. Nos dizeres da autora,

Gostaria de aqui, neste espaço, registrar algumas destas mudanças que, ao meu ver tiveram impacto significativo na pesquisa e no ensino de História durante os anos 90, dentre elas:

- A consolidação do processo de substituição de Estudos Sociais por História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental;
- A paulatina extinção dos Cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais;
- A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96;
- Elaboração e implantação das Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de História e a Formação de Professores da Educação Básica (FONSECA, 2005, p. 34).

Ainda conforme a autora, essas mudanças alimentaram-se de resultados das pesquisas historiográficas e educacionais, como também tiveram impactos significativos sobre as linhas de pesquisa, sobretudo nas pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação. A área de formação de professores ganhou relevância estratégica não só no campo das pesquisas, nas políticas públicas, mas, sobretudo, no âmbito do debate educacional e no cotidiano escolar.

Os debates sobre a formação de professores de História, apresentam, no início do século XXI, elementos de mudanças e de continuidades. Como novas abordagens pode-se destacar a pesquisa realizada por Cléa Ferreira (2008) que trata da formação do professor de História à luz da história e cultura afro-brasileira e africana. Nela, a autora situa esta problemática em uma perspectiva de reflexão sobre seu papel na formação de professores reflexivos e na instrumentalização destes para a construção do conhecimento prático capaz de tratar de forma pedagogicamente adequada as questões raciais no espaço escolar. A autora procura ainda oferecer subsídios à compreensão de alguns desafios que se apresentam à formação de professores, a partir da Lei 10.639/03,

que altera a LDB/96 e estabelece obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Tal obrigatoriedade vem exigindo, segundo a autora, modalidades de formação para educadores, tanto para repertório informativo específico como para formação de excelência na matéria, conforme almeja a regulamentação. Ferreira aponta ainda que,

A implementação da lei nas escolas, além de representar uma ação afirmativa da mais alta relevância, também trouxe à tona uma questão que há muito vem sendo discutida no que se refere à qualidade do ensino nas escolas brasileiras: a formação de professores. A situação ganha contornos mais delicados por se tratar de questões raciais. O mito da democracia racial que impera no Brasil há muitos anos precisa ser desfeito e caberá a estes profissionais essa difícil tarefa (FERREIRA, 2008, p. 225).

Uma outra subtemática que busca espaço se refere à formação do professor de História e o multiculturalismo. Selva Guimarães Fonseca e Regina Célia do Couto, em artigo publicado em 2006, apresentam resultados de uma pesquisa acerca dessa temática. O objetivo da pesquisa foi analisar as seguintes questões: Os/as professores/as formadores/as dos cursos de História formam “na” e “para” uma perspectiva multicultural? Qual perspectiva cultural está explícita e implícita nos PCNs do ensino de História? As instituições formadoras de professores/as trabalham a perspectiva da pluralidade cultural nos seus currículos formais e ativos? Para responder essas perguntas foram analisados documentos escritos e entrevistas orais com um universo de professores/as formadores/as dos cursos de História da UFMG e Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A proposta das autoras era desvelar como as questões multiculturais são percebidas e vivenciadas pelos sujeitos sociais da pesquisa e como são abordadas pelos documentos oficiais. Nas experiências narradas e transcritas, os/as formadores/as demonstram que a própria ideia de ensino de História está em mutação.

Essa perspectiva multicultural é imanente aos cursos de História; quer dizer, hoje quem não se abrir para isso, quem se fechar, estará na verdade perdendo o curso da História” (Furtado: UFMG).² “Esse enfoque multicultural implica uma abertura de olhar para novas fontes e a incorporação de novos saberes” (Villalta: UFMG). “Temos que aprender algo novo, preparar os professores para um novo aluno que está ingressando na escola (Dângelo: UFU). (FONSECA e COUTO, 2006, p. 62)

As autoras observam ainda que:

[...]os/as formadores/as percebem a complexidade do momento vivido e reconstróem suas práticas, convergindo para aspectos inerentes à História Cultural. Eles/as preocupam-se com as mudanças, os rumos da História e se questionam sobre o próprio trabalho, revêem o como ensinam e o que ensinam. Articulam saberes, reescrevem o ensino, o que lhe é próprio, em busca de um outro ensino de História, revelador de outros tempos, de diferentes conhecimentos; de outras experiências subjetivas e – por que não? – de uma inovadora formação em História! (FONSECA e COUTO, 2006, p. 63)

Em relação às continuidades nas pesquisas sobre a formação do docente de História, temos a recorrência de alguns subtemas como, por exemplo, as pesquisas relacionadas à formação inicial, à questão da teoria e prática, licenciatura e bacharelado, ensino e pesquisa. Nesse sentido, podemos apontar a pesquisa de Aguinaldo Rodrigues Gomes (2000) na qual o autor analisa as propostas curriculares do curso de História para refletir sobre os objetivos de formação de professores de História, sobretudo no que se refere à relação Bacharelado/Licenciatura e Ensino/Pesquisa. O trabalho de Rosemary Negreiros de Araújo (2002) também trata da relação teoria/prática na formação do professor de História, a partir de uma pesquisa desenvolvida na Fundação Universidade do Tocantins – Unitins (Campus de Araguaina – TO), com a finalidade de compreender em que medida ocorre a prática de pesquisa na formação do professor no referido curso.

Desde os anos 1990, ou seja, há vinte anos, o tema teoria e prática é discutido, a formação inicial é problematizada, como aponta, por exemplo, o artigo de Luiz Villalta (1991), no qual o autor coloca que existe uma...

[...] minimização da importância das discussões teóricas, metodológicas e historiográficas pelas disciplinas dos Cursos de Graduação. Essa pobreza teórica, no entanto, poderia ser "compensada" por uma "vivência prática" intensa ou, no mínimo, satisfatória. Mas não o é, nem poderia ser diferente: nossos alunos não realizam investigações de natureza histórica, não vivenciam situações de pesquisa na Universidade (Fenelon, 1985), não produzem conhecimento histórico, enfim, não fazem História. Enveredar pelos caminhos da pesquisa histórica é privilégio dos que se engajam em projetos de iniciação científica, ou então, nos poucos cursos que exigem a apresentação de uma monografia para obtenção do título de bacharel, dos que frequentam o bacharelado. Mesmo nesses casos, é importante frisar, a pesquisa converte-se em um mundo à parte, dissociado do Curso: é um empreendimento em que o aluno atua

solitariamente, no máximo com a presença, mais ou menos constante, da figura do professor orientador. A maioria dos alunos, todavia, sai da Universidade sem saber sequer como se redige um projeto de pesquisa. Eles não elaboram um projeto de pesquisa, não pesquisam e quase nunca manipulam fontes primárias e, quando o fazem, não aprendem como analisá-las (VILLALTA, 1992, p.228).

O autor conclui que os cursos de graduação em História, além de não formarem pesquisadores, fracassam igualmente em relação à formação de professores: os alunos saem precários do ponto de vista teórico e, mais do que isso, quase sem vivenciarem a prática do ensinar História, prática essa relacionada à pesquisa. Um dos caminhos apontados pelo autor diz respeito aos departamentos de História e aos departamentos e faculdades de Educação. Aos primeiros, seria fundamental que se ampliassem os domínios de realização das discussões teóricas, metodológicas e historiográficas para todas as disciplinas e, mais ainda, que fosse dado aos alunos a oportunidade de vivenciarem situações de pesquisa, de fazerem História. Aos departamentos e faculdades de Educação, caberia uma reformulação curricular que procurasse atender às especificidades do processo de ensino-aprendizagem da História nas escolas básicas, eliminando as possíveis redundâncias entre suas disciplinas e reforçando o conhecimento e o manejo de técnicas e métodos de ensino-aprendizagem voltados especificamente para a área de História.

Com tudo isso, pode-se apreender que as discussões e os debates sobre formação de professores de História, nas últimas décadas, apresentam elementos de conservação, com a constância de alguns temas, apesar de alguns destes virem com novos olhares e novas problemáticas. Além dos temas constantes, percebemos elementos de mudanças e de rupturas que possibilitam o surgimento de novas questões, novos subtemas dentro do tema da formação inicial, novos problemas que enriquecem o debate e parecem apontar outros caminhos para essa formação.

Capítulo 2 – Perspectivas críticas de currículo na formação do professor de História

As mudanças ocorridas no curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na última década, com a inserção das disciplinas de “Prática de Ensino” na sua matriz curricular e um significativo acréscimo da carga horária das atividades que compõem o estágio supervisionado, nos fez pensar sobre *como e por que* aconteceram tais alterações em seu currículo. Para auxiliar a compreensão do objeto desta pesquisa e buscar responder a essas questões, utilizamos conceitos normalmente empregados na Sociologia do Currículo³¹.

O olhar lançado para o currículo do curso de História da UFMG, ao longo desta dissertação, sofreu influência das leituras de obras de autores que pertencem às chamadas “teorias sociais críticas”³². Dentro dessa corrente de estudos, destacam-se as abordagens de caráter histórico-social, que se preocupam em evidenciar os interesses e as concepções dos envolvidos na construção dos currículos, em diferentes momentos históricos, com menção especial para o autor britânico Ivor Goodson³³.

2.1 Currículo: da gênese da palavra às teorias

A etimologia da palavra “currículo” nos remete a uma variedade semântica que apresenta uma pluralidade de significados. Em latim, “currículo” vem da palavra latina *scurrere* que significa “correr”, e refere-se a “curso” ou “carro de corrida”, decorrendo as derivações substantivas do próprio latim como *cursus*, que significa “carreira”, ou mesmo, *curriculum* no sentido de “caminho”. A partir desses esclarecimentos sobre a etimologia da palavra, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado. Como observa Ivor Goodson (1995),

³¹ Os estudos sobre o currículo ganharam maior organicidade a partir do movimento, liderado por teóricos britânicos, nas décadas de 1960 e 1970, que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). Esses estudos partiram do pressuposto de que o currículo é uma construção social, questionavam a natureza do conhecimento escolar e esclareciam a dimensão social das seleções e organizações dos conteúdos nos currículos escolares.

³². As “teorias sociais críticas” trazem uma nova abordagem aos estudos sociológicos, considerada crítica, comparada as abordagens tradicionais. No campo do currículo essas teorias buscam trazer a tona o contexto social e histórico evidenciando os interesses e as concepções dos envolvidos na construção dos currículos.

³³ Segundo Silva (1995), Goodson “tenta demonstrar, através de seus inúmeros trabalhos empíricos, assim como através de um corpo consistente e denso de teorização, que as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultado de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambigüidades” (SILVA, 1995, p. 11).

no que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como o conteúdo apresentado para o estudo. Nessa visão, contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de “definição da realidade” é posto firmemente nas mãos daqueles que “esboçam” e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo o modo já fixado (GOODSON, 1995, p. 31).

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) ³⁴ define “currículo” por meio de dois verbetes: o primeiro, remetendo ao “ato de correr, corrida, curso [...] programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada”; no segundo, como “documento em que se reúnem dados relativos a características pessoais, formação, experiência profissional”.

Na literatura especializada, entende-se e emprega-se o termo “currículo” de diversas maneiras. De acordo com José Alberto Pedra (1993),

O termo currículo, já foi definido: 1) como uma série estruturada de resultados; 2) como um conjunto de matérias; 3) como conjunto de experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola e 4) como intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa. Ultimamente, vem sendo entendido como uma seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla (PEDRA, 1993, p. 30).

Para Pedra (1993), o currículo pode ser entendido essencialmente como uma seleção: seleção de conhecimentos, atitudes, valores e modos de vida, presentes na cultura de uma determinada sociedade, considerados importantes para serem transmitidos às futuras gerações. Dessa forma, o currículo é, então, um recorte intencional dos conhecimentos disponíveis em uma determinada cultura.

Ainda segundo o autor, a seleção dos conteúdos curriculares foi considerada por muito tempo como uma atividade racional, que deveria ser levada a termo tendo por referência alguma teoria da aprendizagem ou “necessidade social”. No entanto, o currículo não é neutro. A seleção de conteúdos curriculares, mais que uma atividade racional, é, sobretudo, um processo no qual múltiplas esferas, sociais e individuais, de mediações se entrecruzam, construindo e reconstruindo aqueles conteúdos. O currículo

³⁴ Cabe ressaltar aqui que os dicionários não especializados, em geral, exprimem idéias do tipo “senso comum” a respeito do tema em questão.

está implicado em relações de poder, transmitindo visões sociais particulares e interessadas (MOREIRA e SILVA, 1994), ou seja, seu significado é dado pelos próprios contextos em que se insere.

Dessa forma, refletir sobre currículos pressupõe um olhar sobre as teorias do currículo e suas diferentes vertentes na história.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2007), as teorias do currículo são vistas a partir da noção de discurso, no qual as definições sobre esse termo não são utilizadas para capturar, o verdadeiro significado de currículo ou para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é. Na visão do autor,

mostrar aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (SILVA, 2007, p. 14).

A importância da compreensão das teorias do currículo como forma de refletir sobre as próprias proposições curriculares no sistema educativo, segundo Cleci Rosa e Carmes Batistella (2007), situa-se no fato de que todo currículo, assim como seus elementos, constitui um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e os seres do mundo. Nos dizeres das autoras,

Assim, subentende-se que um currículo pode ser concebido a partir de uma pluralidade de pressupostos de cunho filosófico, epistemológico, sociológico, ideológico, etc. que fundamentam as concepções dos grupos que se alternam no poder (ROSA e BATISTELLA, 2007, p.134).

Silva (2004) destaca três concepções a respeito das teorias curriculares, apontando distintos elementos no processo de organização e planejamento curricular. São elas: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas do currículo.

A primeira concepção relaciona-se às teorias tradicionais, decorrentes de uma visão mais racional do conhecimento, na qual este assume a postura de verdade inquestionável. Essas teorias pretendem ser, de acordo com o autor, apenas “teorias” neutras, científicas e desinteressadas, preocupando-se com questões mais técnicas sobre o “como ensinar”, não envolvendo sequer “o que ensinar”, já que isto, para os

tradicionalistas, segundo Rosa e Batistella (2007), parece ser ponto pacífico e não merecedor de discussões. No entender dessa concepção, questões mais de cunho metodológico e didático são analisadas e definem a organização curricular do ensino. Há uma forte presença nos currículos da definição dos objetivos que a escola procura atingir e de como se atingem tais objetivos. Percebe-se a tendência em comparar a escola a uma indústria, por meio da qual o currículo assumiria o papel de “produto”.

As teorias críticas, por sua vez, preocupam-se com as desigualdades e injustiças reproduzidas por meio dos sistemas de ensino. Autores ligados às teorias críticas questionam as ditas teorias tradicionais por não discutirem o conhecimento em si, valorizando apenas o mecanismo de eficácia da reprodução desse conhecimento. As teorias críticas e as teorias pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente implicada em relações de poder. Iniciam-se discussões sobre a relação entre a escola e a economia, permitindo uma reflexão sobre questões como “*por que ensinar?*” ou “*ensinar para quê?*” ou ainda “*quais são os interesses subjacentes ao conhecimento selecionado para constituir os programas de ensino?*” e “*como os currículos poderão ser construídos de maneira a possibilitar a formação de sujeitos autônomos?*” Assim, Silva (2004) chama a atenção para o fato de que as teorias críticas do currículo deslocam a ênfase dos conceitos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem para conceitos mais ideológicos, possibilitando ver a educação sob uma nova perspectiva.

Por fim, já no início do século XXI, surgem as teorias pós-críticas que direcionam suas bases para um currículo no qual se vincula conhecimento, identidade e poder, ressaltando as dimensões de gênero, raça, etnia e sexualidade bem como os temas de subjetividade, multiculturalismo, entre outros. Autores baseados em pensadores pós-estruturalistas, como Michel Foucault e Jacques Derridá, em princípio, questionam a própria existência de uma teoria do currículo, pois rejeitam qualquer tipo de sistematização (ROSA e BATISTELLA, 2007). Segundo Rosa e Batistella (2007), o significado dos conceitos ou do próprio conhecimento não pode ser entendido como pré-existente, mas como decorrente da cultura e, sendo assim, socialmente transmitido. Silva (2004) destaca que:

Um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um “objeto” que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido (2004, p. 123).

Esta retomada da origem da palavra e do conceito de currículo, resgatando as teorias que subsidiam a sua elaboração e estruturação, descrita nos parágrafos anteriores, longe de esgotar a discussão, busca elucidar que os currículos são resultados de deslocamentos de ênfases. Seu conteúdo não é algo natural, mas sim, eminentemente social, pois o currículo é elaborado por sujeitos com interesses diversos, pertencentes a diferentes posições sociais, em momentos históricos específicos.

2.2 As contribuições das “teorias sociais críticas” para o campo do currículo

A visão sociológica sobre o currículo denominada “crítica” parte do pressuposto que o currículo é uma construção social. A partir dessa visão, iniciaram-se discussões a respeito da participação dos indivíduos envolvidos na construção dos currículos, seus interesses, concepções e estratégias. Teóricos como Ivor Goodson, Michael Apple e Claude Forquin chamaram a atenção para as seleções, organizações e conflitos em torno do currículo.

Ivor Goodson³⁵ observa que o currículo, como qualquer outra construção social, é uma arena onde ocorrem todos os tipos de interesses, conflitos, relações de poder e dominação. Na medida em que a elaboração de um currículo é um processo que envolve escolhas e interesses, as lutas são quase inevitáveis.

Michael Apple (1979), na mesma direção de Goodson (1995), afirma que se quisermos compreender por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi, em um primeiro momento, representado nas escolas, devemos observar os interesses sociais que, em geral, orientavam a seleção e a organização do currículo. Ainda segundo o autor,

os interesses sociais e econômicos que serviram como base para a atuação dos mais influentes especialistas em currículo não eram neutros nem fortuitos. Eles incorporavam compromisso com estruturas econômicas e políticas educacionais específicas que, quando postas em prática, contribuíram para a desigualdade. A política educacional e cultural e a visão da forma como deveriam operar as comunidade e de quem deveria ter poderes nelas serviram de mecanismos de controle social (APPLE, 1979, p. 98).

³⁵ Ivor Goodson, professor e pesquisador da Universidade de Brighton, na Inglaterra, é conhecido internacionalmente por sua atuação na área de estudos curriculares e no campo da investigação acerca das histórias de vida de professores. Autor de diversas obras sobre o currículo e sobre a escolarização, Goodson possui também estudos que se preocupam em desvendar “o passado no currículo”, que contribui para legitimar a maneira como ele se apresenta nos dias de hoje.

Conforme Goodson (1995), o currículo é um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos e este aspecto tem contribuído para o surgimento não só de perspectivas teóricas que seguem uma linha psicológica, filosófica, sociológica, mas também de perspectivas mais técnicas ou científicas. (GOODSON, 1995, p. 67). Entretanto, segundo o autor, tais perspectivas têm recebido críticas constantes, pois ignoram a essência prática do currículo, como ele é concebido e executado. Sendo assim, o autor destaca a necessidade de se avançar, com firmeza e análise, sejam elas filosóficas, psicológicas ou sociológicas, para adotar o conceito de *currículo como construção social*, primeiro em nível da própria prescrição, mas depois em nível de processo e prática. (GOODSON, 1995, p. 67).

Para Goodson (1995), as pesquisas que analisam a construção social dos currículos, tendo como foco as relações sociológicas envolvidas nessa construção, apresentam “intrinsecamente a vantagem de proporcionar *insights* nas conjecturas e interesses envolvidos na elaboração do currículo” (p. 24). Segundo o autor,

se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será de aceitá-lo como pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula [...]. Estaríamos aceitando como “tradicionais” e “pressupostas” versões de currículo que num exame mais profundo podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito (GOODSON, 1995, p. 24).

Apple (1979) afirma que apesar de existir nas sociedades uma forte tendência para o consenso e uma negação da necessidade do conflito em virtude de um equilíbrio social e da preservação do sistema, é preciso que os conflitos passem a ser encarados como uma dimensão básica e em geral dialética da sociedade.

Da mesma maneira, é de grande importância elucidar o contexto histórico, social, político e econômico em que se desenvolveram os currículos, sem se prescindir de destacar a posição dos indivíduos envolvidos nos processos de elaboração dos currículos, bem como suas articulações, interesses, conflitos e lutas envolvidos nesses processos. Dessa forma, tanto as questões microssociológicas envolvidas nos processos de elaboração dos currículos quanto uma análise macrossociológica do currículo devem ser consideradas. Segundo Forquin (1993),

a “construção social” dos saberes, das representações, das situações e das instituições não se efetua num vazio social, num espaço aberto e indeterminado onde todos os “construtores” potenciais partem de algum modo “em igualdade”, tendo por única bagagem sua criatividade nativa, ela se efetua, ao contrário, num espaço social sempre já determinado, sempre já estruturado, onde alguns grupos portadores de interesses e de ideologias específicas têm mais poder de imposição e de controle simbólico do que outros (FORQUIN, 1993, p. 101).

Entendemos que as “teorias sociais críticas” apresentam uma valiosa contribuição para o campo do currículo, por fazerem a análise do particular (micro) com a preocupação de esclarecer suas relações em um contexto mais amplo (macro).

2.3 As contribuições das “teorias sociais críticas” para esta pesquisa

Os estudos que propõem ver o currículo como uma construção social se encaixam perfeitamente na intenção desta pesquisa de investigar a construção social do currículo do curso de História da UFMG, na última década, com destaque para a criação das disciplinas de “Prática de Ensino” e as negociações, interesses e lutas dentro do Departamento de História. Tais negociações ou mediações não são feitas entre iguais, pois diferentes espaços sociais que possuem objetos de disputas e interesses específicos abrigam contradições e conflitos próprios das organizações humanas. É nesse quadro de contradições e conflito que se dão tais negociações.

Nesta pesquisa, analisamos o currículo do curso de História da UFMG, levando em consideração os projetos políticos e pedagógicos, as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas, entre outros. Podemos dizer que analisamos o *currículo oficial*³⁶ do curso de História da UFMG, que também pode ser chamado de *currículo escrito*, de acordo com Goodson (1995). Nos dizeres do autor,

o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 1995, p. 22).

³⁶ De acordo com Lucíola Santos (2002), o *currículo oficial*, também chamado de *currículo formal*, referem-se às propostas oficiais de currículo, bem como aquelas realizadas pela escola como projetos pedagógicos, ou mesmo os planos de trabalho do professor que apresentam como possibilidades ou como intenções do que deverá ser trabalhado em sala de aula.

Entretanto, temos em mente os problemas de se estudar somente a dimensão escrita do currículo. Conforme Goodson:

Os riscos de se estudar apenas o currículo escrito são manifestos pois [...] a melhor forma de se ler erradamente e erradamente interpretar um currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa (GOODSON, 1995, p. 22).

Apesar dos problemas gerados ao se estudar somente o currículo escrito, este não deve ser entendido como irrelevante. De acordo com Godson (1995), a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, não deve ser considerada completa e inevitável. Nos dizeres do autor,

Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática em sala de aula” (GOODSON, 1995, p. 20).

A atenção dada nesta pesquisa ao currículo, tal como Goodson (1995) o concebe, concentra-se na confecção do mesmo em nível pré-ativo, ou seja, a fim de compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa de currículo. Nessa linha, somamos à análise do currículo formal/escrito a uma análise dos depoimentos de professores do Departamento de História que tiveram participação nas mudanças no currículo do curso de História da UFMG, com o objetivo de obter um melhor entendimento de como se deu esse processo e como esse currículo foi se construindo em relação ao seu contexto histórico.

É preciso destacar, porém, que os autores citados ao longo desta pesquisa, concentraram seus estudos sobre o currículo escolar da educação básica e nos processos de escolarização. Neste trabalho, nossa atenção é dada às modificações ocorridas no currículo de um curso de graduação, portanto, de ensino superior: o currículo do curso de História da UFMG. Nesse caso, alguns pontos precisam ser examinados.

Em primeiro lugar, podemos dizer que existem poucos estudos sobre os currículos do ensino superior. Grande parte deles concentra suas discussões em currículos de outros níveis de ensino. Segundo Antônio Flávio Moreira,

São pouco numerosos os estudos sobre currículos do ensino superior. Enquanto os currículos dos demais graus de ensino têm sido com freqüência objetos da atenção dos pesquisadores, ainda carecemos de

investigações que nos permitam melhor compreender a especificidade e a complexidade envolvidas no processo de planejar e desenvolver currículos na universidade (MOREIRA, 2005, p. 1).

Em segundo lugar, conforme Maria Isabel Cunha (1998), no ensino superior ainda está muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. A autora ressalta que nos currículos do ensino superior ainda prevalece a ideia tradicional de currículo. Nos dizeres da autora,

Exemplo claro disso é a forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do básico para o ciclo profissionalizante. A ideia que sustenta esta concepção afirma que primeiro o aprendiz precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade. Ela tem definido a prática como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora, localizando-se, quase sempre, no final dos cursos, em forma de estágio (CUNHA, 1998, p. 13).

Ainda segundo Cunha (1998), a ideia tradicional dos currículos no ensino superior trouxe a concepção de que o profissional que é formado na universidade deve sair pronto, com todas as habilidades e competências para enfrentar o mundo do trabalho. Essa concepção, como esclarece a autora, fez com que as discussões sobre o currículo girassem em torno da configuração dos perfis desejáveis para as profissões.

Perguntas de como deve ser o egresso – mobilizaram esforços de reflexão e pesquisas junto ao mercado de trabalho, sem muito sucesso. Além disso, nos tornaram reféns dos novos conhecimentos, fazendo inchar os currículos de forma extraordinária. Nesta lógica, quantidade de informações passou a ser o parâmetro de qualidade, e quanto mais horas o estudante permanecia “ouvindo” o professor, melhor se pensava que ele estava sendo formado (CUNHA, 1998, p. 13).

Em terceiro lugar, mesmo tratando-se de um currículo de ensino superior, o do curso de História da UFMG, o conhecimento também é organizado em disciplinas, tal como encontramos em grande parte dos currículos escolares.

Segundo Alice Lopes (2008), em nome das disciplinas, desenvolvem-se lutas por prestígio, poder, território e posição privilegiada das disciplinas escolares. (LOPES, 2008, p. 59). Isso quer dizer que o modo como as disciplinas se organizam no currículo é resultado de interesses dos sujeitos que participam, direta ou indiretamente, da construção desse currículo. Essa organização curricular reflete ainda a hierarquização

dos saberes, ou seja, a maneira como o conhecimento é socialmente considerado no interior da instituição.

Lopes (2008) chama atenção ainda para as diferenças entre as disciplinas no currículo das universidades e as disciplinas nos currículos escolares. Segundo a autora,

não há equivalência entre as disciplinas acadêmicas e as escolares, pois os mecanismos institucionais de organização das disciplinas nas universidades são diferentes dos mecanismos institucionais de organização do currículo escolar. Os processos de avaliação aos quais são submetidos os docentes; os conflitos entre departamentos; suas lutas por *status*, recursos e território; a relação maior ou menor com atividades de pesquisa; os distintos mecanismos de fomentos – eis algumas das questões em jogo no contexto universitário que não se apresentam no contexto escolar (LOPES, 2008, p. 57).

Nesse sentido, a existência de determinadas disciplinas em um currículo de uma instituição específica, incluída a maneira como elas se disponibilizam, suas cargas horárias, suas durações, entre outros fatores, são aspectos que refletem os interesses dos sujeitos envolvidos na elaboração desse currículo. Ou seja, os vários fatores envolvidos na elaboração do currículo, que incluem também a própria seleção e organização das disciplinas, são resultados de processos históricos e sociais, nos quais possivelmente estão envolvidas lutas por poder, prestígio e espaço no interior dessa instituição.

Voltamos a afirmar que o interesse deste estudo é o de entender o conjunto de fatores que possibilitaram as mudanças ocorridas no currículo do curso de História da UFMG, na última década.

2.4 Os currículos de formação em História

As trajetórias da História no ensino superior no Brasil foram marcadas por vários tipos de experiências. Uma delas foi a instituição de cadeiras e disciplinas isoladas dentro dos primeiros estabelecimentos de ensino superior, quer dizer, das escolas e faculdades que não formavam bacharéis em Direito, Medicina e Engenharia. Anteriormente à legislação específica – o Estatuto das Universidades de 1931³⁷ – esse tipo de prática propagou-se nos cursos de formação de padres, músicos, damas da alta sociedade, na maioria dos casos, ministradas por um mesmo titular. Segundo Itamar

³⁷ O Estatuto das Universidades Brasileiras foi promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública sendo considerado um dos marcos estruturais de regulação legislativa da educação superior brasileira.

Freitas (2006), antes de configurar-se como curso de formação superior, com cadeiras que formariam o bacharel e o licenciado, a partir de 1934, a História constituía uma cadeira que poderia ministrar cursos de conteúdo voltado para a arte, igreja, economia, direito, entre outros temas.

Em 1937, foi instituída a Faculdade Nacional de Filosofia, tendo sua organização detalhada no Decreto³⁸ de 1939, segundo o qual, as faculdades de Filosofia brasileiras tiveram de ser estruturadas. A Faculdade abrangia vários interesses, compreendendo quatro seções principais: a de Filosofia, a de Ciências, a de Letras e a de Pedagogia e uma seção especial de Didática. Cada seção teve na lei a definição dos cursos a serem ministrados: a seção de Filosofia era constituída pelo curso de Filosofia; a seção de Ciências por seis cursos: Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História e Ciências Sociais; a seção de Letras por três cursos: Letras Clássicas, Letras Latinas e Letras Anglo-Germânicas; a seção de Pedagogia com o curso de Pedagogia e a seção de Didática com o curso de Didática.

Todos os cursos das seções principais teriam três anos de duração e o curso de Didática apenas um ano. Aos alunos que concluíam os cursos era conferido o diploma de bacharel na área do curso em questão. O curso de Didática conferia o diploma de licenciado. De acordo com Maria de Lourdes Amaral Haddad (1988), não havia na lei:

uma explicação de que o curso de Didática só pudesse ser feito após a conclusão do Bacharelado, entretanto, isto é sugerido no artigo 49 do decreto e há também pareceres do Conselho Nacional de Educação neste sentido, além de termos observado que era assim que, usualmente, se fazia. É o que mais tarde se chamaria de sistema “três mais um” (HADDAD, 1988, p.40).

Além de toda determinação sobre quais cursos cada seção poderia ter, havia um grande detalhamento sobre as disciplinas que, de modo seriado, formariam cada ano de cada curso. Conforme Haddad (1988), as disciplinas ensinadas nos doze cursos comporiam as matérias das quarenta e cinco cadeiras definidas no artigo 22 do Capítulo V do Decreto. No caso do curso de Geografia e História, as disciplinas ensinadas constituíam matéria das seguintes cadeiras: Geografia Física, Geografia Humana, Geografia do Brasil, História da Antiguidade e da Idade Média, História Moderna e Contemporânea, História da América, História do Brasil, Antropologia e Etnografia e Economia Política e História das Doutrinas Econômicas.

³⁸ Decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939.

Conforme o currículo padrão das Faculdades de Filosofia, na década de 1930, percebemos que os currículos de formação em História, de maneira geral, sempre estiveram ligados a critérios cronológicos e factuais. A orientação metodológica dos cursos superiores de História sofreu forte influência das tradições européias, herdando o esquema quadripartite francês³⁹ com História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, complementado com a História da América e do Brasil. Segundo Ilka Miglio Mesquita (2000), ainda existem universidades organizadas conforme o Currículo Mínimo da Resolução do Conselho Federal de Educação de 1962, que mantém esse esquema quadripartite francês.

Ainda segundo a autora, esse “modelo eurocêntrico” faz parte de uma herança recebida do Velho Continente, considerado como difusor de civilização e progresso, além de detentor e criador das ciências e do saber. Mesquita (2000) afirma ainda que a expansão européia, iniciada no século XV, e a reafirmação do imperialismo, no século XIX, trouxeram ao mundo não europeu a ideia de que o mundo civilizado era a Europa, o resto era ilusão e barbárie. Nos dizeres da autora,

Estava, portanto, implantado a idéia, que permanece até hoje, de que o conhecimento e a civilização pertenciam ao velho mundo – a Europa. [...] Nesse sentido, os currículos superiores de História carregam uma ideologia impregnada de valores europeus e burgueses, ligados à lógica do progresso. A divisão dos conteúdos em compartimentos estanques faz perceber o mundo e a história de maneira fragmentada, não integradora (MESQUITA, 2000, p. 62).

Contudo, conforme Mesquita (2000), todos os paradigmas pré-estabelecidos passam por debates, discussões, são rompidos, acontecendo constantemente uma luta dos profissionais no sentido de articular mudanças significativas nos programas de formação em História. Os currículos de formação sempre foram alvo de preocupação entre os educadores. Conforme veremos a seguir, nos anos 80, as mudanças dos paradigmas da história mundial e do Brasil suscitaram alterações nos currículos e a (re)construção de novos programas curriculares para os cursos de História. Segundo Lorene dos Santos (1997),

³⁹ Segundo Jean Chesneaux (1995), o quadripartismo elevou o papel do Ocidente na história do mundo e reduziu quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. As categorias básicas do quadripartismo tiveram uma função ideológica específica, enraizando no passado valores culturais essenciais para a burguesia dirigente. (CHESNEAUX, 1995, p. 95).

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

A historiografia européia, principalmente francesa e inglesa, continua influenciando as produções, os currículos e a bibliografia dos cursos de formação em História. De acordo com Mesquita (2000),

a tradição historiográfica européia tem significado grandes possibilidades para o avanço da historiografia brasileira. A introdução de novas temáticas, abordagens e problemas vêm influenciar, de maneira marcante e benéfica, promovendo um repensar de programas, produções e concepções (MESQUITA, 2000, p. 63).

A seguir analisaremos as mudanças curriculares no curso de História na UFMG, trazendo à tona elementos da organização e estrutura curricular e as mudanças ocorridas da década de 1980 até a sua última mudança curricular, em 2009.

Capítulo 3 – O curso de História da UFMG

Este capítulo apresenta um breve diagnóstico do curso de História realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (FAFICH/UFMG), por meio da análise de dados sobre a instituição, sobre a proposta pedagógica, a organização curricular e como o curso se posicionou frente às mudanças exigidas pela legislação educacional. Para tal, foram analisados documentos, tais como o histórico do curso, matrizes curriculares, propostas e projetos pedagógicos, composição do corpo docente, dados sobre candidatos ao curso no vestibular e entrevistas realizadas com professores do Departamento de História: responsáveis pela disciplina “Prática de Ensino de História” e ex-coordenadores do curso⁴⁰.

3.1 As décadas de 1980 e 1990: os debates nacionais e suas influências sobre a formação do professor de História na UFMG

No final da década de 1970 e início da década de 1980, a situação política no Brasil era efervescente. A reforma partidária de 1979, a lei da anistia e as eleições diretas para governador foram acompanhadas de um repensar na organização política do país. No setor educacional, ocorreu uma intensa mobilização dos professores. O Estado de Minas Gerais foi marcado por movimentos grevistas, pela reorganização da categoria de professores e do sindicato dos docentes. Foi um momento de intensificação dos debates, congressos e associações de educadores mobilizando-se para a reorganização do campo educacional.

Nesse contexto, as discussões em torno dos cursos de Estudos Sociais estavam em alta. Em 1976, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) posicionou-se a favor da extinção dos cursos de Estudos Sociais. Apesar das várias contestações sobre a manutenção desses cursos, a política educacional do período militar insistia em mantê-los.

Os anos 80, conforme nos indica a literatura da área, foram marcados pela reestruturação dos cursos superiores de Estudos Sociais e de História. As reformas curriculares ocorreram também nas universidades que não adotaram o curso de Estudos

⁴⁰ Conforme informado na Introdução desta dissertação, as entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2010. O roteiro da entrevista encontra-se em anexo.

Sociais, como foi o caso da UFMG. Essas mudanças foram acompanhadas, inclusive, de reflexões em torno das produções historiográficas, das questões teórico-metodológicas e de uma releitura das fontes e dos currículos. Nos dizeres de Fonseca (1993),

O desenrolar das lutas políticas nos anos 70 coloca para os historiadores novas necessidades de questionamento da produção historiográfica e do lugar ocupado por esta produção. Põem-se em questão premissas do saber histórico, os temas e os problemas. Passam a ser discutidas e redefinidas diversas abordagens a partir de uma crítica ao campo da história tradicional, única e globalizante (FONSECA, 1993, p. 116).

A partir do debate internacional no campo da historiografia, os departamentos de História incluíram, nas suas discussões, a renovação metodológica no ensino, na pesquisa e nas produções científicas⁴¹. De acordo com Fonseca (1993), a produção historiográfica foi reconsiderada e influenciou:

na elaboração de novas questões, [...] na exploração de novas fontes e novos campos de investigação, criando condições e possibilidades de dilatação do território temático e documental a ser pesquisado pelo historiador (FONSECA, 1993, p. 116).

A UFMG não implantou, durante o período militar, o curso de Estudos Sociais. Entretanto, o curso de História passou por um processo de reformulação curricular nos anos 80, que, de acordo com o relato de uma professora da UFMG, colhido por Mesquita e Fonseca (2006), mostrou a influência do contexto político na mudança dos programas e também no movimento historiográfico:

Naquele momento, em 1980, pelas questões políticas, o eixo do curso foi montado com base na construção do capitalismo. As questões do socialismo e capitalismo eram questões “quentes”. [...] O que eu posso dizer do currículo é que foi muito bom enquanto ele esteve sintonizado com as perspectivas da sociedade, as perspectivas políticas, inclusive da Historiografia⁴².

Ainda de acordo com Mesquita e Fonseca (2006), essa reforma não incluiu a formação pedagógica do professor de História, pois estava voltada para a questão da

⁴¹ As influências vieram principalmente da História Social inglesa, da *Nouvelle Histoire* originada dos *Annales* (França), da Escola de Frankfurt (Alemanha) e de pensadores como Michel Foucault.

⁴² Professora do Departamento de História da FAFICH/UFMG. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. Belo Horizonte, 2006. Entrevista concedida a Ilka Miglio de Mesquita e Selva Guimarães Fonseca.

pesquisa, da produção do conhecimento histórico, desvinculada da questão do ensino, da licenciatura:

Na reforma curricular de 1980, nós criamos o bacharelado. Este bacharelado é uma outra limitação e é de alguma forma um outro curso. Para fazer as duas modalidades, Licenciatura e Bacharelado, o aluno pede continuidade de estudos, por não poder fazer simultaneamente e sair com as duas habilitações. Não há integração entre estas duas habilitações. O bacharelado é uma habilitação dada no Curso de História, pelo departamento. A habilitação de licenciatura é dada fora, inclusive da unidade. A licenciatura é dada na Faculdade de Educação, sem os professores do curso. Completamente desvinculada⁴³.

Nesse sentido, é possível verificar que a UFMG, apesar de rejeitar o projeto dos militares para a implantação do curso de Estudos Sociais, atitude considerada de vanguarda e de oposição, deixou a licenciatura desvinculada do curso de História, voltado prioritariamente para o bacharelado. Nesse momento, segundo Mesquita (2000), a FAFICH/UFMG não se responsabilizava por formar professores. Mesmo oferecendo as duas modalidades, licenciatura e bacharelado, elas não se associavam entre si; eram bastante desarticuladas, sugerindo a existência de dois cursos em uma mesma instituição.

A formação dos professores de História, nos anos 1980, de acordo com Mesquita (2000), não estava nos projetos de mudança do Departamento de História da UFMG. Os reformuladores estavam, naquele momento, com a atenção voltada para a criação do bacharelado, visando formar profissionais de História envolvidos com a pesquisa acadêmica e a pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado e Doutorado. Naquele momento, de acordo com os professores investigados por Mesquita (2000), a Licenciatura não constituiu tema de reflexão e discussão do Departamento de História. Assim, no tocante à formação do professor de História, o currículo aprovado reforçou a visão dicotômica entre ensino e pesquisa, entre bacharelado e licenciatura, em que a teoria separa-se da prática.

Na década de 1990, ocorreram várias iniciativas do governo no campo educacional como, por exemplo, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96); a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); a

⁴³ Professora do Departamento de História da FAFICH/UFMG. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. Belo Horizonte, 2006. Entrevista concedida a Ilka Miglio de Mesquita e Selva Guimarães Fonseca.

definição das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, entre outros, que, como veremos a seguir, ocasionaram mudanças curriculares no curso de História da UFMG.

3.2 As licenciaturas da UFMG e o curso de História

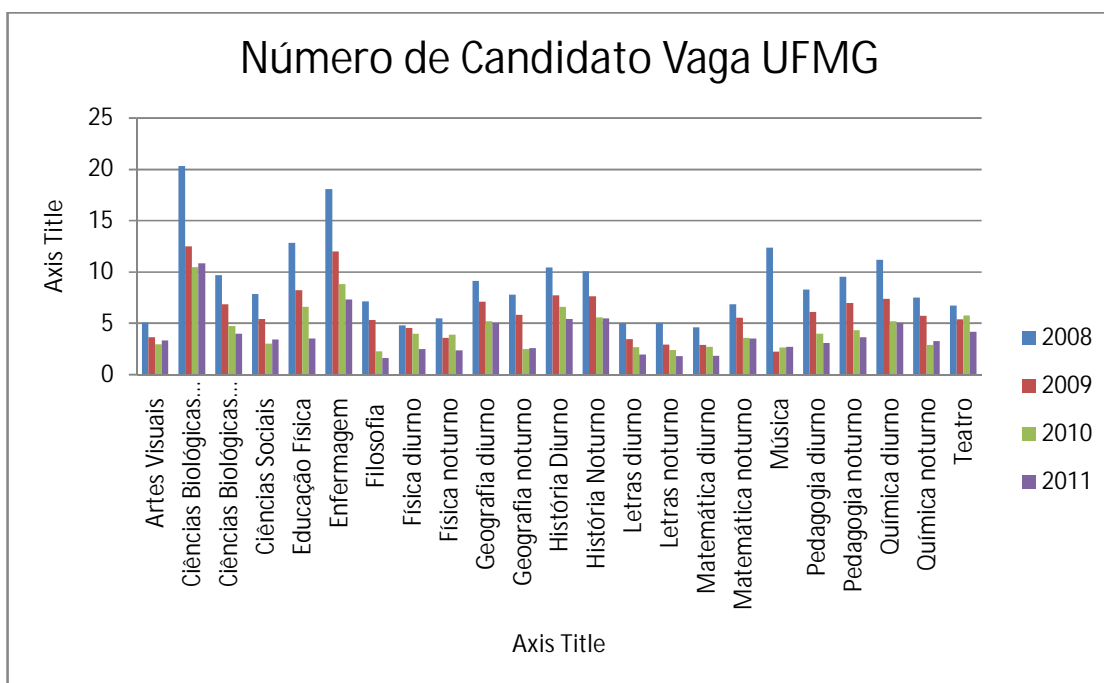
Atualmente a UFMG possui 21 cursos de graduação que formam professores para atuar na educação básica⁴⁴. Alguns desses cursos estão organizados nas modalidades bacharelado e licenciatura e os alunos são levados a fazer a opção por uma dessas modalidades durante o percurso. Outros são exclusivamente de licenciatura, ou seja, a opção do aluno é anterior ao vestibular. A maioria dos cursos que são exclusivamente de licenciatura funciona à noite, compondo a maior parte dos cursos noturnos da UFMG⁴⁵.

Conforme o gráfico a seguir, todos os cursos que oferecem a modalidade licenciatura, incluindo o curso de História, têm apresentado queda na relação candidato/vaga, nos últimos quatro vestibulares da UFMG. Segundo a literatura disponível na área da formação de professores, muitas são as questões que, direta ou indiretamente, mantêm relação com a falta de atratividade da carreira docente como, por exemplo: a massificação do ensino, as más condições de trabalho, o baixo salário, a precarização do trabalho docente, a violência nas escolas, entre outros⁴⁶.

⁴⁴ São eles: Artes Visuais, Ciências Biológicas (diurno e noturno), Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Enfermagem⁴⁴, Filosofia, Física (diurno e noturno), Geografia (diurno e noturno), *História* (diurno e noturno), Letras (diurno e noturno), Matemática (diurno e noturno), Música, Pedagogia (diurno e noturno), Química (diurno e noturno) e Teatro.

⁴⁵ São eles: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática, Química, Dança e Música.

⁴⁶ Em 2009, divulgou-se um estudo encomendado pela Fundação Victor Civita à Fundação Carlos Chagas (FCC), sob a coordenação da professora Bernadetti Gatti, com resultados que corroboram os dados encontrados em nossa pesquisa em relação à procura pela carreira de professor: apenas 2% dos estudantes entrevistados do Ensino Médio tinham como primeira opção no vestibular graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula, como Pedagogia ou alguma licenciatura. De maneira geral, os jovens pesquisados perceberam o professor como um profissional desvalorizado e vários deles destacaram que essa desvalorização é excessiva no caso brasileiro em função do “baixo salário” e da “carga horária excessiva”. Essas percepções não foram divergentes entre os alunos da escola pública e os da particular. Em geral, “ser professor” é sofrer, é trabalhar muito, ser mal remunerado e ter nenhum ou quase nenhum reconhecimento social. A maioria dos jovens enaltece a profissão docente, como uma “profissão bonita”, uma “função nobre” porque vêem nela um trabalho fundamental para a formação do indivíduo. Entretanto, apesar de toda a nobreza e de todo o valor atribuído pelos estudantes à carreira docente, ela não representa uma possibilidade profissional para esses alunos. Em geral, a rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens pesquisados. Como conclusão, o estudo demonstra que o trabalho do professor é encarado com limitações e dificuldades. Mesmo valorizando o professor e seu trabalho, os alunos que participaram da pesquisa mostram-se apreensivos em ocupar suas vidas futuras



Os cursos de licenciatura oferecidos pela UFMG são administrados em 17 colegiados diferentes: 16 de diferentes áreas e um Colegiado Especial das Licenciaturas⁴⁷, que se liga a todos os outros e está sediado na Faculdade de Educação (FaE). A FaE é responsável pela oferta de quatro disciplinas de formação pedagógica: Didática, Política Educacional, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação, além das chamadas “didáticas específicas” e as “práticas de ensino” na forma de estágio supervisionado.

De acordo com Santos (2007), cada curso tem um relacionamento distinto com a FaE. A “Prática de Ensino”, realizada como estágio supervisionado, é a única disciplina obrigatória para todos os cursos, exceto Enfermagem. Para alguns cursos, aquelas quatro disciplinas pedagógicas são obrigatórias, como foi o caso do curso de História

com essa atividade: ela parece árdua demais se contraposta às suas ambições, necessidades e desejos. Árdua porque, apesar de transformadora e respeitável, exige demais e retribui de menos. “O exercício do magistério aparece como nobre e desejável, há reconhecimento e gratificação, por parte dos alunos, por esse ofício; mas tal sentimento de satisfação se mostra excessivamente intermitente e incontrolável para tornar-se um desejo/realidade por todos almejada ou mesmo suportada.” (Relatório Final, 2009, p. 66/67).

⁴⁷ A composição e as competências do novo Colegiado Especial das Licenciaturas da UFMG foram aprovadas pela Resolução nº 16/2009, do CEPE, de 24 de novembro de 2009 e a sua criação foi aprovada pela Resolução nº 12/2009, do Conselho Universitário, de 03 de novembro de 2009. O Artigo 1º da Resolução do CEPE nº 16/2009 define o Colegiado Especial das Licenciaturas da UFMG como “órgão de discussão de políticas de formação docente na UFMG e instância superior de gestão pedagógica das disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação aos cursos de licenciatura da Universidade”.

até a versão curricular de 2001. A partir da versão curricular de 2009, a Didática e a Política não aparecem mais como disciplinas obrigatórias para esse curso. Para outros⁴⁸, tais disciplinas são optativas e, em outros casos⁴⁹, apenas algumas delas são optativas ou obrigatórias. Em alguns desses cursos⁵⁰, as disciplinas pedagógicas entram no final do currículo, em outros⁵¹, no meio e, em outros⁵² ainda, no início. Para Souza (2007), o atendimento da FaE a todos esses cursos de licenciatura acontece em meio a:

[...] uma complexa rede, cuja administração precisa levar em conta grande diversidade de fatores, que combinam, por exemplo, o número de alunos que entram, por turno, por semestre letivo (se nos dois ou apenas no primeiro ou no segundo), considerando cada disciplina, seu posicionamento na matriz curricular, o número de períodos para a conclusão de cada curso e os dias da semana disponibilizados no horário de cada um dos cursos para que seus alunos cursem essas disciplinas na FaE (SOUZA, 2007, p. 38).

Dentre os cursos de licenciatura oferecidos pela UFMG encontra-se o curso de História, criado em 1939, sendo o mais antigo de Belo Horizonte. Seu início foi em 1941, na época como curso de Geografia e História na Faculdade de Filosofia. Em 1955, seguindo as diretrizes determinadas pelo Governo Federal, a UFMG, assim como várias outras universidades do país, desdobraram seus cursos de História e Geografia, concedendo nova relevância para as duas disciplinas, no fim da década de 1950. Criado institucionalmente no segundo semestre de 1957 e começando a funcionar de forma independente a partir do primeiro semestre de 1958, o curso de História permaneceu ligado à Faculdade de Filosofia⁵³.

Esta Faculdade foi fundada em 21 de abril de 1939, por um grupo de intelectuais mineiros, professores do Colégio Marconi, das áreas de Filosofia, Letras, Matemática e Ciências Naturais e Sociais. Em 30 de outubro de 1948, a Faculdade de Filosofia foi incorporada à Universidade de Minas Gerais e ganhou nova sede, situada no Edifício Acaiaca, no centro de Belo Horizonte⁵⁴.

Nos primeiros anos de funcionamento, a Faculdade de Filosofia era dividida em cinco seções, sendo elas: Seção de Filosofia, com o curso de Filosofia; Seção de

⁴⁸ Enfermagem.

⁴⁹ Ciências Sociais; Letras; Matemática; História.

⁵⁰ Letras; Geografia;

⁵¹ Artes Visuais; Filosofia; Dança;

⁵² Educação Física; Física; História (versão curricular 2/2009).

⁵³ Essas informações estão disponíveis em <http://www.fafich.ufmg.br/historia50anos/>

⁵⁴ Anuário da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais / Universidade de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia.

Ciências com os cursos de Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História e Ciências Sociais; Seção de Letras com os cursos de Letras Clássicas, Letras Neo-latinas e Letras Anglo-germânicas; Seção de Pedagogia, com o curso de Pedagogia e a Seção de Didática com o curso de Didática⁵⁵.

Os anos 60 marcaram a história dessa Faculdade. No início da década, ela foi transferida para o bairro de Santo Antônio, onde viveu seu período de maior efervescência política e cultural. Em 1968, com a Reforma Universitária implantada pela Lei 5.540/68, recebeu o nome de Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH)⁵⁶.

Instalada no Campus da Pampulha desde janeiro de 1990, a FAFICH conta atualmente com seis departamentos acadêmicos: História, Ciência Política, Comunicação Social, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Antropologia. A Faculdade oferece cursos de graduação, pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) e *lato sensu* (cursos de especialização)⁵⁷.

A trajetória da FAFICH pautou-se, segundo Ricci (2003), por posicionar-se frente às questões sociais e políticas brasileiras de maneira questionadora, crítica e militante. Entretanto, nos últimos anos, tem-se posicionado de forma mais cética, não conseguindo consenso entre seus docentes, para, por exemplo, aderir a movimentos grevistas deflagrados recentemente (RICCI, 2003).

3.3 O currículo do curso de História da UFMG: anos 80

Após a Reforma Universitária de 1968, o curso de História também passou por uma reformulação. O currículo foi reorganizado no final dos anos 70 e entrou em vigor em 1980. De acordo com as indicações do Colegiado do Curso:

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

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Esses dados estão disponíveis em

http://www.fafich.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=179

⁵⁷ Idem.

90 o currículo sofreu pequenas alterações com o objetivo de ampliar o leque de disciplinas optativas e eletivas⁵⁸.

Percebe-se, por meio desse trecho do documento, que a ampliação não previa modificações no currículo de formação de professores de História. Conforme a matriz curricular do curso, mostrada nesse mesmo documento⁵⁹, as disciplinas implantadas não faziam parte da Licenciatura e sim do currículo do bacharelado, que, segundo Mesquita (2000), passou a ser um outro curso, oferecido pelo Departamento a partir de 1980. Nesse currículo, o objetivo do curso estava assim apresentado:

O curso objetiva formar um profissional capaz de dominar as linhas gerais do processo histórico em suas várias dimensões. É ainda atribuição desse profissional conhecer as principais vertentes teóricas que orientam as análises histórica e acompanhar, não somente o revisionismo referente ao conhecimento histórico produzido, como também os avanços metodológicos da ciência histórica. Deve, também, estar capacitado a realizar a articulação entre as informações e as teorias de forma crítica, tanto na atividade docente quanto na pesquisa.⁶⁰

Cumprir-se destacar que somente o conhecimento histórico parece constituir-se exigência básica aos alunos. Não existe referência ao conhecimento pedagógico, de grande importância para o exercício da docência.

No período em que vigorou esse currículo, de 1980 a 2000, o curso de História oferecia as duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado, nos turnos diurno e noturno. Entretanto, ao final do quarto período, o aluno deveria escolher entre uma ou outra modalidade. Para a escolha de uma das modalidades, o curso tinha um tempo previsto de quatro anos, tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado, podendo ser efetivado no tempo mínimo de três anos. Caso o aluno desejasse ter as duas habilitações, primeiro ele deveria terminar uma, para depois pedir continuidade de estudos, ou seja, o aluno não poderia cursar as duas modalidades ao mesmo tempo.

O documento ainda traz a seguinte redação:

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

⁵⁸ Diretrizes Curriculares: Proposta do Colegiado de Graduação do Curso de História da UFMG, 1998, p. 01.

⁵⁹ Ver Quadro 1 em anexo.

⁶⁰ Idem.

programas culturais e de preservação do patrimônio histórico. O campo de atuação profissional abrange instituições de ensino, entidades públicas e privadas e órgãos públicos.⁶¹

Observa-se que, sobre a questão da atuação profissional, é reservado ao licenciado apenas a atividade docente, podendo ser interpretada como desprovida de formação para a pesquisa. Esta pode ser compreendida como competência básica e exclusiva do bacharel.

A matriz curricular do curso de História, oferecido pela UFMG, a partir dos anos 80, apresentava características que seguiam o modelo do currículo mínimo do Conselho Federal de Educação, com pequenas diferenças quanto ao nome das disciplinas. Esse currículo seguia ainda o critério cronológico para as disciplinas teóricas e as disciplinas teórico-metodológicas e apresentava pré-requisitos para cursar as disciplinas seguindo também os mesmos padrões: cronológico, geográfico e uma linearidade metodológica. Assim sendo: História Antiga era pré-requisito para História Medieval, que era pré-requisito de História Moderna, que era de História Contemporânea. História do Brasil e História da América também apresentavam pré-requisitos baseados na cronologia.

Segundo Mesquita (2000), nesse tipo de currículo com muitos pré-requisitos:

[...] se o aluno ficar preso a uma disciplina, ele não conseguirá seguir o percurso normal do curso. Não existe flexibilidade, a não ser para cursar optativas, já que o aluno tem a opção de escolha entre um elenco de disciplinas, num total de vinte e duas, com algumas apresentando, ainda pré-requisitos (MESQUITA, 2000, p. 70).

Ao analisarmos o currículo da década de 80 para a formação de professores de História da UFMG, observamos que não existia nenhuma disciplina específica relativa ao ensino de História, além daquelas exigidas pela legislação, nem mesmo entre as optativas. Segundo pesquisa realizada por Lorene dos Santos (1997), o envolvimento da UFMG, incluindo o Departamento de História e a Faculdade de Educação, nos debates relativos ao ensino de História foi muito pontual (SANTOS, 1997). Ela afirma que, no curso de graduação em História FAFICH-UFMG, não foram encontrados registros sobre qualquer disciplina relativa ao ensino até o ano de 1996. Nos dizeres dessa autora:

Assim, muito embora a grande maioria dos alunos que cursam História se encaminhem para a licenciatura, as disciplinas ministradas

⁶¹ Idem.

no Departamento de História não apresentam uma preocupação, pelo menos em nível formal, com a questão do ensino (SANTOS, 1997, p. 106).

Mesquita (2000) aponta que na proposta de reformulação curricular do curso de História da UFMG, na década de 1980, a questão da licenciatura ficou relegada ao segundo plano. Para o bacharelado, determinava-se o aprofundamento das questões metodológicas e de pesquisa acadêmica. Para os licenciados, não havia essa exigência.

Mesquita (2000) conclui, por meio das evidências de seus estudos, que o curso de História da UFMG fez a opção em concentrar no bacharelado as questões sobre pesquisa. Entretanto, a autora percebeu uma preocupação do Colegiado em propor modificações que contribuíssem para a formação do professor de História, em uma tentativa de romper com as dicotomias do currículo. Nas palavras dessa autora:

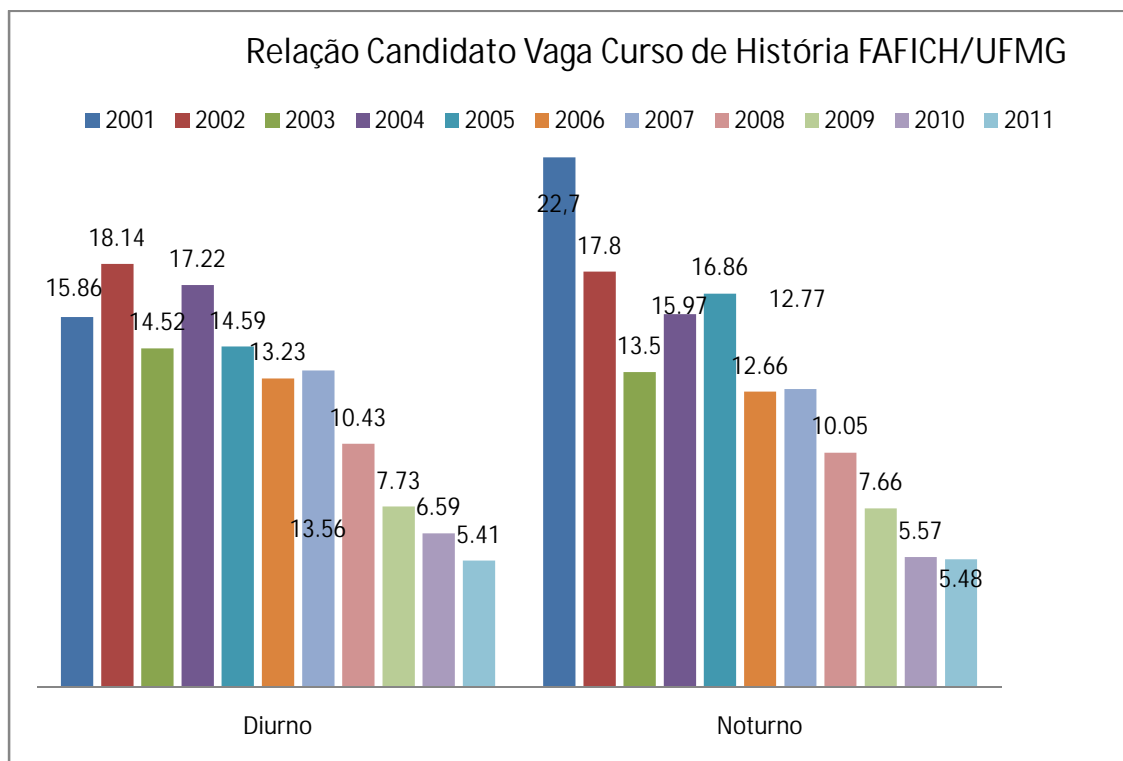
De acordo com documento produzido pelo colegiado, o “graduando em História terá que construir um percurso acadêmico onde não haja separação entre o Ensino e a Pesquisa. Isto é, sua formação deverá contemplar as especificidades de uma e de outra, sem prejuízo de nenhuma delas.” (MESQUITA, 2000, p. 75).

Contudo, como veremos a seguir, essa proposta de modificação só se deu em meados da década de 1990, em decorrência dos debates para o cumprimento das exigências legais da LDB/96.

3.4 A flexibilização curricular na UFMG e as mudanças no curso de História, na década de 1990 e início dos anos 2000.

Atualmente, o curso de História funciona nos turnos diurno e noturno, alternadamente. O corpo docente é formado por 26 professores que atuam na graduação e na pós-graduação. O vestibular, que é o maior meio de acesso, é realizado uma vez por ano. Os alunos fazem a opção de turno, sendo 44 vagas para o diurno, com início no primeiro semestre, e 44 vagas para o noturno, com início no segundo semestre. O curso oferece duas modalidades, no turno diurno, em que os alunos podem optar, ao final do 4º período, pela Licenciatura ou Bacharelado e, no noturno, há apenas a modalidade Licenciatura.

Segundo dados da COPEVE sobre a relação candidato/vaga para o curso de História da FAFICH/UFMG, é possível perceber uma queda na procura pelo curso nos últimos 10 anos. É possível perceber ainda que essa queda ocorreu nos dois turnos. Porém, no noturno, no qual é oferecido apenas a modalidade de licenciatura, essa queda parece ter sido ainda mais acentuada.



Esses dados vão ao encontro da pesquisa realizada por Gatti (2009), no qual a autora demonstra que a procura pela carreira de professor está diminuindo paulatinamente.

Ricci (2003), ao analisar o currículo do curso de História da FAFICH/UFMG⁶², aponta que é possível perceber indícios do movimento de reformulação curricular, no final da década de 1990, no país. Esse movimento de reformulação atingiu não só o curso de História da FAFICH, mas a UFMG como um todo. Após a promulgação Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a UFMG passou a discutir um novo desenho para seus currículos de graduação.

⁶² Versão curricular de 2001.

No final de 1997, a Câmara de Graduação da UFMG apresentou à comunidade, para discussão, o documento “*Flexibilização Curricular – Pré-proposta da Câmara de Graduação*”. Segundo esse documento, a proposta de mudança da estrutura curricular do ensino de graduação surgiu como resultado da necessidade, percebida pela Câmara de Graduação, de aperfeiçoar e atualizar os conceitos de curso e currículo, em uma tentativa de se fazer adequações que possibilitassem responder às novas demandas da sociedade⁶³. Ainda de acordo com esse documento, a flexibilização curricular foi entendida como possibilidade de desamarrar a estrutura rígida de condução dos cursos; de permitir ao aluno imprimir ritmo e direção ao seu curso e de se utilizar, mais e melhor, os mecanismos que a Instituição já oferecia em termos de opção de atividades acadêmicas na estrutura dos currículos.

Naquele momento de discussão, a Câmara de Graduação da UFMG buscou analisar o modelo de currículo vigente, destacando a acentuada rigidez do mesmo:

As grades curriculares não constituem apenas uma expressão técnica. [...] Enquadram o aluno num padrão predeterminado que, teoricamente, deveria capacitá-lo para adquirir a melhor formação dentro de um campo profissional. Na maioria das vezes, os currículos resultam em cursos com visões restritivas do conhecimento, especificando o que o aluno deve aprender durante a sua formação. Perde-se, nesta concepção, a alternativa de oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar os horizontes do conhecimento e da aquisição de uma visão crítica que lhe permita extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional.⁶⁴

Em dezembro de 1998, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovou a Resolução 01/98, que permitiu o início da implementação da proposta de flexibilização horizontal⁶⁵. Em 2001, uma parcela dos cursos da UFMG já incorporava a

⁶³ Documento Flexibilização Curricular – Pré-proposta da Câmara de Graduação. www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/flexibilizacaoCurricular.pdf

⁶⁴ Projeto Flexibilização Curricular – Pré-proposta da Câmara de Graduação, Belo Horizonte, 1997, p. 3.

⁶⁵ A proposta de flexibilização feita pela Câmara de Graduação foi entendida sob dois aspectos diferentes: a flexibilização vertical e a flexibilização horizontal. Em relação à flexibilização vertical, esta foi compreendida como sendo a possibilidade de organização do saber ao longo de semestres e ano. Nessa proposta, a flexibilização vertical foi dividida em três: a) o *núcleo específico* entendido como a constituição da essência do saber característico de uma área de atuação profissional, incluindo o domínio típico do curso e o do campo de saberes próximos. O núcleo específico seria estruturado a partir de atividades acadêmicas curriculares obrigatórias e optativas; b) a *formação complementar*, que possibilitaria uma adequação do saber específico a outro que o complementa, permitindo ao aluno a obtenção de ênfase que pode ser definida pelo Colegiado ou pelo próprio aluno e que o credenciaria a obter um certificado; c) *opção livre* proposta como possibilidade de o aluno ampliar sua formação em qualquer campo do conhecimento com base estrita no seu interesse individual, quer dizer que o aluno buscaria obter créditos em atividade acadêmica curricular de qualquer curso. Já para a flexibilização horizontal, a proposta dos elaboradores era possibilitar ao aluno o aproveitamento para fins de

proposta de flexibilização curricular. Esse foi o caso do curso de História, que promoveu uma mudança curricular no ano de 2001, vinte anos depois da última reforma do curso, para incorporar a questão da flexibilização curricular e o aumento das horas de “prática de ensino”, propostas pela LDB/96. Segundo depoimento de um professor do Departamento de História, para esta pesquisa, o projeto de flexibilização era interessante, uma “idéia genial”, entretanto ele “emperrou”, pois faltaram medidas efetivas para viabilizar a proposta:

Eu acho, que no caso da flexibilização, o projeto que veio da Reitoria é um projeto interessante, mas esse projeto ele emperrou. Eu acho que hoje ele está no meio do caminho na Universidade como um todo. Ele não vai nem para frente nem para trás. Não se viabiliza; os horários não batem, até os horários dificultam. [...] Existiu no projeto uma parte do “núcleo duro”, chamava “núcleo duro” na época, com disciplinas obrigatórias e o resto como possibilidade para o aluno complementar, fazer do jeito que ele quiser. Então você enxugava, definia o “núcleo duro” e as pessoas faziam o que elas quisessem. Só que para isso acontecer é necessário: primeiro, que os colegiados dos cursos ofereçam “x” vagas, oferecesse um número grande de vagas para os alunos de outros cursos que queiram fazer isso. Coisa que na prática não acontece; segundo, os horários tem que ser compatíveis, coisa que na prática também não acontece. Então, assim, tem curso que começa sete e meia e outro que começa oito horas... as aulas... Então, na hora que o aluno vai fazer uma disciplina de outro curso, na ideia da flexibilização, ele acaba perdendo uma ou outra disciplina (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010) ⁶⁶.

O professor aponta ainda que a FAFICH promoveu uma unificação nos horários dos diversos cursos ofertados na Unidade, em uma tentativa de viabilizar a flexibilização:

Eu sei que na PROGRAD, na época, se fez uma comissão para pensar o horário, para viabilizar a flexibilização, mas foi engavetado. Então, eu acho que hoje, aqui na FAFICH mesmo, foi feito uma unificação de horários para viabilizar isso. Então, a Filosofia, a Sociologia e a História têm um horário padrão. Todos eles. Por quê? Para viabilizar. Só que isso não funciona no resto da Universidade (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

integralização curricular de várias atividades acadêmicas, ou seja, nesse caso não só as disciplinas seriam passíveis de crédito. As atividades acadêmicas seriam: seminários, participação em eventos, discussões temática, atividade acadêmica à distância, iniciação à pesquisa, docência e extensão, vivência profissional complementar e estágio curricular.

⁶⁶ Todos os trechos de entrevista utilizados ao longo do trabalho foram editados, retirando-se os “vícios” de linguagem, evitando repetições e proporcionando maior clareza.

Ainda segundo esse professor, a ideia da flexibilização continua. No curso de História, os alunos, tanto do bacharelado quanto da licenciatura, têm a possibilidade de fazer disciplinas fora do Departamento, não definidas, sem pré-requisitos, mas na prática faltam ainda as condições efetivas:

A estrutura curricular, ela prevê uma carga horária que você pode trazer de outro lugar, não pré-definida. Do ponto de vista institucional, legal, isso está previsto. Só que faltam as condições efetivas de continuarem. Ninguém foi lá e falou: Não. Nós não queremos. Agora todo formando em História, o bacharel, o licenciado vai ter que fazer todas as disciplinas e nós vamos pré-definir quais serão essas disciplinas. Não. Continua a idéia da flexibilização, só que na prática está muito difícil porque você não consegue compatibilizar. Então eu digo que o projeto está no meio do caminho. [...] Ele não vai nem para frente, em que a flexibilização se torne uma realidade, nem para trás, que acaba com essa idéia. Então está complicado (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Uma outra professora do Departamento também considerou importante a proposta da flexibilização, pois tornou o curso mais flexível, sem tantos pré-requisitos, abrindo possibilidades para que os alunos buscassem uma “formação complementar”:

Eu acho que a flexibilização ela foi importante no sentido de ter um curso menos amarrado, menos fechado, porque eu me lembro que até 2000 [...] o curso era muito amarrado, uma quantidade muito grande de disciplinas obrigatórias e um número de optativas relativamente pequeno e os alunos praticamente não faziam disciplinas fora do curso. [...] Então, com a flexibilização, eu acho que os alunos foram incentivados a procurar disciplinas da Faculdade de Educação, na Filosofia, na Letras, nas Ciências Sociais, até no ciclo introdutório, nas disciplinas mais teóricas de Filosofia, de Sociologia. Então, eu acho que houve um ganho nesse sentido, ainda que muitos alunos não tenham conseguido, eu acho que isso foi uma dificuldade, articular uma verdadeira formação complementar... (Professora D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

Entretanto, alguns entraves foram apresentados pela professora para a efetiva realização do projeto de flexibilização.

Essa questão da implementação da flexibilização... A dificuldade até no sistema... Sistema informacional... De lançar as disciplinas no sistema antigo, porque tínhamos que lançar como eletiva e eletiva não entra no rendimento semestral global, ela fica de fora. Então, era uma

coisa incongruente: como você defende a flexibilização se o sistema de informática não incluía as disciplinas de formação complementar, feitas fora do Departamento de História, feitas em outros departamentos... (Professor D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

Concomitante ao repensar do currículo de História, a partir da publicação da LDB/96 e do projeto de flexibilização curricular da UFMG, o curso de História da FAFICH, juntamente com os colegas dos cursos de Filosofia e Ciências Sociais, buscaram condições necessárias para a implementação das alterações curriculares. Para os alunos que optassem pela habilitação em Licenciatura, a proposta foi a criação de um *Laboratório de Ensino* na FAFICH. Conforme alguns documentos levantados para esta pesquisa⁶⁷, o laboratório seria um espaço físico comum a todos esses cursos, com o objetivo de ser um espaço de articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento interdisciplinar. Nesse espaço, os alunos teriam a possibilidade de praticar e vivenciar experiências de “prática de ensino”, que seriam somadas às desenvolvidas na Faculdade de Educação. Segundo o projeto, os objetivos específicos do laboratório visavam prioritariamente a formação dos alunos que optavam por Licenciatura, no sentido de:

1. Viabilizar projetos que envolvam a área de Prática de Ensino para os alunos de Licenciatura, uma vez que, vista a exigência da nova LDB de 300 horas, os três cursos envolvidos vincularão as 180 horas adicionais a atividades acadêmicas que serão desenvolvidas no e através do Laboratório de Ensino.
2. Propiciar e estimular a integração das experiências e reflexões desenvolvidas na área de Prática de Ensino na FAFICH àquelas desenvolvidas na Faculdade de Educação.
3. Oferecer ao conjunto dos alunos de Licenciatura dos diferentes cursos de graduação as melhores condições possíveis para: avaliar/testar os materiais didáticos existentes no mercado; produzir materiais didáticos diversificados; lidar com eficiência com os novos temas e áreas do conhecimento; conceitualizar e testar novos métodos e técnicas de ensino; formular modelos de avaliação do trabalho docente e da aprendizagem; desenvolver metodologias adequadas ao ensino à distância.
4. Oferecer condições ótimas para a articulação entre: conhecimento específico e conhecimento inter e transdisciplinar; o ciclo básico e o ciclo profissionalizante; na graduação e a pós-graduação; a formação acadêmica e os desafios do mercado de trabalho; domínio de conteúdos específicos e habilidades de docência.

⁶⁷ Apoio Informatizado ao Ensino de Graduação: Criação do Laboratório de Ensino da FAFICH/UFMG e Projeto de Montagem de um Laboratório de Ensino da FAFICH/UFMG.

5. Disponibilizar de modo racional e eficaz um acervo de materiais didáticos condizem com os resultados mais recentes das pesquisas na área de ensino médio e superior em Filosofia e Ciências Humanas, no Brasil e no exterior⁶⁸.

Os idealizadores do projeto apontaram a existência de um conjunto de circunstâncias que favorecia a criação do *Laboratório de Ensino*, naquele momento histórico vivido pelos cursos de graduação da FAFICH. Por um lado, estava colocada a necessidade de se organizar a gestão das 180 horas⁶⁹ de atividades de “prática de ensino” na Licenciatura. Essas atividades passariam a ser de responsabilidade dos próprios cursos, segundo diretiva proposta pelos coordenadores dos cursos de graduação da UFMG, em princípio referendada pela Pró-Reitoria de Graduação. Por outro lado, havia também uma demanda por produção de materiais didáticos para os cursos de graduação das Ciências Humanas e para as disciplinas dessa área na educação básica.

É neste clima de maior sensibilidade às responsabilidades do magistério e da formação do aluno que os coordenadores dos cursos de graduação sediados na FAFICH propõem a criação de um Laboratório de Ensino. A relevância deste laboratório explica-se pela crescente demanda, por parte dos alunos, pela formação em Licenciatura. Atualmente, cerca de 90% dos alunos do curso de História optam por essa modalidade⁷⁰.

De acordo com o projeto de criação desse Laboratório, o número de alunos atingidos chegaria a 223 anualmente, sendo 45 da Filosofia, 88 da História e 90 das Ciências Sociais. As atividades acadêmicas das disciplinas “Laboratório de Ensino I, II e III”, desses três cursos, com carga horária de 60 horas cada, seriam beneficiadas pelo projeto. Nessas disciplinas seriam desenvolvidas: análise de material didático já existente; produção de novos materiais didáticos e vivência em sala de aula. Um outro aspecto enfatizado no texto referia-se a institucionalizar a participação desses cursos na formação de professores.

O projeto de criação do Laboratório foi aprovado em 1998. Foram disponibilizadas duas salas, com alguns equipamentos. As aulas das disciplinas de “Laboratório de Ensino” passaram a se realizar nessas salas. No curso de História, essas disciplinas ganharam o nome de “Prática de Ensino de História I, II e III”. Entretanto, a

⁶⁸ Projeto de Montagem de um Laboratório de Ensino da FAFICH/UFMG, Belo Horizonte, 1997, p. 7.

⁶⁹ Dessas 300 horas de “prática de ensino” exigidas pela LDB/96, o Departamento de História ficou com 180 horas, divididas em três disciplinas, as Práticas de Ensino de História. As 120 horas restantes ficaram com a Faculdade de Educação, como estágio supervisionado

⁷⁰ Apoio informatizado ao ensino de graduação; Criação do Laboratório de Ensino da FAFICH/UFMG, Belo Horizonte, 1997, p. 5.

utilização das salas não aconteceu da maneira como o projeto previa, pelo menos em relação ao curso de História. De acordo com depoimento de um professor do Departamento:

...eu acho que até hoje não foi pra frente... nós não conseguimos ainda equipar minimamente o Laboratório. [...] Aquela sala tem momentos de... eu já dei aula lá... faltava cadeira... faltava cadeira... Você pede para a Diretoria e as cadeiras não aparecem. Você tinha que ter ali um conjunto de “data-show”, já tudo pré-instalado. Não, não tem. Quando aquela sala não vira depósito! Por mais de uma vez, eu fui lá dar aula, praticamente já estava virando depósito... (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

No ano seguinte à aprovação da LDB/96, o colegiado do curso de História deu início a um debate sobre um item específico dessa Lei: a obrigatoriedade, para os alunos que optassem pela licenciatura, das 300 horas de “prática de ensino”.

O novo currículo foi pensado, então, para atender a exigência legal da LDB/96 e da flexibilização curricular proposta pela UFMG. Segundo o documento:

Marco decisivo de orientação dessa mudança curricular foi a proposta de **Flexibilização Curricular** apresentada pela Pró-Reitoria de Graduação – Prograd – apoiada na nova LDB. Entendemos que as qualidades exigidas do novo profissional de história que desejamos formar serão melhor alcançadas na medida em que conseguirmos trabalhar no espírito desse projeto de flexibilização, que visa sobretudo possibilitar ao graduando uma formação transdisciplinar habilitando-o a enfrentar os desafios que o nosso tempo nos impõe. Em outras palavras, a formação do perfil do novo profissional de história vai ao encontro da Flexibilização Curricular que ora se apresenta⁷¹.

A proposta curricular, aprovada em 2001⁷², foi elaborada pela comissão de Reestruturação Curricular do Curso de História da UFMG, em que participaram docentes tanto da FAFICH quanto da FaE e também discentes desse curso⁷³.

⁷¹ Proposta Curricular História 2001, Belo Horizonte, p.5.

⁷² O currículo do curso de História da UFMG, versão 2001, foi organizado em disciplinas que são predominantemente oferecidas por duas diferentes unidades da Universidade: a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e a Faculdade de Educação (FaE). A maior parte das disciplinas de conhecimentos específicos está estruturada no sistema quadripartite francês, 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 da Idéias Políticas e Sociais, Historiografia Brasileira e Historiografia Contemporânea, todas oferecidas pela FAFICH, como disciplinas obrigatórias. Além delas,

A proposta curricular de 2001 não apresentou, como na proposta de 1980, questões relativas ao conceito de História, ao objetivo do curso, ao perfil dos formados⁷⁴. Essa proposta, que organizou as disciplinas em “núcleo específico”, “núcleo de formação complementar” e “núcleo livre”, tratou muito mais das justificativas para a mudança de currículo e das questões estruturais para as modalidades de licenciatura e bacharelado.

Segundo Ricci (2003), a proposta curricular de 1990 apresentou alterações em relação à de 1980 que revelam, segundo a autora, a tentativa de incorporar ideias e pressupostos debatidos naquele momento. Como, por exemplo, na apresentação de formulações distintas para o campo de atuação do profissional:

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.

1990 - 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 (RICCI, 2003, p. 126 e 127).

Percebe-se que, na formulação de 1990, é também apresentada aos licenciados a possibilidade destes atuarem como pesquisadores. Com a implantação do currículo de 2001, a diferença entre as duas formações volta a ser reiterada, inclusive, com a oferta do bacharelado em História *apenas no diurno*. Até então, as duas modalidades eram ofertadas nos dois turnos. Segundo a ex-coordenadora do curso, o fim da oferta do bacharelado para o curso noturno se deu pela baixa procura dos alunos:

o aluno da Licenciatura deveria cursar as disciplinas de conteúdo pedagógico do conhecimento específico, que são as disciplinas Prática de Ensino de História I, II e III, também oferecidas pela FAFICH. As disciplinas de formação pedagógica, Sociologia da Educação, Psicologia Educacional, Política da Educação, Didática de Licenciatura e Prática de Ensino de História, de 120 horas-aula, também conhecida como Estágio Supervisionado, eram oferecidas pela FaE. Disponível no *site* <http://www.fafich.ufmg.br/his/services.html> (ver em anexo).

⁷³ Esta comissão foi composta pelos professores da FAFICH Maria Eliza Linhares Borges, Betânia Gonçalves Figueiredo, Mauro Lúcio Leitão Condé, Adriana Romeiro, Marco Antônio de Oliveira, Ciro Flávio de Castro Bandeira e Melo, José Carlos Reis, Kátia Gerab Baggio, Ana Maria R. Pinto da Faculdade de Educação e pelos alunos João Virgílio Mendes e Alessandra Soares Santos.

⁷⁴ As informações acerca do perfil do formando, das competências e habilidades de cada modalidade foram apresentadas, de maneira mais detalhada, no documento “Diretrizes Curriculares, Área: História”, elaborado pelo colegiado do curso, juntamente com a comissão de graduação do Departamento, em maio de 1998.

No noturno, eu me lembro que... como teve as nossas assembleias departamentais para conversar e tomar decisões a cerca da flexibilização curricular [...] que começou a vigorar em 2001, eu me lembro que nas reuniões houve essa proposta de que no noturno não houvesse mais bacharelado. [...] Os coordenadores anteriores argumentaram que o número de alunos do noturno, que estavam optando pelo bacharelado, era um número muito pequeno, muitos deles optavam pelo bacharelado como continuidade de estudos, depois de terminada a licenciatura. [...] Quer dizer que já eram poucos os que optavam pelo bacharelado... os que optavam, em geral, eram por continuidade de estudos... eles já tinham um diploma de graduação da licenciatura. [...] Eram poucos do noturno que faziam só o bacharelado e os que faziam, ainda por cima, muitos desistiam porque começavam a trabalhar. Mas, na verdade, havia assim uns quatro ou cinco por semestre... só que o argumento de manter turmas específicas do bacharelado noturno para ter quatro, cinco alunos era uma coisa meio complicada (Professor D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

Em relação à mudança curricular de 2001, os professores entrevistados destacaram o fim dos pré-requisitos com a implantação da flexibilização e a introdução das disciplinas de “Prática de Ensino” a cargo do Departamento. Analisaremos mais detalhadamente, no próximo capítulo, como a chegada dessa disciplina se deu e quais suas repercussões para o Departamento.

3.4.1 A versão curricular 2009/02: uma mudança em curso

Em fevereiro de 2002, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como a duração e carga horária dos cursos de licenciatura⁷⁵. O curso de História da UFMG começou suas discussões para a adequação à nova legislação, em fins de 2004. Segundo depoimento de uma professora do Departamento:

[...] nós não começamos a pensar nisso em 2002... nós começamos a pensar nisso atrasados. [...] Não lembro, acho que começamos a pensar nisso em 2004, 2005... quando eu ainda era coordenadora.

⁷⁵ Fundamentado nos Pareceres CNE/CP 09/2001 e CNE/CP 28/2001, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002, que instituíram, respectivamente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* e a *Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação pela, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*.

(Professor D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

Diferente da reforma anterior, desta vez não participaram da comissão de reformulação do curso, professores da FaE, nem discentes do curso⁷⁶. Todavia, de acordo com a ex-coordenadora do Colegiado, as propostas de “prática de ensino” e de estágio aconteceram “em diálogo” com a Faculdade de Educação, por meio de algumas reuniões com o coordenador do Colegiado das Licenciaturas.

As novas mudanças curriculares vieram para responder às novas possibilidades do mercado de trabalho e, no caso da formação de professores, atender uma exigência legal e os desafios que se colocavam para a Educação Básica. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História (Licenciatura e Bacharelado), versão curricular 2009/2:

A História, como campo de conhecimento [...], abre-se a novos sujeitos, novos objetos e novas metodologias, estabelecendo cada vez mais nexos interdisciplinares com os estudos literários, as demais ciências humanas, as artes e as ciências naturais. Ao mesmo tempo, professores e pesquisadores vêm alargar seu campo de trabalho, com crescimento das possibilidades de atuação na assessoria à mídia impressa e falada, à televisão e ao cinema. Esses três tipos de transformações vêm repercutindo na estrutura do Curso, que tem se modificado para corresponder aos desafios impostos, acompanhando, em sua matriz curricular, disciplinas e ementas, a expansão da História em termos de objetos e métodos e, ainda, respondendo às novas possibilidades do mercado de trabalho. No que se refere às práticas, as de natureza histórica e aquelas estritamente pedagógicas, [...], as mudanças precisam ser aprofundadas, seja para atender às novas exigências legais, seja principalmente porque os desafios da atuação do licenciado na Educação Básica as impõem⁷⁷.

Porém, de maneira distinta do documento, as entrevistas dos professores do Departamento de História da UFMG apontaram **uma única razão** para as mudanças curriculares, tanto em 2001 quanto em 2009: **a imposição!**

[...] ambas as reformas chegaram [...] de fora. Elas não foram fruto de uma discussão interna. De maturação interna. Foi pelo contrário, adequação a uma legislação, uma exigência legal. [...] Tanto a

⁷⁶ Participaram da Comissão de Elaboração do Novo Projeto Pedagógico e Reforma da Licenciatura os professores do Departamento de História: Luiz Carlos Villalta, como Presidente, Kátia Gerab Baggio, Coordenadora do Colegiado do Curso de Graduação, e os professores José Carlos Reis e Regina Horta Duarte.

⁷⁷ Projeto Pedagógico, 2009, Belo Horizonte, p. 02.

flexibilização, quanto a questão de “prática” foram mudanças que vieram de fora. Foram imposições! Flexibilização, projeto da Reitoria. E as “práticas”, um projeto, um aumento da carga horária, foi da LDB de 96. Então, nós nos adaptamos, nos dois casos. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Essa reformulação se deu na marra, por pressão do Ministério da Educação que introduziu lá a obrigatoriedade de haver 400 horas de prática, não propriamente prática de ensino... Mas de “prática”, nos cursos de licenciatura, e 400 horas de estágio.[...] Fizemos a reformulação na marra, fizemos a reformulação a contra gosto! (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

Os motivos, na verdade, tanto da entrada das 300 horas de prática de ensino, em 2001, como agora as 800 horas, 400 de prática e 400 de estágio, em 2009, foram determinações do Ministério da Educação. Então, se não fosse isso nós não teríamos feito essa ampliação das disciplinas pedagógicas. Eu tenho segurança que continuaria muito provavelmente como era antes, com as disciplinas pedagógicas a cargo da Faculdade de Educação. (Professor D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

Esse novo Projeto Pedagógico apresentou, como vocação do curso, a formação de profissionais em três áreas: pesquisa, ensino e assessoria. Ainda de acordo com o documento:

O Curso de História tradicionalmente forma professores (na modalidade Licenciatura), pesquisadores e assessores culturais (na modalidade Bacharelado, embora também o faça na Licenciatura)⁷⁸.

Dessa maneira, o Projeto apresenta também aos licenciados a prerrogativa de atuarem como pesquisadores, embora tenham como especificidade a atuação na educação básica:

Os pesquisadores atuam em instituições desenvolvendo investigações históricas. Os assessores culturais fazem-se presentes em empresas e órgãos públicos, assim como em entidades privadas vinculadas à difusão cultural. Os professores, que podem desenvolver as atividades dos pesquisadores, têm como especificidade a atuação nos ensinos fundamental e médio⁷⁹.

⁷⁸ Projeto Pedagógico, 2009, Belo Horizonte, p. 02.

⁷⁹ Idem.

É interessante observar que, apesar do bacharel e do licenciado terem uma formação comum como pesquisadores, o texto do Projeto faz a seguinte ressalva: “distinguindo-se um do outro pelo maior aprofundamento das técnicas e práticas de pesquisa, no caso do bacharel, e pela competência pedagógica compatível com a atuação como docente no Ensino Básico, no caso do licenciado”⁸⁰.

Por fim, uma nova área de atuação, a chamada “assessoria cultural”, que não aparece nos antigos currículos, é também colocada nesse novo Projeto. Trabalha-se com a ideia de que esse “assessor” pode se formar tanto no bacharelado, quanto na licenciatura.

Esse novo currículo manteve como base a flexibilização curricular, formada pelas dimensões da “formação específica” e “formação complementar” (flexibilização vertical) e atividades acadêmicas curriculares extra-classe, que geram créditos (flexibilização horizontal). Como foi preciso reestruturar o currículo, em função das determinações legais, alguns outros pontos foram também reorganizados: por exemplo, a inserção das disciplinas de “História da Educação”⁸¹ e “História da África” para as duas modalidades, bem como uma retomada da convergência temporal entre as disciplinas realizadas nos semestres, ou seja, disciplinas que tratam de um mesmo período temporal foram colocadas em um mesmo semestre. Segundo a professora do Departamento:

[...] a partir de agora tivemos que colocar Antiga e Medieval no primeiro semestre para permitir que, a partir do segundo, a Era Moderna... as disciplinas estivessem casadas. Então, Brasil Colonial, América Colonial e Moderna. Depois, Brasil Século XIX, América Independente e Contemporânea I. E tentar Brasil República com Contemporânea II. [...] Esse casamento... ainda que não de uma maneira tão rígida... mas que houvesse uma retomada dessa convergência temporal. Acho que isso foi uma correção na reforma de 2009 de algo que havia se perdido na reforma de 2001, quando os alunos faziam Brasil Colônia, no segundo período, Moderna no terceiro junto com América Colonial, mas Brasil Colônia era antes. Esse era o problema, na verdade... eles faziam Brasil Colonial no segundo período antes de fazer História Moderna. Então, voltamos a ter Brasil Colonial junto com Moderna e com América Colonial, no mesmo semestre. (Professor D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

⁸⁰ Projeto Pedagógico, 2009, Belo Horizonte, p. 05.

⁸¹ De acordo com o Projeto Pedagógico versão 2/2009 essa disciplina é de responsabilidade do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - DECAE. Ainda de acordo com o documento esta é uma disciplina de conteúdo pedagógico, de natureza teórica.

Nas mudanças curriculares da última década, 2001 e 2009, as propostas de modificações mais amplas, tanto no que refere à proposta pedagógica como à estrutura curricular, ocorreram na modalidade Licenciatura, no que diz respeito principalmente às disciplinas de “Prática de Ensino”. Sendo assim, no próximo capítulo, faremos uma análise mais minuciosa sobre a criação de tais disciplinas no Departamento de História da UFMG e o significado deste suposto envolvimento maior com a formação do professor para o próprio Departamento.

Capítulo 4 – O desenvolvimento institucional das disciplinas de Prática de Ensino no curso de História da UFMG

Neste capítulo, analisaremos o desenvolvimento institucional das disciplinas de Prática de Ensino no curso de História da UFMG, buscando compreender os motivos e interesses envolvidos na criação e implantação dessas disciplinas, bem como as repercussões causadas por tais mudanças no Departamento e no próprio curso. Para tal, estivemos atentos à definição de Goodson (1995) sobre o currículo como uma *construção social*. Como qualquer outra construção social, o currículo é uma arena em que ocorrem lutas de interesses, todos os tipos de mudanças e relações de dominação, em que este é produzido, negociado e reproduzido. (GOODSON, 1995, p. 22). Na luta para definir um currículo, existem prioridades sociopolíticas e interesses de ordem intelectual (GOODSON, 1995, p. 28).

Os estudos de Apple (1979) convergem para alguns pontos levantados por Goodson (1995) quando, por exemplo, o autor afirma que é importante observar os interesses sociais que, em geral, orientam a seleção e a organização do currículo. Sendo assim, nossa intenção é justamente desvendar os interesses, as relações envolvidas e as diferentes posições assumidas pelos agentes e grupos de agentes durante os momentos de mudança curricular com a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no curso de História.

Em busca de conhecer o *como* e os *porquês* da inclusão dessas disciplinas no currículo do curso de História da UFMG, levamos em consideração as articulações e intenções dos agentes e grupos de agentes que estiveram diretamente envolvidos no processo, buscando ir além da análise dos documentos.

As mudanças curriculares no curso de História da UFMG na última década, a de 2001 e, principalmente, a de 2009, diferente das alterações ocorridas nos anos 80, foram mais amplas na modalidade Licenciatura, sobretudo no que se refere às disciplinas de Prática de Ensino. Em sua pesquisa, Cláudia Ricci (2003) também aponta para essa mesma direção:

A divisão da carga horária de Prática de Ensino parece ter sido, como já dito, a questão central no processo de reformulação curricular. Ao ouvir os diferentes depoimentos, sempre essa idéia é 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 frequentar

as disciplinas pedagógicas oferecidas na Faculdade de Educação (RICCI, 2003, p. 116).

Em 2001, as disciplinas de Prática de Ensino foram implementadas no curso de História da UFMG para atender a determinação legal estabelecida pela LDB/96, ao estipular que os cursos de Licenciatura deveriam ter, no mínimo, 300 horas de “prática de ensino”. Naquele momento, a legislação não deixava claro o que chamava de “prática de ensino”, se essas 300 horas deveriam ser de disciplinas, estágio ou uma combinação dos dois. Segundo um professor do Departamento, coordenador do Colegiado no período de 1995 a 1997, a LDB trazia uma indefinição:

[Essa] discussão, quando ela começou, em 97, eu estava no Colegiado, a gente até começou a discutir, mas como havia ali uma indefinição... Mas porque havia ainda uma indefinição? Do jeito que a lei de 96 falava em aumentar para 300 horas a carga horária de prática... Tinha uma dúvida ali, se era estágio supervisionado, se não era, tinha uma dúvida ali. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

As discussões para a implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento duraram de 1996, quando da aprovação da LDB, até 2001, quando foi introduzida a versão curricular com as novas disciplinas⁸². Segundo esse mesmo professor, durante as primeiras discussões, sugeriu-se que parcela das 300 horas fosse absorvida pelo Departamento de História⁸³. Logo na primeira reunião, procurou-se congrega todos os professores do curso de História da UFMG, tanto os da FAFICH quanto os da FaE :

A gente começou algumas reuniões e nessas reuniões apareceram já idéias de nós absorvermos parte dessa carga horária, mas logo depois eu saí. E as discussões ficaram muito no âmbito do Colegiado. Quando a gente começou essa discussão, em 97, era eu e “Lena” que estávamos no Colegiado... a gente chamou num primeiro momento uma reunião com todos os professores do curso de História, não só do Departamento de História. O Colegiado chamou uma assembléia departamental, ele [...] vieram professores da FaE que davam aula no curso de História e os professores do Departamento de História que davam aula no curso de História. Então, essa discussão era a seguinte: a gente entendia que a discussão tinha que ser ampla. (Professor C,

⁸² Os debates tiveram início na gestão do Colegiado do Professor Luiz Arnaut, passaram pela gestão da professora Maria Elisa Borges sendo estabelecidas no final da gestão do Professor Mauro Condé.

⁸³ Dessas 300 horas de “prática de ensino”, o Departamento de História ficou com 180 horas, divididas em três disciplinas: as Práticas de Ensino de História I, II e III. As 120 horas restantes ficaram com a Faculdade de Educação, para serem desenvolvidas na forma de estágio supervisionado.

entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Apesar das primeiras reuniões proporem uma participação ampla de todos os docentes do curso, segundo esse mesmo professor, nas reuniões subsequentes, isso já não ocorreu:

...salvo melhor juízo, eu não sei se foi uma visão minha, as discussões subsequentes, elas não tiveram esse envolvimento. Foi uma discussão mais... feita por uma comissão. No máximo que a gente foi, ficou sabendo assim, que o projeto final foi apresentado pra gente. É claro que naquele momento a gente podia eventualmente dar uma sugestão ou outra. Mas o projeto nós não acompanhamos toda a agitação, todo o conjunto de opções que foram feitas. [...] As discussões elas ficaram muito... elas não tiveram... embora se você prestar atenção no *e-mail*, tiveram algumas trocas de *e-mails*, mas não ficou tão... tão pública. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

De acordo com as entrevistas realizadas para esta pesquisa, a “opção” do Departamento de História da UFMG em ficar com parte da carga horária de “prática de ensino” foi fruto de intensos debates e disputas entre os profissionais da Instituição. Como indica Goodson (1995), o currículo é uma arena onde convivem vários tipos de interesses e relações de dominação. Desse modo, era de se esperar que surgissem conflitos durante as discussões e definições sobre a reforma do curso de História dessa Universidade. As falas desses professores revelam a existência de tensões entre a necessária adequação curricular frente às exigências legais da LDB e a apropriação das 180 horas de “prática de ensino” a cargo do Departamento de História. Cabe aqui destacar que o grupo de professores que compunha o Departamento não era homogêneo, havendo diferenças e divergências de opinião em relação à formação do professor de História. Com a criação do Programa de Pós-graduação no Departamento de História, o Mestrado nos anos 90 e o Doutorado nos anos 2000, o curso foi adquirindo outros contornos. O próprio perfil dos professores que entravam no Departamento mudou:

...até os anos 90, foi a consolidação desse Mestrado e, no ano 2000, a criação do Doutorado. Então, na medida em que isso foi se consolidando, inclusive os próprios novos professores que entraram no Departamento tinham um perfil mais voltado para a pós-graduação e uma preocupação não mais focada, direcionada para a questão da formação de professores. [...] Inclusive os novos professores que entram, alguns professores, como é o meu próprio caso, nem têm a licenciatura, vários outros professores novos não têm. [...] Hoje você

tem vários programas de pós-graduação, então, é possível que o aluno hoje, qualquer que seja, praticamente todos os cursos da UFMG, ele fale assim: “Eu não quero trabalhar com licenciatura, quero trabalhar na pesquisa” e siga esse caminho. No passado, não era tanto assim... por isso que as pessoas acabavam fazendo... [...] Cada vez mais, o Departamento tem aprimorado essa parte de pesquisa, que não é propriamente a parte de formação de professores e tem tido bastante sucesso nisso. A nota junto à Capes aumentou, conseqüentemente aumenta a verba; aumenta a verba aumenta pesquisa, aumenta a pesquisa aumenta a procura e tal. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

Pode-se afirmar que existe dentro do Departamento de História da UFMG dois grupos de professores: um mais preocupado com a pós-graduação, a pesquisa e a formação de bacharéis e outro preocupado não só com essas questões mas também com a formação de professores.

Tal divisão pode ser melhor evidenciada quando se observam as posições que os docentes assumiram nas discussões sobre as reformas curriculares do curso de História da UFMG.

Por exemplo, de acordo com um professor do Departamento, a mudança curricular de 2001 foi “muito difícil” por vários aspectos. Primeiro, porque o currículo do curso, até antes dessa reforma, representava “uma outra realidade” do Departamento de História da UFMG. Segundo ele, “existiam algumas disciplinas cujo conteúdo não se pesquisava mais no Departamento” e estas “não refletiam a pós-graduação”.

Então, novas disciplinas surgiram [...] quer dizer, agora a gente tem outras necessidades. [...] Então, a última reforma foi no início dos anos 80. Ela foi bem antes inclusive da criação do mestrado. E isso, de alguma forma, aquele currículo anterior não espelhava, portanto, a pós-graduação. Ele era um currículo que tinha coisas que não existiam na pós-graduação. A reforma que passou a vigorar no início do século XXI foi um pouco nesse sentido... ela tentou olhar o que os professores efetivamente fazem, a comunidade de historiadores julga importante, não aquilo que alguém colocou no currículo há 20, 30 anos atrás. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

As posições assumidas por esse professor sobre a mudança curricular de 2001 o colocam no grupo de docentes que estavam mais preocupados com a pós-graduação, a pesquisa e a formação de bacharéis. O ponto central de suas preocupações era que o novo currículo espelhasse as linhas de pesquisa do Departamento e da pós-graduação.

Segundo ele, a partir dessa reforma, o foco do curso, por causa do crescimento da pós-graduação, não seria mais a formação de professores:

Me parece que o lado da prática de ensino, de formação de professores... perdeu com isso. Quer dizer, na realidade, era uma proposta que tinha sido feita lá nos anos 80, quando um grupo achava que não deveria ter pós-graduação e ser realmente só formação de professores. E um outro grupo dizia: “Não! Nós temos que ter pesquisa! Qual é o papel de um Departamento de História na UFMG?” Então, esse grupo, de certa forma, acabou sendo hegemônico. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

Apesar desse professor considerar que o grupo da pesquisa e da pós-graduação tenha sido “hegemônico”, pode-se dizer que o grupo de professores preocupado também com a formação docente se fez representar, pois conseguiu que parte da carga horária de “prática de ensino” ficasse no Departamento:

A ideia de participar de uma maneira mais efetiva na prática da formação dos alunos com os Laboratórios de Ensino foi um pouco assim: porque a gente não pode fazer as duas coisas? (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

Para esse professor, apesar do Departamento ter aceitado parte da carga horária de “prática”, por meio da implementação das disciplinas de Prática de Ensino no curso de História, as discussões de caráter mais didático, relacionadas à educação básica, aconteceram muito pouco no Departamento. Ele imagina que, na Faculdade de Educação, isso aconteceria muito mais. O ideal, em sua opinião, seria um trabalho mais articulado entre a FaE e a FAFICH, de modo que a parte pedagógica ficasse de inteira responsabilidade da FaE⁸⁴ e a parte de conteúdos específicos a cargo da FAFICH:

Existem alguns professores que até têm sim uma preocupação com isso... mas todos eles são professores muito produtivos em termos da pós-graduação e não necessariamente apenas com essa área [refere-se à Educação] e como também nós temos excelentes professores que têm essa preocupação na Faculdade de Educação, eu acho que fica um pouco... Por mais que tenha boa vontade de alguns professores aqui etc e tal. Eu acho que ainda é... talvez não seja um projeto tão... da participação mais efetiva da formação, além da formação dos conteúdos de história propriamente. Essa reflexão de caráter mais

⁸⁴ Conforme dito no capítulo 3, o curso de História a partir da mudança curricular de 2009 passou a ofertar a disciplina “História da Educação”.

didático, institucional e político do ensino, seja da escola pública, seja da escola particular, quer dizer, esse tipo de reflexão eu acho que é pouco feita aqui. E eu imagino que seja muito feita na FaE. Então, eu pessoalmente fico pensando assim: para mim, o ideal seria existir um trabalho mais articulado com a FaE, mais, vamos dizer assim, de um processo em que talvez essa formação de professores ficasse sob inteira responsabilidade da FaE, ainda que alguns professores daqui quisessem participar de algum modo mais efetivo nessa transição do aluno, num acompanhamento. [...] Tanto melhor serão esses professores quanto melhor forem os conteúdos de História que nós, no momento que eles estão aqui, que estudarem com a gente. No momento que eles estão na FaE, eles vão discutir todas essas questões de política educacionais, de didática e essas coisas todas. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

Esse professor defende que a FaE se responsabilize pela formação de professores e, com isso, isente o Departamento de História dessa “obrigação”, e, para tal, aponta três argumentos para reforçar sua opinião: primeiro, de acordo com o discurso produzido por esse professor, o fato de não existir, no Programa de Pós-graduação em História, uma linha de pesquisa dedicada à questão do “ensino” faz com que, na opinião dele, não haja um diálogo ou uma troca entre graduação e pós-graduação nessa área:

Eu fico pensando assim: ...a gente quando está inserido numa linha de pesquisa, a gente aprende muito. Porque é assim: tanto na graduação, quanto na pós-graduação, seja especialização, mestrado ou doutorado, você está discutindo aquilo... o que você discute são aquelas questões... então, nesse sentido, eu trago para a graduação coisas da pós e vice-versa. Então, eu não vejo muito problema. Agora eu vejo problema se você mudar muito, sabe? Eu não saberia. [...] Você poderia até definir uma linha, eu acho que não seria sensato, porque a FaE tem essa linha de pesquisa... Você poderia até criar uma linha de pesquisa que discutisse isso [o ensino]... Mas não acho que seria o caso por essa razão da existência dentro da FaE. Mas, provavelmente, isso não vai acontecer. Então, se não existe uma linha de pesquisa, vai ficar sempre alguma coisa secundária na atividade dos professores... (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

Segundo, o fato de existir na Universidade a Faculdade de Educação, considerada por ele, “excelente nas discussões sobre o ensino”⁸⁵, faz com que, na visão dele, as discussões sobre o ensino, no curso de História, não tenham muito sentido:

⁸⁵ Apesar do elogio, sabe-se da existência de muitas posições preconceituosas de professores desse Departamento em relação à Faculdade de Educação.

Nós temos uma Faculdade inteira, que é a Faculdade de Educação, que é excelente... Então, não faz nem muito sentido, percebe? Se nós não tivéssemos uma Faculdade de Educação ou se essa Faculdade não tivesse uma competência para estar lá e discutir essas questões... (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

O terceiro argumento, de acordo com o discurso produzido por esse professor, diz respeito ao princípio que sustenta a ideia de universidade: a articulação entre pesquisa, ensino e extensão.

Eu acho que todas essas discussões são válidas, elas são importantes. [...] Mas é a pesquisa acima de tudo. Se o modelo é aquele: pesquisa, ensino e extensão e uma articulação, não é? Até que ponto essas horas devem ser na FAFICH? As pessoas vão fazer com carinho? Com dedicação? Aquilo vai ser pesquisa? A minha preocupação é um pouco essa. [...] Eu acho que se a gente tem um modelo que é ensino, pesquisa e extensão e que você trabalha dentro de linhas de pesquisa e tal. Talvez essa responsabilidade maior acabaria ficando com a FaE mesmo. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

Sintetizando, para esse professor, toda a questão didático-pedagógica em relação à formação de professores, bem como debates e discussões à respeito da escola básica, deveriam ficar a cargo apenas da Faculdade de Educação. É possível inferir que o Departamento, mesmo tendo concordado em criar disciplinas de Prática de Ensino mas não tendo nenhuma linha de pesquisa na Pós-graduação sobre o “ensino de História”, acabe não contribuindo de maneira mais contundente para as discussões sobre o ensino e conseqüentemente para a formação de professores. Entretanto, em vez de propor a criação de uma linha de pesquisa sobre o “ensino de História” e, a partir disso, pensar em maneiras de buscar uma articulação maior entre graduação e pós-graduação, bem como entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, esse professor prefere deixar toda essa responsabilidade a cargo da Faculdade de Educação:

Se perguntar pra mim eu diria: “Tudo a cargo da FaE!” Eu sou uma pessoa muito tradicional. Eu acho que a gente compra pão é na padaria e peixe é na peixaria. Eu acho bacana essas pessoas muito inovadoras, que misturam tudo mas, às vezes, eu acho que isso tem que ser um projeto completo. Então, alguns professores aqui têm pesquisa... por isso eles gostariam que fosse aqui. Eles até tem... Então, é saber em qual grau, qual comprometimento, qual grupo, qual organicidade, que linha de pesquisa? Então, não sei se é o caso. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

De acordo com esse professor, é muito complicado um “pesquisador de excelência” ter dois focos de investigação. Por isso, para ele, é importante que se faça uma escolha. E, segundo ele, o Departamento de História já fez essa escolha:

Eu acho que pra mim é o seguinte: o Departamento de História fez essa escolha. Para a maior parte dos professores, isso é bem tranquilo. Todos acham que a formação de professores é extremamente importante e fundamental. Se tiver alguém na FAFICH que queira discutir isso, aprofundar, articular mais com a FaE, ótimo! Mas assim, não serei eu que vou fazer, são outros. Porque realmente não dá! (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

Todo esse discurso representa o pensamento de uma parcela dos professores do Departamento de História e demonstra que apesar das pesquisas sobre formação de professores e da legislação educacional apontarem para a importância de se romper com a chamada fórmula “3+1” e com a interpretação equivocada de que a licenciatura é responsabilidade apenas das faculdades e departamentos de Educação, essa perspectiva ainda existe. Segundo Souza (2007), apesar de não ser o principal problema da formação docente, a fórmula “3+1” produziu historicamente uma cisão entre os conteúdos do ensino e os processos de ensino-aprendizagem. Disso deriva um entendimento equivocado de que cabe aos institutos o ensino dos conteúdos e à Faculdade de Educação o da docência, o que retiraria daqueles a responsabilidade pela formação de professores e limitaria esta à instrumentalização para o trabalho. (SOUZA, 2007, p. 38).

Para um outro professor do Departamento, de fato, o curso de História não conseguiu superar a fórmula “3+1”:

No meu entendimento, é o seguinte: até 1997, toda a produção crítica sobre a licenciatura acusava e denunciava um modelo que era considerado equivocado, que é o modelo “3+1”, não é isso? E em uma das críticas, se a memória não me falha, é que ele separava o profissional, o futuro profissional, em duas coisas muito desconectadas, na prática desconectada. Era formação de conteúdo e depois um complemento pedagógico. Esse modelo não foi superado! E o problema que ele tinha continuou existindo. E qual é o problema? De alguma forma, as disciplinas da licenciatura, específicas da licenciatura, têm dialogado pouco com as disciplinas de conteúdo. [...] Essa discussão é muito restrita às disciplinas pedagógicas e pouco presentes nas chamadas “disciplinas de conteúdo ou teóricas”.

(Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Apesar de parcela dos professores do Departamento entender que a FaE deveria ficar com toda a responsabilidade sobre a formação docente, decidiu-se, por meio de uma série de discussões⁸⁶, que o Departamento ficaria com 180 horas da carga horária de “prática de ensino” e que estas seriam trabalhadas na forma de três disciplinas de 60 horas cada. Em um primeiro momento, imaginou-se que essas disciplinas funcionariam no recém-criado Laboratório de Ensino da FAFICH/UFMG, assumindo o mesmo nome desse espaço: “Laboratório de Ensino I, II e III”. Posteriormente, elas ganharam o nome atual de “Prática de Ensino de História, I, II e III”. Segundo a redação do documento sobre a proposta curricular para o curso de História da UFMG, no ano de 2001:

A habilitação em Licenciatura também estará estruturada em Núcleo Específico, Núcleo de Formação Complementar e Núcleo Livre. Ao final do 3ª período, o aluno que escolher se graduar em Licenciatura em História dará início às *Práticas de Ensino em História*, obrigatórias, que até o final do curso somarão 300hs/20 cr. Parte desta carga horária, 180hs/12cr, ficará a cargo do Departamento de História e as outras 120hs/08cr continuarão a ser desenvolvidas por professores da Faculdade de Educação. A FAFICH conta desde já com um Laboratório de Ensino, fruto de um projeto entre os cursos de História, Filosofia e Ciências Sociais, voltado prioritariamente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, ligadas aos conteúdos específicos de cada um destes campos do saber. As 180hs de Prática de Ensino de História serão desenvolvidas neste espaço⁸⁷.

A decisão sobre a criação das disciplinas de Prática de Ensino na FAFICH foi fruto de disputas entre os professores do curso, tanto os do Departamento de História como os da FaE. Como já afirmamos no segundo capítulo, na medida em que as mudanças no currículo são um processo que envolve escolhas e interesses, as lutas são quase inevitáveis. Pois, como nos lembra Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 08), as mudanças curriculares são processos constituídos de “conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.” Segundo depoimento de um professor do Departamento de História para esta pesquisa:

⁸⁶ De acordo com as atas de reuniões disponíveis para consulta no Colegiado do curso de História da UFMG, a média de participantes das reuniões era de nove pessoas, contando com o coordenador do Colegiado, a secretária, discentes e docentes.

⁸⁷ Proposta curricular de História 2001, Belo Horizonte, 2001, p. 22.

...uma iniciativa do Colegiado, iniciativa de algumas pessoas do Departamento que, na discussão, falaram: “Vamos pegar parte dessas disciplinas para gente!” [...] Foi uma ideia nossa [...] o entendimento que a formação do professor, do professor de História, não é atributo exclusivo da pedagogia, por mais que algumas pessoas aqui critiquem e outras defendam... é um saber que existe, uma instituição que existe, mas ela está muito mais preocupada, até onde a gente pode perceber, com o transmitir. Embora tenha o DMTE na FaE, o grosso da discussão da educação não está vinculada a conteúdo. E a gente entendia que era necessário levantar algumas questões que discutissem... que tentassem discutir o ensino e o conteúdo de História. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Uma entrevista concedida a Ricci (2007) também aponta na mesma direção:

[...] 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 de reitoria 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 (RICCI, 2003, p. 57).

Dessa maneira, a defesa da criação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História se deu por meio de um discurso sobre a “preocupação” de alguns professores sobre a ênfase do trabalho na FaE: “as questões dos métodos, do transmitir, esquecendo-se do conteúdo”. As falas abaixo também reforçam tal discurso ao demonstrarem a mesma “preocupação”:

De um lado, eu fico preocupada com um certo discurso, um certo discurso... não estou dizendo que na Pedagogia haja uma homogeneidade nesse sentido, mas eu acho que uma parte do discurso que vem da Pedagogia, da Faculdade de Educação... isso não é só aqui na UFMG, acho que em outras universidades do Brasil também... é um discurso que ressalta muito as técnicas, propriamente a questão didática e uma certa crítica, que as vezes eu acho exagerada e ou infundada, na ênfase no conteúdo, então, critica-se o “conteudismo”. [...] A minha preocupação, eu acho que você estando fazendo Mestrado lá na Faculdade de Educação, talvez tenha uma visão bem mais clara do que eu sobre isso... mas a minha impressão é que há uma parcela dos pedagogos que, de fato, não dão a importância devida à formação na área do conhecimento, do conhecimento que se dá aula, privilegiando muito a parte didática, pedagógica, das técnicas do ensino e menos na formação da área. Eu acho que não se pode priorizar uma coisa ou outra. (Professora D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

Eu acho que professores da Faculdade de Educação, ao darem a psicologia, ao darem a sociologia, eles se esquecem um pouco do que eles estão fazendo, quem é aquele público que esses professores estão lidando. Eu estou fazendo generalização apressada. Eu tenho colegas que eu tenho profunda admiração tanto aqui quanto a Faculdade de Educação e que são excelentes profissionais, que os meus alunos fazem os maiores elogios. Mas eu acho que falta essa... essa aproximação prática, sabe? Talvez, eu... A gente até tentou... com a psicologia, por exemplo... a psicologia não discute coisas que são básicas para o professor de História como as noções de tempo espaço... E, fica se perdendo em coisas que... o bebê ...E não resolve, não resolve o problema que é aquilo com que... o problema que o aluno vai encontrar... o professor, o licenciando vai encontrar. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

Desse modo, alguns professores usaram o argumento de que as disciplinas na FaE estavam muito desconectadas das discussões mais específicas sobre a formação de professores de História para reivindicar as “Práticas de Ensino” para o Departamento de História da UFMG⁸⁸.

De acordo com um outro professor, vivia-se um momento bastante favorável para a criação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG, pois a diretoria da FAFICH também se mostrava interessada nas questões relacionadas ao “ensino”:

Por tudo isso, nós pedimos, nós reivindicamos... Na época, havia um momento favorável... a diretoria estava acompanhando... até se criou uma sala com o nome de “Laboratório” e tal.[...] Eu fui um dos que defendeu a ideia de que a disciplina de Prática de Ensino... O Departamento deveria ter disciplinas de Prática de Ensino. Elas não deveriam ficar todas na FaE... (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Foi feita uma proposta na FAFICH da criação de um laboratório de Prática de Ensino. [...] Então, essa ideia de criar um espaço próprio, um laboratório... porque achavam que essa era uma prática muito importante e que de alguma forma a FAFICH deveria participar dessa formação de professores também. Para não ser uma coisa assim: “Só lá na FaE... Ah não! Porque aqui é conteúdo, bacharelado e na FaE... a discussão é na FaE. [...] Então, essa foi a experiência... muito dentro desse contexto... mas ainda um pouco com alguns professores que sentiam que havia uma importância, que o Departamento deveria valorizar a formação de professores. Deveria discutir junto com a FaE essa... deveria dividir essa responsabilidade da formação de

⁸⁸ As “falas” dos professores entrevistados parecem demonstrar certa falta de conhecimento do que realmente ocorre na Faculdade de Educação, evidenciando ainda uma visão estereotipada com relação ao trabalho realizado na FaE.

professores. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

É importante destacar que apesar do momento favorável, houve resistências no interior do próprio Departamento de História que refletiam o desejo de alguns professores para que o Departamento não assumisse parte da carga horária de “prática de ensino”, entendendo que a FaE deveria ficar com toda a responsabilidade sobre a formação pedagógica dos professores de História. Perceber as dimensões conflituosas na elaboração do currículo é algo de grande relevância, como já destacavam Goodson (1995) e Apple (1979). Deste modo e de acordo com as ideias desses autores, ao conhecermos as lutas existentes na criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no currículo do curso de História, isto nos auxilia a não naturalizar concepções e formas curriculares, que antes de tudo, são resultados de processos histórico-sociais.

Os conflitos em torno da criação e implantação dessas disciplinas também revelam a existência de relações de poder no interior no Departamento de História da UFMG. Essa questão nos remete a algo que Forquin (1993) aponta em sua obra quando se refere aos momentos de construção do currículo, nos quais a seleção de conteúdos é realizada por pessoas que “falam” de um “lugar específico”, situado em uma hierarquia social em que uns tem mais poder que outros. Dessa maneira, em meio a essas lutas, o discurso que prevaleceu foi o da implantação das disciplinas de Práticas de Ensino no Departamento de História.

Na versão curricular de 2001, as disciplinas de Prática de Ensino foram alocadas no 4º, 5º e 6º períodos. A proposta curricular do curso de História da UFMG, em 2001, apresentou ementas bastante parecidas para essas disciplinas, mudando apenas o recorte temporal:

Prática de Ensino de História I (Licenciatura)

- Análise e exame de práticas tradicionais e alternativas e produção de material didático-pedagógico – a partir de recursos virtuais – , sobre o ensino da história **das Américas pré e pós independência** para o nível fundamental e médio.

Prática de Ensino de História II

- Análise e exame de práticas tradicionais e alternativas e produção de material didático-pedagógico – a partir de recursos virtuais – , sobre o ensino da história **das sociedades pré e pós industrial** para o nível fundamental e médio.

Prática de Ensino de História III

- Análise e exame de práticas tradicionais e alternativas e produção de material didático-pedagógico – a partir de recursos virtuais –, sobre o ensino das especificidades da história **da sociedade brasileira no contexto das Américas e do mundo moderno e contemporâneo** para o nível fundamental e médio⁸⁹. (Grifo nosso).

Por meio dessas ementas, não é possível ter muita clareza sobre o que era efetivamente trabalhado nas “Práticas de Ensino”, nem perceber uma conexão entre as três disciplinas. Também não fica claro qual a natureza dessas disciplinas, se seriam teóricas, teórico-práticas ou somente práticas. Segundo entendimento de um professor do Departamento, elas teriam: “uma carga horária teórica zero e uma carga horária prática de quatro créditos”. Para esse mesmo professor, essas disciplinas não tiveram os objetivos claramente declarados, elas aconteceram da seguinte maneira:

...simplesmente nós pegamos uma carga horária para dar prática e você dá o que quiser desde que seja prática! Pode ser desde: “Vamos fazer atividades e disponibilizar para os alunos da rede e que eles venham aqui assistir”. Ou não: “Vamos dar aulas para nós mesmos”. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

A declaração desse professor a respeito do que era feito nas disciplinas de Prática de Ensino, nas quais os professores que ministravam essas disciplinas poderiam trabalhar da maneira que achassem mais adequada, pode ser observado também por meio de alguns programas de curso disponibilizadas pelo Colegiado⁹⁰.

Esses programas apresentavam uma grande diversidade de temas abordados, como: “história e cinema”, “análise do livro didático”, “periodização da historiografia do livro didático”, “metodologia da investigação ao ensino de história”, “produção de material didático”, discussões sobre a escola atual, o currículo, as estratégias e a avaliação, “o que é ser professor de história hoje”, “a História nos séculos XIX, XX e XXI”, outras linguagens como revistas, jornais, internet, música, “História do ensino de História”, entre outros.

⁸⁹ Proposta curricular de História 2001, Belo Horizonte, 2001, p. 33, 34 e 35

⁹⁰ No total foram reunidos dez programas de curso, sendo: cinco de Prática de Ensino I, de dois professores diferentes; dois de Prática de Ensino II, dos mesmos professores da Prática I e três de Prática de Ensino III, com um mesmo professor, único concursado para essa disciplina. Os programas são dos anos de 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2010. Tanto o Colegiado do curso quanto o Departamento não têm todos os programas dessas disciplinas. Todos os professores que ofertaram essas disciplinas foram contatados, mas somente alguns disponibilizaram os programas.

A bibliografia proposta para fazer tais discussões é tão vasta quanto os temas. Entretanto, paradoxalmente, é possível destacar a pequena presença de textos relativos ao ensino e ao ensino de História, principalmente nos programas das disciplinas de Prática I e II. Algumas referências bibliográficas são citadas por todos os programas de curso: “História e Ensino de História” de Thaís Nívea de Lima e “Inaugurando a História e construindo a nação” de Lana Mara Castro e Thaís Nívea de Lima. Os demais textos sobre o “ensino” variam de programa para programa.

A criação dessas disciplinas no Departamento, segundo depoimento dos próprios professores, deixou a desejar, pois não conseguiu atingir os objetivos iniciais:

Mas, eu diria o seguinte: que essa pretensão inicial, esse desejo inicial... ele também deixou a desejar, ou seja, ele não conseguiu produzir o que a gente queria. [...] Então, eu acho que foi uma atitude, uma defesa que algumas pessoas fizeram de falar: “Queremos participar dessa formação!” Só que nas condições concretas que a Universidade está estruturada: o Departamento, o Colegiado... acho que até hoje não foi para frente. Nós não conseguimos ainda. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Algumas razões apontadas para o não cumprimento dos propósitos iniciais dessas disciplinas foram: a falta de professores com um perfil específico para elas; o descompasso entre as linhas de pesquisa da pós-graduação e as discussões nas disciplinas de Prática de Ensino; a falta de diálogo entre as disciplinas de conteúdo e as “Práticas de Ensino” e, até mesmo, “uma certa desvalorização por parcela dos professores do Departamento em relação à formação de professores”:

Eu sinto duas deficiências no Departamento que acabaram refletindo no... deficiência, não sei se é a melhor palavra, mas vamos chamar “deficiência”. Nós não temos professores contratados para isso. Nós temos professor de Brasil, Moderna, Historiografia, mas não temos professor selecionado para Prática de Ensino. Esse é um problema! E o segundo é que essa questão da licenciatura, essa questão de ser professor é um valor e uma posição, é uma ação, iniciativa, uma defesa que alguns professores do Departamento fazem. Outros, eu sei que eles não dão muita importância a isso. Independente de citar nomes, eu diria o seguinte: alguns se empenham muito e acham muito importante essa formação, outros consideram uma questão menor. [...] A ideia é a seguinte: ela é um problema e, se é um problema, ela deve ir para a FaE. E que o profissional de História ou o professor do Departamento não tem que se envolver nessas “coisinhas”... de “professorzinho”. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Ricci (2003) realizou uma entrevista que também evidenciou essas questões, explicitando ainda as divergências internas entre os docentes frente à formação de professores:

[...] nós conseguimos ficar com 180 horas de Prática de Ensino [...]. 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 secundária, não obstante existam grupos que briguem, 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 numa perspectiva de trabalhar com professores, com livro didático, etc., mas não dentro de sala de aula. Então a Prática de Ensino está muito voltada para a questão mais teórica metodológica da pesquisa no ensino, que eu acho que é fundamental, ou seja, o professor tem que pesquisas, mesmo que não seja pesquisa para projetos de pós, etc., tem que pesquisar. [...] 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 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 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 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 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 (RICCI, 2003, p. 58, 59).

Para tentar solucionar a questão da falta de professores com um perfil específico para ministrar as disciplinas de Prática de Ensino, realizou-se um concurso, em 2002, para “Prática de Ensino e História do Brasil”⁹¹. Depois desse concurso, não houve mais nenhum outro com essa mesma perspectiva no Departamento de História da UFMG.

A questão de novos concursos para contratação de professores de “Prática de Ensino” também é polêmica dentro desse Departamento. Alguns professores entrevistados disseram “favoráveis” a novas contratações de professores com um perfil voltado para o “ensino”, mas acabaram revelando que a preocupação é que esses novos docentes também “contribuam para pós-graduação e tenham uma trajetória de pesquisa na História”.

Eu não acho legal abrir concurso para professor de Prática de Ensino sem que o sujeito tenha uma formação específica e uma trajetória específica em alguma “História de”. Porque eu acho que fica muito... Se você compara os trabalhos que são feitos na área de “Prática de Ensino” com os trabalhos feitos na área de História, você vai perceber um desnível de qualidade, na média, enorme, enorme. Na “Prática de Ensino” os trabalhos são, às vezes, muito rasteiros. Não são todos! Há excelentes profissionais... mas muito rasteiros. Então, eu acho que essa é um tipo de disciplina que requer um sujeito que tenha sensibilidade para o ensino, conhecimento do ensino, mas que tenha a trajetória de pesquisa histórica, na História, entendeu? Seja na História da América, História do Brasil, História da Cultura... qualquer História! Mas que seja de História! Porque não resolve nada, não resolve. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

Do ponto de vista do Departamento como um todo, havia uma certa resistência, até hoje há, por parte de vários colegas de abrir concurso para a área de Prática de Ensino de História, para professor nessa área, para dar aula na graduação porque teme-se que esse concursado não contribua para a pós-graduação. E aí há uma conversa no Departamento no sentido de tentar criar um edital que preveja que o aprovado não seja só alguém com experiência no campo da graduação, mas também tenha pesquisa nessa área, que contribua também do ponto de vista da pesquisa histórica, historiográfica na área de ensino de história. [...] De fato eu acho que é algo que o departamento necessita, pensar num concurso para ter mais alguém nessa área para poder contemplar essa necessidade da licenciatura na graduação, mas não sei, alguém que venha somar na pós-graduação. A gente vai ter que pensar. [...] eu defendo que tenha pelo menos mais uma concurso na área. Pelo menos mais uma vaga. Ou no máximo duas, mais eu acho que aí seria...mas uma já seria adequada e eu acho que como nós temos um trabalho conjunto

⁹¹ Por meio desse concurso, ingressou no Departamento de História da FAFICH/UFMG o professor Luiz Carlos Villalta.

com a Faculdade de Educação, eu acho que mais um professor da área seria suficiente e no máximo dois. [...] Acho que deveríamos ter mais um concurso na área de um professor que tivesse reflexão e algum grau de pesquisa na área de ensino de história. Mas assim como aconteceu com o professor Villalta, tivesse inserção na pós-graduação, porque não vemos no departamento a graduação separada da pós-graduação. Tanto é que todos os professores que dão aula na pós-graduação também dão aula na graduação, nós não temos professores exclusivos na pós-graduação. Nunca tivemos. (Professor D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

Um outro professor entrevistado se mostrou preocupado com concursos voltados para “duas disciplinas diferentes”. Segundo ele, “é complicado as pessoas terem perfis muito distintos”. Esses professores, de acordo com a opinião dele, “acabam favorecendo uma ou outra disciplina”:

Eu tenho medo desses concursos [...] porque é difícil as pessoas terem um perfil muito híbrido, muito assim: “eu faço isso, eu faço aquilo”. Sempre acabam fazendo uma coisa ou outra. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

O único professor concursado para a Prática de Ensino assumiu de maneira mais efetiva somente a disciplina de Prática de Ensino III. As demais foram assumidas por professores “emprestados”, que demonstravam uma maior sensibilidade, um maior interesse na área de ensino ou, simplesmente, porque não havia mais ninguém para ministrá-las:

Os demais [professores de Prática de Ensino] vêm emprestados, fazem uma espécie de favor. Então, fica assim: sempre a prática é aquele “patinho feio” que ninguém pega ou que pega aquele que não tem muito prestígio para pegar outra. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

O problema que eu acho que nós temos até hoje... temos apenas um professor que tem uma dedicação maior e um interesse em ensino e pesquisa nessa área do ensino de História, particularmente de Prática de Ensino de História e de experiência de ensino de História no ensino fundamental, médio e superior [...]. E aí, as disciplinas de Prática de Ensino nem sempre eram ministradas por professores que tinham interesse mais claro nessa área. [...] Então, de fato, eu acho que ainda que tenhamos alguns outros professores no Departamento com

interesses na área de ensino, [...] que chegaram a dar Prática de Ensino e tal, mas eu acho que para esses outros professores, este não é o foco principal do interesse. [...] Nem sempre encontravam professores realmente dispostos a dar a disciplina Prática de Ensino no Departamento. Alguns professores ofertavam, aceitavam ofertar, mas não era a primeira opção. (Professor D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

De uma forma ou de outra, têm alguns professores que estão se aproximando e ministrando sistematicamente esse ensino de Prática. Uns com desempenho melhor, outros com desempenho pior; uns com mais paixão, outros com menos paixão; uns como obrigação, outros não. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010)

Perguntados sobre o impacto⁹² da criação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG, apesar de alguns entrevistados dizerem que “houve ganho”, pois o Departamento passou a pensar sobre a formação de professores, há sentimentos muito distintos quanto a esse ponto. Entre os entrevistados que consideraram que a criação das disciplinas de Prática de Ensino trouxe benefícios para o Departamento, alguns são mais otimistas quanto a esse “ganho”, outros nem tanto, pois acreditam que esse “ganho” não foi o bastante para provocar mudanças mais profundas:

Eu acho que houve uma série de dificuldades, mas assim, de um modo geral, a reforma de 2001, eu acho que foi mais positiva que negativa. Eu acho que tivemos mais ganhos do que perdas. Ganhos porque a formação do professor, apesar das dificuldades, ela passou a ser... tem um pouco mais de importância no curso. Ela começou a ser repensada. [...] Com a entrada das três “Práticas”, eu já falei anteriormente, eu acho que foi um ganho no sentido de fazer o Departamento pensar nisso. Então, levou o Departamento a pensar nessa questão da licenciatura, da prática de ensino. Eu acho que a entrada do professor [concursado para Prática de Ensino], que procurou casar muito bem tanto o interesse de ensino e pesquisa na área de ensino de História como o de Brasil Colonial, História do Livro e da Leitura, História das Edições... enfim, os campos de pesquisa que ele tem interesse. Ele sempre procurou fazer com que essas áreas fossem convergentes. Então, eu acho que foi um ganho para os alunos e, além disso, alguns outros professores do Departamento, mesmo que ainda que não tivessem pesquisa na área de ensino de História, mas que tinham um certo interesse nessa área, acabaram concordando em assumir disciplinas de Prática de Ensino. Eu acho que alguns foram mais bem sucedidos no ensino dessas disciplinas, outros nem tanto. Alguns ficaram mais tempo à frente dessas disciplinas, outros tiveram uma experiência efêmera. Mas eu acho que o ganho foi este: levar os professores a colocarem a questão da licenciatura como uma questão

⁹² “Impacto” entendido aqui como “efeito, influência nos acontecimentos” do Departamento frente à formação de professores.

do Departamento. (Professor D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

Eu acho que não trouxe um impacto muito grande não. Sinceramente eu acho que não. Eu acho que a graduação aproveita muito mais o desenvolvimento da pós[-graduação]. Nós temos alguns pesquisadores que são realmente de ponta. Tem uma inserção nacional, internacional, sabe? E eu acho que isso, comparativamente falando, fala muito mais alto do que essas questões aí. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

Eu acho que o impacto deixou a desejar. Eu gostaria que essa questão aparecesse de forma mais... aparecesse de forma melhor, com maior intensidade, com mais veemência nas nossas disciplinas, na prática nossa de sala de aula. Mas elas não têm aparecido. Não que eu consiga detectar. [...] Mas assim, continua, embora várias pessoas tenham preocupação, tenham interesse, continua sendo uma coisa muito desconectada da nossa prática. Até mesmo eu que estou falando. Porque a coisa está longe. Não está... Nós não temos aqui um ou dois professores ligados à Prática que ficam discutindo a questão da Educação de História. Agora mesmo está rolando um evento ali no Sônia Viegas, que alguns alunos do curso de História, em articulação com um professor da FaE, trouxeram uma escola para fazer. Por que eles quiseram trazer escola pra cá e não para a FaE? Porque eles querem colocar os meninos aqui para que o pessoal lembre que tem educação na jogada. Então, é uma perspectiva ainda muito ausente. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Então, os benefícios foram muito pequenos. Eu sou muito crítico em relação aos benefícios. Eu acho que houve algum benefício. Uma colega [da FaE], quando estava na Prática de Ensino, me disse que melhorou... a qualidade dos alunos que chegavam lá... a qualidade dos alunos que chegavam na FaE melhorou a partir dessa introdução, mas que tudo dependia muito do professor, de quem tinha sido professor desse aluno aqui. Então, um benefício pequeno e estreito. [...] O impacto para o Departamento foi, por um lado, chamar uma ou outra pessoa para atuar na área e, na maioria, um alheamento total já em relação à questão da Prática de Ensino e um preconceito também muito grande. Preconceito grande! Eu acho que ainda é uma coisa que não merece muito elogio, nem aprovação. Eu acho que, por exemplo, teve uma coisa que foi até positiva. Eu fiz um projeto... dois projetos de construção de material didático... até são materiais que estão no *site*... E isso, como ganhou dinheiro, bolsa para o Departamento, isso um pouco mudou a imagem dos professores. Mas assim, pouco. Continua sendo assim: trabalho dele, não trabalho nosso. [...] Ficou a parte. Ainda que eu tenha colegas que tenham dado algum retorno, mas ficou assim um trabalho muito, muito a parte. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

Em suma, é possível constatar que a criação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG foi, aparentemente, resultado de uma “simples” adequação à legislação educacional mas, indubitavelmente, aconteceu por meio de lutas e do estabelecimento de estratégias de parcela dos professores do Departamento para este ficar com uma parte da carga horária de “prática de ensino”. A criação de tais disciplinas no Departamento de História da UFMG parece ter sido um passo importante. No entanto, há ainda muito o que fazer em relação à formação de professores de História nesse Departamento.

Em 2002, segundo ano de implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou uma Resolução⁹³, estabelecendo que as licenciaturas devessem ter, no mínimo, 400 horas de “prática como componente curricular” e, no mínimo, 400 horas de estágio supervisionado. O Departamento começou, então, novos debates sobre essa nova exigência de adequação curricular, em fins de 2004 e início de 2005, sendo o novo currículo implantado a partir do segundo semestre de 2009.

De acordo com um professor entrevistado para esta pesquisa, essa nova reformulação “se deu na marra”. Não foi um projeto proposto; foi um projeto imposto! Os professores entrevistados criticaram esse novo projeto por considerarem excessivo o número de horas de “prática” e de estágio. Segundo eles, seria muito difícil incorporar essa carga horária à estrutura curricular existente, o que acabaria resultando em um curso de História com uma duração de quatro anos e meio ou cinco anos. Isto, na opinião deles, não seria viável.

O aumento que foi proposto... que foi imposto! ...é um aumento sem condições. As instituições não têm estrutura para dar conta disso. É um aumento que sacrifica em demasia os docentes e, sobretudo, os estudantes. Eu acho que ele é pouco razoável. [...] Essa proposta de aumento da carga horária de estágio e de prática foi uma proposta irrealista. Eu chego a dizer, quase irresponsável. Que não levou em consideração as condições reais das universidades de se organizarem para incorporá-las e nem das escolas de educação básica para receberem esses alunos. [...] Isso, então, criou uma dificuldade enorme para se incorporar essa carga horária à estrutura curricular existente. Há uma carga horária prevista para o curso de História e a gente lida com uma questão muito séria. A gente sabe muito bem que as instituições particulares de ensino criam mecanismos para driblar essa legislação. E a gente cumpre. Cumprindo a legislação, corria-se o

⁹³ O Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 2/2002 tratam especificamente da duração da carga horária dos cursos de licenciatura.

risco de construir um curso de História que duraria quatro anos e meio... cinco anos. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

Eu, particularmente, acho que 800 horas é um exagero! Porque eu não acredito que o aumento no número de horas, de fato, tenha necessariamente uma melhora qualitativa na formação desses professores. Eu acho que antes... na reforma que foi implementada em 2001, de fato, era muito pouco mesmo... Além das disciplinas da Faculdade de Educação, eram 120 horas de prática e estágio casadas, que, de fato, poderia ser considerado pouco. [...] De fato, é muito pouco porque o tempo que o aluno passava na escola era uma vivência muito rápida. Então, eu acho que o aumento, na época, para 300 horas de prática, com visitas a escola e tudo... eu acho que, de fato, naquela época, foi um aumento de se repensar as licenciaturas... Agora o aumento de 300 horas para 800, eu realmente acho bastante questionável. Porque obrigou os cursos de licenciatura a diminuir muito a carga horária de conhecimento específico. E nós decidimos não aumentar o curso além dos 4 anos, porque é um tempo que julgamos excessivo para o aluno ficar dentro da universidade. Até naquela concepção de que a formação é continuada, você pode ter quatro anos ou cinco anos, mas o bom profissional, na verdade, tem que aprender a aprender; na sua formação, ele tem que saber isso. Como buscar conhecimento de forma autônoma e como buscar esse conhecimento depois da graduação, por meio de novos cursos, seja de uma especialização ou pós lato-sensu ou cursos de extensão ou aperfeiçoamento. E, nesse sentido, quer dizer, você aumentar para cinco anos era uma decisão discutível, principalmente, no curso noturno... E então, decidimos manter o curso com quatro anos! Mas, para isso, tivemos que diminuir a carga horária de optativas e eletivas, de formação complementar, mais particularmente, de optativas, o que eu acho que não é necessariamente um ganho, eu acho que é uma perda! Eu sinceramente questiono muito essa decisão do MEC de aumentar para 800 horas... eu acho que 300 horas de prática ou de estágio bem pensadas e aperfeiçoadas em relação ao que era até 2008... eu acho que tinha que aperfeiçoar ou, talvez, aumentar para, no máximo, 400 horas ao todo, entre prática de ensino e estágio. Talvez fosse uma decisão mais realista e mais produtiva. (Professor D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

Estamos em num momento de transição que é um momento complicado porque o terceiro período, o atual terceiro período, está inaugurando o novo currículo. E o novo currículo prevê aquela carga horária de prática de ensino um tanto quanto... grande, excessiva! [Este] seria um juízo de valor que eu não quero fazer. Grande! Então, está no meio do caminho, e essa estrutura curricular nova cria um problema. Ela criou, em função da opção que nós fizemos, um problema a parte. Qual é a opção? Do jeito que a legislação veio, onde ela exigiu essa carga horária imensa de prática de ensino, para você ter uma idéia, hoje, no currículo novo, a partir do quarto período, quinto, sexto, sétimo, oitavo... cinco períodos... nós teremos uma disciplina de oito créditos de prática de ensino. Oito créditos vezes cinco! Olha o tamanho da carga horária! (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

O projeto de mudança curricular do curso de História da UFMG, de 2009, teve duas versões. Na primeira versão, conforme um professor do Departamento, participante da elaboração do novo projeto, procurou-se seguir à risca as determinações do Conselho Nacional de Educação, sob a orientação da Pró-Reitora de Graduação da Universidade:

Ela queria aplicar, na risca, as determinações do Ministério, do Conselho Nacional de Educação sem haver qualquer possibilidade de leitura um pouco distinta da forma de aplicar. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

Por meio de um depoimento bastante revelador de como as questões sobre “ensino” são ainda tratadas no interior do Departamento de História da UFMG, esse mesmo professor afirmou que essa primeira versão de reforma curricular foi amplamente “combatida” dentro do Departamento por mudar o perfil do curso, fazendo com que ele “se tornasse um curso com cara de formação de professores”; pela falta de recursos, tanto materiais quanto humanos, para fazer tais mudanças; pela falta de experiência e tradição em relação à formação docente; por mexer com os preconceitos dos próprios professores do Departamento que não viam o ensino como algo de grande importância:

Então, foi feita uma primeira versão. Essa primeira versão foi apresentada aqui no Departamento de História e foi uma versão enormemente combatida. Por quê? Porque ela mudava radicalmente o perfil do curso de História, na medida em que dava a esse curso a cara de formação de professores. Segundo, era um pouco aventureira na medida em que a gente não tinha material, recurso humano para fazer isso... a gente não tinha uma história, uma tradição... e mexia também com os preconceitos dos próprios professores do Departamento que vêem o ensino, a educação como algo de menor importância, menos distinção. A academia é uma instituição ainda do Antigo Regime. E aí, então, eles não viam com ânimo qualquer investimento que fosse... bons olhos, que fosse por aí. Então, o projeto foi sabotado! Eu quase apanhei quando apresentei o projeto. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

Conforme esse mesmo professor, com a mudança na coordenação da Pró-Reitora de Graduação da UFMG, houve a possibilidade de uma “outra interpretação”

sobre as exigências legais da Resolução 02/2002. Os elaboradores da nova versão curricular procuraram abarcar as “800 horas exigidas” da seguinte maneira: criaram-se duas novas disciplinas chamadas de “Prática de História”, no segundo e terceiro períodos, com 60 horas cada. Essas disciplinas tinham como objetivo contemplar todas as atividades que envolvessem uma dimensão prática para que fossem computadas como carga horária “prática” do curso. Ou seja, elas contabilizam as horas gastas pelos alunos fazendo trabalhos “práticos”, não somente nas disciplinas de Prática de Ensino, mas em todas as disciplinas do curso. A criação dessa nova disciplina gerou algumas críticas dentro do Departamento. Chegou a ser chamada de “disciplina fantasma” o que, segundo esse professor, “é um equívoco”, pois os alunos do curso de História “têm uma grande carga de leitura e pesquisa fora da sala de aula e isso precisaria ser computado”. Essa “outra interpretação” sobre as exigências legais, não seguindo a risca o que a legislação exigia, pode ser considerada uma maneira de “burlar” as indicações da legislação, apesar do depoimento desse professor tentar indicar o contrário.

Uma segunda mudança na estrutura curricular diz respeito às disciplinas de Prática de Ensino que sofreram uma remodelação, alterando o nome e passando a se chamar “Análise da Prática de História/Estágio de História I, II, III⁹⁴”. Houve, com isso, um aumento de sua carga horária para 120 horas nas duas primeiras disciplinas⁹⁵ e 135 horas na terceira⁹⁶.

O projeto pedagógico apresentou ainda um quadro⁹⁷ com a distribuição total das cargas horárias de “prática” e de estágio, que chegam a 405 horas cada.

Nas ementas dessas disciplinas, diferentemente da versão curricular de 2001, é possível apreender uma mudança considerável em relação às atividades e habilidades que se pretende desenvolver ao longo das três disciplinas: percebe-se uma maior clareza

⁹⁴ Essas disciplinas continuaram a serem realizadas no Departamento de História. Outras duas disciplinas de mesmo nome: “Análise da Prática de História/Estágio de História IV e V” passaram a acontecer na Faculdade de Educação.

⁹⁵ Análise da Prática Pedagógica/Estágio de História I: 120 horas das quais 30 horas são de orientação presencial e 90 horas de atividades de estágio compreendidas da seguinte forma: 30 horas no campo de estágio e 60 horas para elaboração de relatórios e planejamento de atividades; Análise da Prática Pedagógica/Estágio de História II: 120 horas das quais 45 horas são de orientação presencial e as demais 75 horas de atividades de estágio a serem distribuídas: 30 horas no campo de estágio e 15 horas para planejamento e elaboração de relatórios.

⁹⁶ Análise da Prática Pedagógica/Estágio de História III: 135 horas das quais 45 horas destinadas à orientação presencial e 90 horas reservadas às atividades de estágio, sendo estas últimas assim distribuídas: 30 horas no campo de estágio e 60 horas reservadas para elaboração de relatórios e planejamentos.

⁹⁷ Ver Anexo IV.

quanto aos objetivos das disciplinas e a possibilidade de uma maior articulação entre elas:

Análise da Prática de História / Estágio de História I (120 horas – 8 créditos): Diagnóstico da situação do ensino de História: análise crítica da bibliografia e pesquisa de campo em salas de aula, em escolas de Educação Básica, da rede pública e particular, e/ou em Museus. Realização de aulas simuladas: seleção, organização e uso de recursos didáticos; planejamento de aula, definindo com coerência e consistência seus objetivos, conteúdos, recursos e métodos de ensino, tendo como referência um dado recorte temático e historiográfico; e desenvolvimento de aulas.

Análise da Prática de História / Estágio de História II (120 horas – 8 créditos): Análise e uso de livros didáticos (textos, imagens, atividades, orientações, guias, apêndices e anexos), identificando sua proposta pedagógica e as vertentes historiográficas privilegiadas em seu guia e em suas demais partes, avaliando sua consistência e coerência. Uso da Internet: avaliação crítica de sites e do material veiculado pela Internet; compreensão da Internet como um grande *thesaurus*; levantamento bibliográfico e documental (escrito, imagético, manuscritos e sonoros) em bibliotecas, museus e arquivos; acesso a jornais, revistas, dicionários, obras de referência, textos, documentos, monografias, dissertações e teses disponibilizados por bibliotecas, arquivos e instituições de pesquisa; e conhecimento e criação de jogos didáticos.

Análise da Prática de História / Estágio de História III (135 horas – 9 créditos): Produção de material didático; seleção de fontes (outdoors, imaginário colhido via depoimento oral, monumentos arquitetônicos e artísticos, disposição do espaço urbano etc.); reflexão teórica e metodológica sobre os suportes (vídeo, imagens, mapas, linhas do tempo, monumentos etc.); dos recursos didáticos, de forma a articulá-los à problematização histórica que os tome como fontes, superando um mero uso ilustrativo; produção de atividades com os recursos selecionados, aplicando a metodologia da investigação; desenvolvimento de uma metodologia diferenciada para cada tipo de suporte e atividade didática. Reflexão sobre as formas e os procedimentos de avaliação. Planejamento de aula (fixando objetivos, conteúdos, recursos e métodos de ensino, tendo como referência um dado recorte temático e historiográfico). Análise da escola como instituição e do lugar da disciplina História em seu funcionamento. Identificação e compreensão dos parâmetros legais que regem o funcionamento da escola. Pesquisa de campo, colhendo dados quantitativos e qualitativos, sobre o funcionamento de escolas distintas como instituição. Confronto entre dados colhidos na pesquisa de campo e a bibliografia sobre a escola e seu funcionamento na atualidade. Produção de relatórios apresentando os dados colhidos na bibliografia e na pesquisa de campo. Confronto de relatórios. Oferecimento de Cursos de Extensão (na própria FAFICH ou no

interior de escolas conveniadas) para alunos da Educação Básica. Análise dos relatórios produzidos durante o estágio de História⁹⁸.

Alguns professores entrevistados também apontam para a existência de uma maior articulação não só entre essas três disciplinas, mas também entre elas e disciplinas similares ministradas na Faculdade de Educação:

Essa três novas... elaboradas na versão curricular de 2009 [...] as três disciplinas têm ementas... então, elas não são livres; têm prática... os objetivos são claramente declarados, as atividades são muito bem definidas. [...] Estas são três disciplinas profundamente articuladas. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Se você observou, tem um contínuo... tem uma gradação, um crescimento... para que chegue na FaE um aluno, na sala de aula, regendo turma... nas Práticas de Ensino da FaE. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

O projeto pedagógico de 2009 procurou, ao menos intencionalmente, promover um diálogo maior entre as disciplinas pedagógicas de conteúdo específico⁹⁹ do curso de História da UFMG, buscando incrementar a qualidade da formação docente oferecida. Entretanto, como o projeto foi implantado somente a partir do segundo semestre de 2009 e as disciplinas de Análise da Prática de História/Estágio de História começaram a acontecer apenas a partir do primeiro semestre de 2011, não foi possível, nesta pesquisa, fazer um diagnóstico sobre a efetivação desse projeto, pois trata-se de uma mudança em curso. Alguns professores entrevistados se mostraram otimistas em relação a essas novas mudanças:

A expectativa da gente é que isso amenize os problemas. [...] Quer dizer, que nós nos aproximemos das escolas, que os alunos tenham um contato mais estreito com a prática docente e com os problemas também. E que o lugar, tanto para nosso irrealismo quanto para o discurso comodista: “Ah! Isso não dá certo com 30 alunos... com 45 alunos é impossível fazer isso!” Quer dizer, para que tanto uma coisa quanto outra sejam relativizadas. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

⁹⁸ Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História, versão curricular 2009-2. Belo Horizonte, 2009, p. 27 e 28.

⁹⁹ O termo “*disciplina pedagógica do conteúdo*” foi utilizado por Lee Shulman (1987) para se referir às disciplinas, também conhecidas como “integradoras”, que fazem análises sobre a transposição do conhecimento científico da área para o ensino fundamental e médio.

Eu tenho uma expectativa de que no atual currículo (de 2009), isso modifique um pouco. Por que? Porque bem no início do curso vai ter uma disciplina de Educação. Porque que eu acho isso interessante? Isso pode lembrar inclusive para os alunos que eles vão fazer Educação e que, portanto, eles podem até, na sala de aula, modificarem um pouco de comportamento... levantarem questões relativas à Educação. Porque, em geral, é uma discussão que passa ao lado e como se... tanto por parte do discente quanto por parte do docente... Enquanto ele não começa a ver as disciplinas pedagógicas na FaE, é como se essa questão não existisse. [...] Agora essa nova elaboração tem uma coisa interessante, que eu acho que é uma vantagem em relação a... ela talvez crie a necessidade de você, em um dado momento, pensar na contratação de professores do Departamento de História ligados à Prática. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Eu acho que tem que ter um casamento entre essa formação sólida do conhecimento da área, o que alguns pejorativamente chamam de “conteudismo”... evidentemente que eu não estou falando aqui da velha história tradicional; não é disso que eu estou falando. Mas é de um conhecimento propriamente historiográfico e teórico-metodológico no campo do conhecimento histórico casado com as questões propriamente ligadas à atividade do professor de ensino fundamental e médio e porque não dizer também do ensino superior que está relacionada à didática... enfrentar, na sala de aula, nos vários níveis, fundamental, médio e superior. Eu acho que tudo isso, a reforma implementada em 2009 procurou contemplar, a partir das diretrizes do Ministério da Educação, com essa ampliação para 400 horas de prática de ensino e 400 horas de estágio... (Professor D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

Todavia, há um outro professor que acredita que a discussão sobre o Departamento de História se responsabilizar por “disciplinas pedagógicas” ainda não terminou. Segundo ele, há grandes possibilidades que, no futuro, a Faculdade de Educação fique com toda essa carga horária:

Eu acho que daqui um tempo, vamos dizer assim, com a consolidação da pós-graduação... eu acho que os professores vão refletir se de fato essas atividades que são sugeridas agora se de fato têm que ficar aqui mesmo ou não. Eu acho que nós estamos em um “terceiro *round*”. Ficou lá, era aqui, não era aqui. Talvez, com a consolidação definitiva da pós-graduação, ela talvez traga esse tipo de reflexão: “Olha, talvez de fato, essas discussões, elas são muito interessantes, são muito importantes, mas é melhor ter um pessoal apropriado para pensar... em termos de produção...” porque a minha preocupação é um pouco essa. Eu acho que o professor da Universidade pública, que é também pesquisador, deve ter uma coerência nesse sentido... ele deve ensinar o que ele pesquisa, o que ele escreve, o que ele publica. [...] Se eu publicasse em Educação, em História da Educação, em um sentido

mais específico, eu deveria estar na FaE. Então, eu acho que tende a caminhar por aí. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

Finalmente, é possível afirmar que todo esse movimento para as reformulações curriculares no curso de História da UFMG – na última década, a de 2001 e a de 2009 –, foi resultado de grandes disputas e conflitos dentro do Departamento. Na medida em que a elaboração de um novo currículo envolve escolhas e interesses, os embates são praticamente inevitáveis, como nos indica Goodson (1995). Ainda conforme esse autor, como qualquer outra construção social, as modificações no currículo ocorrem em uma arena, no caso, o Departamento de História da UFMG, onde vários interesses, conflitos, relações de poder e dominação acontecem. Forquin (1993) aponta na mesma direção ao indicar que o currículo é um “produto social” que ocorre no interior de uma “arena social” enquanto resultado de interações e interpretações “negociadas” entre sujeitos colocados em posições sociais diferentes e, por isso, portadores de “perspectivas” divergentes (p. 83). Nas reformas aqui estudadas, alguns grupos portadores de interesses e de ideologias específicas tiveram mais poder de imposição e de controle simbólico do que outros. As discussões sobre a criação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História não foram neutras, nem fortuitas. Elas implicaram em distintos interesses dos docentes do Departamento que incorporavam perspectivas diferentes e divergentes em relação à formação docente.

Perceber todos esses conflitos contribui para o entendimento que toda mudança curricular é complexa e envolve diferenças e divergências e apesar, conforme Apple (1979), da sociedade tender ao consenso e negar a necessidade do conflito em virtude de um equilíbrio social e da preservação do sistema, é necessário que os conflitos sejam encarados como uma dimensão básica e, em geral, dialética da sociedade. Elucidar o contexto histórico, social, político e econômico em que se desenvolvem as mudanças curriculares, destacando a posição dos indivíduos envolvidos nos processos de elaboração desses currículos, bem como suas articulações, interesses, conflitos e lutas, favorecem tanto a visão das questões microssociológicas envolvidas nos processos de elaboração dos currículos quanto na análise macrossociológica dos mesmos.

Conclusões

Ao escrever as conclusões deste trabalho, percebo que todo ponto de chegada proporciona novo ponto de partida. As questões aqui desenvolvidas apontaram algumas direções, mas possibilitaram também o surgimento de novas indagações.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no curso de História da UFMG. Para tal, considerou-se o contexto da Universidade, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH/UFMG), bem como do Departamento de História, assim como o próprio contexto político e educacional do país nas últimas décadas que, sem dúvida alguma, estiveram diretamente relacionados às alterações sofridas pelo curso de História da UFMG.

Fundamentados na concepção de “construção social do currículo”, elaborada por Goodson (1995), foi possível observar as relações entre os sujeitos envolvidos nesse processo, percebendo os interesses, conflitos, estratégias, concepções e as lutas que existiram nos momentos de *construção social do currículo* do curso de História da UFMG.

Foi possível apreender, por meio desta pesquisa, que a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG não foi um movimento homogêneo, buscado por todos os professores do curso, fruto de amplo desejo institucional e de amadurecimento de discussões no Departamento. Ao contrário, a entrada dessas disciplinas se deu, em 2001, a partir das determinações legais colocadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e fruto de grandes discussões e embates dentro do Departamento.

Esta pesquisa revelou a existência de conflitos, momentos que não foram serenos e consensuais entre os sujeitos envolvidos nos processos de reforma curricular do curso de História da UFMG. Os professores tinham diferentes concepções e ideias de como as “300 horas de prática de ensino”, estabelecidas pela LDBEN/96, deveriam entrar no currículo desse curso. Observou-se a presença de grupos com interesses e posições distintas e uma luta para ver qual discurso iria prevalecer no interior do Departamento.

De um lado, alguns professores mais preocupados com a pesquisa, a pós-graduação e a formação de bacharéis se mostravam favoráveis que a Faculdade de

Educação (FaE) ficasse com toda a carga horária de “prática de ensino”. Esses professores consideravam que a “formação pedagógica” deveria ficar toda a cargo da FaE. As novas mudanças na legislação educacional, em 2002, aumentando ainda mais a carga horária de “prática” e de estágio, para mínimo de 400 horas cada uma, não fizeram com que esses professores mudassem a opinião de que a FaE devesse absorver tudo isso.

De outro lado, docentes mais sensíveis às questões sobre o “ensino” e a formação de professores foram a favor de que o Departamento de História da UFMG absorvesse parte dessa carga horária, ficando este, ao final, com 180 horas, divididas entre três disciplinas: Prática de Ensino I, II e III, de 60 horas cada. A FaE continuaria responsável por 120 horas, na forma do estágio supervisionado, mais as disciplinas pedagógicas: Didática, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Política Educacional. Esse grupo de professores conseguiu que parcela dessa carga horária, realmente, ficasse no Departamento. Entretanto, o estabelecimento das disciplinas de Prática de Ensino no curso enfrentou uma série de dificuldades e, segundo entrevistas realizadas para esta pesquisa, o envolvimento do Departamento com as questões sobre o “ensino” e a formação de professores deixou ainda muito a desejar.

A intenção desse grupo era de que houvesse uma integração maior entre ensino e pesquisa, entre as disciplinas da área de História e as disciplinas pedagógicas, o que possibilitaria, então, uma integração maior entre o conhecimento historiográfico, teórico-metodológico no campo do conhecimento histórico, e as questões ligadas à atividade do professor, relacionadas à didática, prática de ensino, conhecimento escolar, entre outros. Sendo assim, a expectativa com a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino era que o Departamento de História da UFMG também passasse a se preocupar mais com a questão da formação de professores, pois, segundo os depoimentos aqui coletados e também os de trabalhos anteriores¹⁰⁰, o curso voltava-se apenas para formação do pesquisador. Além disso, alguns desses professores defendiam a ideia de que a formação do professor de História não era atributo exclusivo da FaE, pois supunham que, muitas vezes, a FaE preocupava-se mais com a questão didática, pedagógica, das “técnicas do ensino” e menos com os conteúdos específicos da História.

Uma grande dificuldade encontrada dentro do Departamento para o efetivo funcionamento das disciplinas de Prática de Ensino foi a inexistência de professores

¹⁰⁰ Ver, por exemplo, RICCI, 2003 e SANTOS, 1997.

com perfil específico para ministrar essas disciplinas. Foi feito um único concurso para essa área, sendo que o docente selecionado entrou para o Departamento para ministrar as “Práticas de Ensino” e disciplinas sobre Brasil Colônia. Essa dificuldade, essa falta de professores com um perfil específico para ministrar as disciplinas de Prática de Ensino ainda persiste, uma vez que não foi realizado mais nenhum novo concurso para essa área no Departamento de História da UFMG. As disciplinas de Prática de Ensino são ministradas, então, por esse professor concursado, que assume normalmente a Prática de Ensino III, sendo as demais distribuídas entre professores do Departamento com algum interesse na área de ensino ou, em último caso, de maneira compulsória.

De acordo com levantamento feito por esta pesquisa, de maneira geral, os professores que assumiram essas disciplinas foram sempre os mesmos. Todos os anos, professores substitutos trabalham no Departamento, mas foram raras as vezes que estes assumiram as disciplinas de Prática de Ensino¹⁰¹.

Observou-se também a falta de objetivos claros e específicos nas ementas das disciplinas de Prática de Ensino, quando da criação destas, a pouca integração entre essas disciplinas, bem como entre elas e as disciplinas de conteúdo específico.

Em 2009, houve uma nova reformulação curricular no curso de História da UFMG decorrente das diretrizes para os cursos de formação de professores que ampliaram significativamente a carga horária de “prática” e do estágio nos cursos de Licenciatura. Essa ampliação foi largamente criticada pelos professores entrevistados nesta pesquisa que a consideraram excessiva e muito complicada de ser incorporada pela estrutura do curso. Para solucionar esse problema, criaram-se disciplinas que computavam o tempo que os alunos realizavam atividades de leitura, pesquisa e confecção de trabalhos para as diversas disciplinas.¹⁰²

As disciplinas de Prática de Ensino tiveram um aumento de sua carga horária e uma mudança no nome, passando a se chamar “Análise da Prática de História/Estágio de História”. As ementas dessas disciplinas avançaram em relação às ementas das disciplinas anteriores, pois trouxeram objetivos mais específicos sobre as atividades e

¹⁰¹ Entre 2001 e 2010, em apenas três ocasiões disciplinas de Prática de Ensino foram assumidas por professores substitutos no Departamento de História da UFMG, sendo que o último substituto entrou exclusivamente para ministrar tais disciplinas, pois o professor concursado para essa área estava de licença.

¹⁰² Essa solução para atender as exigências legais, não seguindo a risca o que a legislação exigia, pode ser considerada uma maneira de “burlar” as indicações da legislação, apesar de depoimento do professor do Departamento tentar indicar o contrário.

habilidades a serem desenvolvidas ao longo das três disciplinas. Percebe-se ainda uma maior articulação entre elas.

Apesar das críticas ao aumento da carga horária “prática”, alguns professores entrevistados se mostraram otimistas em relação a esse novo currículo, pois acreditam que ele vai proporcionar uma integração maior entre o ensino e a pesquisa. Entretanto, essa é uma mudança em curso, não sendo possível ainda avaliar sua efetivação.

Ao investigarmos a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG, algumas novas indagações surgiram: Quem vai ministrar tais disciplinas, se o curso ainda não realizou nenhum novo concurso para essa área? Como os demais professores do Departamento vão lidar com essas mudanças?

As disciplinas “Didática” e “Política Educacional” foram arbitrariamente retiradas da versão curricular de 2009 do curso de História da UFMG. Um dos professores entrevistados justificou tal decisão: “Nós achamos que não é possível ensinar a ensinar ou a fazer aprender sem que se exista um objeto específico, no caso a História”. Neste caso, como ficarão as discussões sobre questões mais gerais da Educação e do ensino-aprendizagem nesse curso?

Esses são alguns pontos que podem ser discutidos em pesquisas posteriores para entender como o Departamento de História da UFMG vai lidar com as modificações curriculares, principalmente, aquelas referentes à Licenciatura. E a partir dessa mudança como ficará a relação entre Licenciatura e Bacharelado?

A questão da conexão entre teoria e prática, não só na Licenciatura, mas também no Bacharelado, foi um ponto que chamou atenção, a partir da fala de um entrevistado que dizia que o problema da separação entre teoria e prática não era especificidade da Licenciatura: “Eu tenho a impressão que no bacharelado acontece a mesma coisa. O aluno faz a discussão da teoria e depois faz discussão de conteúdo... eles não conectam as duas coisas”. Essa afirmação trouxe uma curiosidade sobre o Bacharelado do curso de História da UFMG: como ele acontece dentro do Departamento? Como os alunos percebem essa formação?

Dessa maneira, como dito anteriormente, chegamos ao fim desta pesquisa com alguns apontamentos sobre as disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG: a criação dessas disciplinas se deu por meio de lutas travadas por parcela dos professores do Departamento, entretanto, surgiram dificuldades para o sucesso dessas disciplinas. Quer dizer que, um primeiro passo foi dado: trazer para o Departamento a discussão sobre a formação de professores. No entanto, a efetivação

dessas discussões, um maior envolvimento dos professores do Departamento na discussão sobre a formação docente e a integração entre ensino e pesquisa, disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas ainda carecem de mais investimentos institucionais.

Esses debates não se encerram aqui. Esta pesquisa não pretendeu esgotar toda a discussão sobre a temática, mas sim colaborar para discussões e reflexões acerca das disciplinas de Prática de Ensino de História. Ao cumprir essa função, poderá contribuir também para a reflexão de docentes e futuros docentes do curso de História em relação ao trabalho desenvolvido durante os processos de formação acadêmica. Espera-se que o estudo aqui apresentado possa colaborar ainda com outras discussões acerca da formação do professor de História.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M (org). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p.1-34.

_____. *A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000*. Revista Formação Docente, v.01, n.01, p.41-56, ago-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 01 jan. 2011.

_____. *A Pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo*. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Rosemary Negreiros de; Carnielli, Beatrice Laura. *O binômio teoria/prática de pesquisa na formação do professor de história: o caso de UNITINS – Araguaína*. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; RAIMUNDA, Abou Gebran. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Capa de Alceu Saldanha Coutinho. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 4.024 de 20 dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, DF, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolv

imento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.
htm>

_____._____. *Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CES 744/97*. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf>

_____._____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 115/99 de 10 de agosto 1999*. Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0601-0607_c.pdf>

_____._____._____. *Parecer CNE/CP 09/2001 de 8 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>.

_____._____._____. *Parecer CNE/CES 28/2001 de 2 de outubro de 2001*. Dá nova redação aos Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>>.

_____._____._____. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

_____. _____. _____. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002^a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

BRZEZINSKI, I.(org). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006.

_____. *Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT8/ANPEd: travessia histórica*. Revista Formação Docente, v. 01, nº 01, p. 71-94. ago/dez.2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1>>. Acesso em: 01 jan. 2011.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. *Os trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd (1994-1998)*. In: ANDRÉ, M (org). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Novos rumos da Licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, LELIS, Isabel Alice. *A relação teoria-prática na formação do educador*. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro (55): 12-18, nov./dez. 1983.

CASTRO, Magali de; ANDRADE, Raquel de Sá. *Ser professor de História em Minas Gerais (19964-1980)*. In: FONSECA. S. G. *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* Tradução Marcos Silva, São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, Júlio César Virgínio da; RICCI, Cláudia Sapag; SIMAN, Lana Mara de Castro; *Os estágios na formação do professor de História significados e reflexões*. 2007. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes Teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (org). *Docência na universidade: Autêntica*, 2003.

CURY, C.R.J. A formação docente e a educação nacional. IN: OLIVEIRA, D.A. (org). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

_____. *Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas*. Caderno de Pesquisa nº11, Dezembro/2000.

_____. *Formação de Professores – pesquisas, representações e poder*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A prática pedagógica como componente curricular na formação docente. In: HARMUCH, Rosana Apolônia; SALEH, Pascoalina Ballon de Oliveira (orgs), Campinas, SP: Mercado da Letras, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; AMARAL, Fernanda Vasconcelos. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FENELON, Déa Ribeiro. *A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino*. Revista Tempos Históricos, v. 12, p.23-35, 1º semestre 2008.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. *Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: novas tendências, novos desafios para uma prática reflexiva*. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008.

FREITAS, H.C.L. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação & Sociedade, v.23 nº 80, setembro/2002.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. *A formação do professor de História no Brasil: Novas Diretrizes, Velhos Problemas*. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu.

_____. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. Um Balanço dos dez anos de encontros Nacionais de Pesquisadores da área de Ensino de História. In: *Dez anos de Pesquisas em Ensino de História*. NETO, José Miguel Arias (org). Londrina: AtrioArt, 2005

_____(org). *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. *Formação de Professores/as e ensino de História: a perspectiva multicultural em debate*. Linhas críticas, v. 12, nº 22, p. 59-74, jan-jun 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sócias e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *As abordagens sociológicas do Currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa*. Educação e Realidade, vol.21, nº 1, 1996.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira – problemas e movimentos de renovação*. Campinas – SP: Autores Associados, 1997 (coleção formação de professores).

_____. *Atratividade da Carreira Docente no Brasil*. Relatório Preliminar. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, outubro, 2009.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues; FILHO, Geraldo Inácio. *História, Memória e Educação: Uma Análise das Contribuições do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para a Formação do Professor/Pesquisador*. 2000. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Uberlândia.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução Aflíio Brunneta. 6ªEd. Petrópolis, RJ: Vozes 1995.

_____. *Políticas de currículo e de escolarização*. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREITAS, Itamar. *Histórias do ensino de história no Brasil (1890-1945)*. São Cristóvão: Editora UFS, Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

HADDAD, Maria de Lourdes Amaral. *Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: raízes da idéia de universidade da UMG*. 1988. Dissertação (mestrado) Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LE GOFF, Jacques. *Historia e memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LÜDKE, Menga. *Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)*. Série: Cadernos CRUB, v.1 nº 4, Brasília, 1994.

MARCELO, Carlos. *Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação, nº 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARQUES, Carlos Alberto, DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Fóruns das Licenciaturas em Universidades Brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores*. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002

MELO, Maria Teresa Leitão. *Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva Guimarães. *Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais anos 80 e 90)*. 2000. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Uberlândia.

_____. _____. *Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades*. História Unisinos, p. 333-343, setembro/dezembro 2006.

MESQUITA, Ilka Miglio de; ZAMBONI, Ernesta. *A Formação de Professores na Trajetória Histórica da Associação Nacional de História (ANPUH)*. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (orgs.) *Espaços de formação do professor de história*. Campinas, SP: Papitus, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *O processo curricular do ensino superior no contexto atual*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de

Paula (orgs.). *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Martin, 2005.

MOREIRA, A. F. B e SILVA, T.T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.B e SILVA, T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: CATANI, D. B. et alii (orgs). *Universidade, escola, e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NETO, José Miguel Arias (org). *Dez anos de Pesquisas em Ensino de História*. Londrina: AtrioArt, 2005.

NÓVOA, Antônio. “*Vinte anos de formação: 1980-2000*” Belo Horizonte, 13 abr. 2000 (palestra).

OLIVEIRA, Dalila Andrade . A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. 1, p. 97-112.

PEDRA, José Alberto. *Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo*. Em Aberto. Brasília, ano 12. n.58, abr./jun. 1993

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 5.ed. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e pratica?* 3.ed. Sao Paulo: Cortez, 1997.

RASSI, Marcos Antônio Caixeta; FONSECA, Selva Guimarães. *Formação de Professores de História: a experiência da FEPAM*. Revista ALPHA, p. 36-44, ano 8, nº 8, Nov. 2007.

RICCI, Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag; SILVA, Marcos Antonio da. *A formação do professor e o ensino de história. Espaços e dimensões de práticas educativas*. 2003, Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo.

RICCI, C. R. F. M. S. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). *Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. , p. 159-174.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da; BATISTELLA, Carmes Ana da Rosa. *Currículo e fenomenologia: Limites e possibilidades no ensino experimental da física*. Revista Iberoamericana de Educación – nº 43, janeiro-abril, 2007, pp. 133-146.

SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANTOS, Lorene dos; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Desafios da mudança no ensino de história: um estudo de caso no município de Belo Horizonte*. 1997 Dissertações (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SANTOS, Lucíola L. C. P. *Formação de professores e qualidade do ensino*. In: Escola Básica. Papirus, 1992.

_____. *Abordagens no campo do currículo*. In: SALGADO, Umbelina Caiafa Maria; MIRANDA, Glaura Vasques de. *Veredas - Formação Superior de Professores: Módulo 3 – Volume 1*; Belo Horizonte: SEE-MG, 2002, p. 153-179.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Maria Luciana Brandão; SIMAN, Lana Mara de Castro. *Trajetórias de vida: um estudo de processos formativos de professores de História* 2003. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Tomaz Tadeu. Prefácio. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução Atílio Brunnetta. 6ªEd. Petrópolis, RJ: Vozes 1995.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª Ed., 11ª reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

SOUZA, João Valdir. (org) .). *Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R de; PRANDINI, C. A. R.(orgs.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

TANURI, Maria Leonor. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, nº 14, 2000.

TARDIFF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto de Montagem de um Laboratório de Ensino da FAFICH/UFMG*, Belo Horizonte, 1997, 10 p.

_____. *Apoio informatizado ao ensino de graduação; Criação do Laboratório de Ensino da FAFICH/UFMG*, Belo Horizonte, 1997, 14 p.

_____. *Flexibilização Curricular na UFMG. Pré-Proposta da Câmara de Graduação*, Belo Horizonte, 1997, 16 p.

_____. *Diretrizes Curriculares: História*, Belo Horizonte, 1998, 16 p.

_____. *Proposta Curricular História*, 2001, Belo Horizonte, 46 p.

_____. *Projeto Pedagógico 2009*, Belo Horizonte, 35 p.

VIANA, Gabriel Menezes; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *A Construção Social do Currículo nas Reformas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)*. 2010. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais.

VILLALTA, Luiz Carlos. *Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva*. Revista Brasileira de História. São Paulo / v. 13 n° 25/26 / pp. 223-232 set. 92/ago. 93.

VILELA, Mariana Lima; SELLES, Sandra Lúcia Escovedo. *Dimensões Formativas em Confronto Na Prática de Ensino Escolar - Uma investigação de percursos de licenciandos das Ciências Biológicas*. (Tese) junho/2008 – Niterói – RJ.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, Michael F. D. O Currículo e a Nova Sociologia. In: YOUNG, M. *O Currículo do Futuro: da Nova Sociologia da Educação a uma teoria do aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História – perspectivas. In: *Dez anos de Pesquisas em Ensino de História*. NETO, José Miguel Arias (org). Londrina: AtrioArt, 2005.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães.(orgs) *Espaços de formação do professor de história*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZEICHNER. K. *Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos*. Revista Brasileira de Educação, n° 9, p. 76-87. set./out./nov./dez. 1998.

_____. *Uma agenda de pesquisa para a formação docente*. Revista Formação Docente, v. 01, nº 01, p. 13-40. ago/dez. 2009. Disponível em:<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 01 jan. 2011.

Anexos

Anexo I: Roteiro para entrevista estruturada.

Roteiro para Entrevistas

- Como você vê o curso de História da UFMG? E em relação à formação de professores?
- Como você avalia a organização e estrutura curricular do curso de História?
- De que maneira esta organização contribui para a formação do professor de História?
- Qual(is) foi(ram) a(s) modificação(ões) mais importante (s) ocorrido no currículo do curso de História na última década? Por quê?
- Em 2001 houve uma reformulação no currículo do curso de História da UFMG, sendo implantada a flexibilização curricular e inserida as disciplinas de prática de ensino I, II e III a cargo do Departamento de História. Qual sua opinião sobre essas mudanças? Quais foram os motivos que levaram a estas mudanças? Em sua opinião qual o impacto para o Departamento com a implantação das disciplinas de prática de ensino I, II e III?
- Em 2009 houve outra reformulação no currículo do curso de História que levou a elaboração de uma nova matriz curricular, na qual, constava um significativo acréscimo da carga horária das atividades que compõem a prática de ensino e o estágio de História, desde o primeiro período do curso. Quais foram os motivos que levaram a essa elaboração?
- Qual a sua participação nesses processos de mudanças?

Anexo II: QUADRO 1

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

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

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ História da América Colonial ▪ História Moderna ▪ Disciplina Optativa | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ História da América no século XX-B ▪ Historiografia Brasileira ▪ Prática de Ensino de História ** ▪ Disciplina Optativa |
|--|---|--|--|

*Disciplina Obrigatória somente ao turno Diurno

** Disciplinas da Licenciatura

*** Disciplinas do Bacharelado

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

Anexo III: QUADRO 2

Matriz curricular do Curso de História (licenciatura e bacharelado), oferecido pela
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/FAFICH – Departamento de
História versão curricular 2001

| PERÍODOS | DISCIPLINAS | PERÍODOS | DISCIPLINAS |
|----------|---|----------|--|
| 1º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ História Antiga ▪ Introdução aos Estudos Históricos ▪ História da Arte ▪ Núcleo de Formação Complementar ou Optativa * | 5º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ História do Brasil IV ▪ História das Idéias Sociais e Políticas ▪ Historiografia Brasileira ▪ Prática de Ensino de História II *** ▪ Arquivos e Museus Históricos ▪ Núcleo de Formação Complementar ou Tópico * |
| 2º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ História Medieval ▪ História do Brasil I ▪ História da Ciência e da Técnica ▪ Núcleo de Formação Complementar ou Optativa * | 6º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ História Contemporânea II ▪ Historiografia Contemporânea ▪ Prática de Ensino de História III *** ▪ Sociologia Educacional *** ▪ Psicologia da Educação – aprendizado e Ensino *** ▪ Atividades Acadêmicas **** |
| 3º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ História Moderna ▪ História do Brasil II ▪ História da América I ▪ Teoria e Metodologia da História ▪ Núcleo de Formação Complementar ou Optativa * | 7º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Política Educacional *** ▪ Didática de Licenciatura **** ▪ Núcleo de Formação Comum, Núcleo Livre ou Optativa ** |
| 4º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ História Contemporânea I ▪ História do Brasil III ▪ História da América II ▪ Prática de Ensino de História I*** ▪ Iniciação à Pesquisa Histórica**** ▪ Núcleo de Formação Complementar ou Tópico * | 8º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prática de Ensino de História 120 h/a *** ▪ Monografia **** ▪ Núcleo de Formação Complementar, Núcleo Livre ou Optativa ** |

* Do primeiro ao quinto período, o aluno poderá escolher cursar uma disciplina Optativa ou uma disciplina do Núcleo de Formação Complementar. Contudo, deverá cursar o número de créditos previsto para cada Núcleo.

**Nos sétimo e oitavo períodos, o aluno poderá escolher cursar uma disciplina Optativa, uma disciplina do Núcleo de Formação Complementar ou ainda do Núcleo Livre. Contudo, deverá cursar o número de créditos previsto para cada Núcleo.

*** Disciplinas da Licenciatura

**** Disciplina do Bacharelado

| DISCIPLINAS OPTATIVAS | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antropologia I ▪ Atividades acadêmicas a distancia ▪ Discussões temáticas ▪ Elementos de pesquisa e análise econômica ▪ Elementos de pesquisa e análise política ▪ Elementos pesquisa e análise sociológica ▪ Formação livre ▪ História da arte brasileira ▪ História de minas ▪ História do capitalismo ▪ Iniciação a pesquisa b ▪ Introdução a história da cultura ▪ Introdução a metodologia científica ▪ Introdução a pré-história ▪ Introdução a teoria econômica ▪ Introdução a teoria política ▪ Introdução a teoria sociológica ▪ Participação em eventos I ▪ Participação em eventos II ▪ Participação em eventos III ▪ Programa de iniciação a docência ▪ Programa de iniciação a extensão I ▪ Programa de iniciação a extensão II ▪ Programa de iniciação a extensão III ▪ Programa de iniciação a pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnica do trabalho histórico ▪ Top. História ideias políticas e sociais ▪ Top. História ideias políticas sociais A ▪ Tópicos de leitura documental ▪ Tópicos em história antiga ▪ Tópicos em história antiga A ▪ Tópicos em história contemporânea ▪ Tópicos em história contemporânea A ▪ Tópicos em história da América ▪ Tópicos em história da América A ▪ Tópicos em história da ciência e técnica ▪ Tópicos em história do Brasil ▪ Tópicos em história do Brasil A ▪ Tópicos em história medieval ▪ Tópicos em história medieval A ▪ Tópicos em história moderna ▪ Tópicos em história moderna A ▪ Tópicos em leitura documental A ▪ Tópicos especiais em prática de ensino ▪ Tópicos história da arte e da cultura ▪ Tópicos história da arte e da cultura a ▪ Tópicos história da ciência e técnica A ▪ Tópicos teoria e metodologia da história ▪ Tópicos teoria e metodologia história A ▪ Vivência profissional complementar |

Anexo IV: QUADRO 3

Cargas horárias das atividades que compõem a Prática de Ensino e o Estágio de História

| DESCRIÇÃO | PRÁTICA (CH) | ESTÁGIO (CH) |
|--|---------------------|---------------------|
| Introdução aos Estudos Históricos * | 45 | |
| Prática de História I* | 60 | |
| Prática de História II* | 60 | |
| Análise da Prática de História/ Estágio de História I* | 30 | 90 |
| Análise da Prática de História/ Estágio de História II* | 45 | 75 |
| Análise da Prática de História/ Estágio de História III* | 45 | 90 |
| Análise da Prática de História/ Estágio de História IV** | 60 | 75 |
| Análise da Prática de História/ Estágio de História V** | 60 | 75 |
| TOTAL | 405 | 405 |

* Disciplinas realizadas na Fafich

** Disciplinas realizadas na FaE

Anexo V: QUADRO 3

Matriz curricular do Curso de História (licenciatura e bacharelado), oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/FAFICH – Departamento de História
versão curricular 2009

| PERÍODOS | DISCIPLINAS | PERÍODOS | DISCIPLINAS |
|-----------------|---|-----------------|--|
| 1º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ História Antiga ▪ Introdução aos Estudos Históricos ▪ História Medieval ▪ Fundamentos de Análise Sociológica ▪ História da Educação | 5º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ História do Brasil IV ▪ História da Arte ▪ História das Idéias Políticas e Sociais ▪ Análise da Prática de História / Estágio de História II * ▪ Carga optativa ▪ Arquivos e Museus Históricos ** ▪ Formação Livre |
| 2º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ História Moderna ▪ História do Brasil I ▪ História das Américas I ▪ Prática de História I * ▪ Psicologia da Educação* ▪ Sociologia da Educação* ▪ Carga optativa do Bacharelado** | 6º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Historiografia Contemporânea ▪ História da África ▪ Análise da Prática de História / Estágio de História III * ▪ Carga optativa ▪ Desenvolvimento de Pesquisa ** ▪ Formação Livre do Bacharelado ** |
| 3º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoria e Metodologia da História ▪ História da Ciência e da Técnica ▪ História do Brasil II ▪ História das Américas II ▪ História Contemporânea I ▪ Prática de História II * ▪ Carga optativa do Bacharelado ** | 7º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Historiografia Brasileira ▪ Análise da Prática de História / Estágio IV * ▪ Carga optativa |
| 4º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ História do Brasil III ▪ História Contemporânea II ▪ Análise da Prática de História / Estágio de História I* | 8º | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise da Prática de História / Estágio V * ▪ Trabalho de Conclusão do Curso** ▪ Carga optativa |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundamentos de LIBRAS* ▪ Iniciação à Pesquisa Histórica** ▪ Carga optativa | | |
|--|--|--|--|

* Disciplina da Licenciatura

** Disciplina do Bacharelado

| DISCIPLINAS OPTATIVAS |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tópicos em História I ▪ Tópicos em História II ▪ Tópicos em História III ▪ Tópicos em História IV |

| ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de Iniciação à Pesquisa ▪ Programa de Iniciação à Docência ▪ Programa de Iniciação à Extensão I ▪ Programa de Iniciação à Extensão II ▪ Programa de Iniciação à Extensão III ▪ Seminário ▪ Participação em Eventos I ▪ Participação em Eventos II ▪ Vivência Profissional |