

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RILDO FERREIRA DA COSTA

**UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR ADOTADA
NAS PROPOSTAS CURRICULARES IMPLANTADAS NO CURSO DE
HISTÓRIA DA UFPA EM 1988 E 2006**

BELÉM
2008

RILDO FERREIRA DA COSTA

**UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR ADOTADA
NAS PROPOSTAS CURRICULARES IMPLANTADAS NO CURSO DE
HISTÓRIA DA UFPA EM 1988 E 2006**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado Acadêmico – vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, como exigência à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Belém
2008

RILDO FERREIRA DA COSTA

**UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR ADOTADA
NAS PROPOSTAS CURRICULARES IMPLANTADAS NO CURSO DE
HISTÓRIA DA UFPA EM 1988 E 2006**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado Acadêmico – vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, como exigência à obtenção do título de Mestre em Educação.

Avaliado em: ____ / ____ / ____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – Orientador - UFPA

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha – 1º Examinador - UEPA

Profa. Dra. Magda Maria de Oliveira Ricci – 2º Examinador – UFPA

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa – 3º Examinador - UFPA

Dedico esta dissertação à minha esposa Roseane com quem compartilho o amor, as conquistas e as dificuldades. À esta mulher que tem sido companheira incansável em todos os momentos da vida, inclusive, com contribuições teóricas metodológicas de extremo valor para o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus amados filhos Rafael e Ruanne que, tantas vezes, compreenderam os meus momentos de ausência.

À minha mãe Terezinha, que me ensinou os primeiros saberes da vida, apoiando-me em todos os momentos. Senhora de sabedoria impar que me fez acreditar que, com fé em Deus, seria possível concretizar meu sonho acadêmico.

A meu pai José Rodrigues, (*in memoriam*), que lutou até os seus últimos dias para ensinar-me a enfrentar os desafios da vida.

Às minhas irmãs Diná, Quelita, Silem, Roseli, Neucimar e ao meu irmão Ivan, que, sempre com uma palavra de apoio, ajudaram-me a caminhar nesta jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela força diária que alimenta a minha caminhada nesta jornada.

Ao **Professor Genylton Rocha**, amigo e orientador dedicado, pela partilha de seus conhecimentos, e, principalmente, por críticas perspicazes feitas durante o processo de orientação e construção desta pesquisa. Pessoa significativa que me acolheu num momento difícil de minha caminhada acadêmica.

Aos **professores da banca de qualificação, Josenilda Maués, Magda Ricci e Salomão M. Hage**, cujas contribuições foram de suma importância para a concretização desta pesquisa.

Aos **professores do PPGED**, pelas orientações e pela disponibilidade em sempre contribuir de alguma forma para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos **docentes da Linha de Currículo e Formação de Professores do PPGED**, pela sua constante preocupação e pelas ponderações sobre os rumos de nossas pesquisas.

À **toda a equipe de apoio do PPGED** que garante a funcionalidade operacional desse espaço acadêmico

Aos **meus colegas Amélia Mesquista, Andrio Gatinho, Sérgio Bandeira** um obrigado muito especial pelo apoio que me deram nos momentos mais difíceis desta caminhada acadêmica, fornecendo-me fôlego para continuar acreditando que era possível concluir esta etapa.

Aos demais colegas de turma da Linha de Currículo e Formação de professores: **Edward, Wiama, Antônio Valdir, Heloisa, Tatiana, Gerlândia, Tânia, Helane Cibele e Anahy** pelo espírito de companheirismo e solidariedade.

Aos **professores e amigos** que se disponibilizaram a fornecer documentos e outras informações que foram dados fundamentais para a realização desta pesquisa.

Ao **Professor Augusto**, que, em tantos momentos, socorreu-me nas minhas dificuldades com a língua estrangeira.

Às **minhas Coordenadoras Pedagógicas Roseane Costa e Márcia Azevedo** que sempre me apoiaram nos momentos de dificuldades.

A **todos que fazem parte da minha vida, minha família de origem e a família que construí junto com minha esposa Roseane** com muito amor, da qual brotaram dois rebentos maravilhosos: Rafael e Ruanne.

LISTA DE SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil
ANDE – Associação Nacional de educação
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH – Associação Nacional de História
CAHIS – Centro Acadêmico de História
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade
CED/UFGA – Centro de Educação da Universidade Federal do Pará
CFE – Conselho Federal de Educação
CEG/UFGA – Câmara de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará
CHT – Carga Horária Teórica
CHP – Carga Horária Prática
CNE – Conselho Nacional de educação
CONSEP – Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
CP – Conselho Pleno
CES – Câmara de Ensino Superior
DAC - Departamento de Apoio Didático Científico
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
ESMAC – Escola Superior Madre celeste
FAFIL – Faculdade de Filosofia
FAMA – Faculdade da Amazônia
FMI – Fundo Monetário Internacional.
FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.
GT – Grupo de Trabalho
INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
ICED – Instituto de Ciências da educação
LABHIS – Laboratório de História
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEG - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SESu/MEC – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNAMA – Universidade da Amazônia
UNB – Universidade Nacional de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo
UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

RESUMO

O presente estudo trata da formação de professores e tem por interesse focal a investigação da seguinte problemática: que concepções de professor estão presentes nas propostas curriculares do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Pará implementadas em 1988 e 2006? A relevância deste trabalho está na possibilidade de problematizar a formação de professor de História e fornecer subsídios que contribuam para ampliar esse debate na atual Faculdade de História. O estudo tem sua fundamentação metodológica nos princípios da pesquisa qualitativa, adotando como procedimentos para a coleta de dados uma pesquisa de natureza documental e a realização de entrevistas semi-estruturadas. Para tal propósito, buscamos fazer a análise de documentos oficiais da Legislação Federal sobre educação; da Legislação interna da UFPA e particularmente do curso de História dessa instituição, articulando-os aos referenciais teóricos sobre formação e concepção de professor. O levantamento de documentos foi feito junto ao Departamento de Apoio Didático-Científico (DAC), Arquivo do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Arquivos da Faculdade de História e Internet. As informações contidas nas documentações foram complementadas com entrevistas realizadas com seis professores, que participaram diretamente das discussões e aprovação das propostas curriculares investigadas. Os resultados das análises feitas no corpus evidenciam que as referidas reformas curriculares sofreram influência das discussões que estavam ocorrendo em nível nacional e sua repercussão no movimento interno da UFPA e, particularmente, no curso de História dessa instituição. A proposta curricular de 1988 apresentou um perfil voltado à formação do “profissional de História” e uma concepção de professor técnico-linear ancorada nos princípios da racionalidade técnica. O Projeto Político Pedagógico, implementado no curso de História em 2006, evidencia um perfil de “Professor-historiador” e uma intencionalidade para a concepção de professor reflexivo, que, no entanto, é questionável em razão da ausência de uma discussão pedagógica voltada à formação de professor. Os conhecimentos históricos e pedagógicos inclusos nas duas propostas curriculares nem sempre se mostram coerentes com o perfil e a concepção de professor presentes nas propostas curriculares investigadas, em razão de sua formatação gráfica e epistemológica na estrutura curricular.

Palavras-Chave: Concepção de Professor. Currículo. Curso de História. Formação de Professor. UFPA.

ABSTRACT

The present study is about the teachers' formation and its interest is the investigation of this problem: what teacher conceptions are present in the curricular proposals of the History graduation course at UFPA (Federal University of Pará) implemented in 1988 and 2006? The relevance of this work is in the possibility to problematize the History teacher's formation and to supply subsidies to contribute to enlarge that debate in current University of History. The study has its methodological basis in the beginnings of the qualitative research, adopting as a procedure the data research and the accomplishment of semi-structured interviews. For such purpose, we looked for doing the analysis of official documents of the Federal Legislation about education; of the internal legislation of UFPA and particularly of the History course of that institution, articulating them to the theoretical references about formation and teacher's conception. The rising of documents was made at DAC (Department of Didactic-scientific Support), File of the Center of Philosophy and Humanities, Files of University of History and Internet. The information contained in the documentations were complemented with interviews accomplished with six teachers, that participated directly of the discussions and approval of the curricular proposals investigated. The results of the analyses done in the corpus evidence that the curricular reforms investigated suffered influence of the discussions that were happening in national level and its repercussion in the internal movement of UFPA and, particularly, in the course of History of that institution. The curricular proposal of 1988 presented a profile based at the "professional's of History" formation and a conception of technician-lineal teacher anchored in the beginnings of the technical rationality. The Pedagogic Political Project, implemented in the course of History in 2006 evidences a profile of "Teacher-historian" and intentionality for reflexive teacher's conception, that, however, it is questionable in reason of the absence of a pedagogic discussion based at the teacher's formation. The historical and pedagogic knowledge included in the two curricular proposals are not always coherent with the profile and the conception of teacher presents in the curricular proposals investigated, in reason of its graphic formatting and epistemological of the curricular structure.

Keywords: Teacher Conception. Curriculum. History Course. Teacher's Graduation. UFPA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A REFORMA CURRICULAR DE 1988 DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA	27
1.1 A REFORMA CURRICULAR DE 1988 DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA, NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL	28
1.2 A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR PRESENTE NA PROPOSTA CURRICULAR DE 1988 E O PERFIL PROFISSIONAL PRETENDIDO	78
2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: reflexos na proposta curricular implementada em 2006 no curso de História da UFPA	86
2.1 A POLÍTICA OFICIAL DE IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	86
2.2 AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE HISTÓRIA	94
2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	100
2.4 O CURSO DE HISTÓRIA EM REFORMA: o novo projeto político-pedagógico implementado em 2006	106
2.4.1 Os conhecimentos históricos e pedagógicos contidos no novo projeto político pedagógico	118
2.4.2 A concepção de professor presente no novo projeto político pedagógico e o perfil profissional pretendido	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	151
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

Nossa abordagem sobre a temática formação de professores deve-se à necessidade de investigar, especificamente, as concepções de professor que norteiam o processo formativo adotado pelo curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará (UFPA). Nosso interesse remonta aos meados da década de 1980, quando iniciamos a carreira docente como professor de História, nos níveis fundamental e médio da rede pública e privada de ensino na cidade de Belém. No contexto de nossa prática, surgiram situações referentes ao ensino da disciplina História e ao perfil profissional dos que, naquele momento, atuavam em sala de aula. Essas situações inquietaram-nos e motivaram-nos à esta pesquisa.

Tais situações ficam mais clarificadas em alguns questionamentos e posicionamentos de alunos e pais nos corredores das escolas onde atuamos. “Para que estudar História?”; “Não suporto a aula de História!”; “Professor, eu não consigo aprender História!”; “A aula de História do professor X é maravilhosa, mas, a aula do professor Y é péssima!”; “Não admito, meu filho ficou para recuperação em História, que é matéria decorativa!”. Os comentários ainda apontam também a preferência dos alunos por documentários e filmes a um texto teórico ou uma aula sobre algum tema do conteúdo programático da disciplina em questão.

Durante a execução de uma aula de História, vivenciamos a seguinte situação: uma aluna da 2ª série do ensino médio, fazendo comentários sobre as aulas de História da série anterior, declara: “professor, eu pretendo fazer vestibular para medicina, mas, me diga se no curso de medicina tem História, porque se tiver vou logo pensar em outro curso”.

Esse depoimento evidencia, significativamente, a relação entre o aluno e a disciplina História, pressupondo que a reação adversa de alunos ao ensino de História, possivelmente, decorra de estratégias didáticas marcadas pela realização de atividades rotineiras e acumulativas dissociadas da realidade dos educandos.

Em contraposição a essa concepção de ensino tradicional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino médio determinam que:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classe, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, 1999, p. 301).

Contrariando essa perspectiva de ensino prescrita pela política curricular oficial, o ensino de História ancorado no acúmulo de informações sem vínculo com as especificidades do contexto histórico, remete-nos à idéia de que a aparente ausência de interesse ou a repugnância dos alunos pela disciplina está focada no professor, mas, precisamente, na formação do professor, variável que constitui alvo de nosso olhar, deduzindo, deste modo, que os posicionamentos e depoimentos sobre o ensino de História, mencionados anteriormente, possam ter relação com o processo formativo de professores de História.

Pesquisas sobre o ensino e a formação de professores que trabalham com a disciplina História já vêm sendo desenvolvidas por pesquisadores como: Nunes (1996); Bittencourt (1997), Cabrini (2000), Fonseca (1993, 1996, 1997, 2003) que, motivados por diversas razões, estudam desde o percurso da formação inicial até às atividades de ensino. Esses pesquisadores perceberam que a prática docente de alguns professores, na maioria das vezes, tem se mostrado incoerente com as novas abordagens historiográficas¹ em voga e com o nível de interesse e aprendizagem dos alunos. Os teóricos argumentam que alguns professores apresentam um discurso “novo”, mas, continuam desenvolvendo uma prática tradicional, baseada na simples transmissão de conhecimentos históricos em sala de aula.

Nunes (1996) ressalta que o professor de História constrói uma determinada visão de mundo, que influencia em sua prática docente, a partir das concepções teórico-metodológicas de História e de Filosofia da educação norteadoras do seu processo formativo. Diante disso, cabe questionar a visão de mundo no contexto

¹ A História Social referencia-se na abordagem de E. P. Thompson (1987; 1981), ao sugerir o resgate da ação dos homens, como sujeitos produtores de sua história, processo ativo do fazer-se de uma cultura. Há um redimensionamento da noção de classe que deixa de ser uma mera “categoria”, passando a ser encarada como uma “relação encarnada num contexto real”; e a consciência é pensada em termos culturais: tradições, sistema de valores, idéias, formas institucionais e lutas; A Nova História manifesta-se nas obras de autores como Jacques Le Goff e Pierre Nora (1976); Paul Veyne (1982), caracterizando-se pela definição dos objetos como construções históricas, criando possibilidades de investigação de temas sobre as diversas dimensões do social, temas considerados marginais podem ser investigados, buscando-se através deles analisar os mecanismos de funcionamento da sociedade.

atual de sala de aula, que se configura, geralmente, em um palco de manifestação de desinteresses e dificuldades na compreensão dos conteúdos ministrados. A consequência disso é a dificuldade para a construção de autonomia intelectual para leitura dos textos e desenvolvimento proficiente da escrita, numa demonstração de que o ensino de História continua a ser visto como acúmulo de informações do passado, materializando-se nas aulas a “idéia de um estudo de História que tem apresentado como eixo o ensino do passado pelo passado [...] sem vinculação com o contexto da vida real dos alunos e professores” (NUNES, 1996, p. 12).

Em busca de possíveis aproximações para essas questões quanto à prática docente de professores de História, decidimos no final da década de 1990, retornar ao espaço acadêmico, após um longo período dedicado, predominantemente, à docência na educação básica e pré-vestibular. Deste modo, ingressamos no curso de Especialização em Gestão Escolar na Universidade da Amazônia (UNAMA), a fim de tentar compreender as nossas inquietações acerca da atuação de professores de História numa dimensão pedagógica. As atividades acadêmicas nas quais nos envolvemos resultaram num estudo monográfico cujo título é “Formação Continuada: desafios e oportunidades ao trabalho docente na sociedade globalizada”.

Nesse trabalho, percebemos que muitos professores do ensino médio encontram dificuldades em definir o que é formação continuada, assim como, desconhecem a política oficial determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 – que estabelece prescrições versando sobre esse modelo de Formação de Professor.

Essas incursões sobre ensino e formação de professores aguçaram as nossas inquietações, acerca da relação entre a formação do professor de História e a sua prática docente. Em nossa trajetória acadêmica, verificamos que somente um trabalho de pesquisa mais sistematizado poderia nos possibilitar uma reflexão com maior rigor teórico-metodológico sobre tais questões. Decidimos, então, estudar para participar do processo de seleção do Mestrado Acadêmico em Educação, oferecido pelo atual Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Pesquisa “Currículo e Formação de Professores”.

O ingresso no Curso de Mestrado em Educação suscitou questionamentos de professores e colegas sobre a opção por esse campo de conhecimento, visto que nossa formação inicial é em História. “Por que não fazer Mestrado em História,

dando seqüência à formação de profissional dessa área?” Esse questionamento remete ao nosso interesse pela formação de professores, temática que não se enquadra nas linhas de pesquisa do programa de Mestrado em História Social da Amazônia oferecido pela atual Faculdade de História da Universidade Federal do Pará. No Curso de Mestrado em Educação, as falas de professores e colegas sobre concepções de currículo e formação de professores aguçavam ainda mais nossas inquietações com a prática docente de professores de História, já impregnadas da necessidade de realizar um estudo sobre a formação inicial desses professores, especificamente, dos graduados na Universidade Federal do Pará.

A opção pelo curso de História da UFPA está relacionada às nossas inquietações acerca da prática docente de professores de História, ressaltando que a referida instituição de ensino superior abriga o curso de História mais antigo do Estado do Pará, sendo responsável pela formação da maioria dos professores de História que se encontram ministrando aulas. Ressaltamos que atualmente, outras instituições também ofertam o curso de História no Estado do Pará²

Existem dois fatores, que marcaram especialmente a definição desse lócus de pesquisa: o contato que temos com profissionais do ensino de História, egressos, predominantemente, dessa instituição e os relatos desses profissionais sobre suas diferentes formas de atuação em sala de aula. Aliado a estas duas motivações, destacamos os estudos sobre concepções de professor, realizados neste Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), que colaboraram, significativamente, para reacender as nossas indagações sobre a graduação no início dos anos 1980, visto que no processo de formação desse contexto, as atividades de ensino no curso eram mais voltadas para os conhecimentos históricos do que para os conhecimentos pedagógicos relacionados à prática da docência.

Através da pesquisa, o Mestrado nos oportunizou refletir sobre a relação entre a nossa formação e a prática docente, fazendo-nos compreender que ser professor é assumir que precisamos estar constantemente nos transformando para que amanhã possamos ser muito melhores que fomos ontem e somos hoje.

A participação em um curso de Mestrado era um sonho que acalentávamos há muito tempo, no entanto, não o fizemos antes em razão da necessidade de

² Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), Faculdades Integradas Brasil Amazônia (FIBRA), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Faculdade da Amazônia (FAMA) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

sobrevivência sócio-econômica, prorrogando esse sonho, que agora concretizamos no Mestrado Acadêmico em Educação como um passo que realizamos na tentativa de melhor compreender o significado de ser professor.

Como parte desse processo que caracterizou o percurso de nossas atividades no Mestrado em educação, destacamos algumas situações familiares³ e institucionais que atravessaram o nosso percurso acadêmico, influenciando de certa forma nos rumos desta pesquisa. No âmbito institucional, iniciamos nossas atividades como discente do programa de Pós-Graduação do atual Instituto de Ciências da Educação pesquisando “saberes docentes de professores de História”, entretanto, problemas institucionais e metodológicos deram um novo rumo às nossas atividades de pesquisa a partir do processo de pré-qualificação, durante a efetivação da disciplina “Seminários de Dissertação III”, que consiste numa preliminar apreciação do desenvolvimento da pesquisa e possíveis contribuições através de um ou mais professores que pesquisam sobre a temática apresentada pelo discente.

Os problemas começaram efetivamente quando em 17 de abril de 2007 ficamos sem orientação acadêmica em razão da saída de nossa primeira orientadora do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação. Não obstante a falta de uma orientação constituída, continuamos trabalhando com as lentes voltadas para o processo de pré-qualificação, mas, muitas vezes, esbarrávamos na condição de “aprendiz de pesquisador” sujeito as “armadilhas” metodológicas das quais podemos ser vítimas no processo de pesquisa.

Finalmente, após os trâmites legais do colegiado do programa de pós-graduação e da linha de pesquisa “Currículo e Formação de Professores”, em 29 de maio de 2007 foi designado para a nossa orientação acadêmica o professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, que, naquele momento, estava na França em estágio de Pós-Doutoramento. Imaginamos que iríamos enfrentar novos problemas, mas as orientações chegavam até nós e com elas os subsídios teóricos e metodológicos que deram norte a esta pesquisa. Ao assumir a nossa orientação o referido professor logo sinalizou alguns problemas graves que o

³ Em 17 de outubro de 2006, nasceu minha filha Ruanne. Esse fato demandou da minha condição de pai a atenção necessária que uma criança requer nos seus primeiros tempos de vida, implicando diretamente na minha situação de discente de um curso de mestrado que exige disponibilidade temporal, material, psicológica dentre outros. No entanto, sempre que o cansaço e o desânimo começavam rondar a minha pessoa, procurei buscar força e determinação nessa duplicidade de funções como um desafio árduo e simultaneamente prazeroso que eu precisava vencer.

trabalho que vínhamos desenvolvendo apresentava, sobretudo de ordem metodológica, que foram constatados pela banca de pré-qualificação que alertou para a inviabilidade da pesquisa em tempo hábil no cronograma do programa.

Nesse cenário fomos tomados momentaneamente pelo desânimo, porém com ajuda do novo orientador, retomamos as nossas atividades acadêmicas e, a partir de agosto de 2007 definimos um novo objeto de pesquisa centrado na investigação de concepções de professor adotadas nas propostas curriculares do curso de História da UFPA, cujos resultados aproximativos apresentamos neste trabalho.

Conforme Rocha (2005) as tendências investigativas de formação docente na contemporaneidade têm favorecido uma ampla discussão sobre o papel do professor no contexto educacional atual, bem como sobre sua formação e prática docentes. Os discursos nacionais e internacionais que emergem desses estudos enfatizam diferentes concepções de professor, incorporadas em tipos definidos como: professor técnico-linear, professor reflexivo, professor pesquisador, professor crítico-reflexivo e professor intelectual crítico. Tais perspectivas têm sido amplamente debatidas no intuito de se compreender o significado dessas propostas de formação e concepções no âmbito da sociedade brasileira e da escola que temos. Devemos lembrar que o termo “concepções de professor” é utilizado por Pérez Gómez (1992); Schön (1995); Giroux (1997); Contreras (2002); Pimenta e Ghedin (2005) quando se referem a essa temática que foi objeto de estudo da pesquisa.

Conforme Pérez Gómez (1992), o papel do professor técnico-linear formado nos princípios da racionalidade técnica, consiste em um trabalho técnico-pedagógico e instrumental, uma vez que suas atividades limitam-se a simples transmissão de conhecimentos e controle de aprendizagem, no intuito de atingir resultados previamente determinados.

A concepção de professor como profissional reflexivo aperfeiçoado com Donald Schön (1995) propõe a superação da formação de caráter técnico-profissional, argumentando que esta concepção de profissional técnico dificulta ao professor apresentar respostas técnicas às situações inéditas que perpassam a sua prática. Sua proposta é formar um profissional capaz de refletir sobre sua prática para compreender e melhorar o seu ensino. Ao refletir sobre a sua prática, segundo o autor, o professor desenvolve uma atividade investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, e não mais como um técnico que apenas reproduz este conhecimento.

Em oposição à proposta de Schön (1995) – criticado por defender um processo reflexivo, limitado ao contexto da sala de aula – Giroux (1997) defende a concepção de professor cujo princípio basilar é a problematização do contexto em que ocorre a ação educativa. Nessa perspectiva, o ensino se volta para a formação de sujeitos críticos e ativos, capazes de desenvolverem uma consciência emancipadora, de crítica coletiva e de compromisso com a construção de uma escola onde seja possível o desenvolvimento de relações democráticas. Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que incorpore interesses políticos que tenham natureza emancipadora (GIROUX, 1997).

Contreras (2002); Pimenta e Ghedin (2005) fazem a crítica, sobretudo ao caráter da docência isolado à sala de aula que essa concepção de professor pode apresentar, revelando as limitações do professor reflexivo no processo que envolve a ação docente na sala de aula.

As considerações apresentadas foram bastante instigantes para a realização de uma pesquisa sobre a formação de professores de História e sua relação com a prática cotidiana de sala de aula, no entanto, a limitação temporal para a realização de uma pesquisa de mestrado impôs a necessidade de delimitarmos este estudo no processo de formação inicial de professor, tendo como foco o curso de História da UFPA.

Neste sentido, a partir de documentos oficiais e dados coletados através de entrevistas, analisamos as concepções de professor presentes no curso de licenciatura em História da UFPA, nas propostas curriculares implementadas em 1988 e 2006, a fim de problematizar a formação de professor e fornecer subsídios que contribuam para ampliar esse debate, neste espaço educacional, designado hoje Faculdade de História.

A centralidade deste estudo, no recorte temporal mencionado no parágrafo anterior, reflete a expectativa de compreender o processo de formação e atuação de professores de História na década de 1980, contexto histórico marcado pelo processo de redemocratização do Brasil e nos anos 2000, período em que a educação passou a ser orientada pelos ditames da política oficial determinada, sobretudo, pela atual LDB que representa a carta magna da educação brasileira até os dias atuais.

O cenário nacional do primeiro período é marcado por mobilizações políticas contra a ditadura militar e em prol do estabelecimento de uma sociedade democrática.

O campo da educação também foi espaço de amplos movimentos que contestavam o modelo educacional posto pela ditadura militar através das Leis nº 5.540/68 de Reforma Universitária e 5.692/71 no 1º e 2º graus, na busca de novas políticas educacionais que possibilitassem a organização de uma sociedade mais democrática.

Nesse contexto de luta dos educadores, evidenciamos movimentos de professores de História na Associação Nacional de História (ANPUH)⁴ e outras entidades representativas da categoria, lutando por reformas que sinalizavam para diversas questões dos cursos de História em nível nacional, mas colocavam na centralidade desses debates as questões do currículo e formação de professores de História.

Esses movimentos repercutiram no curso de História da UFPA, possibilitando um repensar do currículo em vigor desde 1977, levando a um amplo debate envolvendo professores, alunos e funcionários sobre a estrutura curricular tradicional do curso de História da UFPA, que resultou na reforma curricular em 1988, a fim de instituir uma nova concepção de currículo e formação no referido curso.

A necessidade de uma reforma no currículo do curso de História no final dos anos 1980 foi decorrente de condições externas e internas. Na dimensão externa ao âmbito da UFPA, a sociedade brasileira vivia sob o signo do processo de redemocratização que ganhou materialidade em movimentos organizados por diversos segmentos, dentre os quais destacamos o da educação, segmento no qual educadores brasileiros se organizaram em associações e entidades representativas, como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de História (ANPUH), em busca de uma educação mais democrática.

A UFPA como um espaço institucional inserido nesse contexto histórico de transição da ditadura para o regime democrático foi afetada por essa perspectiva de mudança, refletida em movimentos internos na referida instituição, a exemplo do processo de eleições diretas para o cargo de Reitor e propostas de reformas curriculares em diversos cursos de graduação.

Situando no curso de História da UFPA, esta movimentação política ganhou contornos nos campos do currículo e formação de professores, quando sob influência

⁴ A ANPUH foi criada em 1971 e originalmente era denominada de Associação Nacional dos Professores Universitários de História. A partir de 1988, passou a ser denominada de Associação Nacional de História em função da ampliação das atribuições do profissional de História, o que demarca muito bem atual política de formação deste profissional. Nesse período também foi admitida a participação de professores de outros níveis de ensino e de estudantes.

de um movimento nacional articulado, principalmente, pela ANPUH em busca de formar o “Profissional de História”, professores, alunos e funcionários começaram a se mobilizar em reuniões de departamento, sala de aula e outros espaços universitários, num repensar das limitações do currículo em vigor desde 1977. A mobilização resultou na aprovação de uma nova proposta curricular regulamentada pela Resolução UFFA/CONSEP nº 1.606/88 que institucionalizou um novo currículo no curso de História, que foi um dos objetos de estudo da pesquisa realizada.

A partir dos anos 1990, as discussões sobre reformas educacionais passam a ser profundamente marcadas pelos ditames da globalização e do neoliberalismo. Nesse momento, países como Portugal, Espanha, EUA, Brasil dentre outros realizaram reformas educacionais que, no campo da formação de professores, têm provocado debates em diferentes espaços formativos.

Segundo Mesquita (2007, p. 17), “a formação de professor torna-se alvo de contínuas discussões sobre a sua consistência epistemológica, organização curricular, identidade docente, competências e conhecimentos que o professor precisa mobilizar em tal conjuntura”. Essa visão revela uma profunda necessidade de reformas educacionais que possibilitem às instituições formativas formar profissionais cujas competências e conhecimentos os qualifiquem para responder às exigências desta nova ordem social.

As reflexões trazidas nessa dissertação acerca da formação docente pautam-se na idéia de que a temática deve ser objeto de reflexão não apenas nas faculdades de educação, mas também nas faculdades de áreas específicas como a da História, e as de outras licenciaturas, em face de que nesses espaços acadêmicos os graduandos mobilizam conhecimentos que exercem influência na construção de uma concepção de mundo e de professor que referencia a sua ação profissional na prática escolar.

É válido ressaltar que nas duas últimas décadas, sobretudo após a aprovação da LDB nº 9.394/96, diversos documentos relativos à política educacional brasileira foram divulgados pelo governo, no sentido de estabelecer uma nova orientação à educação. São pareceres, decretos, diretrizes, que anunciam reformas no sistema educacional brasileiro.

Para Santos (2003, p. 25) “Estes documentos resultaram em profundas mudanças na educação formal brasileira, porém, nem sempre traduzem as expectativas da sociedade em geral e, sobretudo da comunidade acadêmica”. Em

função disso, nos espaços acadêmicos voltados à formação de professor, ocorre a mobilização de entidades educacionais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades (FORUMDIR) que atuaram na elaboração de manifestos enviados às instituições governamentais responsáveis pela reforma educacional. O propósito de tais documentos era viabilizar o acesso dos educadores à discussão efetiva sobre a formação de professor para a educação básica em cursos de nível superior.

A nova LDB no título VI “dos profissionais da educação”, atribui importância ao papel profissional do professor e exige dele novas competências para atuar não somente em sala de aula, mas também para participar ativamente no trabalho coletivo da escola e junto à comunidade escolar. Ampliam-se, dessa forma, os espaços de atuação docente na própria escola e fora dela. A atividade docente e a formação necessária para essa nova realidade educacional buscam integrar teoria e prática e também diferentes conhecimentos, exigindo uma prática profissional para além da simples transmissão de conhecimento, ocorrida, tradicionalmente, na formação profissional inicial.

Levando em conta que a relação que se estabelece entre teoria e prática a partir do currículo prescrito, é um dos elementos que nos possibilita compreender o modelo de formação de professores, nos propusemos analisar as concepções de professor que estão incorporadas nas propostas de 1988 e 2006 do curso de História.

Com base nessas incursões apresentamos como problema central para orientar as investigações da pesquisa a seguinte questão: Que concepções de professor estão presentes nas propostas curriculares do curso de licenciatura plena em História da UFPA implementadas em 1988 e 2006?

Decorrente dessa problemática foram as seguintes questões que buscamos responder ao longo da pesquisa:

- Que debates teóricos sobre a questão da formação do professor estavam ocorrendo por ocasião das reformas curriculares pelas quais passou o curso de licenciatura plena em História da UFPA nos anos 1988 e 2006?
- Estas discussões teóricas sobre a formação do professor influenciaram na concepção de professor adotada nas reformas curriculares ocorridas nessa época?

- Que perfis profissionais buscou-se construir a partir das referidas reformas curriculares do curso de licenciatura plena em História da UFPA?
- Os conhecimentos específicos e pedagógicos inclusos nas propostas curriculares de 1988 e 2006 do curso de licenciatura plena em História da UFPA apresentam coerência com a concepção de professor e com o perfil profissional almejado pelas reformas?

Com esta pesquisa, objetivamos analisar as concepções de professor que estão presentes nas propostas curriculares do curso de licenciatura em História da UFPA implementadas em 1988 e 2006, trazendo reflexões nesse campo na atual Faculdade de História da UFPA.

A fim de concretizar esse objetivo, buscamos especificamente:

- Identificar os debates teóricos sobre a questão da formação do professor que estavam ocorrendo por ocasião das reformas curriculares pelas quais passou o curso de licenciatura plena em História da UFPA em 1988 e 2006;
- Analisar as discussões teóricas sobre a formação do professor, observando se elas influenciaram na concepção de professor adotada nas reformas curriculares ocorridas nessa época;
- Identificar que perfis profissionais buscaram-se construir com base nas referidas reformas curriculares do curso de licenciatura plena em História da UFPA;
- Verificar se os conhecimentos específicos e pedagógicos inclusos nas propostas curriculares de 1988 e 2006 do curso de licenciatura plena em História da UFPA apresentam coerência com a concepção de professor e com o perfil profissional almejado pelas reformas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos para buscar aproximações com as questões e objetivos formulados nesta pesquisa optamos pela utilização de uma abordagem investigativa de caráter qualitativo.

A escolha de tal abordagem de investigação deu-se, em razão de nos possibilitar a construção de significados sobre formação e concepção de professor, a partir do desenvolvimento de um olhar particular nas referidas prescrições curriculares do curso de história da UFPA, considerando as suas singularidades, mas sem perder de vista o contexto de elaboração desses documentos.

Quanto aos procedimentos de investigação, a abordagem qualitativa da pesquisa mobiliza diferentes instrumentos que apresentam características comuns.

Na visão de Bogdan e Biklen (1994) as questões de investigação não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar as questões levantadas em toda a sua complexidade e em contexto natural. Predomina, portanto, nessa investigação, maior preocupação com o processo do que com o produto, valorizam-se as perspectivas dos participantes, a maneira como estes encaram as questões que estão sendo focalizadas, e a análise de dados tende a seguir um processo mais indutivo, ou seja, desenvolver uma forma de entendimento dos significados dos dados de modo particularizado e atribuir-lhes uma perspectiva de conjunto, a fim de se chegar a uma compreensão mais holística da questão proposta.

Com este procedimento metodológico, acreditamos que foi possível construir um olhar sobre as concepções de professor que atravessam o movimento curricular no curso de licenciatura em História da UFPA “sem julgá-las por suas limitações ou potencialidades, no que tange a discussão e preparação do professor” (MESQUITA, 2007, p. 21).

Iniciamos as atividades de pesquisa fazendo contato com a Faculdade de História da UFPA, mais especificamente, dialogando com a Direção dessa instituição, professores vinculados ao referido curso e aos colegas que se dedicam ao estudo da formação de professores, fazendo nossas primeiras incursões em busca da documentação que versa sobre o objeto de estudo da pesquisa realizada.

Realizamos estas primeiras incursões por entendermos que o ato de pesquisar exige de quem se debruça sobre ele um contato íntimo acerca de seu objeto de estudo. Para tanto o ponto de referência não pode ser outro senão a própria realidade. É dela que se deve sair para se chegar a teoria e não o contrário.

Cunha (2003) descreveu com as seguintes ações o ato da pesquisa:

É preciso perguntar como nasce a dúvida intelectual, aquela que move o sujeito no sentido de fazê-lo se debruçar sobre o objeto do conhecimento. Parece ser na trajetória experiencial que isso acontece; pode-se perceber que a dúvida nasce da observação e da leitura da prática do campo de conhecimento no qual a pessoa vive ou se propõe a estudar. Só a prática e a realidade são fontes capazes de gerar a dúvida intelectual que, por sua vez, mobiliza a pesquisa (CUNHA, 2003, p.70).

Esse contato com a realidade pesquisada influenciou decisivamente na delimitação da pesquisa, redimensionando o foco de nosso interesse das concepções de professor presentes nas propostas curriculares do curso de

Licenciatura em História desde a sua implantação pelo Decreto Federal nº 3.5456 de 04/05/1954 na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará, depois incorporado à Universidade Federal do Pará em 1957 até as reformas curriculares implementadas em 2006.

Essa idéia foi demovida quando estabelecemos as primeiras incursões em documentos oficiais que orientam à organização curricular do referido curso e estabelecemos contato com os professores Mauro Cezar Coelho⁵ e Maurício Sombra⁶ cujas informações tiveram papel relevante na definição do recorte temporal da pesquisa.

O passo seguinte da pesquisa foi caracterizado pelo levantamento bibliográfico e sistematização de leituras, fichamentos e resenhas de obras pertinentes à temática de formação de professores, uma revisão de literatura cujo embasamento teórico, habilitasse-nos ao diálogo com nosso objeto de estudo. A geração dos dados deu-se por meio da análise documental e de entrevistas semi-estruturadas.

A fim de mobilizar dados relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa, iniciamos nossas atividades em agosto de 2007, estabelecendo contato com o Departamento de Apoio Didático-Científico (DAC) vinculado a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração (PROEG) da UFPA e com Diretor, professores e funcionários da Faculdade do curso de História, em busca de documentos que nos possibilitaram levantar questões relativas à concepção de professor presente nas propostas curriculares investigadas.

Os caminhos trilhados levaram-nos a Resoluções e Pareceres que regulamentaram as propostas curriculares de 1972, 1977, 1988 e o projeto pedagógico atual aprovado em 2006 e implementado nas turmas que ingressaram na instituição a partir de 2007.

Em busca de informações referentes ao nosso objeto de estudo, analisamos, minuciosamente, diversos documentos dos que havíamos catalogado: a Resolução UFPA/CONSEP nº 1.608/88 para orientar a organização do currículo pleno do curso de Licenciatura em História da UFPA; o atual Projeto Político-Pedagógico aprovado pelo Parecer UFPA/CEG nº 182/06 e regulamentado pela Resolução UFPA/CONSEP nº 3.599, de 10 de setembro de 2007 orientado pela Resolução CNE/CES nº 13/02 das

⁵ Diretor da atual Faculdade de História.

⁶ Maurício Sombra chefiou o antigo Departamento do Curso de História no período de 1988 a 1992.

Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, em execução nas turmas de 2007⁷ e os documentos da política oficial que orientam à implantação de Diretrizes Curriculares Nacionais; as Diretrizes Curriculares para os cursos de História e para os cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Também analisamos documentos da legislação interna da UFPA e da Faculdade de História como propostas curriculares, desenhos curriculares, pareceres e resoluções internas, cujas informações possibilitaram o enriquecimento deste trabalho. Ressaltando que a estes documentos somaram-se ricas informações obtidas em fontes secundárias expressas em livros, teses, dissertações e artigos que muito contribuíram para subsidiar sob ponto de vista teórico a pesquisa bem como para dar clareza aos objetivos propostos.

Mobilizamos documentos que apresentam informações pertinentes ao tema da pesquisa e, através de uma pré-análise de seus conteúdos selecionamos um corpus de dados documentais mais diretamente relacionados ao recorte temático, temporal e espacial da investigação.

Às informações coletadas através dos documentos foram acrescentadas com dados oriundos de entrevistas semi-estruturadas com ex-coordenadores do colegiado e ex-chefes do departamento do curso de História da UFPA (antigas nomenclaturas) e com o Diretor da atual Faculdade de História da referida instituição, bem como professores que fizeram parte da comissão de revisão curricular e outros que de alguma forma participaram da elaboração das propostas curriculares estudadas neste trabalho.

Realizamos entrevistas com seis professores, a saber: Maurício Soares Sombra; Nilza Fialho de Andrade; Leila Mourão; Mauro César Coelho; Sônia Nazaré Fernandes Resque e Magda Maria de Oliveira Ricci. O critério de definição para a escolha desses sujeitos entrevistados foi o envolvimento dos mesmos com o processo de elaboração das propostas curriculares investigadas.

Para a realização das entrevistas estabelecemos contatos iniciais por telefone a fim de verificar a disponibilidade dos professores selecionados para tal propósito. Mediante a confirmação dos mesmos, combinamos, previamente, horários e locais. Em três casos as entrevistas ocorreram na residência dos entrevistados, dois outros encontros na UFPA e um no Arquivo Público do Estado do Pará.

⁷ O atual Projeto Político-Pedagógico do curso de História foi aprovado em 2006 pelo Parecer nº 182/06-CEG e regulamentado pela Resolução nº 3.599 de 10 de setembro de 2007.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados, durante o diálogo procuramos registrar, com a maior fidelidade possível, as narrativas desses professores. O tempo de entrevista com cada um dos sujeitos foi em média de 60 minutos. Os professores se sentiram envolvidos com os temas abordados e era com entusiasmo que relatavam suas experiências, refletiam sobre a formação de professores de História.

Tal procedimento visa ao estabelecimento de inferências entre os dados coletados nos documentos e nas entrevistas na tentativa de desenvolver um processo de aproximação com o objeto desta pesquisa, o que possibilitou encontrar possíveis aproximações com as inquietações levantadas neste estudo.

De acordo com Flick (2004), as entrevistas semi-estruturadas se desenvolvem a partir de um roteiro de perguntas elaboradas pelo entrevistador (ver anexo), que deve assegurar ao entrevistado uma relativa flexibilidade dialógica. Isso garantirá ao interlocutor, em determinados momentos da entrevista, a manifestação espontânea. Daí surgirem no decorrer das conversas questões não demandadas do roteiro de perguntas, nesse caso, exclusivamente, ao entrevistador ter habilidade para ouvir e analisar o que se tem fora do prescrito, fazendo as necessárias adaptações.

Nessa perspectiva, esse modelo de entrevista referencia uma direção para os relatos, porém, sem se constituir em uma “camisa de força” para o entrevistador e para o entrevistado, que de acordo com o encaminhamento da entrevista terá direito de voz. “O sucesso na execução de tais entrevistas depende essencialmente da competência situacional do entrevistador” (FLICK, 2004, p. 92).

A análise dos dados coletados foi realizada a partir das orientações da técnica de análise de conteúdo, pois nela

A mensagem pode ser submetida a uma ou várias dimensões de análise. Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização não introduz desvios no material, mas que dá a conhecer indícios invisíveis ao nível dos dados brutos (BARDIN, 1977, p.118-119).

No processo de análise dos dados procuramos categorizar os elementos a partir do estabelecimento de inferências, em busca de identificar pontos comuns entre os dados obtidos nos documentos e depoimentos. Esses dados nos possibilitaram realizar uma análise de perspectiva problematizadora, o que revelou aproximações satisfatórias às questões levantadas nesta investigação acerca da concepção de professor presente nas propostas curriculares investigadas.

Para dar conta das questões propostas, organizamos este trabalho da seguinte forma:

Na segunda Secção, intitulada “**A REFORMA CURRICULAR DE 1988 DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA**”, desenvolvemos um estudo no qual situamos o contexto histórico do Brasil marcado pela redemocratização política, no interior do qual os educadores se manifestam em contestação ao modelo educacional imposto pelo regime militar. Apresentamos as discussões teóricas sobre a formação do professor que estavam ocorrendo desde final da década de 1970 até os anos 1980 situando nesse contexto a implementação da reforma curricular de 1988 no curso de História da UFPA pela resolução 1608/88, evidenciando como essa reforma curricular repercute na concepção de professor e na construção do perfil profissional nesse curso.

Na terceira secção intitulada “**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: reflexos na proposta curricular implementada em 2006 no curso de História da UFPA**” realizamos uma incursão na política oficial de implantação de reformas educacionais nacionais a partir da aprovação da nova LDB – Lei 9.394/96 – e suas determinações para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais. A seguir, fazemos um estudo das discussões teóricas suscitadas no período de realização dessa reforma curricular nos cursos de História. Nele procuramos estabelecer uma reflexão sobre as discussões que impregnaram os documentos oficiais que estabeleceram as Diretrizes Curriculares para os cursos de História e Formação de Professores para a Educação Básica e, em seguida, apresentamos a repercussão desse movimento na reforma curricular ocorrida no curso de História da UFPA em 2006, materializada no atual Projeto Político-Pedagógico do referido curso, evidenciando os conhecimentos históricos e pedagógicos inclusos nesse documento, bem como analisarmos a concepção de professor e o perfil profissional pretendido presentes nessa proposta curricular.

Nas considerações finais apresentamos os resultados da pesquisa, evidenciando que na proposta curricular de 1988 buscou-se um perfil de “Profissional de História” e manteve-se a concepção de professor técnico-linear. O atual PPP busca um perfil de “Professor-Historiador” e apresenta a intencionalidade de formar o professor de concepção reflexiva.

1 A REFORMA CURRICULAR DE 1988 DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA

Na sociedade contemporânea a temática sobre formação de professores tem sido colocada na pauta de prioridades dos debates sobre política e pesquisa educacional. Nesse âmbito, diferentes questões como identidade, saberes, prática pedagógica e concepções formativas, afloram com maior frequência nas publicações, nos encontros acadêmicos, congressos e seminários em dimensão nacional e internacional.

Assim, nesta secção, desenvolvemos um estudo sobre a concepção de professor que está presente na proposta curricular instituída pela Resolução nº 1.606/88 para o curso de História da UFPA, tomando em consideração o desenho curricular e os dados obtidos através de entrevistas com professores que fizeram parte da comissão de revisão curricular. Para tal propósito estruturamos a seção da seguinte forma:

Na primeira parte, situamos o contexto histórico da reforma nos anos 1980, fazendo uma incursão no processo de redemocratização do Brasil, definindo a transição da ditadura militar para a democracia e, a seguir apresentamos uma discussão sobre os movimentos organizados por educadores em busca de uma educação democrática através de associações e outras entidades representativas, numa perspectiva de contestação ao modelo educacional proposto pelos militares através da Lei de Reforma Universitária nº 5.540/68 e da reforma educacional definida pela Lei nº 5.692/71, enfatizando a mobilização dos profissionais de História em nível nacional e local.

Na segunda parte, fazemos a análise curricular do curso de História da UFPA, começando por uma incursão na proposta curricular de 1977, a fim de compreender as permanências e rupturas na proposta de 1988.

1.1 A REFORMA CURRICULAR DE 1988, NO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

A realização de uma incursão investigativa na reforma curricular de 1988 no curso de História da UFPA exige a perspicácia de lançarmos um olhar sobre o movimento histórico que define as mudanças que se processam nas dimensões política, econômica, social, ideológica e educacional da sociedade brasileira. Essas mudanças estão inscritas no contexto da redemocratização do Brasil, cujo cenário de abertura democrática era pautado na luta por direitos sociais e individuais acompanhada de grandes mobilizações por eleições diretas para presidente da República.

A campanha das “Diretas Já”, ocorrida no início de 1984 em favor das eleições diretas para Presidente da República, demonstrava a grande capacidade de mobilização da sociedade, configurada na oposição, além de reafirmar a necessidade de por fim ao regime militar (DINIZ, 1985).

Nesse sentido, de acordo com Skidmore (1988, p. 468): “a campanha pelas diretas gerou um ímpeto próprio. Em cidade após cidade o público reagia entusiasticamente, mobilizado pela oposição” que atraía milhares de brasileiros, de todos os matizes, estudantes, sindicalistas, artistas, trabalhadores de todas as categorias, políticos e educadores, que saíam às ruas das principais cidades do país para exigir mudanças a começar por eleições diretas, cujo direito lhes fora negado desde o golpe de 1964.

Diretas Já” foi o segundo movimento suprapartidário (seguindo-se ao da anistia), mas o primeiro a ocupar as praças e os paços, as ruas, vielas e bares. Mais do que demanda política de circunstância, o movimento, irreprimível, decretou o fim da ditadura. Por esse ângulo, o “diretas já” não fracassou; antes, deu origem excepcional período de mobilização e solidariedade (SANTOS, 1998, p.115).

Devemos dizer com base na afirmação de Santos (1998) que a campanha pelas “Diretas Já” (embora a Emenda Dante de Oliveira⁸ tenha sido rejeitada no

⁸ A Emenda Dante de Oliveira foi uma proposta apresentada pelo então Deputado Federal pelo PMDB do Mato Grosso Dante de Oliveira, na qual se defendia o estabelecimento de eleições diretas para Presidente da República. “No dia da votação da Emenda Dante de Oliveira, 25 de abril de 1984, o forte esquema policial-militar que cercava o Congresso Nacional mantinha os manifestantes à distância, enquanto, no plenário, a emenda não conseguia os 2/3 dos votos necessários à sua aprovação” (RODRIGUES, 1992, p. 19).

Congresso Nacional) foi fundamental para fortalecer as lutas políticas da sociedade brasileira contra a sobrevivência do regime militar. Nesse, sentido a autora ressalta o fortalecimento do movimento sindical, associações educacionais, partidos políticos de oposição dentre outros, cuja ação contribuiu para fragilizar cada vez mais as bases da ditadura militar, o que intensificava a luta pelo restabelecimento da democracia no país.

Por outro lado, numa atitude menos entusiástica, Rodrigues (1992, p. 18) concorda que: “em todo o país, entre janeiro e abril de 1984, realizaram-se nas capitais e principais cidades comícios que reuniam multidões”, porém, a autora chama atenção para a questão da condução desse movimento, problematizando os rumos do processo de abertura política, sob argumento de existirem interesses políticos, militares e empresariais diversos imiscuídos no processo que impunham limites à participação popular nessa luta pelo restabelecimento da democracia no país. Essa reflexão podemos perceber na citação seguir:

Pressões dos movimentos sociais – greves, organizações de bairro, entidades profissionais – foi fator fundamental para a conquista da abertura mas não para garantir sua condução realmente democrática. Durante o processo, porém, a potencialidade popular demonstrada em vários momentos, em especial o da campanha das “diretas já”, foi sendo gradativamente limitada ao voto e às manifestações públicas. ‘Ao povo o seu lugar’, diria a maioria dos políticos e a burguesia. “Quem sabe de democracia somos nós” (RODRIGUES, 1992, p. 13).

Esse argumento da autora coloca a mostra os discursos que os segmentos conservadores, representados pelas elites civis e militares, utilizaram para justificar as suas ações no sentido de controlar o processo de ‘abertura democrática’, possibilitando-lhes a vigilância do processo de “substituição dos dispositivos da ditadura militar por outros que garantissem aspectos institucionais básicos⁹ e a participação popular dentro dos limites da lei” (RODRIGUES, 1992, p. 14).

A transição democrática brasileira chega a sua fase final após um processo longo, lento e gradual, conduzido pelos militares, mas sob intensa pressão social, iniciada em 1974, no governo do Presidente Ernesto Geisel que prometeu “sinceros esforços para o gradual, mas seguro, aperfeiçoamento democrático” (SKIDMORE, 1988, p. 326). Nesse sentido, entendemos que a natureza controlada do processo de transição da ditadura militar para um regime democrático pode ser explicada pelo

⁹ Retorno de eleições diretas e a realização de uma reforma partidária.

temor que os militares nutrissem em relação a uma possível exposição e/ou supressão de seus interesses vinculados às práticas políticas autoritárias que caracterizaram a ação do regime em vista de sua auto-sustentação.

As ações implementadas pelo governo Geisel se estenderiam pelo governo do General João Batista Figueiredo (1979-1985), chegando ao final com a vitória eleitoral de forma indireta, do candidato da Aliança Democrática, Tancredo de Almeida Neves, que não chegou a governar em razão de seu falecimento, sendo sucedido pelo vice-presidente José Sarney.

O projeto de abertura democrática foi apresentado à sociedade numa perspectiva de transformação política, mas devemos lembrar que era uma proposta conservadora, gestada e comandada pelos militares com a finalidade de recompor as suas desgastadas bases de sustentação. Diferentemente do Ministro Bresser Pereira, representante da política oficial, que ressalta a queda de legitimidade do regime militar e a transição para o regime democrático como principal motivo dos resultados negativos da economia no período, Diniz (1985), embora não negue o peso da dimensão econômica nesse processo de transição, relativiza sua importância como única força propulsora desse movimento histórico. Afinal, “não se trata de um processo cujos rumos teriam sido decididos de forma autônoma e apriorística, imune ao movimento da sociedade” (DINIZ, 1985, p. 334).

Neste cenário de luta pelo restabelecimento da democracia, a educação é um dos campos que se manifesta em movimentos de contestação ao modelo educacional em vigor elaborado pelos militares e legitimado por uma legislação tradicional pautada na Lei nº 5.540/68 conhecida com Lei de Reforma Universitária e Lei nº 5.692/71 que foi de reforma educacional, pensada e implantada na sociedade brasileira pelos políticos e intelectuais orgânicos da ditadura.

A Lei nº 5.540/68 resultou de um projeto desenvolvido por um grupo de trabalho¹⁰, criado para essa finalidade pelo então presidente da República Arthur da Costa e Silva. A nomeação dos membros para esse Grupo de Trabalho (GT) incluía também o nome dos estudantes João Carlos Moreira e Paulo Bouças, que, no entanto se recusaram a participar em razão das tensões entre a classe estudantil e o governo autoritário em torno da Reforma Universitária.

¹⁰ O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária designado pelo então Presidente da República, segundo Saviani (2006, p. 21) era constituído por Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros, Valnir Chagas, Haroldo Leon Peres.

Essas tensões provocaram mobilizações da classe estudantil, no final dos anos 1960, ocasião em que “em julho de 1968 os estudantes ocuparam as principais Universidades do país e instalaram comissões paritárias” (SAVIANI, 2006, p. 22), apressando os militares, temerosos dos rumos que esse movimento estudantil poderia tomar, a designar o grupo de trabalho que deveria realizar a Lei de Reforma Universitária, que viria a se constituir num ajuste da organização do ensino à nova ordem política instituída no país.

O grupo de trabalho apresentou um projeto, que de certo modo, procurava contemplar aos estudantes e professores universitários com proposta de autonomia e expansão universitária e aos grupos ligados ao governo que tinham no ensino superior a perspectiva de desenvolver um modelo cuja formação se voltasse para a lógica do mercado em consonância com o desenvolvimento do capitalismo internacional.

O projeto foi promulgado em 28 de novembro de 1968, convertendo-se na Lei nº 5.540/68 e sua implantação se deu através do Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969.

O projeto aprovado, no entanto, solapou as demandas da classe estudantil e de professores no que diz respeito à expectativa de autonomia da universidade, na medida em que uma universidade autônoma poderia representar ameaça para o regime autoritário instituído pelos militares. Essa reflexão pode ser compreendida na seguinte citação:

Aprovada a lei pelo Congresso, os dispositivos decorrentes da demanda de alunos e professores que não se coadunavam com os interesses do regime instaurado com o golpe de 1964, em especial aqueles que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária, foram vetados pelo Presidente da República (SAVIANI, 2006, p. 24).

A reforma universitária, através do poder exercido pelos militares por meio de decretos presidenciais apoiados na coerção militar, buscava suprimir a possibilidade de organização de movimentos democráticos dentro das universidades.

Deste modo o poder oficial dos militares pretendia manter um controle rigoroso sobre as relações entre professores, alunos e funcionários que podiam ser construídas no interior do sistema de ensino e representar ameaça para o regime autoritário, creditando-se que “o poder se prolonga, penetra nas instituições,

corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material” (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Em relação ao processo de formação de professores, essa lei de reforma universitária determinou a criação dos institutos de “conteúdo específico” e da Faculdade de Educação, como novo locus de formação de professores.

Repartiu-se então a formação de professores em dois *Loci*: de um lado, cada instituto de “conteúdo específico” com responsabilidade pelo bacharelado e pela licenciatura de sua área de saber, de outro, a faculdade de Educação, a qual coube a formação do pedagogo e a oferta das disciplinas pedagógicas para as licenciaturas (KISHIMOTO, 1999, p. 90).

Essa mudança imposta pela reforma universitária revela uma organização que se configura como uma proposta de formação baseada nos princípios da racionalidade técnica, para a qual “o professor é um técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico” (PÉREZ GÓMES, 1992, p. 96).

Na lógica dessa Reforma Universitária, foi realizada no curso de História da UFPA uma reforma curricular que foi implementada pela Resolução UFPA/CONSEP nº 111 de 17 de julho de 1972, definindo um novo currículo para este curso, baseando-se na organização curricular determinada pela legislação em vigor, Lei nº 5.540/68, que estabeleceu um desenho curricular cuja composição disciplinar assentava-se em um currículo mínimo e uma parte diversificada.

Neste sentido a Resolução UFPA/CONSEP nº 111/72 em seu art. 1º incisos I, II, III e IV determina que o Curso de Licenciatura em História compreenda “as disciplinas obrigatórias do primeiro ciclo, correspondentes a área de Filosofia e Ciências Humanas”; “as disciplinas a serem escolhidas pelos alunos, em forma de opção, no primeiro ciclo; as disciplinas do currículo mínimo e as complementares obrigatórias” e “as disciplinas pedagógicas”.

De acordo com a referida Resolução em seu art. 3º incisos I, II, III fica estabelecido que para a integralização dos créditos¹¹ correspondentes ao curso

¹¹ O sistema de créditos de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é a “Organização de um currículo em que as disciplinas teóricas ou práticas são independentes, embora organicamente situadas (algumas podem se constituir em pré-requisito de outras e todas devem ser complementares entre si para a formação desejada), a cada uma correspondendo um determinado número de horas/aula semanais que, contabilizadas como créditos, deverão integralizar a carga horária exigida para a conclusão do curso. Isso significa dizer que o aluno fará inscrições em disciplinas por período letivo. Uma disciplina pode ter créditos teóricos e/ou créditos práticos. Quando se trata de créditos teóricos, um crédito corresponde a 15 h/a; quando se trata de créditos práticos, um crédito corresponde a 30 h/a. É isso que justifica a denominação de “Sistema de Créditos”.

serão observados os seguintes limites mínimos: cento e quarenta e três (143) créditos no total do curso, incluindo-se os obtidos no primeiro ciclo; oito (08) créditos desse total em disciplinas optativas escolhidas pelo aluno; trinta e quatro (34) créditos do total do curso em disciplinas pedagógicas.

Devemos lembrar que essa estrutura curricular dificultava aos alunos cursarem disciplinas na mesma turma por muito tempo, sobretudo quando da oferta da parte diversificada do currículo, cuja escolha das disciplinas ficava a critério de cada aluno.

De acordo com a resolução UFPA/CONSEP nº 111/72 em seu art. 6º, para matricular-se em qualquer período letivo do segundo ciclo do curso de licenciatura em História, o aluno deveria escolher disciplinas cujos créditos somem pelo menos 15 e no máximo 26 por período. Nessa perspectiva, “a reforma universitária tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava o movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de ensino superior” (FONSECA, 1993, p. 21).

O outro componente da legislação educacional implementada pelos militares foi a Lei nº 5.692/71 que estabeleceu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus – nomenclatura da época para os níveis equivalentes a atual educação básica – a partir de estudos elaborados por um grupo de trabalho instituído pelo governo Médici. O então ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho, designou os membros para grupo de trabalho¹² a fim de “planejar e propor medidas para atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial”. A Lei nº 5.692 foi promulgada em 11 de agosto de 1971 fundamentando-se na perspectiva ideológica de regulação das instituições de ensino que norteou a lei de reforma universitária.

Dentre as mudanças trazidas por essa nova lei da educação nacional, destacam-se a associação do período de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos de idade) ao nível que passa a ser referido como 1º grau, a introdução de Estudos Sociais em substituição à História e Geografia em algumas séries e, a profissionalização do segundo grau, para a qual fica estabelecido “A parte de

¹² As pessoas designadas para a composição do Grupo de Trabalho, segundo Saviani (2006, p. 25-26) eram o Padre José de Vasconcelos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

formação especial do currículo: a) terá o objetivo de habilitação profissional, no ensino do 2º grau.”

A reforma de ensino de 1º e 2º graus em 1971, através da Lei 5.692/71 propôs a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos de Geografia e História, provocando, assim significativa mudança no âmbito da concepção de ensino dessas disciplinas e de seus respectivos objetos de estudo. Com essa medida, os planos curriculares tornaram-se vazios e descaracterizados, voltados muito mais a atender aos interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política (HORN; GERMINARI, 2006, p. 28-9).

Essa medida, em razão de sua natureza orgânica com o poder instituído pelo regime militar foi uma estratégia voltada para a despolitização da disciplina e instrumentalização da ação do professor na expectativa de sustentação do *status quo*. Ratificando essa perspectiva de ensino de História, Fonseca (1993) afirma que o trabalho em sala de aula adquiriu um aspecto genuinamente técnico-racional, no qual, o professor assume o papel de simples transmissor de conhecimentos elaborados fora do seu domínio intelectual e profissional, cabendo ao aluno o papel de receptor de conteúdos.

Desse modo, ao professor restava a função de dosar, adaptar e executar o planejamento pensado e articulado nas esferas de poder às quais ele está subordinado, contribuindo assim, para que os objetivos propostos pela política educacional para a disciplina História alcançassem o resultado regulador almejado pelo regime militar. A autora segue afirmando que essas determinações, sobretudo para o ensino de 2º grau estabelecem como prioridade a formação do aluno para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral do educando dentro de uma perspectiva reflexiva inerente à condição humana.

As medidas decorrentes da legislação educacional implementada pela ditadura militar se constituíram enquanto estratégia que, por um lado, justificavam o regime autoritário pela ação educativa e, por outro, cerceavam a ação dos educadores na escola e na sala de aula, espaços nos quais os sujeitos do processo ensino-aprendizagem podem refletir sobre os parâmetros definidores das relações que são estabelecidas entre os indivíduos na sociedade e, assim, lutarem por mudanças que possibilitem uma vida melhor.

Esse modelo educacional, no entanto, começou a ser questionado a partir do contexto gerado pela redemocratização, do final dos anos 1970 e nos anos 1980, quando os movimentos e/ou as entidades representativas de educadores, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) criada em 1977; Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) criada em 1971; Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) instituído em 1978; Associação Nacional de Educação (ANDE) fundada em 1979, dentre outras, assumem um papel decisivo na luta por reformas no campo da educação, buscando refletir e apresentar propostas para uma redefinição das políticas educacionais, o que pode ser percebido na organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs)¹³ problematizando a questão educacional no país.

A situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980 (SAVIANI, 2004, p. 45).

A afirmação de Saviani revela a insatisfação dos educadores em relação à legislação que até então regulamentava o sistema educacional brasileiro, prenunciando a bandeira de luta dos profissionais da educação, que era também restabelecer um sistema educacional democrático, criando espaços para maior participação de educadores nas entidades de professores, nos conselhos educacionais onde pudessem participar das discussões e elaborações dos planos e reformas educacionais.

Com o processo de abertura política da sociedade surgiram novas exigências que sinalizavam para a reformulação curricular e a formação de professores.

Os primeiros momentos de organização de educadores começaram a ganhar forma no final dos anos 1970, quando estouraram greves de trabalhadores no ABC paulista que, de certo modo estimularam movimentos grevistas em outras categorias como a dos professores de 1º e 2º graus e professores universitários, que “foram

¹³ 1ª Conferência Brasileira de Educação (1980) realizada com o tema “A política educacional”; 2ª Conferência Brasileira de Educação (1982), realizada com o tema “Educação e perspectiva na redemocratização da sociedade”; 3ª Conferência Brasileira de Educação (1984) realizada com o tema “da crítica às propostas de ação educacional”; 4ª Conferência Brasileira de Educação (1986) realizada com o tema “A educação e a constituinte”; 5ª Conferência Brasileira de Educação (1988) realizada com o tema “A lei de diretrizes e bases da educação nacional”.

vitais para caracterizar a luta dos professores como um movimento social de contestação ao modelo educacional vigente desde o governo dos militares” (BRZEZINSKI, 2002, p. 61).

Em outra obra a mesma autora (1996) afirma que:

A luta pela organização dos educadores, assumida como força articuladora mediante uma coesão ideológica, militância de seus membros e uma unidade por objetivos comuns, prossegue pelo final da década de 70, porém essa consegue atingir maior “visibilidade pública” no decorrer da década de 80 (BRZEZINSKI, 1996, p. 92).

A autora segue afirmando que o movimento de educadores começa a se organizar em torno de reformas curriculares e do processo de formação dos profissionais da educação que eram questões fundamentais para a definição de uma educação democrática, que já era reclamada pelos educadores em todo o país.

Criado em 1980, como Comitê Pró-Formação do Educador, o Comitê Nacional, foi instalado na I Conferência Brasileira de Educação para ser núcleo irradiador do movimento que então emergia. Difundiu o movimento pelo país por meio da formação da consciência coletiva de uma categoria profissional para defender seus interesses comuns era o seu principal objetivo (BRZEZINSKI, 1996, p. 64-5).

Ao analisarem essa questão sobre o movimento de educadores, nesse contexto de luta por uma educação mais democrática, Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que nesse período teve início um movimento de dimensão nacional cuja pauta era a discussão sobre a formação de educadores, numa perspectiva de crítica à legislação em vigor elaborada durante o regime militar.

Os referidos autores afirmam que o ponto de partida para o início do movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, iniciando um debate em nível nacional que tinha como foco o curso de pedagogia e as licenciaturas. Não obstante ao resultado modesto deste primeiro encontro de educadores, “a trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 240).

Esse debate foi retomado nos movimentos que discutiam a identidade do educador, nos encontros do Comitê Pró-formação do educador, que fora transformado na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

(ANFOPE). Esta associação, segundo Freitas (1999), a partir de 1983, atuou na luta contra a concepção de educação conteudista e tecnicista, orientadora das políticas de formação de professores e do ensino dos conteúdos disciplinares em sala de aula, propondo uma base comum nacional e uma política de valorização do magistério.

O princípio que se tornou bandeira de luta política dos membros ANFOPE foi a docência como base para a construção da identidade profissional do educador, sonho alentado no discurso de que todos os cursos de formação do educador devem ter uma base comum, tendo em conta que todos os educadores são professores, justificando a tese de que “a docência é a base de identidade do educador” (BRZEZINSKI, 2002, p. 70).

Nesse processo de luta por uma educação democrática, podemos também destacar a importância que assumiram os cursos de pós-graduação institucionalizados pela Lei Nº 5.540/68. Conforme Pimenta (2005) os programas de pós-graduação possibilitaram avanços significativos na pesquisa educacional que eram ilustrados numa produção acadêmica de perspectiva nova e que muito contribuiu para o fortalecimento da luta por uma educação crítica e mais democrática.

Alguns programas, como o de Filosofia da PUC-SP, coordenado pelo professor Dermeval Saviani, e os programas da PUC-RJ, UNICAMP, UFMG dentre outros, tiveram expressiva contribuição na análise crítica da Educação Brasileira. Privilegiando um referencial marxista e gramsciano na análise dos problemas educacionais e da escolaridade do país, configuravam um espaço de resistência à então ditadura militar (PIMENTA, 2005, p. 31).

Através das primeiras teses e dissertações produzidas nesses programas foi possível estabelecer um repensar da educação de forma crítica como um mecanismo de suma importância às lutas de redemocratização do país. Esse novo olhar que se constrói para a educação contribuiu para a emergência de novas perspectivas teóricas de superação das análises reprodutivistas dominantes até então, sem negar, no entanto, que a educação é política, ideológica e, portanto produto de um jogo de interesses que deve ser compreendido num espaço de contradições.

A partir desse momento, a educação é posta em questão na pauta das prioridades dos debates sobre os movimentos, organizados no período de “abertura democrática” no país. Nesse momento de efervescência política, sob a coordenação da professora Vera Candau foi organizado o seminário “A didática em questão” na

PUC-RJ em 1983. A tônica do encontro foram os debates sobre Escola, Educação e a Formação de Professores realizados nos cursos de licenciatura. Nesta ocasião foram diagnosticados sérios problemas no currículo e nas propostas de formação de professores. O encontro também serviu para disponibilizar motivações para uma reflexão mais elaborada sobre a situação da educação no país e, conseqüentemente, para a busca de novos indicadores paradigmáticos que sinalizassem para uma educação mais crítica e democrática.

Devemos lembrar que esses movimentos de educadores tiveram importância impar na elaboração da política educacional que ganhou materialidade nos anos 1990. A participação dos educadores brasileiros se fez sentir inclusive no capítulo sobre educação que consta na Constituição de 1988, cujas bases foram prescritas por brasileiros, portanto, oriundas das discussões decorrentes das Conferências Brasileiras de Educação, que culminaram no texto aprovado na assembléia final da IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia, em setembro de 1986 (BRZEZINSKI, 2003).

Para melhor compreendermos esse movimento no campo educacional, vamos nos reportar aos anos 1970, quando, numa perspectiva de modernidade, as Universidades brasileiras, assumiram um papel claramente técnico-mercadológico, na medida em que passaram a funcionar na expectativa de formar sujeitos tecnicamente qualificados para atender as exigências da organização do trabalho produtivo definido pelo taylorismo¹⁴, satisfazendo deste modo, a lógica de mercado do capitalismo internacional que demandava trabalhadores que dominassem a tecnologia, transformando o conhecimento em ação produtiva de forma eficiente e eficaz, questão muito bem discutida, considerando-se que:

A universidade torna-se agente importante para o desenvolvimento econômico, uma vez, que formadora de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e produtora de conhecimentos que servem aos interesses imediatos do capital (FONSECA, 1993, p.113).

Essa função das universidades sinalizava para um modelo de ensino instrumental, pelo qual “a educação deve ajudar uma comunidade a utilizar de maneira mais eficaz possível os seus recursos e oferecer preparação adequada

¹⁴ O taylorismo pode ser concebido como um modo de organização racional do trabalho, fruto do trabalho de engenheiros, tendo como expoente F. W. Taylor. É uma construção teórica por meio da qual os técnicos tentam regular a produção e as relações sociais, aplicando seus princípios na organização das empresas.

para que possam enfrentar as mudanças sociais iminentes” (TYLER, 1976, p. 20). Nesse sentido, o modelo instrumental de ensino, baseado nos princípios da racionalidade técnica, é caracterizado por uma relação pedagógico-linear de transmissão de conhecimentos técnicos para os alunos, na perspectiva destes colocarem a sua formação acadêmica e profissional a disposição do capital.

Nesse contexto, segundo Fonseca (1993) as universidades públicas não conseguem atender a demanda em expansão, abrindo precedentes para um crescente processo de privatização do ensino superior. Surgem deste modo, propostas de gestão que evidenciam relações em disputas entre os defensores de universidades com perfil empresarial e os que defendem uma universidade pública e gratuita para todos.

Ao analisar a legislação educacional da época e as propostas de formação de professor de História nas licenciaturas, instituídas nas universidades, Bustamante (2002) faz a seguinte reflexão:

Tradicionalmente, operava-se nos Cursos de Graduação de História uma dicotomia: de um lado, o Bacharelado, e, de outro, a Licenciatura. Do primeiro, resultaria o pesquisador e, do outro, o professor. Não havia uma preparação integrada que propiciasse uma reflexão dos conteúdos com a realidade específica da atuação docente. Era o que se convencionou chamar “esquema 3 + 1”. Neste contexto, a atuação do pesquisador ganhava relevância por ser aquele que produz o saber, enquanto a Licenciatura tornava-se residual, pois apenas instrumentalizava através do aprendizado de métodos e técnicas de ensino, necessários à reprodução deste conhecimento. Assim, a Licenciatura era vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos históricos, sendo, muito vezes, considerada como atividade “vocacional” ou que se caracterizaria por uma grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula” (BUSTAMANTE, 2002, p.1).

Na descrição apresentada, fica evidente para o curso de Licenciatura em História a condição de reprodutores de uma concepção educacional cuja prioridade é a formação tecnicista, validada nos princípios da racionalidade técnica adequado aos objetivos formulados pela política educacional daquele momento. Esse modelo buscava assegurar e legitimar as relações de poder instituídas pelo regime militar. Portanto, de acordo com Fenelon (1983, p. 7) esperava-se da universidade a “formação de profissionais para a reprodução ideológica dos valores dominantes”, no intuito de impedir questionamentos sobre o modelo político instituído pelos militares.

Quando começou a se configurar o cenário histórico de redemocratização do Brasil nos anos 1980, “a relação do professor de História com o cotidiano da sala de

aula já era pauta em congressos e seminários, nos quais já era evidente a necessidade de mudanças que possibilitassem a superação do ensino tradicional de História” (SCHMIDT, 2006, p. 54).

Nesses encontros de professores de História, sobretudo aqueles organizados pela Associação Nacional de História (ANPUH), a partir dos anos 1980, passou-se a rediscutir o objeto da História, na medida em que considerava-se que “a perspectiva historiográfica presente nos currículos estava ainda fortemente influenciada pelo viés positivista” (HORN; GERMINÁRI, 2006, p. 29).

A concepção positivista da análise historiográfica constituída no século XIX, estabelecia que “cabe aos historiadores recolher, por intermédio de uma variedade de documentos, os fatos mais importantes, ordená-los cronologicamente e narrá-los” (BITTENCOURT, 2004).

Esta concepção factual, narrativa e linear é denominada por Burke (1992) de História Rankeana, nomenclatura que é também utilizada por outros historiadores, como Bittencourt (2004) esclarecendo que este termo está relacionado ao historiador prussiano Leopold Von Ranke, que muito influenciou na elaboração de aportes teóricos que dariam à História a condição de ciência.

Os fundamentos de Ranke baseavam-se no pressuposto da singularidade dos acontecimentos históricos. Cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade, para ser “História verdadeira”. Os historiadores impedidos de emitir qualquer juízo de valor, mantendo-se sempre em uma atitude “imparcial” e neutra diante dos fatos, tem como objetivo “mostrar o que realmente aconteceu” e como método a busca e a verificação de documentos fidedignos em arquivos, cujas análises devem eliminar uma apreciação subjetiva” (BITTENCOURT, 2004, p. 140).

Esse método de análise historiográfica passou a ser denominado de positivista em razão de fundamentar-se nos princípios da objetividade e da neutralidade do historiador no exercício de seu trabalho. Os pesquisadores do campo da História que orientam seus estudos por essa tendência dedicam suas pesquisas ao estudo da História de personalidades das elites, chefes políticos e suas biografias, como reis, militares, governadores, presidentes dentre outros considerados os grandes homens que “fazem a História”.

De forma bastante didática Burke (1992, p. 10-15) resume essa concepção de História positivista, que ele denomina de tradicional em seis pontos, que destacamos abaixo:

- 1- A História diz respeito essencialmente à política;
- 2- A História é essencialmente uma narrativa de acontecimentos;
- 3- A História oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou, ocasionalmente, eclesiásticos;
- 4- A História deve ser baseada em documentos;
- 5- O Historiador limita-se a explicação do fato a partir de um único questionamento, centrado nas ações individuais ou uma única resposta às questões propostas;
- 6- A História é objetiva.

Nas bases da História tradicional, como podemos observar, está uma sucessão de fatos, que numa lógica linear negam qualquer possibilidade de mudanças na sociedade, numa ordenação que permita garantir a ordem para assegurar o progresso da humanidade.

De acordo com Morais (2002) essa concepção positivista de análise historiográfica está relacionada à proposta filosófica de Augusto Comte (1798-1857), cuja finalidade era sustentar ideologicamente os interesses das elites dominantes, a partir do século XIX, como mostra a seguinte reflexão “A filosofia positivista dará sustentação ideológica à burguesia do século XIX, que havendo ascendido ao poder, lutava para nele se manter, em virtude das convulsões sociais provocadas pelas massas trabalhadoras” (MORAIS, 2002, p. 45).

A tentativa de superar essa concepção de História começou a ganhar espaços nas discussões sobre os movimentos de professores de História que tinham em pauta o ensino da disciplina História, as abordagens historiográficas e o currículo de História, que tinham implicações diretas com a perspectiva de formação do novo profissional de História.

As várias mudanças que podiam ser verificadas nas reformas curriculares realizadas à época alteravam as dimensões e abordagens dos conteúdos disciplinares. Emergiram desse processo as novas perspectivas de abordagem historiográficas, sobretudo as de orientação teórico-metodológica marxista, que conquistaram espaços significativos nos cursos de História das Universidades brasileiras. As novas idéias referendaram as propostas curriculares da época e as concepções de professor nelas imbricadas, incluindo-se, o processo de formação do professor de História.

Esse processo de “abertura”, segundo Bittencourt (2006) teve início nos níveis de ensino do 2º grau e ensino superior, destacando-se nas licenciaturas um grande movimento desencadeado por professores de História, que ansiavam

aproximar os dois níveis de ensino e lutar pelo retorno da História como disciplina autônoma no 1º grau, já que, naquele momento, havia sido suprimida do currículo pela Lei nº 5.692/71, cedendo espaço aos Estudos Sociais “criados com determinados fins políticos de esvaziamento das disciplinas consideradas perigosas” (FENELON, 1983, p. 7).

Nesse cenário de mobilizações, de acordo com informações de Fonseca (1993), em 1980, o Conselheiro Federal de Educação Paulo Natanael Pereira de Souza propôs um novo currículo mínimo para o curso de Estudos Sociais:

O curso proposto será de Estudos Sociais, com as habilitações plenas de História, geografia, educação Moral e Cívica e organização Social e Política do Brasil. No caso da História e da Geografia, que eram cursos avulsos teremos sua transformação em habilitações de curso unificado de Estudos Sociais (FONSECA, 1993, p. 31).

Ao analisarem a proposta do Conselheiro Federal de Educação, a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), entidades representativas de professores de História e Geografia, mobilizaram alunos e professores dessas disciplinas em todo o país numa demonstração coletiva e nacional de rejeição à proposta oficial. Em 1982 a ANPUH publicou uma série de documentos de repúdio ao projeto e contou com o apoio de alunos e professores de diversas instituições de ensino superior, como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Nacional de Brasília (UNB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Filosofia de Monte Claros (FAFIL) e Universidade de Rio Grande.

A intensificação dessas lutas condicionou a SESu/MEC a convocar um grupo de Consultores constituído de Professores de História¹⁵ com objetivo de fazer uma avaliação dos cursos de História existentes no Brasil.

¹⁵ Cf. Ricci (2003, p. 81) o Grupo de Consultores foi constituído, inicialmente, pelos professores Francisco José Calazans Falcon / UFF (relator); Déa Ribeiro Fenelon / UNICAMP (coordenadora); Adalgisa Maria Vieira do Rosário / UNB (secretária); Alice Piffer Canabrava / Presidente da ANPUH; João Batista Pinheiro Cabral / UNB; Joana Neves / UFPB; Maria José Féres Ribeiro / UFJF e Antônio José Barbosa / SESU-MEC. Posteriormente, a partir da segunda reunião do Grupo de Consultores, foi sugerida a inclusão dos professores Ruth Morais / UFPA e Sandra Jathy Pesavento / UFRGS e a professora Alice Canabrava foi substituída pelo professor José Ribeiro Junior, novo presidente da ANPUH. Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – Documento Final, p. 6.

Iniciando seus trabalhos em 1981, o grupo encaminhou um questionário dirigido a todos os cursos de História existentes no país. A divulgação da atividade ocorreu em uma mesa redonda coordenada pelo grupo de consultores, no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em João Pessoa, em julho desse mesmo ano, com expressiva participação de professores e alunos (RICCI, 2003, p. 81).

A posição oficial do grupo foi publicada em 1986, num documento denominado de Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil. Segundo Ricci (2003) as conclusões que chegou o Grupo de Consultores sinalizavam para diversos problemas que atingiam os Cursos de História no Brasil, tais como: número de docentes incompatível com número de alunos em algumas instituições; número significativo de profissionais não graduados em História lotados em departamentos de Cursos de História, sobretudo em instituições particulares; pequeno número de Mestres nas instituições públicas e, de modo geral, verificou-se escassez de profissionais com titulação de Doutor; predomínio de professores em regime de trabalho horista; raros casos de dedicação exclusiva; centralização das discussões e decisões acadêmicas na pessoa do chefe de departamento; tendência em rejeitar a dicotomia formativa de licenciados e bacharéis; necessidade de aproximação entre os departamentos de História e as faculdades de Educação.

A questão mais premente para o Grupo de Consultores dizia respeito à organização curricular dos cursos de História. Iniciou-se um processo de reformulação das propostas curriculares deste curso, visto que os postulados teóricos e metodológicos, que sustentavam os programas de História, com base na política educacional dos anos 1970, já não davam conta de responder às questões levantadas pelos professores de História no início dos anos 1980 referentes ao processo de formação de professores e ao ensino de História.

Bittencourt (2006) ressalta que tais mobilizações impregnaram-se de muitos conflitos e tensões, foi o momento propício para se falar dos problemas que acometiam as práticas das aulas de história, de se discutir a vida profissional do professor com todos os seus percalços. Além dos professores de História e intelectuais de outros campos de conhecimento também rediscutiam a sua vida profissional, entre estes os professores de Geografia. Na pauta de reivindicações dos profissionais do ensino estão: melhores salários, condições formativas e valorização profissional em razão de estarem sendo responsabilizados pela baixa

qualidade da educação, decorrente de um trabalho docente em sala de aula desconectado da realidade dos alunos.

A volta da História como disciplina autônoma e obrigatória para a formação dos alunos em todo o seu processo escolar ocorria em meio a conflitos complexos. Os professores não estavam mais dispostos a receber “pacotes” do poder educacional e desejavam participar da elaboração de currículos possíveis para a difícil realidade escolar que enfrentavam. Não era suficiente estabelecer conteúdos que alterassem aqueles tradicionalmente ensinados ou elencar métodos mais eficientes, definidos por técnicos ou intelectuais bem intencionados (BITTENCOURT, 2006, p. 13).

Ressaltamos que os profissionais da Geografia também tinham bastante interesse nessa discussão, visto que se encontravam em situação similar aos profissionais da História, reunidos em torno do dilema dos estudos sociais, o que fortalecia ainda mais a luta pela retomada destas disciplinas em sua condição autônoma.

Além dessa luta pela reconquista da autonomia da História como disciplina escolar, buscou-se também novas abordagens para além do viés positivista, agora pautadas sob influência do marxismo, assim como da Nova História que já era alardeada no interior das Universidades e, particularmente, nos cursos de História.

Buscava-se não apenas superar tendências positivistas e/ou historicistas que representavam uma visão conservadora, elitista, autoritária e colonizadora da História que se ensinava tanto nas escolas públicas como naquelas da rede privada como também a visão economicista estrita herdada de uma certa leitura dos textos marxistas. Contribuições teóricas dos ‘Annales’ e da Nova História incorporavam a preocupação com a vida cotidiana, as mentalidades, com os aspectos culturais (MONTEIRO, 1996, p. 515).

A autora nos remete à percepção de um movimento de superação das tendências historiográficas positivistas e historicistas, considerados referenciais tradicionais de análise histórica por novas concepções entendidas como críticas, como é o caso da historiografia marxista e a Nova História, configurada na História Social e na Escola dos *Annales*, que nos anos 1980, já eram apreoadas nos cursos de História, com maior ou menor intensidade, considerando-se o nível de discussão em que essa questão já se apresentava em cada Universidade à luz de suas especificidades.

Conforme Andery (2004) a concepção marxista da História sustenta que as transformações nas sociedades são decorrentes das contradições internas,

antagonismos e do processo de luta de classes, negando deste modo, o caráter linear, descritivo e factual como está posto pelo pensamento positivista de Augusto Comte.

Marx retém, na sua análise da sociedade, a noção de que a História, a transformação da sociedade, se dá por meio de contradições, antagonismos e conflitos. É que a transformação, o desenvolvimento da sociedade, não é linear, não é espontânea, não é harmoniosa, não é dada de fora da própria sociedade, mas é consequência das contradições criadas dentro dela, e é sempre dada por saltos, é sempre revolucionária, é sempre fruto da ação dos próprios homens (ANDERY, 2004, p. 401-402).

O marxismo tem como “princípio metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, pelo qual se entende que são as bases materiais e as relações de produção que determinam a organização da sociedade” (MORAIS, 2002, p. 46). Nessa linha de análise deduz-se que as condições econômicas que se desenvolvem dentro de uma determinada sociedade determinam em última instância as demais estruturas no campo das idéias, da política, do social e cultural.

A análise marxista da História apresenta uma tendência evolucionista na medida em que parte das estruturas presentes na expectativa de possibilitar uma orientação da práxis social atual, construindo uma percepção das estruturas formadas no passado, concebendo-se, portanto, o “Marxismo como uma vinculação epistemológica e dialética entre presente e passado” (BITTENCOURT, 2004, p. 145).

A referida autora afirma que o marxismo teve penetração significativa entre historiadores, no entanto, processualmente, essa concepção no campo da historiografia se dividiu em duas tendências: uma mais voltada para uma História econômica ligada à compreensão das relações na sociedade a partir da luta de classes e outra ligada a uma História Social defendida por Historiadores ingleses como Eric Hobsbawm, Perry Anderson, Cristhopher Hill.

No contexto dos embates entre historiadores marxistas, o Historiador inglês E. P. Thompson publicou “A Formação da Classe Operária Inglesa” (1963) e “A Miséria da Teoria” (1978), inaugurando, sobretudo, nesta segunda obra, uma série de críticas ao pensamento estruturalista de Althusser que “produziu conceitos estáticos por intermédio de modelos explicativos pretensamente válidos para qualquer sociedade em diferentes tempos e espaços” (BITTENCOURT, 2004, p. 147). A partir daí as discussões historiográficas começam a vislumbrar uma nova tendência

ancorada metodologicamente na articulação entre o social e o cultural, que ficará conhecida como História Social.

Essa perspectiva de análise historiográfica incorporou novas discussões e movimentos sociais oriundos de diversos setores da sociedade, não ficando mais polarizada à relação conflituosa burguesia x proletariado, suscitando o entendimento de que a perspectiva da luta de classes não dá conta de responder às novas demandas da diversidade presente no interior de cada segmento da sociedade.

Os movimentos sociais, tais como os feministas, os ambientalistas, os étnicos e os religiosos, seus confrontos e lutas com as discriminações e preconceitos, além da continuidade de lutas por direitos trabalhistas, situaram a História Social no centro das problemáticas das pesquisas históricas (BITTENCOURT, 2004, p. 148).

O que marca esse período no cenário brasileiro, afirma a autora, é a chegada à escola de novos sujeitos sociais, oriundos de segmentos marginalizados, sobretudo pela historiografia positivista, que ganhou espaços significativos em propostas curriculares e produção didática, mas por outro lado, essa tendência à “História dos Vencidos” tem levantado críticas à História Social, que possibilita análises maniqueístas, que podem levar a uma interpretação da História como uma luta do bem contra o mal.

Nessa perspectiva de reação à História tradicional vinculada ao método positivista, destacamos também a Escola dos *Annales*, cujos teóricos responsáveis pelo seu desenvolvimento inicial foram Marc Bloch e Lucien Febvre, inaugurando um “movimento”, como denomina Burke (1992), caracterizado por apresentar o seu desenvolvimento no tempo e as divergências individuais entre os seus membros, principalmente, no que se refere ao método, às concepções, embora esses intelectuais tenham uma linha de análise comum orientando os seus estudos nas fases desse “movimento”. Conforme Bittencourt (2004) essa movimentação de historiadores imprimiu um grande “combate pela História” insurgindo-se contra a História política, centrada em ações singulares ou em acontecimentos isolados.

A produção intelectual dos integrantes do “movimento” dos *Annales* apontava para uma História das mentalidades coletivas, na perspectiva de compreensão das ações individuais em contextos mais amplos, assim como, buscavam outras motivações históricas de temáticas econômicas que podem ser exemplificadas no estudo de Ferdinand Braudel “O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de

Felipe II” que ocupou-se de investigar as formas de ocupação social em torno do Mar Mediterrâneo, problematizando a questão de espaço e tempo.

Essas discussões historiográficas ganharam espaços significativos nos debates em torno das propostas de reformas curriculares que se constituíam no grande problema apresentado pelas entidades representativas de professores de História em todo o país.

Tais debates eram travados com maior intensidade no centro-sul do país. Aqui, no caso específico do curso de História da UFPA, ainda caminhavam em passos lentos, como podemos perceber no depoimento da professora Nilza Fialho de Andrade, que nos anos 1980 era vinculada ao curso de História e, simultaneamente, envolvida em diversas atividades no departamento e no colegiado.

O eixo era Rio-São Paulo e, a gente tinha acesso a essas discussões quando se ia para os encontros da ANPUH, a gente ouvia essas discussões e tomava conhecimento de uma bibliografia nova que estava saindo, tinha conhecimento de textos que estavam saindo e a gente começava trazer esse material pra cá. Em nível local a discussão ainda era muito devagar (ANDRADE, 2008, p. 65).

O depoimento demonstra que os debates, que estavam sendo travados sobre os novos rumos da História nos Estados considerados centros mais avançados das discussões da atividade acadêmico-intelectual brasileira, eram verdadeiras fontes onde alguns professores de História, inclusive da UFPA, iam buscar novos conhecimentos que já estavam sustentando as discussões nos encontros acadêmicos da área de História no Estado do Pará.

Morais sinaliza para essa questão, afirmando que:

Na Universidade Federal do Pará, um grupo de professores e professoras do Departamento de História passa a dar ênfase ao referencial teórico assentado na concepção do Materialismo Histórico-Dialético, não sendo, no entanto, esta a concepção dominante no Curso de História, visto que ainda a maioria dos docentes do Departamento era de tendência positivista (MORAIS, 2002, p. 34).

As novas idéias em debate sobre a produção e o ensino do conhecimento histórico, nos anos 1980, já começavam mobilizar interesse de alguns professores no curso de História da UFPA no sentido de ancorar seus estudos em novas perspectivas historiográficas, a fim de superar o tradicionalismo positivista. “Se queremos avançar nesta perspectiva temos que começar a nos considerar como

'produtores' nesta sociedade que queremos democrática e não simples repetidores de concepções ultrapassadas" (FENELON, 1983, p. 2).

A partir do novo cenário na academia, a História como disciplina torna-se objeto de grandes debates em associações como ANPUH, que se caracteriza como a mais importante entidade representativa dos profissionais de História, promotora de simpósios regionais e nacionais, cujas pesquisas de seus associados são divulgadas nos anais e na Revista Brasileira de História. Destacamos também a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que congregava uma diversidade de pesquisadores em nosso país, que provocavam os embates através de vários encontros em congressos e seminários para repensar os novos rumos do conhecimento científico. No campo da História, em particular, enfatizava-se o ensino e o currículo, e, por conseguinte, as novas propostas de formação de professores de História.

De acordo com Fonseca (1993, p. 86): "Essas mobilizações de professores de História foram transformadas em instrumentos de pressão sobre o poder público no intuito de provocar uma revisão na legislação educacional referente ao currículo, ao ensino e a formação de professores de História."

No início da década de 1980, embora ainda estivessem em vigor as diretrizes gerais para o currículo estabelecidas pela Lei nº 5.692/71, Schmidt (2006, p. 54) afirma que: "os debates levaram ao enfrentamento das questões: modernização dos currículos de 1º, 2º e 3º graus, qualificação e atualização de professores de História", influenciando iniciativas governamentais de revisão e reformas curriculares que tinham por finalidade alcançar todos os níveis de ensino. Nesse caso, as iniciativas estaduais se anteciparam em relação à ação do poder público federal e reafirmaram a potencialidade criativa dos sistemas estaduais de ensino.

Dentre as reformas curriculares realizadas no campo da História, exemplificamos as experiências dos governos estaduais de São Paulo e Minas Gerais e da prefeitura do Rio de Janeiro como referências nesse período de reformas educacionais.

De acordo com Fonseca (1993) em São Paulo esse processo teve início em 1983, por iniciativa da Secretaria Executiva de Educação, visando, dentre outras, discutir o currículo de História e restabelecer o ensino desta disciplina na 5ª e 6ª

séries. Esse processo se estendeu até 1986 quando a CENP-SP¹⁶ publicou uma proposta curricular para o ensino de História no 1º e 2º graus.

A proposta curricular de 1986, apresentada pela Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas de São Paulo “busca ultrapassar a mera transmissão de informações, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para a produção de conhecimentos” (FONSECA, 1993, p. 90).

Nesse sentido a autora situa a proposta curricular de São Paulo no contexto da História social inglesa à medida em que os procedimentos para a produção de conhecimentos “redimensionam a noção de classe que deixa de ser uma simples categoria” (FONSECA, 1993, p. 93) para se situar em diversos espaços onde se estabelecem relações de dominação e resistência.

Nesse período, em Minas Gerais, num contexto de acirradas discussões marcadas por tensões no primeiro Congresso Mineiro de Educação e na Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, foi aprovada em setembro de 1986, a reforma curricular para o ensino de História no 1º e 2º graus, baseada na concepção comentada por Fonseca (1993, p. 90) de que “o conhecimento não é um dado pronto e acabado, mas uma constante reelaboração e construção que se dá a partir das necessidades e problemas colocados pelo cotidiano”, processo que somente poderá se construir a partir da compreensão da História como ciência, possuidora de um objeto e um método próprio de estudo, tomando por base o princípio de que “[...] as idéias, as representações e os valores humanos são condicionados pelo modo de produção de sua vida material e pelo desenvolvimento das forças produtivas” (FONSECA, 1993, p. 96), configurando-se deste modo como uma História de base marxista.

A perspectiva de educação presente nessas propostas curriculares impõe aos professores de História o desafio de superar o ensino tradicional baseado nos princípios da racionalidade técnica por uma prática docente agregadora do ensino e pesquisa e conectados à realidade do aluno.

Assim, entendemos que tais propostas pretendiam romper com o modelo tradicional tecnicista do ensino de História de perspectiva tyleriana, pautado na divisão intelectual do trabalho, que relegava o professor ao mero trabalho técnico de transmissor de conteúdos aos alunos, cujo comportamento devia ser de total

¹⁶ Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas de São Paulo.

passividade, conhecimentos previamente construídos e sistematizados por especialistas, que se dedicavam a produção do conhecimento nas universidades. Para Fonseca (1993), o espaço escolar deve deixar de ser visto como uma instituição de reprodução de conhecimentos que legitimam o *status quo* para assumir a condição de um espaço multifacetado, propício ao exercício de ações democráticas, que possibilite a interação de todos os sujeitos do processo educativo.

Desse modo, o espírito de liberdade em construção entre os educadores, no período da redemocratização, não permitia mais o discurso da aceitação passiva dos “pacotes” educacionais verticalizados dos quais os professores participavam na condição de meros condutores em sala de aula. Os professores queriam participar do processo na condição de sujeitos ativos das mudanças curriculares, que estavam ocorrendo no ensino de História, que seriam a referência curricular para o trabalho docente na sala de aula.

Lembramos que as reformas realizadas no período em discussão estavam impregnadas de “novas” perspectivas, mas ainda estavam sendo construídas numa base política “tradicional”.

Os dois processos ocorridos em Minas Gerais e São Paulo revelam que a estrutura burocrática ocupada com planejamento e gerência do ensino, apesar de reestruturações constantes, apesar de contar também com o trabalho de profissionais com tradição no debate educacional, não se desvincilhou de instrumentos e métodos próprios do período auge do controle técnico-burocrático-militar. As limitações dadas pela estrutura arcaica, viciada e centralizadora das secretarias de educação e delegacias de ensino tenderam a “enquadrar” uniformizar e reduzir o significado do processo de mudança do currículo de História para os professores sujeitos históricos de um momento intelectual e político plural, rico em possibilidades e propostas de ação (FONSECA, 1993, p. 89).

Embora possamos perceber nessa citação o caráter histórico coexistencial das práticas políticas institucionais, no seio das quais se desenvolviam as reformas educacionais, em particular, no curso de História, não podemos ignorar a dimensão dialética desse processo. As contradições que se entrelaçavam nesse quadro apresentaram uma dinâmica de superação das forças autoritárias pelos paradigmas políticos “democráticos”, que por sua vez influenciaram aos professores também a começar a lutar por uma educação mais democrática.

No caso da UFPA, essa transição para uma sociedade democrática podia ser observada nos movimentos internos de estudantes, professores e funcionários, na própria organização das relações de poder dentro da instituição. Muitos fatos podem

ser o construto das mudanças ocorridas a partir dos anos 1980. Destacaremos alguns, para não tornarmos a lista exaustiva: eleição direta para Reitor da Universidade, sendo eleito José Seixas Lourenço, após uma intensa movimentação da comunidade universitária em torno desse sufrágio; a grande força do movimento estudantil, com o crescimento das discussões políticas a partir da ação do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e dos centros acadêmicos; a tomada do banheiro do bloco Bb para a instalação do Centro Acadêmico de História (CAHIS) por grupos de alunos militantes como Ishizu Tatsuo, Eliana Ramos Ferreira, Wilson da Costa Barroso, Luis Araújo dentre outros, o movimento contou, na época, com apoio considerável dos alunos do curso de História.

Esses movimentos retratam o nível de debate que o processo de “abertura” provocou na UFPA anunciando “novos” tempos, que sem dúvida, tiveram grande influencia na reformulação dos cursos de graduação e, neste caso particular, do curso de História, refletindo em possíveis mudanças que viriam a ocorrer no processo de formação de professores de História na referida instituição.

Esse debate sobre os rumos do curso de História que apontava, principalmente, para o currículo e a formação de professores teve repercussão em praticamente todo o país. No âmbito específico do curso de História da UFPA, de acordo com depoimentos de professores do departamento de História na época em questão, como Nilza Andrade, Maurício Sombra e Leila Mourão, alunos, professores e funcionários foram atingidos pelas transformações que a sociedade brasileira experimentava em face do movimento de luta por uma nova educação.

A gente tinha que avançar juntos, avançar academicamente, com esse avanço político que já se anunciava com a redemocratização do país, que era um contra-senso você não discutir certos assuntos, porque a estrutura política não permitia e, independente disso, eu sempre digo, o curso de História foi bem mais feliz com isso, porque a própria discussão histórica não nos permite ficar engessado ideologicamente. Ele nos leva pra discutir mais na frente (ANDRADE, 2008).

Nesse período, o quadro docente do curso ainda era formado predominantemente por professores, cuja ação profissional era orientada pelo referencial teórico positivista. “Existia um corpo docente já bastante idoso e que, com algumas exceções, continuava ensinando de maneira tradicional” (UFPA, 2006b, s/p).

As aulas no curso de História ainda eram ministradas dentro de uma abordagem eminentemente positivista, caracterizando-se pela valorização do conteúdo específico de uma história política pautada na valorização dos “heróis nacionais”, na linearidade dos fatos numa relação de causas e conseqüências que deviam ser memorizados pelos graduando e assim deviam ensinar para os seus futuros alunos, como forma de manutenção e reprodução da tradição histórica, sem nenhuma criticidade e vínculo com a realidade do aluno. Este modelo de ensino de História reforça o discurso de que,

Estamos simplesmente formando reprodutores de uma ciência já pronta e acabada, sem nenhum referencial teórico ou metodológico, senão aqueles das teorias já cristalizadas e estáticas.com isto se perde o sentido do dinamismo da História e se impede qualquer perspectiva de compreensão da possibilidade de mudança e da situação do historiador também como agente do processo, capaz de agir sobre ele e de transformá-lo (FENELON, 1983, p. 28).

Esse modelo de ensino factual e descritivo de História denunciado pela autora nos remete a idéia da existência de conhecimentos elaborados nas Universidades e outros centros de formação de professores que os transmitem para os alunos numa prática docente baseada nos princípios da racionalidade técnica, que estabelece uma linearidade entre produção de conhecimento, ensino e aprendizagem baseados na simples transmissão (PÉREZ GÓMES, 1992).

Esse viés tradicional de formação e de ensino de História também está relacionado à própria conjuntura montada pelo regime militar no Brasil cuja repercussão dentro das universidades, materializava-se numa prática de silenciamento de docentes e discentes universitários em relação aos assuntos políticos fora da ótica oficial, visto que estes eram considerados questão de segurança nacional.

Nesse período, o governo impôs um rígido controle policial sobre a sociedade, destacando-se a vigilância sobre o ensino, sobretudo nas instituições universitárias, em especial nos cursos considerados “subversivos”, como era o caso dos cursos da área de Ciências Humanas e, em particular, o curso de História. Isto pode ser verificado no depoimento de Maurício Sombra, ex-professor do curso de História da UFPA:

Havia muito medo e patrulhamento dentro do próprio curso de História. Aquela história de que o curso de História era um curso revolucionário naquele período da ditadura militar, isso nunca passou de lenda. Dentro do próprio curso, sabe-se de alunos militares que eram espiões; ficava-se muito vigiado não havia vôos (SOMBRA, 2008).

O ensino de História, nesse contexto, devia ocorrer numa perspectiva de manipulação de informações isoladas e acríticas, de acordo com a lógica da ditadura militar, segundo a qual a História como formação acadêmica e como disciplina escolar, representasse estratégia de intervenção na construção de uma memória coletiva favorável à manutenção e reprodução do regime instituído pelos militares.

Na concepção de professor de História, desenhada militarmente, não cabia nenhuma forma de questionamento que pudesse colocar em risco o regime autoritário, sendo nesse sentido, praticada uma constante vigilância responsável por cercear qualquer tentativa de docentes em realizarem aulas de forma “subversiva”. A maioria dos professores temia fazer comentários críticos em sala de aula, em razão das retaliações que podiam sofrer, desde o seu espaço profissional até a sua integridade física (MORAIS, 2002).

Em contraposição a esta idéia, no decorrer dos anos 1980, formam-se outros grupos de professores orientando seus estudos e ações docentes de sala de aula em outras concepções historiográficas, que lidavam de forma crítica com os debates em História e, a circulação de uma literatura contestatória de base marxista que alguns “professores traziam do Rio de Janeiro, Curitiba ou mesmo das livrarias locais, obras tidas como ‘esquerdistas’ ou mais analíticas que contestavam a política governamental” (UFPA, 2006b, s/p).

De acordo com depoimento de Maurício Sombra, nos meados dos anos 1980, ingressaram como docentes no curso de História novos professores, como Edilza Fontes e José Alves Junior, que já tinham um acúmulo teórico de base marxista adquirido em leituras como Fernando Novaes, Jacob Gorender dentre outros, e trouxeram para a sala de aula um debate orientado por essas perspectivas teórico-metodológicas, alimentando um desejo que já se construía no curso entre alunos e alguns professores em reformular a estrutura curricular do curso de História, pois consideravam o currículo em vigor, legitimado pela Resolução UFPA/CONSEP nº 469/77, ultrapassado frente à conjuntura nacional marcada por movimentos de contestação ao regime autoritário e pela própria necessidade de mercado de

trabalho sentida pelos alunos que se formavam, como ressalta o depoimento a seguir:

O Goeldi têm vaga para historiador, mas não pode participar o licenciado, a não ser que ele tenha no currículo disciplinas de pesquisa, com monografia, com tudo. Então o que acontecia, os nossos alunos não podiam fazer o concurso, na época jornais tinham vaga pra historiador, então os alunos de História da UFPA não podiam participar (MOURÃO, 2008).

Como podemos observar, o movimento em torno da reformulação do currículo era uma questão que se discutia também numa perspectiva de mercado de trabalho, como afirma Costa (s/d, p. 9) “aparecem também menções a outras atuações possíveis do Historiador como o trabalho em cinema, arqueologia, museologia e consultorias”, atividades para as quais os egressos do curso de licenciatura em História não estavam habilitados, e, portanto, ressentiam-se de um currículo que lhes possibilitasse acesso a esses trabalhos. A Resolução UFPA/CONSEP nº 469/77 que instituiu o currículo de formação dicotômica em licenciados e Bacharéis em História não atendia a essa demanda de emprego entre os formados nesse curso e nesse currículo.

Ressaltamos que essa intencionalidade de realizar reformas curriculares não era apenas nos cursos de História, já era um fato evidente desde o final dos anos 1970 e início da década de 1980 em vários cursos de formação de professores em nível nacional, como podemos observar na realização da I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em abril de 1980, organizada com o tema ‘a política educacional’ que,

Tratou especificamente da formação do educador, em vários de seus painéis. Nessa reunião torna-se manifesta a intenção dos educadores de não mais permitirem que as decisões a respeito de sua formação e de seu trabalho se façam à sua revelia. Em decorrência dessa disposição, os participantes tomam a iniciativa de formar uma comissão para articular em âmbito nacional, as atividades voltadas para a reformulação dos cursos de preparação de educadores, incluindo-se aí os cursos de pedagogia e as demais licenciaturas (CANDAU, 1987, p. 29).

No campo da História, segundo depoimento de Leila Mourão, esse movimento de preparação de educadores, foi pensado através de uma reformulação curricular que deve muito à professora Déa Ribeiro Fenelon, cuja participação em encontros de dimensão nacional, discutindo sobre a formação de professores de História, principalmente através da ANPUH, foi acompanhado de um grande debate

em vista de uma reforma no currículo que possibilitasse o estabelecimento de uma unidade nacional em torno da proposta de formar o Profissional de História, em contraposição à formação dicotômica de Licenciados e Bacharéis. Sobre esse movimento relacionado à formação em História, o depoimento a seguir afirma que:

Então quando eu falo que a Déa, que de certo modo comandou essa discussão a nível nacional, é porque essa discussão não estava só no âmbito das academias, ela também corria solto e foi extremamente polêmica na ANPUH e na associação nacional dos historiadores. A Déa organizou uma publicação, é uma avaliação do ensino de História do Brasil e, a partir daí repensou-se os critérios pra formação do professor pesquisador. Bacharel e licenciado teriam uma única formação. Esse foi um princípio que unificou todos os cursos de História do país (MOURÃO, 2008).

Esses encontros reuniam professores de História que tinham suas lentes voltadas à discussão sobre a formação do profissional de História e para a realidade do ensino desse conhecimento, que ainda era produzido e executado a distância da realidade social do aluno, reflexão que pode ser confirmado por Fenelon que acrescenta:

De fato, dissociado da prática, o fazer história, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa, destinada a desenvolver nos alunos o “mito da memória nacional”, com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis (FENELON, 1983, p. 27).

Com estas palavras a autora sintetiza sua crítica à forma de os professores de História conduzirem suas atividades docentes, baseando-se numa proposta teórico-metodológica positivista que se materializa no contar uma história episódica e descritiva, cerceando a compreensão da história como possibilidade do aluno se sentir sujeito agente do processo histórico, capaz de agir sobre ele na expectativa de transformação.

Essa preocupação em buscar um trabalho mais agregado entre sujeito e objeto da história que move os estudos de Fenelon no sentido de propor a superação da formação dicotômica do Bacharel e do Licenciado, e a sua substituição pela formação do profissional de História, nessa perspectiva onde ensino e pesquisa estariam imbricadas num mesmo processo formativo.

Essa proposta de formação pode ser refletida nos seguintes depoimentos:

A idéia de formação era a do “profissional de História”, uma idéia mais abrangente. Em termos e em tese ela teria a formação de um profissional mais qualificado que poderia tanto ir pra sala de aula como licenciado na melhor condição quanto o pesquisador na melhor qualidade. (SOMBRA, 2008)

A Déa, como eu disse, conduziu de certo modo as discussões e seminários e, o princípio foi a partir do que se pretendia com a formação do Historiador. Esse foi o critério básico, nós queremos professores pesquisadores. (MOURÃO, 2008)

As discussões trazidas por estes professores para a sala de aula contribuíram para reavaliar a dinâmica interna do Curso de História da UFPA e apresentar outras proposições teóricas, que de acordo com os depoimentos sinalizavam para a formação de um profissional de História cujas práticas tivessem como princípio basilar o desenvolvimento da pesquisa. Estas proposições foram conquistando mais espaços junto aos alunos que também se mobilizavam para a reformulação do curso.

Ratificando essas mudanças, que estavam ocorrendo no curso de História na primeira metade dos anos 1980, o autor desta pesquisa, como aluno de graduação do curso de licenciatura em História da UFPA, testemunhou esse movimento teórico-metodológico no curso a partir dos discursos e da literatura que os professores começavam a trazer para a sala de aula. Professores como Geraldo Mártires Coelho, Ruth Burlamarqui, Maria de Nazaré Sarges (Naná), José Alves, começaram a trazer textos mais analíticos, sendo alguns de orientação marxista como Jacob Gorender, Fernando Novaes, Déa Fenelon, Carlos Guilherme Mota, Emilia Viotti, que eram considerados leituras avançadas e, simultaneamente, perigosas para a conjuntura da época. Mas, devemos lembrar que lado a lado com os “marxistas” existiam muitos que ainda mantinham uma postura teórica nitidamente positivista.

Esse período foi marcado por significativas mudanças no curso de História, o que, de certo modo, constituía-se em reflexos do que estava ocorrendo em todo o país em torno da educação, assim como da História como disciplina. Nacionalmente, havia um incremento aos cursos de pós-graduação o que possibilitou a participação de alguns professores deste curso. As discussões sobre abordagens teóricas, currículo e ensino de História começaram a chegar através de

professores do departamento do curso de História da UFPA que já estavam saindo para fazer mestrado em outros Estados.

Nesse cenário de mudanças políticas no país e o quadro de renovação que experienciava o curso de História da UFPA, com novas orientações teórico-metodológicas e curriculares, começa a ser repensado o currículo de 1977, que vigorava até então, as conseqüências foram a elaboração e implementação de outra proposição curricular que se materializaria por meio da Resolução UFPA/CONSEP nº 1.606/88, que instituiu um novo currículo pleno para o curso História da UFPA.

Para adentrarmos no propósito deste trabalho sobre a concepção de professor, situada na proposta curricular de 1988 para o curso de História da UFPA, compreendemos que se faz necessário uma pequena incursão na proposta curricular estabelecida pela Resolução UFPA/CONSEP nº 469/77 de 28 de dezembro de 1977, que estabelecia as diretrizes para o desenvolvimento das ações pedagógicas, definindo o Currículo Pleno dos cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em História.

Embora reconhecendo nesse currículo uma divisão que se voltava para a formação de Licenciados plenos e Bacharéis, lembramos que este trabalho, está centrado no estudo da estrutura curricular voltada para a formação do professor de História, alertando que, em razão desta delimitação temática apresentada, não faremos incursões no curso de bacharelado, a não ser, quando for pertinente à dinâmica da formação do professor e ao interesse desta pesquisa.

Quadro 1 – Demonstração da correspondência entre matérias e disciplinas do currículo mínimo no curso de licenciatura em História, de acordo com o anexo I da Resolução nº 469/77.

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	CH	CR
1.1 Introdução ao Estudo da História	1.1.1 Introdução aos Estudos Históricos	90	6
1.2 História Antiga	1.2.1 História Antiga	75	5
1.3 História Medieval	1.3.1 História Medieval	75	5
1.4 História Moderna	1.4.1 História Moderna I	60	4
	1.4.2 História Moderna II	60	4
1.5 História Contemporânea	1.5.1 História Contemporânea I	75	5
	1.5.2 História Contemporânea II	75	5
1.6 História da América	1.6.1 História da América I	60	4
	1.6.2 História da América II	60	4
1.7 História do Brasil	1.7.1 História do Brasil I	90	6
	1.7.2 História do Brasil II	90	6
	1.7.3 História do Brasil III	75	5
	1.7.4 História do Brasil IV	60	4
2 Antropologia Cultural	2.1 Antropologia Cultural I	60	4
	2.2 Antropologia Cultural II	60	4
3 História Econômica Geral e do Brasil	3.1 História Econômica Geral e do Brasil I	75	5
	3.2 História Econômica Geral e do Brasil II	60	4
4 Disciplinas Pedagógicas	4.1 Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendiz.)	75	5
	4.2 Estrutura e Funcionamento do 1º Grau II	45	3
	4.3 Estrutura e Funcionamento do 2º Grau II	30	2
	4.4 Didática Geral I	120	8
	4.5 Prática de Ensino I	75	3
	4.6 Prática de Ensino II	60	2
5 Estudo de Problemas Brasileiros	5.1 E.P.B. I	30	2
	5.2 E.P.B. II	30	2
TOTAL		1.665	107

Fonte: CONSEP/UFPA.

De acordo com as proposições do art. 10 da Resolução UFPA/CONSEP Nº 469/77 “os alunos que ingressaram na UFPA em 1977 deverão fazer as adaptações indispensáveis para o currículo pleno, observadas as prescrições do Colegiado do Curso sobre crédito e carga horária das disciplinas”. Essa determinação explica-se pelo fato de que o art. 12 da referida Resolução estabelece que a mesma entrou em vigor na data de sua promulgação em 28 de dezembro de 1977, quando já existiam turmas de alunos ingressos no início deste ano no curso de História, cujas atividades acadêmicas ainda eram pautadas na Resolução UFPA/CONSEP Nº 111/72, que não contemplava o curso de História com habilitação do Bacharelado.

Portanto, de acordo com as prescrições que fossem determinadas pelo colegiado do curso de História, os alunos ingressos, no início ou ao longo do ano da promulgação dessa reforma curricular, obrigatoriamente, deviam se inserir na nova

formatação curricular do curso e na nova perspectiva de formação em duas habilitações: Licenciatura Plena e Bacharelado.

Em seu art. 11 a Resolução UFPA/CONSEP nº 469/77 determinava que aos alunos que ingressaram na UFPA no período entre 1973 e 1976 seria facultado a opção pela integralização prevista nessa resolução mediante adaptações aprovadas e controladas pelo colegiado do curso de História.

Para melhor compreendermos a organização da proposta curricular de 1977 do curso de História da UFPA apresentamos a seguir o desenho curricular regulamentado pela Resolução UFPA/CONSEP nº 469/77. Buscamos com o quadro abaixo mobilizar dados para estabelecermos uma analogia com a reforma curricular de 1988 do referido curso, a fim de evidenciar as permanências e rupturas entre os dois documentos.

Quadro 2 – Desenho Curricular do Curso de História – Licenciatura - Res. nº 469/77

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CH	CR	PRÉ-REQUISITO
	I – BÁSICAS	1200	79	
	1. DO CURRÍCULO MÍNIMO	615	41	
FH- 0306	1.1 Antrop. Cultural I	60	4	
FH- 0332	1.2 História Antiga	75	5	
FH- 0333	1.3 História Moderna I	60	4	
FH- 0335	1.4 História Contemporânea I	75	5	
FH- 0328	1.5 História da América I	60	4	
FH- 0325	1.6 História do Brasil I	90	6	
FH- 0340	1.7 Hist. Econ. Geral e do Brasil I	75	5	
ED- 0501	1.8 Estudo Problemas Brasileiros I	30	2	
	1.9 Int. aos Estudos Históricos	90	6	
	2. COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	405	26	
LA- 0120	2.1 Ling. Port. e Comunicação	75	4	
SE- 0301	2.2 Int. à Economia I	75	5	
FH- 0203	2.3 Int. à Sociologia	90	6	
FH- 0101	2.4 Int. à Filosofia	75	5	
FH- 0153	2.5 Int. à Met. das C. Sociais	90	6	
	3. COMP. OPTATIVAS	120	8	
	4. COMP. ELETIVA	60	4	
	II. DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES	1.170	74	
	1. DO CURRÍCULO MÍNIMO	1.050	66	
FH- 0307	1.1 Antropologia Cultural II	60	4	Antrop. Cult. I
FH- 0322	1.2 História Medieval	75	5	Hist. Antiga
FH- 0334	1.3 Hist. Moderna II	60	4	Hist. Moderna I
FH- 0336	1.4 Hist. Contemporânea II	75	5	Hist. Cont. I
FH- 0337	1.5 Hist. da América II	60	4	Hist. América I
FH- 0326	1.6 Hist. do Brasil II	90	6	Hist. Brasil I
FH- 0338	1.7 Hist. do Brasil III	75	5	Hist. Brasil II
FH- 0339	1.8 Hist. do Brasil IV	60	4	
FH- 0341	1.9 Hist. Econ. Geral e do Brasil II	60	4	Hist. Econ. Geral e do Brasil I
ED- 0502	1.10 Estudo de Problemas Brasileiros II	30	2	Estudo de Prob. Bras. I

Cont.

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CH	CR	Pré-Requisito
1.11 DISCIPLINAS. PEDAGÓGICAS				
ED- 0115	1.11.1 Psic. da Educação (Adol. e Apend.)	75	5	
ED- 0203	1.11.2 Est. e Func. do Ensino do 1º Grau II	45	3	
ED- 0215	1.11.3 Est. e Func. do Ensino do 2º Grau II	30	2	
ED- 0331	1.11.4 Didática Geral	120	8	Psic. Educação (Adol. e Apend.)
ED- 0340	1.11.5 Prática de Ensino I – História	75	3	Didática Geral
ED- 0358	1.11.6 Prática de Ensino II – História	60	2	Didática Geral
2. COMPLEMENTARES OPTATIVAS				
		120	8	
FH- 0310	2.1 Pré-História Brasileira	60	4	Ant. Cult. I
FH- 0224	2.2 Pol. e Rel. Internacionais	60	4	
FH- 0343	2.3 Historiografia Brasileira	60	4	
LA- 0301	2.4 História da Arte	90	6	
FH- 0342	2.5 História Agrária do Brasil	60	4	
FH- 0309	2.6 Etnologia Ind. Amazônia	60	4	Ant. Cult. I
FH- 0225	2.7 Sociologia Rural e Urbana	60	4	Int. à Sociologia
FH- 0425	2.8 Demografia	60	4	
FH- 0226	2.9 Modelos Políticos Contemp.	60	4	
FH- 0405	2.10 Geografia Regional I	60	4	
FH- 0403	2.11 Geografia Agrária	60	4	
FH- 0308	2.12 Antropologia Política	60	4	Antrop. Cult. I
FH- 0330	2.13 Civilização Ibérica	60	4	
FH- 0305	2.14 Folclore Brasileiro	60	4	
FH- 0344	2.15 Teoria da História	60	4	

Fonte: CONSEP/UFPA.

Como podemos observar, as prescrições curriculares estabelecidas pela Resolução em referência e, pelo colegiado para o curso de Licenciatura Plena em História apresenta um quadro de conhecimentos distribuídos em disciplinas básicas, específicas e pedagógicas, que considerando a prescrição oficial, voltava-se para a formação do professor. Mas que concepção de professor estava introjetada nesse currículo do curso de História da UFPA?

A análise dos dados contidos no currículo de 1977, proposto para o curso de História da UFPA comprova que foi mantida a estrutura do currículo mínimo e a parte diversificada dos conteúdos disciplinares, seguindo a mesma diretriz do currículo anterior, cuja construção remonta aos anos de 1972 (ver anexo).

É importante ressaltar nesse momento que a concepção de currículo mínimo já vigorava desde a primeira LDB – Lei nº 4.024/61.

Após A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 20 de dezembro de 1961, o Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, estabelece que os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1961, p. 213).

As questões referentes à formação dos futuros professores de História, na referida proposta curricular pautava-se no que Ricci (2003, p. 77) define como uma “estrutura curricular excessivamente rígida, que advém em grande parte, da fixação de currículos mínimos, resultando na diminuição da margem de liberdade para as instituições organizarem suas atividades de ensino”, contribuindo para o engessamento do processo formativo dos alunos.

O currículo de 1977 do curso de História determinava uma formação dicotomizada em Licenciatura e Bacharelado, sendo o primeiro voltado para a formação do professor no esquema 3+1, que poderia ser interpretado da seguinte forma: o aluno cursava 3 anos de disciplinas específicas de História e ao final do curso, obrigatoriamente, faria mais um ano de disciplinas pedagógicas que deviam referenciar sua prática docente. Assim formava-se o professor, visto que somente com o bacharelado os profissionais de história só poderiam atuar na condição de pesquisadores.

Tomando por base a estrutura organizativa do currículo de 1977, observamos que este apresenta algumas características que nos sinalizam para uma possível identificação do profissional que terminava sua graduação no curso de História da UFPA. Essas características podem ser elencadas da seguinte forma: currículo de perspectiva teórica técnico-linear, o que contribuía para a formação de professores orientados pelos princípios da racionalidade técnica, dissociação entre teoria e prática e o ensino de História numa concepção positivista.

A distribuição das disciplinas no currículo técnico-linear obedece a uma lógica evolutiva, segundo a qual a busca do conhecimento deve seguir uma ordem natural de progressão dos conhecimentos considerados científicos para os conhecimentos práticos e aplicativos, conforme afirma Cunha (2003):

Os currículos, tradicionalmente, obedecem à lógica que organiza o conhecimento: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. A idéia que sustenta essa concepção exige que o aprendiz primeiro domine 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-a, quase sempre, no final dos cursos, em forma de estágios (CUNHA, 2003, p. 68).

Essa lógica evolutiva no processo de ensino-aprendizagem que orienta a elaboração dos currículos tradicionais se constituía num dos elementos presentes no currículo de 1977, orientando o processo de formação acadêmica no curso de

História da UFPA, sendo como tal, considerado um currículo de perspectiva técnico-linear. Reconhecemos esse enquadramento, na medida em que o desenho da referida proposta curricular demonstra um movimento caracterizado primeiro pelo estudo de disciplinas básicas da área de ciências humanas (Introdução à Economia, Introdução à Sociologia, Introdução à Filosofia, Introdução à Metodologia das Ciências Sociais, duas disciplinas Optativas e uma Eletiva), passando no momento posterior à busca de conhecimentos profissionalizantes, considerados científicos e inerentes ao curso de História (História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América, História do Brasil, História Econômica Geral e do Brasil) e, finalmente, o aluno cursava as disciplinas pedagógicas (Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do ensino do 1º Grau II, Estrutura e Funcionamento do ensino do 2º Grau II, Didática Geral, Prática de Ensino I e Prática de Ensino II) que deveriam orientar a sua prática profissional, que seria o momento de aplicação e finalização de um ensino ancorado num princípio lógico de transmissão de conhecimentos.

Assim as condições formativas apresentam um caráter predominantemente técnico instrumental, que Pimenta (2006, p. 21) denomina de “triângulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formar)”, tanto que a didática, que é a disciplina pela qual se busca tornar o conhecimento objeto de ensino, tem maior peso no bloco das disciplinas pedagógicas. Daí concluímos que o professor que se busca formar nesse currículo é aquele cujas ações serão baseadas nos princípios da racionalidade técnica que segue essa linha de simples transmissor de conhecimentos (PÉREZ GÓMES, 1992).

Nessa perspectiva de currículo técnico-linear, segundo Pérez Gómez (1992, p. 96) “o professor é um técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico”, cuja ação renunciava posturas reflexivas no trabalho docente, que é tratado com um agir meramente prático e mecânico. Nesse modelo de formação busca-se, fundamentalmente, uma prática baseada no domínio da técnica como instrumento para a execução de conteúdos previamente estabelecidos, a fim de atingir de forma eficaz e eficiente, determinados fins fixos e definidos.

Isso evidencia uma hierarquização de funções expressas na existência da divisão do trabalho entre especialistas considerados produtores de conhecimentos e os professores que são os seus executores, que de acordo com Pérez Gómez

(1992, p. 97) “obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas de sua intervenção”. Neste caso, entendemos que ao professor cabe apenas uma ação passiva e mantenedora do *status quo* na sua relação com o saber transmitido aos alunos em sala de aula, inferindo que qualquer manifestação de autonomia de um dos lados deve ser considerada como distorção do processo ensino-aprendizagem, visto que, o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e qual deve ser o resultado, já está definido previamente por profissionais especialistas, denotando, deste modo a divisão intelectual do trabalho na produção e ensino do conhecimento.

Portanto, essa relação dicotômica supõe a existência de profissionais especialistas que realizam pesquisas via academia, pelas quais produzem conhecimentos e técnicas de aplicação, cabendo ao professor a função de simples “transmissor” desse conhecimento aos alunos através dos procedimentos técnico-pedagógicos pré-estabelecidos, pois,

A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa (PÉREZ GÓMES, 1992, p. 97).

Na concepção técnico-linear ocorre efetivamente a separação entre o pesquisador e o professor, evidenciando, numa dimensão hierarquizada, o papel que cabe a cada um na ação educativa. Nessa perspectiva, clarifica-se que a prática realizada pelo docente depende da existência de um suporte teórico e técnico de base científica disponível que possibilite o desenvolvimento de procedimentos adequados para enfrentamento dos problemas e apresentar soluções para as situações vivenciadas na ação pedagógica.

Nessa concepção de professor, o currículo de 1977 do curso de História da UFPA determinava um elenco de conhecimentos disciplinares já definidos, que primava por uma carga horária densa nas disciplinas específicas e pedagógicas, elucidando a idéia de que quanto mais informações o aluno conseguisse acumular, mais preparado estaria para a prática profissional, evidenciando a idéia de que o domínio de um amplo conteúdo da área, no caso de História, é o que constitui o conjunto de saberes realmente necessários ao exercício da docência. Nessa linha de análise “a quantidade de informações passou a ser o parâmetro de qualidade e

quanto mais horas o estudante permanecia ‘ouvindo’ o professor, melhor se acreditava que seria sua formação” (CUNHA, 2003, p. 69).

Essa preocupação com o acúmulo de informações e com sua transmissão, cerceava a proposta de pesquisa que se pretendia através de disciplinas que constavam na proposta curricular, como “metodologia e técnica de pesquisa histórica” voltada para a formação do bacharel.

Essa dificuldade de materializar essa perspectiva de pesquisa pretendida no currículo pode ser percebida no depoimento a seguir:

A partir de 1977 se começou e, eu diria de uma forma acochambrada, criou-se alguma disciplina de pesquisa, técnica de pesquisa, teoria de pesquisa em História. Aqui no nosso currículo quando eu cheguei tinham duas disciplinas voltadas para a pesquisa e, que na verdade eram ministradas por pessoas que nunca tinham feito pesquisa na vida. Então que pesquisa era essa? Mas enfim, ficava mais na parte teórica (MOURÃO, 2008).

A crítica ao currículo tradicional, que vigorava desde 1977 no curso de História da UFPA, fica evidente nessas palavras da professora, ao destacar a carência de pesquisa nesse curso, ressaltando, inclusive, que as próprias disciplinas do referido desenho curricular defendiam uma formação dicotômica de licenciados e bacharéis não contemplando, suficientemente, estes últimos, que na proposta de formação deviam ser pesquisadores. Mourão lembra ainda a escassez de professores qualificados para ministrar as disciplinas consideradas metodológicas e a consequência disso para o Curso. “Então que pesquisa era essa? Mas enfim, ficava mais na parte teórica”.

Essa reflexão permite-nos entender a proposição de Cunha ao afirmar que:

Não é mais possível tratar as reformas de currículo simplesmente, retirando, incluído ou aumentando disciplinas ou a sua carga horária. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemo-metodológicos que envolvem as relações entre prática e teoria, a introdução de perspectivas interdisciplinares, a promoção do pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e de unir o ensino e pesquisa com indicadores de melhoria da qualidade do ensino superior (CUNHA, 2003, p. 72).

Assim entendemos que a questão curricular não é um mero arranjo de algumas disciplinas que devem ser transmitidas para os alunos, mas sim um conjunto de dados teóricos, metodológicos e epistemológicos que estão de certo modo associados aos valores de uma determinada sociedade.

A análise dos dados contidos no texto do currículo de 1977 do Curso de História da UFPA deixa evidente a ausência de diálogo entre as disciplinas. Estas, distribuídas de forma estanque no desenho curricular dão a noção exata da fragmentação mantenedora da condição etapista, que colaborava para se fragmentar os conhecimentos disciplinares. Com isso, reforçava-se ainda mais o aspecto linear do currículo, repassando-nos a idéia de um conjunto de conhecimentos disciplinares sem relação entre si e nem tampouco com a realidade social dos alunos do curso. Uma forma de perceber esta ausência de relação interdisciplinar “seria a visão dissociativa, com ênfase na formação teórica ou na formação prática. A consequência seria um currículo com justaposição de disciplinas, sem comunicação entre elas” (CANDAU, 1987, p. 57).

A fragilidade da proposta curricular de 1977 para o curso de História da UFPA pode ser sentida também na ausência de prática ao longo do curso, relegando-se essas atividades às disciplinas Prática de Ensino I e II, ofertadas somente quando o curso já estava em sua etapa final, o reflexo disso é observado na lacuna entre teoria e prática.

De acordo com depoimento de Sombra¹⁷ a suposta falta de articulação entre as disciplinas, se mostra desde o processo de matrícula do aluno, que seguia o critério da classificação estabelecida pelo Coeficiente de Rendimento do Período Letivo (CRPL), o que, possivelmente, repercutia negativamente nas possíveis tentativas de estabelecer algum diálogo interdisciplinar em sala de aula entre alunos e professores, considerando que, nesse critério de matrícula, o aluno matriculava-se nas disciplinas, que a sua classificação, definida pelo aproveitamento semestral, permitia e não pela condição de pré-requisito que uma disciplina podia representar para outra.

Em relação à concepção historiográfica referenciadora deste currículo, pesava o viés positivista, como nos informa o depoimento:

Essa grade, mesmo com os acréscimos que vieram no final dos anos 1970 com a nova configuração voltada também para a formação do bacharel em História, ela não mudou muita coisa em termos de qualidade. Não tinha nada de disciplinas teórico-metodológicas [...] era aquela coisa bem positivista, com uma organização curricular, a mais banal possível, que não tinha absolutamente nada de modernidade (SOMBRA, 2008).

¹⁷ Maurício Sombra trabalhou no Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) e, portanto tinha significativa experiência administrativa, o que lhe levou, além da docência no Curso de História, a um envolvimento natural nas questões administrativas do Departamento e do Colegiado de História e Antropologia, que na época funcionavam em conjunto, e mais tarde (1988) chegando a chefia do Departamento.

Esse depoimento demonstra que a perspectiva historiográfica presente no currículo de 1977 se enquadra na concepção positivista da História, na medida em que apresenta uma sucessão linear de disciplinas que, aparentemente, estão sobrepostas e assentadas no princípio de evolução da humanidade. Essa organização dos conteúdos numa perspectiva positivista é refletida na estruturação do currículo, que apresenta uma evolução do conhecimento teórico para o prático e na distribuição das próprias disciplinas específicas ilustradas linearmente em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, assim como História do Brasil I, II, III, IV de forma sucessiva.

A História é vista como uma evolução necessária, no sentido de que vários estágios e momentos têm de ser preenchidos necessariamente, e com uma evolução linear que implica sempre a superposição, o melhoramento, mas, jamais, rupturas, revoluções. [...] A História é vista, assim, como um conjunto de fases imóveis em si mesmas, que num contínuo se substituem umas às outras, de forma que cada estágio é superior ao anterior, decorrência necessária deste e preparação, também necessária, para o próximo estágio, até que se chegue, finalmente, ao estágio superior (ANDERY, 2004, p. 378-379).

Essa visão de sucessividade dada a História reflete uma visão positivista, segundo a qual pensar em História é concebê-la em um desenrolar de estágios sobrepostos conduzidos pelo princípio da ordem, assentados num processo contínuo e sem transformações violentas e, na busca do progresso numa perspectiva de melhoramentos lineares e cumulativos.

O currículo de 1977 do curso de História da UFPA, como já foi dito, apresenta uma distribuição disciplinar que referencia o processo de evolução da sociedade humana numa relação de simples causalidade entre as etapas históricas da sociedade, cabendo, deste modo ao professor apenas transmitir tais conhecimentos, seguindo a linearidade dos fatos sem intervir na ordem natural em curso.

Nos cursos de História, a partir dos anos 1980, sobretudo, no caso específico da UFPA, em razão das limitações que esse currículo técnico-linear impunha ao processo formativo de professores, surgiram questionamentos referentes a essa concepção de currículo e formação de professores como comprovam os seguintes depoimentos:

Havia uma necessidade urgente de criar uma nova perspectiva. Na década de 1980, nós tivemos a entrada de novas cabeças na Universidade e, essas novas cabeças vieram com toda uma posição nova, já com uma idéia diferenciada de formação do profissional de História e não mais do Licenciado pleno e do Bacharel em História, como era antes (SOMBRA, 2008).

De 75 a 81 houve não só na PUC, mas nas Universidades Estaduais e Federais uma discussão muito grande em torno do que se pretendia com o curso de História. Eu fazia parte do grupo com a professora Déa Fenelon e, nós discutíamos exatamente o que é que nós queríamos com o historiador, que profissional nós pretendíamos formar? Pra quê? Pra ser um eterno repetidor dos livros didáticos, das teses que já existiam ou uma pessoa que fosse capaz de refletir e elaborar e, rever a própria historiografia que ainda sofria uma influencia muito grande do IHGB dentro daquela visão positivista (MOURÃO, 2008).

Os pontos em comum entre os depoimentos dos professores revelam a necessidade de reformulação na estrutura curricular do curso, tomando por base perspectivas diferentes, mas que, de certo modo, todas sinalizavam para mudanças que superassem a proposta de formação em vigor técnico-linear e positivista que não mais atendia as demandas do curso.

A década de 1980 foi marcada pela organização de grandes movimentos de professores, pesquisadores e entidades representativas dos profissionais de História em torno do currículo e da formação de professores nesta disciplina. O mote eram as críticas direcionadas ao currículo em vigor de 1977, principalmente a perspectiva técnico-linear dessa proposta curricular que se voltava à formação de professores técnico-instrumentais doutos em uma História positivista, que em nada atendia às demandas de um ensino crítico em busca de uma sociedade democrática pela qual se lutava naquele contexto histórico.

Observamos que os depoimentos apresentam certa dificuldade em lidar com alguns conceitos referentes à concepção epistemológica de formação de professores, preferindo concentrar as suas falas na contestação ao ensino positivista de História como algo agregador de todos os males. No entanto, a fala de Mourão faz uma leve menção à busca de uma nova proposta curricular que exigia determinados saberes necessários à reflexão, condição fundamental para a superação da racionalidade técnica que está impregnada no currículo de 1977, do curso de História da UFPA, sinalizando para a formação, do professor reflexivo que é um profissional capaz de refletir sobre sua prática para compreender e melhorar o seu ensino (SCHÖN, 1995).

Em crítica ao modelo educacional baseado nos princípios da racionalidade técnica, Contreras (2002) relaciona essa concepção de currículo e de professor a uma prática engessada nos rigores da ciência, da lógica científica e dos fundamentos da pesquisa científica, restando ao professor, formado nessa concepção docente, o desenvolvimento de uma prática de ensino assentada na intervenção tecnológica para resolver os problemas que surgem durante a ação pedagógica, reduzindo esse profissional a um mero executor de conteúdos através de critérios técnicos que derivam de um conhecimento sistemático adquirido na academia.

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

Essa concepção de professor reflete uma atividade docente pautada numa relação acrítica entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, ao considerar que o papel do professor deve ser limitado a uma atitude de mera transmissão de conhecimentos e solução de problemas através da aplicação de teorias e técnicas elaboradas por especialistas, o que configura o caráter instrumental desse modelo de formação.

Nesse sentido, concordamos com Mesquita, quando afirma que:

O professor então, se reduzia a um “profissional” que aplicava os conhecimentos elaborados por especialistas. Suas capacidades produtiva, criativa e reflexiva eram negligenciadas na sua própria formação. Até porque a racionalidade técnica pressupõe uma forma de organização do conhecimento, que garante *status* de um conhecimento sobre o outro, possibilitando a hierarquização do saber (MESQUITA, 2007, p. 64).

A separação entre a investigação e a prática evidencia uma dicotomia entre teoria e prática, que determina uma relação de dependência entre os sujeitos envolvidos no processo de produção e execução do saber intelectualmente organizado. Nesse sentido, a racionalidade técnica revela uma real divisão do trabalho refletida na produção e aplicação do conhecimento, gerando uma relação de subordinação e dependência entre quem produz os conhecimentos e quem os executa em sala de aula.

Portanto a partir destas críticas à concepção de currículo técnico-linear, nos propomos fazer uma análise da nova proposta curricular que foi institucionalizada para este curso através da Resolução UFPA/CONSEP nº 1606/88 aprovada pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA.

Essa reforma curricular efetivada pela nova Resolução UFPA/CONSEP nº 1606/88, foi gestada no interior de um grande movimento de dimensão nacional, cuja centralidade era o debate sobre os rumos que seriam dados à dinâmica dos cursos de História, no que se refere a uma proposta de formação neste campo de conhecimento.

Assim, os encontros como seminários e congressos, sobretudo na ANPUH, com a participação de pesquisadores engajados nessa luta, como Déa Ribeiro Fenelon, e a repercussão que essas discussões ganharam nos cursos de História em todo o país, muito contribuíram para essa reformulação do currículo que pretendeu superar a dicotomia de licenciados e bacharéis, propondo a formação do Profissional de História, concentrando desta forma, as habilitações do currículo anterior num único processo formativo caracterizado como o profissional de História.

No início dos anos 1980, essa concepção de ensino de História já vinha sofrendo críticas em nível nacional que repercutiam nos cursos de História da maioria das Universidades do país, inclusive aqui na UFPA.

O conhecimento é visto como algo passivo, despolitizado e sempre intelectualizado, e a História que se produz dentro dos limites institucionais, com esta perspectiva, não consegue mais do que formar profissionais que serão os reprodutores destas concepções, perspectivas, informações, saber, etc. dentro dessa lógica do sistema e da política educacional, isto é o que se espera da Universidade, haja vista as experiências que vivemos a respeito dos Estudos Sociais, educação Moral e Cívica, etc. O que realmente se quer é a formação do profissional, sobretudo o professor “vulgarizador” do conhecimento, que, portanto não precisa se aprofundar ou aprender a refletir historicamente (FENELON, 1983, p. 4).

Nesse sentido a autora segue argumentando que o fazer História, dissociado da prática se torna abstrato e, a História enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o “mito da memória nacional” com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis.

A partir das críticas ao professor propagador dessa História positivista, a autora defende a proposta de que os professores de História ou formadores de

profissionais de História tenham disposição de assumir responsabilidade de romper com essa estrutura tradicional de produção e transmissão do conhecimento histórico, a fim de serem coerentes com a postura de agentes do processo histórico, para que possam avançar à condição de “produtores” e não simples reprodutores de concepções ultrapassadas.

Essa discussão para uma proposta de superação do currículo tradicional repercutiu no curso de História da UFPA, disseminando a necessidade de mudanças no currículo que vigorava desde 1977.

Nesse sentido, Sombra volta-se mais para a dinâmica interna do curso, comentando que,

A necessidade de mudança curricular no curso ganha materialidade, sobretudo em movimentos que são encaminhados por grupos de professores que ingressaram no curso com uma nova mentalidade, decorrente de leituras ainda não em uso habitual no curso de História, não muito claras quanto à sua tendência teórica, mas que já defendiam propostas de formação mais contemporâneas para os profissionais de História em detrimento da proposta em curso, consideradas positivista e ultrapassada, postura que foi reforçada por alguns alunos de movimento estudantil vinculados ao curso de História, também embasados nessas novas leituras em discussão (SOMBRA, 2008).

Com essa finalidade foi formada uma comissão de revisão curricular, cujos membros eram os professores(as) do curso de História da UFPA, Nilza Fialho, Leila Mourão, Edilza Fontes, Ruth Moraes Bulamarqui e Maurício Sombra, com objetivo de fazer uma revisão no currículo de História em vista de construir uma nova proposta de formação que superasse a dicotomia de licenciados e bacharéis e sua concepção positivista, que não estava mais dando conta de responder às demandas que surgiam em nível nacional e local sobre os profissionais desse campo de conhecimento.

A proposta curricular de 1988, implementada no curso de História da UFPA, pode ser visualizada na íntegra no quadro a seguir que também explicita os conhecimentos específicos de História e pedagógicos com os quais se pretendia contemplar uma nova perspectiva de formação do Profissional de História.

Quadro 3 – Demonstração da correspondência entre matérias e disciplinas do currículo mínimo no curso de história, de acordo com o anexo I da Resolução UFPA/CONSEP nº 1.606/88.

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	CH	CR
INTROD. AO ESTUDO DA HISTÓRIA			
História Antiga	História Antiga	60	04
História Medieval	História Medieval	60	04
História Moderna	História Moderna I	60	04
	História Moderna II	60	04
História Contemporânea	História Contemporânea I	60	04
	História Contemporânea II	60	04
História da América	História da América I	60	04
	História da América II	60	04
História do Brasil	História do Brasil I	60	04
	História do Brasil II	60	04
	História do Brasil III	60	04
	História do Brasil IV	60	04
Antropologia Cultural	Antropologia Cultural I	60	04
	Antropologia Cultural II	60	04
Sociologia	Introdução à Sociologia	90	06
Monografia c/ estágio de Graduação	Monografia c/ estágio de Graduação I	60	04
	Monografia c/ estágio de Graduação II	60	04
Estudo de Problemas Brasileiros	E.P.B. I.	16	01
	E.P.B. II	16	01
TOTAL		1.082	72

Fonte: CONSEP/UFPA, 2008.

A relação entre matéria e disciplina apresentada neste quadro, revela a manutenção da lógica do currículo mínimo na formação do professor e de algumas disciplinas do currículo anterior, significando que uma revisão curricular não significa apenas inclusão ou exclusão de conhecimentos, mas “pressupõe uma concepção de conhecimento, de ordem pedagógica, de homem e de sociedade” (CUNHA, 2003, p. 72). Deste modo, na visão dessa autora, a questão curricular não é um mero rearranjo de conhecimentos disciplinares, é uma questão epistemológica, derivada de como se percebe o ato de aprender, numa dimensão que envolve valores e relações de poder.

Em coerência com a proposta de formar o “profissional de História” já percebemos a inclusão de disciplinas como “Monografia com estágio de Graduação”, elucidando a idéia do egresso deste curso sair subsidiado sob ponto de vista metodológico para realizar pesquisa no seu campo de atuação profissional. Destacamos também que essa reforma curricular representou uma tentativa de superar a dissociação entre ensino e pesquisa evidenciada na existência de habilitações de licenciatura e bacharelado em vigor desde 1977, em função da

perspectiva de uma formação que capacitasse o egresso do curso para a docência e pesquisa independente do seu campo de atuação profissional.

Com essa reforma no currículo os membros da comissão de revisão curricular acreditavam estar contemplando os cursos de História com uma proposta capaz de institucionalizar e legitimar as reivindicações oriundas das reclamações de professores e alunos do curso, que desde o início dos anos 1980, já faziam discussões sobre o Curso de História em vários Estados do Brasil, incluindo-se nestas, o Curso de História da UFPA, nosso *locus* de pesquisa.

No intuito de apresentar de forma mais clara e com maior minuciosidade o currículo de História na época em questão, apresentamos o desenho curricular a seguir:

Quadro 4 – Desenho curricular do curso de História - Resolução nº 1.606/88

CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	CH	CR	PRÉ-REQUISITO
	DO CURRÍCULO MÍNIMO	960	64	
FH- 0360	História Antiga	60	04	
FH- 0361	História Medieval	60	04	H. Antiga
FH- 0333	História Moderna I	60	04	Hist. Moderna I
FH- 0334	História Moderna II	60	04	Hist. Moderna II
FH- 0362	História Contemporânea I	60	04	
FH- 0363	História Contemporânea II	60	04	História Contemporânea I
FH- 0364	História do Brasil I	60	04	
FH- 0365	História do Brasil II	60	04	Hist. do Brasil I
FH- 0366	História do Brasil III	60	04	Hist. do Brasil II
FH- 0339	História do Brasil IV	60	04	Hist. do Brasil III
FH- 0328	História da América I	60	04	
FH- 0337	História da América II	60	04	Hist. da América I
FH- 0370	Monografia c/ estágio de Graduação I	60	04	
FH- 0374	Monografia c/ estágio de Graduação II	60	04	Monografia c/ Estágio de Graduação I
FH- 0306	Antropologia Cultural I		04	
FH- 0307	Antropologia Cultural II	60	04	Antropologia Cultural I
	DA INSTITUIÇÃO	930	62	
FH-0354	Metodologia da História I	60	04	
FH- 0358	Metodologia da História II	60	04	Met. da História I
FH- 0359	Teoria da História I	60	04	
FH- 0355	Teoria da História II	60	04	Teoria da Hist. I
FH- 0356	Historiografia I	60	04	
FH- 0357	Historiografia II	60	04	Historiografia I
FH- 0367	História da Amazônia I	60	04	
FH- 0368	História da Amazônia II	60	04	Hist. da Amaz. I
FH- 0369	Tópicos Temáticos I	60	04	
FH- 0372	Tópicos Temáticos II	60	04	Tópicos Temáticos I
FH- 0197	Introdução à Filosofia	60	04	
FH- 0155	Introdução à Metod. das C. Sociais	60	04	
LA- 0230	Português Instrumental I	60	04	

Cont.

CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	CH	CR	PRÉ-REQUISITO
FH- 0235	Introdução às c. Sociais	90	06	
FH- 0466	Geografia	60	04	
	DISCIPLINAS OPTATIVAS	120	08	
FH- 0305	Hist. do Pens. Econômico	60	04	
FH- 0244	Ciência Política	60	04	
FH- 0375	Hist. da América Pré-Colombiana	60	04	
FH- 0342	História Agrária do Brasil	60	04	
FH- 0330	Civilização Ibérica	60	04	
FH- 0373	Paleografia	60	04	
FH- 0374	Arqueologia	60	04	
FH- 0310	Pré-História Brasileira	60	04	
FH- 0376	Arquivologia	60	04	
FH- 0377	Museologia	60	04	
FH- 0309	Etnologia Indígena da Amazônia	60	04	
FH- 0308	Antropologia política	60	04	
FH- 0305	Folclore Brasileiro	60	04	
	ESPECIAIS	272	07	
FH- 0001	Estudo de Prob. Brasileiros I	16	01	
FH- 0002	Estudo de Prob. Brasileiros II	16	01	
	Educação Física I	60	02	
	Educação Física II	60	02	
	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS			
		CH	CR	
	Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem)	75	5	
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	60	4	
	Didática Geral	120	8	
	Prática de Ensino I – História	75	5	
	Prática de Ensino II – História	60	4	

Fonte: CONSEP/UFPA

Diante desta nova proposta curricular para o curso de História da UFPA observamos uma intencionalidade de resposta para os movimentos que estavam ocorrendo em dimensão nacional, mobilizando professores e pesquisadores de todo o país no sentido de construir um novo currículo que possibilitasse a superação do currículo anterior proposto pela Resolução UFPA/CONSEP nº 469/77.

Essa preocupação gerou encaminhamentos conduzidos sob argumento de que a formação fragmentada de Bacharéis e Licenciados, prescrita neste documento curricular do curso de História da UFPA, já mostrava fragilidades em razão do caráter linear do ensino de História pautado na simples transmissão de conhecimentos, assim como o Documento final do Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História que em 1986, identificou como problema no curso de História da faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Curso de História do Unicentro Newton Paiva, curso de História da PUC-MG e no curso de História da UNI-BH, essa dicotomia formativa, argumentando que o “bacharelado apresentava ênfase em técnica de pesquisa sem definição de linhas de Pesquisa, e uma

licenciatura com uma concepção pragmática caracterizada pela valorização das técnicas didáticas e desarticulada do bacharelado” (RICCI, 2003, p. 86).

O professor graduado pelo currículo de 1977 enquadra-se na concepção técnico-linear. Nesta visão, o reconhecimento que os professores possuem é refletido pela habilidade técnica que os mesmos revelam em perceber, diagnosticar e apresentar soluções mais eficazes e eficientes para enfrentar o problema evidenciado na sua ação profissional.

Esse movimento de reformulação curricular no curso de História da UFPA é um processo, como já comentamos resultante de um amplo debate de nível nacional em torno do profissional que se desejava formar nesse campo. Eram discutidos como temas centrais nesses debates, sobretudo na ANPUH, o currículo e a formação de professores de História, visto que o currículo técnico-linear em vigor já não se enquadrava nas novas demandas dos cursos de História que sinalizavam para uma postura docente reflexiva, expressa nas disciplinas de pesquisa, apontando para uma ação investigativa em sala de aula.

A análise dos conhecimentos específicos e pedagógicos estabelecidos pela Resolução UFPA/CONSEP nº 1.606/88 para o curso de História da UFPA é uma das nossas preocupações, visto que, considerando o desenho curricular e os depoimentos da comissão revisora, na referida proposta se busca formar um “profissional de História” habilitado para a pesquisa e ensino num único processo formativo. Portanto, com esta finalidade interessamo-nos identificar quais os conhecimentos e disciplinas que estão postos no desenho curricular e, de que forma tais conhecimentos interagem com a nova proposta de formação do profissional de História.

Para compreendermos o significado dos conhecimentos históricos e pedagógicos inclusos na referida proposta curricular, se faz necessário uma incursão sobre a concepção de currículo que está presente nessa proposta.

Ao analisarmos a estrutura do desenho curricular, percebemos que a organização disciplinar manteve a mesma divisão etapista da proposta curricular de 1977. As disciplinas estão dispostas no sentido do específico da ciência histórica para o pedagógico, numa alusão de que o aluno deve aprender primeiro a parte teórica e, posteriormente, a prática que deve referenciar a sua ação profissional.

Os avanços alcançados nos debates teóricos entre os membros da comunidade acadêmica, não se traduziram em matrizes curriculares de orientação

crítica. Havia um debate envolvendo a concepção de professor crítico e reflexivo, contudo, prevaleceu o entendimento hegemônico da concepção técnico-linear.

Essa percepção nos permite dizer que o currículo também é de concepção técnico-linear na medida em que os alunos estudam conhecimentos básicos relativos às ciências humanas materializados em disciplinas como “Introdução às Ciências Sociais, Introdução à Filosofia, Introdução à Metodologia das Ciências Sociais e Antropologia Cultural”; que subsidiam os conhecimentos históricos “Teoria da História, História Antiga, História Medieval, Metodologia da História, História Moderna, História Contemporânea, História da América, História do Brasil, Historiografia e História da Amazônia”; de aplicação prática como os conhecimentos pedagógicos nas disciplinas “Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Didática Geral e Prática de Ensino”.

A proposta curricular de 1988 para o curso de História contempla essa sobreposição de conhecimentos disciplinares do específico para o pedagógico, na medida em que o aluno tem acesso inicialmente às disciplinas mais diretamente associadas ao conhecimento histórico e na etapa final do curso faz as disciplinas pedagógicas, ratificando a separação entre teoria e prática, confirmando deste modo, o depoimento de Mourão de que “o profissional de História não pode ter uma formação para a educação sem conteúdo”, daí a necessidade de se ter uma proposta na qual os conhecimentos científicos são hierarquicamente prioritários na formação do aluno.

Esta separação se constitui num dos princípios básicos da racionalidade técnica tal como explica a seguinte proposição:

No componente psico-pedagógico é preciso distinguir duas fases principais: na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz (PÉREZ GÓMES, 1992, p. 98).

Portanto, é com base nesse aporte teórico que consideramos o currículo de 1988 do curso de História, de concepção técnico-linear, visto que as disciplinas estão sobrepostas em etapas que devem ser vencidas sucessivamente, seguindo daquelas de caráter científico para aquelas de cunho aplicativo.

Por outro lado, devemos ressaltar que os professores que entrevistamos revelam em seus depoimentos uma relação conflituosa entre as disciplinas específicas da ciência Histórica e as pedagógicas, ou teóricas e práticas, argumentando que eram desnecessárias e incoerentes para a formação do professor de História.

As disciplinas pedagógicas eram vistas como um acréscimo indesejável, desagradável. É como se nós tivéssemos lá no centro de filosofia uma certa auto-suficiência em relação ao centro de educação; havia até uma certa indisposição do colegiado de História em relação ao centro de educação. Eu ouvi em muitas ocasiões colegas dizendo “pra que a gente precisa disso?” ouvi essa frase na boca de pessoas com peso na organização curricular do curso (SOMBRA, 2008).

Os entrevistados ponderam que as disciplinas da área de educação devem ser ministradas por professores do Curso de História, argumentando que os professores do centro de educação, geralmente, não estão em sintonia com o debate que está ocorrendo no campo historiográfico e, acabam proporcionando uma formação distorcida, com uma técnica pedagógica desconectada do conteúdo, o que pode dificultar a vida do aluno, quando começar a exercer sua prática profissional.

As disciplinas pedagógicas, o pessoal do curso achava que a prática do ensino de História tinha que ser dada por um professor que tivesse atuando no departamento de História, não um formado em História que tivesse atuando no centro de educação. Isso a gente teve discussões sérias até desentendimentos num bom sentido. Porque fica meio difícil um professor de didática de História que ficou isolado do curso, só no centro de educação. Tinha que saber como anda o trabalho das disciplinas específicas no curso. Ele tem todo um arsenal da metodologia da prática de ensino, mas do miolo da questão ele está afastado da discussão do curso (ANDRADE, 2008).

O nosso entendimento é que o profissional, se ele é da área de História, ele não pode ter uma formação para a educação sem conteúdo. Este é o grande problema que nós enfrentamos com o pessoal da área pedagógica, porque o curso de pedagogia, no meu entendimento da formação ele não tem conteúdo específico, ele devia ser um grau de formação especializada, então o que é que acontece, fica muito difícil você ter o conteúdo com o pessoal de História e as técnicas e métodos educacionais com outro grupo. O pessoal tem que ser formado como educador de acordo com o seu conteúdo, não pode ser algo abstrato (MOURÃO, 2008).

O depoimento de Sombra ainda aponta mais um dado que considera agravante, que é o fato de as disciplinas pedagógicas serem cursadas geralmente no final do curso, refletindo a manutenção no currículo de 1988 do antigo esquema

3+1, no qual o aluno cursava três anos de disciplinas específicas da ciência Histórica e no último ano fazia as pedagógicas, reforçando a tese de que este currículo é de concepção técnico-linear.

Não obstante às permanências desta nova proposta curricular, ressaltamos que as disciplinas voltadas para pesquisa e as falas dos professores entrevistados apontam para um avanço teórico-metodológico no que se refere à abordagem dos conteúdos disciplinares. As disciplinas de pesquisa inclusas no currículo, tais como metodologia da História, Teoria da História e Historiografia, bem como História da Amazônia, voltada para a investigação de nossa região, representam avanços significativos no campo da abordagem historiográfica, não mais de forma neutra, mas com uma proposta questionadora sobre o conhecimento histórico.

Sombra, em seu depoimento afirma que a concepção que ganhou condição dominante na referida proposta foi o Marxismo, que não se torna apenas um referencial teórico a orientar as atividades acadêmicas no curso de História, mas também uma referência de resistência à ditadura militar,

O marxismo foi adotado por grande parte dos professores, até aqueles que nem de longe foram formados nessa escola, começaram a adotar todo um discurso marxista e, isso foi fundamental nas discussões mais a frente, como é a questão da grade curricular de 88 (SOMBRA, 2008).

A análise feita a partir do corpus coletado demonstra que, com reforma curricular de 1988, ocorreu um crescimento qualitativo no curso de História, que embora apresentando uma estrutura tradicional de currículo, a forma de abordagem dos conteúdos disciplinares começou a tomar um rumo crítico e de base marxista, superando progressivamente aquela História positivista, que valorizava o episódico e o descritivo.

Essa concepção não dava mais conta de responder às novas demandas que surgiam no debate historiográfico, pautado em uma compreensão mais crítica de sociedade em processo dialético em oposição ao caráter inerte, linear e espontâneo do currículo que orientava o curso de História desde 1977. Emerge dessa necessidade de mudança experimentada por professores e alunos, segundo Sombra a “necessidade urgente de criar uma nova perspectiva histórica” que os colocassem na condição de sujeitos agentes do processo histórico.

Essas ponderações sobre os conteúdos disciplinares, sua forma de abordagem e a concepção de currículo determinados pela reforma de 1988, nos

convidam a uma reflexão sobre que professor está sendo formado por esta nova proposta. Na subseção seguinte fazemos uma incursão em busca de uma aproximação para esta inquietação.

1.2 A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR PRESENTE NA PROPOSTA CURRICULAR DE 1988 E O PERFIL PROFISSIONAL PRETENDIDO

Tomando por base os parâmetros conceituais sobre concepção de professor, interessamo-nos questionar que professor era formado pela proposta curricular de 1988 para o curso de História da UFPA, a resposta que a análise nos forneceu dá conta de um currículo que operou sob hegemonia da concepção técnico-linear.

Nesse sentido à proposta de formação apresentada nessa estrutura curricular de 1988, de acordo com os professores entrevistados, estabelecia como prioridade a formação do “profissional de História”, pensada pela comissão de revisão curricular como um profissional que pudesse atuar numa perspectiva investigativa na escola como professor e em ambientes não escolares, como bacharel. Por outro lado, o fenômeno educativo não era privilegiado como objeto das pesquisas históricas.

A referida proposta curricular apresentava um problema para formar um professor nessa perspectiva de pesquisa: por apresentar uma organização técnico-linear, tal proposta fragmentava as disciplinas teóricas e práticas em partes estanques dificultando o desenvolvimento de uma reflexão investigativa na prática docente.

A fim de possibilitar uma visualização mais didática dessa proposta curricular, uma análise do movimento disciplinar do curso de História da UFPA e, tentar uma aproximação com o a concepção de professor e o perfil profissional pretendido no referido currículo, apresentamos no quadro abaixo a distribuição das disciplinas por blocos semestrais.

Quadro 5 – Desenho do currículo pleno do curso de história, por semestre, estabelecido pelo colegiado de acordo com a Resolução UFPA/CONSEP nº 1.606/88

1º SEMESTRE			
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CR
FH-0235	Int. às Ciências Sociais	90	06
FH-0197	Introdução à Filosofia	60	04
FH-0802	Int. à Met. das Ciências Sociais	60	04
LA-0162	Português Instrumental	60	04
	Educação Física I	60	02
2º SEMESTRE			
FH-0466	Geografia	60	04
FH-0306	Antropologia Cultural I	60	04
FH-0359	Teoria da História I	60	04
FH- 0360	História Antiga	60	04
	Educação Física II	60	02
3º SEMESTRE			
FH-0355	Teoria da História II	60	04
FH-0307	Antropologia Cultural II	60	04
FH-0361	História Medieval	60	04
FH-0354	Metodologia da História I Optativa	60	04
4º SEMESTRE			
FH-0333	História Moderna I	60	04
FH-0364	História do Brasil I	60	04
FH-0328	História da América I	60	04
FH-0356	Historiografia I Optativa	60	04
5º SEMESTRE			
FH-0334	História Moderna II	60	04
FH-0365	História do Brasil II	60	04
FH-0367	História da Amazônia I	60	04
FH-0358	Metodologia da História II Optativa	60	04
6º SEMESTRE			
FH-0362	História Contemporânea I	60	04
FH-0366	História do Brasil III	60	04
FH-0368	História da Amazônia II	60	04
FH-0337	História da América II	60	04
FH-0357	Historiografia II Didática Geral	60 120	04 08
7º SEMESTRE			
FH-0363	História Contemporânea II	60	04
FH-0339	História do Brasil IV	60	04
FH-0369	Tópicos Temáticos I	60	04
FH-0370	Monografia c/Estagio de Graduação I	60	04
ED-0115	Psicologia da Educ. (Adol. e Aprend.)	75	05
ED-0340	Prática de Ensino I - História	75	05
8º SEMESTRE			
FH-0372	Tópicos Temáticos II	60	04
FH-0374	Monografia c/ Estag. de Graduação II	60	04
ED-0203	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	45	03
ED-0204	Estrutura e funcionamento do Ensino de 2º Grau	30	02
ED-0358	Prática de Ensino II - História	60	04

Fonte: Colegiado do Curso de História/UFPA

Tomando por base as prescrições da Resolução UFPA/CONSEP nº 1606/88 para o curso de História da UFPA e os depoimentos de professores que fizeram parte da comissão de revisão curricular, observamos que a proposta curricular de 1988 buscava formar, segundo Sombra, o que se “tornou moda” à época no curso de História o “profissional de História”, cujo perfil era o de um intelectual voltado para a pesquisa, que no dizer de Mourão seria “um profissional de História em duas perspectivas: um profissional que sabe fazer pesquisa, mas também sabe dar aula”.

Como podemos observar, esse profissional pretendido pela reforma de 1988 no curso de História, embora apoiando-se numa perspectiva historiográfica crítica, que é o marxismo, não pode ser considerada transformadora como pressupõe a concepção marxista, visto que segundo Pimenta (1997) a transformação é resultado da articulação entre teoria e prática. Neste aspecto, o currículo de 1988 não tem essa perspectiva para o profissional de História que se pretende formar, visto que o caráter técnico-linear do currículo revela um distanciamento real entre teoria e prática.

Deste modo compreendemos que a prática não pode ser entendida apenas como um exercício profissional da teoria, mas, significa um saber que nos permite apropriarmo-nos da percepção do fenômeno educativo e de suas demandas, aproximando o aluno da totalidade da ação educativa, por meio da atitude investigativa como mais uma condição do ato de aprender.

Um olhar para os blocos de disciplinas colocados no quadro anterior nos remete à percepção de uma tentativa em estabelecer um diálogo interdisciplinar como nos sinaliza Mourão,

No campo de conhecimentos específicos. Nós organizamos o sistema de blocos. Dente outras pedimos que o curso de Letras voltasse para a leitura e interpretação de texto. No 2º bloco o aluno via um conjunto de disciplinas integradas onde ele pudesse ter a oportunidade de circular nas disciplinas vendo um conteúdo muito próximo, no 3º semestre ele começava a fazer pesquisa metodologia I e II. Definia um assunto que ele gostaria de pesquisar, sendo sensível às linhas de pesquisa do departamento, aí ele ia passar pelo levantamento de bibliografia, historiografia, e ele apresentaria uma pré-proposta de pesquisa já indicando fontes e bibliografia, então estaria indo na formação na área da pesquisa ao mesmo tempo articulando isso com o ensino (MOURÃO, 2008).

Não obstante a inserção de disciplinas voltadas à pesquisa e a perspectiva historiográfica marxista, como nos mostram os depoimentos dos sujeitos entrevistados, como condições referenciais no processo de formação de professores

de História pela proposta curricular de 1988, percebemos uma incoerência com o profissional que se pretendia formar. Os depoimentos anunciam um profissional de História de base teórica-crítica e com domínio de pesquisa, no entanto, essa pretensão esbarrava num currículo de organização tradicional técnico-linear, que condicionava o aluno a estabelecer uma relação fragmentada com as disciplinas teóricas e práticas, dificultando para este a percepção do ensino como um espaço de reflexão propício para o desenvolvimento da pesquisa.

Na lógica disciplinar do desenho curricular semestral de 1988 do curso de História da UFPA que segue a tradição do teórico para o prático, o professor pode ser considerado um profissional de concepção ainda técnico-linear, visto que, se atentarmos para a disposição das disciplinas podemos perceber, que essas estão distribuídas linearmente, numa representação da evolução ininterrupta da evolução da história da humanidade, estabelecendo entre si uma relação de causa e consequência, como se uma disciplina gerasse outra até chegar nas práticas pedagógicas.

A perspectiva de formar o “profissional de História” voltado para a pesquisa, de acordo com o depoimento de Mourão, podia ser vislumbrada na inclusão de disciplinas que pressupunham uma ação investigativa, como é o caso da “metodologia da História”, “teoria da História” e “Historiografia”, subsidiando ao graduando na compreensão de como se constrói o conhecimento. No entanto, ressaltamos que essas disciplinas são de fundamentação teórico-metodológica que não possibilitam subsídios pedagógicos necessários à prática docente, mas sim para a pesquisa histórica.

Deste modo, percebemos que o desenho curricular da proposta de 1988 para o curso de História da UFPA, não apresenta uma organização disciplinar integrada de conhecimentos históricos e pedagógicos voltada para a formação do professor com lente de pesquisador como nos mostram os professores entrevistados.

A estrutura organizativa do currículo apresenta um desenho fragmentado em área de conhecimentos, geralmente dissociadas entre si, dificultando o estabelecimento de uma relação dialógica entre as disciplinas do percurso formativo, como afirma Tyler,

É difícil conseguir a integração se a estrutura organizadora é composta de muitas partes específicas, uma vez que existe a tendência de organizar os elementos de cada parte em alguma forma mais unificada, mas estabelecer as relações de cada uma das partes com as outras torna-se mais e mais difícil à medida que cresce o número de partes (TYLER, 1976, p. 92).

Ao analisarmos o referido currículo do curso de História à luz do pensamento tyleriano, percebemos que as disciplinas apresentam uma estrutura parcelarizada que segue uma verticalidade do conhecimento teórico para o prático. Assim compreendemos que a formação do professor é pensada somente ao final do curso com as disciplinas pedagógicas que devem referenciar a prática docente.

Nessa perspectiva, a idéia construída acerca da formação do professor na referida proposta curricular enquadra-se na concepção de professor técnico-linear, que Pérez Gomes comenta do seguinte modo:

A formação de professores tem estado impregnada desta concepção técnico-linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo normalmente dois grandes componentes: um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento de conteúdo a ensinar; um componente psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula (PÉREZ GOMES, 1992, p. 98).

Percebemos esta concepção de professor no currículo de 1988 do curso de História da UFPA, à medida que o aluno, futuro professor, estuda no primeiro momento os conhecimentos específicos de História a serem ensinados em sala de aula e, no final do curso estuda os conhecimentos pedagógicos referentes à prática, que supostamente devem subsidiar a sua ação docente, o que nos possibilita refletir que neste momento o aluno devia aprender as técnicas que o instrumentalizavam para o exercício da docência, reiterando o discurso de que “a maioria dos programas de formação de professores integram-se dentro deste esquema, à medida que se baseiam no modelo da racionalidade técnica ou instrumental” (PÉREZ GOMES, 1992, p. 98).

Nesse sentido, essa compreensão de docência impõe dificuldade para que o ensino assuma os princípios da pesquisa como se tenta através da inclusão no currículo de 1988 de disciplinas como Metodologia da História, Historiografia, Teoria da História. “O estudante não faz leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. A prática nessa direção de currículo, não é referência para a teoria” (CUNHA 2003, p. 70).

Essa análise nos permite dizer que o currículo de 1988 do curso de História da UFPA apresenta uma aparente contradição. Os professores entrevistados sinalizam para o discurso de que o referido currículo buscava formar o “profissional de História” que na docência poderia se configurar como um professor-pesquisador, incluindo nessa lógica as disciplinas de “pesquisa” já mencionadas, no entanto essas disciplinas eram integralizadas pelo aluno sem qualquer contato com as disciplinas pedagógicas, que representam a parte prática de referência para as disciplinas teóricas.

Cunha (2003) segue afirmando que essa tem sido uma prática acadêmica constante, incluindo os cursos de formação de professores que acabam sendo tão tradicionais quanto aos demais. Essa reflexão pode ser aplicada ao currículo do curso de História de 1988, que apesar de apresentar uma proposta prescritiva de formar um profissional voltado para a pesquisa, não conseguiu superar a dissociação entre teoria e prática no que se refere à formação do professor, sendo neste caso a prática considerada como um campo de aplicação da teoria e não como um espaço gerador de teorias.

Os depoimentos dos professores entrevistados consideram essa proposta de 1988 como um avanço em relação ao currículo de 1977 que não tinha disciplinas teórico-metodológicas, sobretudo pela a possibilidade de formar um profissional que devia sair da universidade com subsídios que lhe oportunizasse condições investigativas no seu campo de ação profissional. Entretanto, as disciplinas postas no desenho curricular que eram voltadas para a pesquisa, sobretudo Metodologia da História I e II, Historiografia e Teoria da História pelas quais se pretendia estimular uma atitude investigativa nos alunos formados por esse currículo, não conseguiam objetivar essa possibilidade. A dimensão da pesquisa não era percebida como princípio curricular, mas uma prática ligada a certas disciplinas.

Tal proposta curricular apresentava um grave problema: esse currículo, através das disciplinas teórico-metodológicas e dos depoimentos dos professores que fizeram parte da comissão revisora da referida reforma curricular sinalizavam para a formação do professor-pesquisador, mas não apresentam nenhum indicador de que o Departamento de História houvesse definido uma linha de pesquisa que orientasse os trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos, restringindo-se

geralmente essas discussões sobre pesquisa ao âmbito das disciplinas instrumentais.

Neste caso percebemos que aparentemente o único momento que o aluno estabelecia alguma incursão com um trabalho de cunho investigativo era na construção do trabalho de conclusão do curso, ratificando a idéia de “que a pesquisa se converte em um mundo a parte dissociado do curso” (VILLALTA, 1993, p. 228).

Outro problema que se interpunha à proposta de formar um “Profissional de História” voltado para a pesquisa, independente de seu campo de ação profissional, é o caso de se formar o professor-pesquisador. Este profissional, de acordo com os depoimentos dos entrevistados e o desenho curricular devia ter um perfil de pesquisador, de cuja prática requer a indissociabilidade entre teoria e prática. No entanto como já comentamos neste trabalho, a estrutura do currículo de 1988 apresenta uma lacuna entre as disciplinas teóricas de História e as disciplinas práticas do campo da educação, provocando uma desarticulação entre disciplinas de um mesmo currículo.

No âmbito dos departamentos de História é fundamental que se amplie os domínios de realização das discussões teóricas, metodológicas e historiográficas para todas as disciplinas e, mais ainda, que se dê aos alunos oportunidade de pesquisa, de fazerem História (VILLALTA, 1993, p. 230).

Ressaltamos, no entanto, que as disciplinas teórico-metodológicas são fundamentos orientadores da pesquisa que não subsidiam a prática docente na sala de aula. Neste sentido entendemos que a prática deve ser fundamentada por conhecimentos de didática e prática de ensino, que os alunos encontram geralmente no final do curso, revelando dificuldades para lidar com a lacuna entre conhecimentos históricos e conhecimentos pedagógicos.

Então, nesta análise concebemos a proposta curricular de 1988 do curso de História da UFPA como materializadora de um currículo técnico-linear que busca formar um perfil de “profissional de História”. Portanto, as disciplinas inclusas no desenho curricular e a forma como estão distribuídas nos blocos semestrais que o aluno devia cursar não são coerentes com perfil profissional pretendido, e apresentam dificuldade para a sua objetivação em razão, sobretudo da desarticulação entre teoria e prática. Então, como questiona Villalta (1993) “como

formar um pesquisador em cursos que tangenciam a teoria e negligenciam a prática da investigação”?

Não obstante, consideramos as prescrições disciplinares do currículo de 1988 do curso de História da UFPA um avanço na medida em que foram inclusas disciplinas voltadas para a pesquisa numa tentativa de superar a concepção positivista de História dominante até então, porém, esta medida não apresentou uma discussão epistemológica que possibilitasse aproximação entre teoria e prática, que tornasse viável a formação pretendida do professor-pesquisador, resultando deste modo na formação de um professor com amplas possibilidades de usar sua prática como espaço de simples transmissão de conhecimentos, caracterizando-se como um professor de concepção técnico-linear que está impregnada na estrutura organizativa etapista e verticalizada do referido currículo.

Essas aproximações conclusivas sobre concepção de currículo e formação de professores são retomadas na seção seguinte, com estudo sobre as reformas educacionais dos anos 1990, que resultaram da aprovação da nova LDB e das Diretrizes curriculares para os diversos níveis de ensino, que orientam as propostas pedagógicas nesse início de século XXI na educação brasileira.

2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: reflexos na proposta curricular implementada em 2006 no curso de História da UFPA

Na continuidade das discussões sobre as reformas educacionais que se intensificaram a partir dos anos 1990, fazemos, nesta seção, uma incursão na política oficial proposta para viabilizar as reformas no campo da educação. O reflexo mais contundente dessas reformas foi a criação da nova LDB, que em seu texto evidencia a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis e modalidades educacionais, discutindo, ainda, as orientações determinadas para a organização e funcionamento curricular das instituições de ensino.

O plano em que desenvolvemos estas discussões nesta seção está assim distribuído:

- Num primeiro momento, nossas reflexões incidem sobre as reformas educacionais a partir das condições históricas definidas pela globalização e pelo neoliberalismo, cujo resultado fora a aprovação da atual LDB e a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais;
- Num segundo momento, são elaboradas as discussões acerca das Diretrizes Curriculares para os cursos de História;
- Num terceiro momento, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica;
- Por fim, na última subseção apresentamos uma análise do atual Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de História da UFPA, evidenciando os conhecimentos específicos da ciência histórica e os pedagógicos postos no desenho curricular e a sua relação com o perfil profissional e a concepção de professor presente no referido PPP.

2.1 A POLÍTICA OFICIAL DE IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Nas duas últimas décadas do século XX, a sociedade ocidental contemporânea experimentou profundas transformações que se configuraram na

nova lógica do capitalismo internacional assentada em princípios econômicos ditados pela globalização, que, politicamente, ganhou materialidade na organização do Estado neoliberal.

Essa nova ordem capitalista, marcada pela globalização, se caracteriza, dentre outras, pela expansão e utilização de alta tecnologia, que tem atingido a biotecnologia, a microeletrônica, a informática e as comunicações, trazendo no seu cerne novas formas de produção e relações sociais. Estas ganharam sustentação política na ideologia neoliberal, cujos partidários defendem, “a desregulamentação da economia, a flexibilização da produção, e a minimização do Estado na esfera dos direitos sociais, como é o caso da educação” (ANTUNES, 2002, p. 75).

Nessa perspectiva, o capitalismo requer na sociedade contemporânea a realização de uma reforma de Estado sustentada por uma política de privatização de bens públicos, de estatais, bens e serviços, que doravante devem ser gerenciados pela iniciativa privada. Nesse sentido “A busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais é prescrita como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado” (DOURADO, 2002, p. 235).

No contexto de mudança na dinâmica do capitalismo internacional, diversos países europeus como Espanha, Portugal e França e outros da América Latina, entre estes o Brasil, se enquadraram num cenário de reformas educacionais. A educação, considerada um direito assegurado aos cidadãos brasileiros pela Constituição Federal de 1988, foi, efetivamente, atingida por políticas educacionais que modificaram significativamente todos os níveis de ensino e o processo de formação de professores no país, desde o ensino fundamental até ao ensino superior.

A Constituição brasileira, em seu art. 205 determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

De acordo com essa determinação constitucional, percebemos que a educação deve ser um direito universal, que assumiu importância na pauta de prioridades da Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990. Neste sentido, a política educacional brasileira sinaliza para uma mobilização do Estado

em parceria com a sociedade civil a fim de colocar em prática uma proposta educacional que possibilite ao indivíduo a conquista de sua cidadania e um nível de conhecimento que o oportunize ingressar no mercado de trabalho.

Nesse contexto, observamos que a educação assume papel estratégico no processo de formação dos indivíduos em sua dimensão social e econômica. Ressaltamos que a compreensão deste processo formativo está também associada às transformações experimentadas pela sociedade contemporânea, nas duas últimas décadas, em decorrência da reconfiguração do capitalismo, imposto pela globalização, demandando profissionais mais qualificados para o mercado global, dominado pela tecnologia da informação, um dos fatores responsáveis por tornar as relações sócio-produtivas cada vez mais efêmeras e complexas entre os indivíduos, exigindo destes um permanente processo de (re) qualificação. É também nessa perspectiva de atender às novas demandas do capitalismo contemporâneo que as reformas educacionais são realizadas.

Desta forma, as alterações que vem caracterizando o mundo globalizado, a ausência de fronteiras, o acesso aparentemente universal à informação, o endeuamento da tecnologia, a transformação do modo de produção e a subsequente retomada das qualidades necessárias aos trabalhadores para a sua inserção no mundo do trabalho (competitivo e exigente), estão requerendo 'ajustes' aos aparelhos formadores, sob pena de que os egressos da escola, não se encaixem nas novas demandas geradas pela reestruturação dos interesses do capital (FRIGOTTO, 1996, p.137).

Tomando por base esta afirmação, deduzimos que as reformas educacionais, tiveram por objetivo possibilitar condições de crescimento econômico e uma formação capaz de oportunizar conhecimentos que disponibilizassem aos indivíduos condições de competitividade no mercado de trabalho.

Em coerência com a conformação política neoliberal do Estado brasileiro, a partir dos anos 1990, por determinação dos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, normas para a realização de reformas educacionais no Brasil foram estabelecidas, marcando a intensificação de mobilizações de associações e entidades representativas de educadores que desenvolveram relações de consensos e confrontos com os órgãos do governo, sobretudo os que tratam da educação, o resultado do embate foi a aprovação da nova LDB – Lei nº 9.394/96 – em 20 de dezembro de 1996 – com finalidade de se organizar o sistema educacional brasileiro em todos os níveis de ensino e modalidades.

As reformas educacionais realizadas no Brasil, a partir dos anos 1990, podem ser visualizadas na aprovação da nova LDB, que desde 1988 em tramitação, foi, finalmente, com a intervenção do executivo na contramão do regime democrático, aprovada em dezembro de 1996, na condição da carta magna da educação nacional. Destacamos o caráter antidemocrático em razão do “arquivamento” do projeto de Lei nº 1.258-A/88 “escrito por milhares de mãos, resultante da participação democrática de vários segmentos da sociedade brasileira” (ROCHA, 2006, p. 21).

A nova LDB foi aprovada como Lei Ordinária no Congresso Nacional – Lei nº 9.394 de 17 de dezembro de 1996 – sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996 e publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996.

Considerando os interesses que permearam o processo de tramitação desta LDB, não podemos esperar que a mesma tenha potencial para provocar o que poderíamos denominar de uma verdadeira revolução em nosso sistema educacional. “Entretanto, o reordenamento dos sistemas educativos inscritos na atual LDB poderá criar contextos de relações estruturais de transformação e inovação como parte do processo de regulação social” (PINO, 2003, p. 19).

Esse sentido regulatório do sistema educacional por meio da nova LDB em referência, como instrumento definidor dos rumos de nossa educação, pode ser confirmado na seguinte reflexão:

É fundamental que seja esclarecido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constitui o principal instrumento legal a reger a estrutura e o funcionamento do sistema educacional nacional. Essa lei não apenas indica os rumos que a educação deve tomar no país, mas também a sua forma, ou seja, ela define a organização intencional dos meios através dos quais serão alcançados os fins pretendidos (ROCHA, s/d. p. 2).

Nesse sentido, a nova LDB como mecanismo orientador de nosso sistema educacional em seu art. 53, inciso II, coloca como atribuição das universidades “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Nesse âmbito, ressaltamos que a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) para todos os níveis de ensino é contemplada na Lei 9131/95¹⁸

¹⁸ A Lei nº 9.131/95 realizou alterações nos dispositivos da Lei nº 4.024/61, modificando o conteúdo redacional dos artigos 6º, 7º, 8º, 9º e criou o Conselho Nacional de Educação, versando a partir de então sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais.

cuja aprovação é anterior a atual LDB, podendo ser comprovada no seu art. 9º que versa sobre as DCN's como atribuições das Câmaras de Educação que compõem o Conselho Nacional de Educação:

Art. 9º - As câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e automaticamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao conselho pleno.

§ 1º - São atribuições da Câmara de educação básica c) deliberar sobre as Diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da educação e do desporto;

§ 2º - São atribuições da Câmara de Educação Superior c) deliberar sobre as Diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da educação e do desporto, para os cursos de graduação (BRASIL, 1995).

Determinada a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os níveis de ensino mencionados, estas deveriam estabelecer as definições doutrinárias a serem levadas em consideração quando da elaboração dos projetos pedagógicos e dos currículos escolares.

Devemos lembrar que a Constituição Federal de 1988, no campo da educação, implicaria a criação da nova LDB, que preconizava uma reforma educacional e curricular no bojo das reformas do Estado brasileiro. Nesse contexto, o MEC antecipou-se criando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que deveriam ter caráter orientador dos currículos escolares, visto que o caráter prescritivo para o currículo da Educação Básica e do Ensino Superior deveria ser das DCN's, cuja elaboração, conforme mencionamos anteriormente, seria atribuição do CNE. Para Rocha (2006) o MEC "atropela a lei" e nesse sentido entendemos que se estabelece um conflito de competências entre essas instâncias de poder.

Para que possamos ter melhor compreensão da política curricular brasileira no período em questão, fez-se necessária uma pequena incursão sobre o conceito de política curricular. Assim, a política curricular pode ser definida como:

Um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de ensinar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa (SACRISTÁN, 2000, p.109).

Desse modo, a política curricular oficial pode ser considerada um instrumento pelo qual se deve deixar clara a concepção de ensino pretendida, podendo ser ressignificada a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos históricos no âmbito

escolar. Entendemos, também, que, o currículo pode ser justificado pela necessidade de selecionar, intervir e distribuir conhecimentos que sirvam de fio condutor para as práticas escolares.

A política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular (SACRISTAN, 2000, p. 109).

Nessa concepção de currículo, percebemos o desenvolvimento de uma política centrada na seleção do que ensinar e, de que forma o conhecimento produzido historicamente pela humanidade deve ser transmitido para o aluno na prática escolar. Deduzimos, então, que a seletividade de conteúdos, sua forma de organização e seus objetivos, numa dimensão política, possibilitam a transformação do campo curricular numa arena marcada por interesses múltiplos, que nem sempre estão relacionados às necessidades mais emergentes da sociedade, visto que, nesse modelo de organização curricular “as pessoas ou grupos tentam sustentar seus projetos de sociedade” (GOMES, 2006, p. 181).

Dentre as políticas oficiais adotadas pelo governo Federal, identificamos a substituição do Conselho Federal de Educação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) criado nos termos da Lei nº 9.131/95, que introduziu alterações nos dispositivos da Lei nº 4.024/61, modificando o conteúdo redacional dos arts. 6º, 7º, 8º e 9º.

Destacamos o art. 6º §1º no qual a nova redação estabelece que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) no desempenho de suas funções contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação (CNE) e das Câmaras que o compõem: a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior.

Dentre as atribuições que competem às Câmaras do Conselho Nacional de Educação, o art. 9º parágrafo 1º, alínea c, estabelece “a deliberação sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”.

Tais regulamentações ganharam efetiva legitimidade e direcionamento na educação brasileira com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os diversos níveis de ensino e modalidades educacionais. A proposição das DCN's na política curricular brasileira tinha por finalidade a substituição dos currículos mínimos previstos pela legislação anterior. Nesse sentido Rocha (2006) afirma:

Ao contrário da legislação anterior – Leis nº 4024/61 e 5540/68 –, que concebia o currículo enquanto um rol de matérias que deveriam compor um dado curso, a nova LDB adota uma concepção, em que o currículo é expressão de princípios e metas a que se propõe a educação, e mais especificamente o projeto educativo que a persegue. Reputamos ser a flexibilidade a característica mais marcante da nova concepção curricular prescrita pela legislação em vigor (ROCHA, 2006, p. 24).

Nessa perspectiva, a política curricular gestada na Lei nº 9.131/95 e viabilizada pela Lei nº 9.394/96 foi elaborada levando-se em conta uma concepção de currículo baseada no princípio da flexibilidade.

Conforme Catani; Oliveira; Dourado (2001) esse princípio é elemento basilar das reformas na educação superior, sobretudo, a partir do primeiro mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), consubstanciado na nova LDB, que tem a flexibilidade e a avaliação como eixos articuladores da reconfiguração deste nível de ensino. Segundo esses autores, a questão dos currículos de graduação começou a ganhar importância na reforma da educação superior a partir de 1995, buscando instituir currículos de graduação mais flexíveis e formar profissionais com perfis adequados às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, remetendo-nos à percepção de que a criação das DCN's foi efetivada também em sintonia com os novos paradigmas do mercado de trabalho impostos pela economia globalizada.

Nesse contexto de mudanças no sistema educacional brasileiro, a SESu/MEC publicou edital nº 04 em 4 de dezembro de 1997, convocando todas as Instituições de Ensino Superior para apresentarem suas propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação¹⁹. De acordo com Ricci (2003),

Foram encaminhadas cerca de 1200 propostas de Universidades, Faculdades, organizações profissionais, organizações docentes e discentes, tanto do setor público quanto privado. Simultaneamente a essa convocação, diversas instituições de ensino superior organizaram debates, seminários e encontros com a presença de representantes da Secretaria de ensino Superior (SESu/MEC) e do Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação (ForGrad) (RICCI, 2003, p. 90).

¹⁹ Segundo o art. 53 inciso II da LDB, a Universidade tem autonomia para fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. O movimento que se instaura é, de certa forma, uma tentativa de regulamentação desse artigo, na medida em que o MEC busca a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Para orientar o início dessa proposta de reformulação curricular, a SESu/MEC também convocou as Comissões de especialistas de ensino para sistematizarem as sugestões apresentadas e produzirem as propostas a serem encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação. As propostas foram agrupadas segundo critérios da CAPES, ficando a História no bloco das “Ciências Humanas e Sociais”.

Nesse contexto o Conselho Nacional de Educação aprovou em 03/12/97, o Parecer CNE/CES nº 776/97 que versa sobre a “orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação”. No documento, o Conselho assume posição em favor da eliminação da “figura dos currículos mínimos”, que teria produzido “excessiva rigidez” e “fixação detalhada de mínimos curriculares”, especialmente no que tange ao “excesso de disciplinas obrigatórias” e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos. No lugar dos “mínimos”, o CNE propõe uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais que inclui, dentre outros, os seguintes princípios: ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas de estudo independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados.

A fim de concretizar tais princípios, o Parecer CNE/CES nº 776/97 sobre as DCN's para os cursos de graduação, no item sobre o voto do (a) Relator (a), versa que este documento oficial deve contemplar o Perfil do formando/egresso/profissional. Conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; Competência/habilidades/attitudes; Habilitações e ênfases; Conteúdos curriculares, organização do curso; Estágios e Atividades Complementares; Acompanhamento e Avaliação.

De acordo com Ricci (2003, p. 79), esse parece ter sido o modelo seguido pelas Comissões de Especialistas das diferentes áreas de conhecimento para a elaboração das DCN's de seus respectivos cursos.

Nessa perspectiva, as DCN para os cursos de História foram aprovadas pelo Parecer CNE/CES 492/01 e regulamentadas pela resolução CNE/CES nº 13/2002. Este caso específico dos cursos de História é objeto de análise na subsecção seguinte deste trabalho.

2.2 AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE HISTÓRIA

Os debates acadêmicos entre profissionais do campo da História, intensificados a partir dos anos 1980²⁰, desaguaram na criação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. Estes temas começaram a ser perseguidos a partir de questões centrais como o currículo e a formação de professores de História, como nos mostra a citação a seguir:

Nos anos 80, ampliou-se o debate 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 processa articulada à defesa de uma formação que privilegia o professor/pesquisador; isto é, o professor de História, produtor de saberes, capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção (FONSECA, 2003 p. 3).

Esse movimento entre os profissionais de História, conforme já apresentamos neste trabalho, representou uma estratégia a fim de superar o histórico modelo de formação de professores de História, baseado nos princípios da racionalidade técnica, traduzido no modelo “3+1”, no qual durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de História, somente em um segundo momento, cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na Prática de Ensino. Lembramos, ainda, que havia uma generalização entre os estudantes de História, da idéia preconcebida, de que para ser professor de História basta dominar os conteúdos de História (FONSECA, 2003).

De acordo com Ricci (2003, p. 83), “dentre as questões levantadas, a da organização curricular merece destaque, como uma das mais importantes a serem discutidas”, questionando a validade do currículo tradicional, os princípios norteadores dos currículos e a formação de professores de História.

Os anos 1990, no contexto da reforma educacional, foram marcados pela formação de comissões de especialistas para a elaboração das diretrizes

²⁰ Segundo o Documento Final do Diagnóstico e Avaliação dos cursos de História no Brasil, publicado em 1986, entre os três principais temas abordados ressaltamos o primeiro item que se refere: currículo mínimo; licenciatura e bacharelado; ensino e pesquisa; disciplinas de História e disciplinas pedagógicas, disciplinas teóricas e o ciclo básico. Assim entendemos que esse debate estava presente na pauta de discussões dos profissionais de História.

curriculares. Particularmente, no campo da História, foi convocada pela SESu/MEC uma comissão de profissionais de História formada pela profa. Cláudia Sapag Ricci (UFMG), profa. Laura Antunes Maciel (PUC/SP), profa. Olga Brites (PUC/SP) e prof. Marcos Silva (USP/SP), com a finalidade de definir os critérios para análise dos projetos de cursos de História.

Assim, dentre os itens avaliados pela comissão, Ricci (2003) identifica estrutura curricular (peso 20); corpo docente (peso 10); biblioteca (peso 10); laboratórios e equipamentos (peso 5); infra-estrutura física (peso 5); programa de apoio e acompanhamento discente (peso 5) e administração acadêmica do curso (peso 5).

Essa articulação de profissionais de História e órgãos do governo possibilitou o amadurecimento dos debates nesse campo de conhecimento, o que resultou na aprovação das DCN para os cursos de História através do Parecer CNE/CES nº 492/01 em 03 de abril de 2001, e regulamentadas pela Resolução CNE/CES nº 13, aprovada em 13.05.2002.

Devemos lembrar que esse movimento em torno dos cursos de História no Brasil revela que as DCN para os cursos de História foram aprovadas após um conflituoso processo de tramitação que entendemos como resultado de perspectivas e interesses diferenciados entre os propositores desse documento.

Esses embates fazem parte do demorado processo de tramitação que permeou a aprovação pelo MEC das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. O documento inicial apresentado em 1998 sofreu algumas mudanças durante o processo de tramitação, até atingir a forma do texto final, que seria configurado como o atual documento das diretrizes curriculares para os cursos de História.

Esse texto final das DCN de História versa sobre seis itens: o perfil dos formandos, as competências e habilidades, a estruturação dos cursos, os conteúdos curriculares, os estágios e atividades complementares e a conexão com a avaliação institucional.

De posse dessas informações, consideramos importante saber o que as DCN nos dizem sobre a formação de professores de História.

No primeiro item desse documento para os cursos de História, intitulado “introdução” são apresentados a propostas e o contexto de sua elaboração. Os elaboradores sinalizam um histórico sobre a configuração dos cursos de História no

Brasil, demonstrando a emergência da substituição do currículo mínimo, considerado como “uma camisa de força” que engessava o desenvolvimento curricular desses cursos.

Em relação à estrutura curricular baseada no currículo mínimo, o texto introdutório das DCN para o curso de História afirma que:

Quando do estabelecimento do antigo currículo mínimo, na década de 1960, os cursos de Graduação em História apresentavam quase todos, neste país, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada (quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e, com maior razão, por estudantes (BRASIL, 2002b, s/p.).

Esse tipo de estrutura curricular possibilitava uma formação engessada em conceitos cristalizados que impedia o docente de desenvolver suas atividades profissionais numa perspectiva crítica, o que dificultava aos alunos se sentirem agentes do processo histórico e sujeitos críticos-reflexivos, visto que estavam presos a um elenco de disciplinas que deviam fielmente ser transpostas em salas de aula de outros níveis de ensino.

Nesse aspecto, conforme o que consta na introdução das DCN em referência,

O currículo mínimo passou a ser mais do que nunca uma camisa de força; e a solução não seria a simples inclusão de novas áreas de conhecimento histórico e disciplinas afins em sua lista, já que a mencionada ampliação foi de tal ordem que, de fato, impunha a introdução de escolhas: não seria possível, obviamente, tentar esgotar a totalidade do campo percebido para os estudos da História no âmbito de um curso de Graduação, cuja duração deve obedecer a limites de ordem prática e relativos aos custos aceitáveis na formação de especialistas (BRASIL, 2002b,s/p).

Como podemos observar, um rol de disciplinas integrantes do currículo mínimo propostas para o futuro professor, na perspectiva de uma formação dita completa e acabada não mais atendia as demandas impostas pela sociedade neoliberal e globalizada, cuja característica mais marcante é a rapidez nas mudanças no processo sócio-produtivo, que exige por sua vez, profissionais de um perfil cada vez mais polivalente e flexível, o que a concepção de currículo mínimo não contemplava. Nesse sentido Rocha (2006) faz a seguinte reflexão:

A idéia de flexibilização tem sido ressaltada pelos curriculistas oficiais como fundamental para que os sistemas educacionais, instituições de ensino e os próprios educadores possam promover discussões, reelaborações e a adequação necessária a cada realidade (ROCHA, 2006, p. 25).

Nessa linha de pensamento apresentada pelo autor, o princípio da flexibilidade atribui autonomia às Universidades para a fixação de seus currículos, através da elaboração de seus respectivos projetos político-pedagógicos, seguindo orientação das diretrizes nacionais pertinentes e das especificidades locais de cada região do nosso país.

O perfil dos formandos desejado no documento das DCN para os cursos de História demonstra que o Historiador assuma a centralidade nessa perspectiva formativa.

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão (BRASIL, 2002b, s/p.).

As dimensões do trabalho do historiador mencionadas no documento em análise retratam que este profissional, graduado no curso de História deverá estar preparado para:

Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural (BRASIL, 2002b, s/p.).

Nessa perspectiva pretendida para o perfil dos formandos, entendemos que o profissional de História deverá estar preparado para a pesquisa e sua difusão no âmbito escolar e/ou em outros espaços inerentes a ação investigativa, ressaltamos que a pesquisa a ser desenvolvida por esse profissional é a pesquisa histórica, priorizando o saber da ciência de referência deste curso.

Desse ponto de vista, o perfil dos formandos “supõe o pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão”, portanto, entendemos que o graduado deva dominar conhecimentos de fundamentação teórica e metodológica da ciência histórica e de fundamentação prática da área pedagógica a fim de concretizar a sua ação profissional em espaços diferenciados que exijam uma atitude problematizadora necessária à “investigação e análise das relações sócio-históricas”.

O profissional graduado em História, conforme as DCN pertinentes ao referido curso, não deve sair da Universidade um especialista da História como disciplina ou

como ciência, mas sim, deve “deixar a Universidade” com uma formação mais abrangente voltada para a produção e difusão de conhecimentos.

Ressaltamos que a DCN de História apresenta uma perspectiva de formação conjunta, licenciatura e bacharelado, em torno da formação do Historiador. Entretanto, existe uma divisão das Competências e Habilidades em gerais e específicas, o que pode evidenciar um aspecto de fragmentação na formação do profissional de História. Isto nos remete a tão criticada separação entre ensino-pesquisa, “parecendo caminhar em sentido contrário aos anseios apresentados pela maioria dos cursos de graduação de História” (RICCI, 2003, p. 94).

Nesse sentido as Competências e Habilidades apresentadas como necessárias à formação do futuro profissional de História são elencadas em oito sub-itens no documento, conforme destacamos:

Gerais:

- Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências de sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
- Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- Competência na utilização da informática.

Específicas para licenciatura:

- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio.
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2002b, s/p.).

Os itens demonstram que as competências e habilidades assumem a centralidade nas discussões acerca da reestruturação curricular preconizada pela reforma educacional dos anos 1990. “Essas reformas envolvem a lógica das competências como marco referencial para a organização curricular da escolarização básica e superior” (ROCHA, 2006, p. 40).

Mesmo reconhecendo as dificuldades para uma definição de competências, esse autor tem o entendimento de que consiste na “[...] mobilização de uma gama de

recursos cognitivos, dentre estes os conhecimentos, articulados em torno da composição de um conjunto de esquemas que permitam sob forma de ações eficazes enfrentar conjuntos de situações” (ROCHA, 2006, p. 40).

O item que trata sobre as licenciaturas determinam que o graduado deverá ter o domínio de conteúdos referentes ao ensino Fundamental e Médio, ressaltando que o documento faz menção não só ao que deve ser ensinado, mas também, possibilidades pedagógicas e metodológicas que orientam a transmissão de conhecimentos em sala de aula para os “diferentes níveis de ensino”. Entendemos que o graduado deve ter domínio do conhecimento histórico a ser ensinado e conhecimentos pedagógicos que lhe permitam desenvolver a prática docente nos níveis de ensino mencionados, com resultados positivos para o processo ensino-aprendizagem.

Consideramos o termo “transmissão” uma contradição no próprio documento da DCN de História, visto que dentre as disposições gerais dos conhecimentos, que devem ser dominados pelos formandos, sugere-se “Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento”, numa alusão à interdisciplinaridade, que não comporta a docência como um ato de transmissão, característica da formação baseada nos princípios da racionalidade técnica.

No que se refere ao item que trata sobre a Estruturação dos Cursos as DCN’s para os cursos de História determinam que devem ser asseguradas as condições curriculares para a elaboração de seus respectivos projetos políticos pedagógicos. Ressaltamos que o referido documento orienta que “o curso de licenciatura deverá observar também as DCN para a Formação de Professores da educação básica em cursos de nível superior”.

No item denominado Conteúdos Curriculares as DCN de História prescrevem uma distribuição em “Conteúdos Básicos” que subsidiem o formando a desenvolver competências relacionadas ao domínio do conhecimento teórico e metodológico específico da ciência histórica, possibilitando-lhe o exercício da prática docente. Também os “Conteúdos Complementares” que devem assegurar a “instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área”, conforme as necessidades e interesses e campo de atuação dos profissionais.

É interessante ressaltar que o documento estabelece uma distribuição dos conteúdos curriculares, na qual os conhecimentos pedagógicos aparecem como complementares, sucedendo os conhecimentos básicos, ou seja, aqueles referentes

à ciência histórica. As DCN de História não evidenciam com clareza se existe e em que momento dos cursos de História haverá articulação entre esses conhecimentos. Não identificamos na análise do documento uma orientação quanto à seqüência desses conteúdos.

Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço temporais.
2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.
3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio. No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (BRASIL, 2002b, s/p.).

Então decorrente deste estudo sobre as DCN para os cursos de História é oportuno questionar se este documento “visa romper com a desarticulação existente entre as disciplinas específicas de História e as pedagógicas ou, reforçar a hiperespecialização do historiador, fechando as fronteiras do território de formação do professor de História?” (FONSECA, 2003, p. 11).

Na subsecção seguinte realizamos uma análise das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, buscando compreender o processo formativo prescrito pelas reformas educacionais dos anos 1990, a fim de estabelecer relações entre esses dois documentos oficiais de âmbito nacional na formatação do projeto pedagógico do curso de História da UFPB.

2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No campo da formação de professores, desde os anos 1980 e com maior intensidade nos anos 1990, a sociedade brasileira, vem presenciando intensa

movimentação dos profissionais da educação através de Seminários, Congressos e Associações de educadores, na expectativa de construir uma educação mais democrática e adequada à nova realidade configurada pelas mudanças anunciadas na nova conformação da sociedade contemporânea.

Neste cenário de luta por uma nova proposta educacional para a sociedade brasileira, a Constituição Federal de 1988 seria o primeiro grande momento de materialização das lutas no campo educacional.

Por determinação desta Constituição foram lançadas institucionalmente as bases para a realização de uma reforma educacional que deveria contemplar a sociedade brasileira com uma nova e mais abrangente proposta para organizar a educação em todos os níveis, desde o Ensino Fundamental, Ensino Médio até o Ensino Superior. Nesse sentido a nova LDB viria a ser a primeira tentativa de efetivação dessas determinações de reforma no campo educacional, “sendo o marco inicial das reformas na educação brasileira” (COSTA, s/d, p. 293).

Nesse âmbito a LDB implementou uma nova orientação à educação nacional, prescrevendo a elaboração de Diretrizes Curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino, repercutindo deste modo na política de formação de professores.

A formação de professores, nesse contexto, assume condição prioritária nos debates sobre reforma educacional no país, no intuito de desenvolver uma política de qualificação de professores, a fim de colocá-los em condições de se enquadrar aos novos desafios postos pelas mudanças experimentadas pela sociedade contemporânea ao sistema educacional.

[...] O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida suas instituições democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2001b, p. 3).

Nesse quadro de importantes transformações experimentadas pela sociedade brasileira que exige mudanças no âmbito educacional, os professores aparecem como importantes sujeitos na efetivação das políticas educacionais. Portanto, precisam estar qualificados para esse novo cenário gerado pelo desenvolvimento do

capitalismo. Ressaltamos que esse ideal surge como um discurso oficial que legitima essa relação, como podemos referendar por meio do seguinte posicionamento: “os professores do terceiro milênio são os que hoje freqüentam os cursos de formação ou os que vão ingressar daqui em diante” (MELLO, 1995, p. 102).

Nesse sentido, por meio da nova LDB, podemos observar orientações sobre uma política voltada para a formação de professores de acordo com os objetivos da educação básica, quando em seu art. 62, essa lei versa que:

A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Deste modo, a formação de professores assume a centralidade no contexto das reformas educacionais preconizadas pelo Estado brasileiro, visto que foram criados mecanismos legais para a efetivação de tais propósitos por meio da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Este documento é resultado de um grande debate travado entre organismos oficiais como o MEC e CNE e algumas entidades representativas de educadores, como ANFOPE, ANPED. Deste modo, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica, em nível Superior, Graduação plena por meio do Parecer CNE/CP nº 9/2001 e sua regulamentação pela Resolução CNE/CP nº 01/2002. Esse documento, como prescrição oficial determina as diretrizes que devem orientar a organização curricular e institucional da formação docente.

De acordo com o parecer CNE/CP nº 9/2001 o processo de elaboração desse documento foi submetido à apreciação dos educadores em cinco audiências públicas regionais realizadas em Porto Alegre (19.03.2001), São Paulo (20.03.2001), Goiânia (21.03.2001), Recife (21.03.2001) e Belém (23.03.2001), uma reunião institucional em Brasília em 21.03.2001, uma reunião técnica em Brasília em 17.04.2001 e uma audiência pública nacional em Brasília em 23.04.2001.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 9/2001, nessas audiências e reuniões públicas estavam presentes representantes de diversas associações e entidades

representativas da comunidade educacional e científica, como ANPED, ANFOPE, SBPC e profissionais, e membros de governos Federal, Estadual e Municipal.

A representatividade das esferas mencionadas acima na discussão sobre as DCN para a Formação de Professores da educação básica, não garante a possibilidade de este documento ser resultado de um consenso, embora se configure como uma ação coletiva, no sentido de acreditar-se que as prescrições nas DCN em referência contemplam aos interesses da maioria dos segmentos educacionais e governamentais. Destacamos também que esse processo de elaboração das DCN pode ser uma forma de atribuir legitimidade para as suas determinações que orientam daí em diante a política de formação de professores no Brasil.

A fim de compreendermos e evidenciarmos os princípios doutrinários que sustentam as determinações das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, faz-se necessário recorrermos ao parecer CNE/CP nº 9/2001 no item do “voto da relatora” sobre os princípios orientadores da proposta de formação de professores. De acordo com esse item,

Para atender a exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com as crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível (BRASIL, 2001b, p. 29).

Segue o documento afirmando que uma formação de “alto nível” é entendida como uma preparação profissional voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional, específico que não seja uma formação genérica e nem acadêmica.

Ao analisarmos os documentos destacamos alguns princípios que consideramos fundamentais para compreendermos o modelo de formação proposto pelas DCN para a Formação de Professores da Educação Básica:

- A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores;
- É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;
- A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor.

Essas determinações prescritas nas DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, definem o perfil profissional que as políticas de formação docente pretendem para o professor na atualidade e, deve ser baseada na lógica da competência prescrita nas referidas DCN em seu art. 3º, inciso I “a competência como concepção nuclear do curso”.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 reforça essa noção de competência na formação de professores prescrevendo que:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua requer que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (BRASIL, 2001b, p. 29).

Nessa lógica entendemos que o princípio da competência deve ser construído em processo na situação de trabalho baseando-se no saber e no saber-fazer que orientam a prática do professor nas relações que são estabelecidas com os alunos, na natureza inusitada de situações em sala de aula e no processo avaliativo numa perspectiva de reflexão.

A busca da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor está associada à competência do professor em mobilizar conhecimentos na prática escolar que possibilitem a sua inserção na organização institucional no sentido de promover uma aproximação entre teoria e prática articulada ao saber-fazer que se concretize numa “prática pedagógica orientada pela flexibilidade no planejar e no agir com seus alunos” (MESQUITA, 2007, p. 94).

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 sobre as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica apresenta que “a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor”. Em referência à pesquisa como princípio orientador da formação de professores, as DCN, em seu art. 3º, inciso III apresentam que: “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.”

Essa perspectiva investigativa prescrita nas DCN em referência, nos remete aos critérios da organização da matriz curricular, especificamente à questão da relação entre teoria e prática como um elemento que deve ser considerado no processo de formação de professores, cuja ação deve ser voltada para a pesquisa. Em coerência com a intencionalidade de romper efetivamente com a histórica separação entre teoria e prática esse documento determina que:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 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 (BRASIL, 2002a, p. 5).

Deste modo, entendemos que a organização da matriz curricular deve seguir uma lógica na qual os conhecimentos da prática pedagógica devem ser ministrados simultaneamente aos conhecimentos teóricos da ciência de referência, superando a histórica distribuição verticalizada desses conhecimentos como era apresentada nos tradicionais esquemas “3+1” nos cursos de formação de professores, nos quais era fixada uma seqüência da teoria para a prática que o graduando devia acompanhar durante o seu processo formativo. Assim a aproximação entre teoria e prática determinada pelas DCN em estudo pode ser sustentada pelo seguinte posicionamento: “a prática deverá se fazer presente desde o início do curso, integrando as áreas ou disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação” (ROCHA 2006, p. 28).

A busca do “professor pesquisador” prescrito nas referidas DCN representa uma possibilidade para a elaboração de currículos que permitam ao futuro professor estabelecer um diálogo entre as disciplinas teóricas e práticas desde o início do curso, entendendo a prática docente como um momento privilegiado de produção de conhecimento e não de simples reprodução de saberes já sedimentados em currículos que distanciam os conhecimentos específicos da ciência de referência e os pedagógicos.

Nesse sentido as DCN da UFPA (2005, p. 38) alertam que “o estreitamento das relações entre teoria e prática no processo curricular não pode ser entendido

como uma soma de momentos teóricos e momentos práticos”. O referido documento nos chama atenção para a necessidade de compreendermos a relação teoria e prática como uma vinculação que permita ao graduando desenvolver uma atitude de reflexão, que lhe possibilite produzir conhecimentos e relacioná-los com a sua cotidianidade social.

Conforme o art. 15 das DCN (p. 6) para a Formação de Professores da educação Básica “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontram em funcionamento deverão adaptar-se a estas prescrições” através de seus respectivos projetos político-pedagógicos.

É nesse contexto que se faz necessário analisar como se deu a adaptação do curso de História da UFPA às novas prescrições curriculares emanadas das duas diretrizes curriculares definidas pelo Estado brasileiro, a partir da nova política curricular adotada no país.

Assim na próxima seção realizamos uma análise do PPP do curso de História da UFPA para compreender a influência que esse documento interno do curso investigado sofreu, tanto das DCN para a Formação de Professores da educação básica quanto das DCN para os cursos de História. Ressaltamos que a partir da organização do currículo desse curso, buscamos perceber a concepção de professor que está presente na referida proposta curricular.

2.4 O CURSO DE HISTÓRIA EM REFORMA: o novo projeto político pedagógico implementado em 2006

Tal como já comentamos na seção anterior deste trabalho, os anos 1990 foram marcados, no campo da educação, por amplas reformas que mudaram a estrutura e o funcionamento do sistema educacional brasileiro. Neste sentido a primeira medida efetiva foi a promulgação da nova LDB que estabeleceu os ditames legais que orientam os diversos níveis e modalidades da educação nacional.

Por prescrição desta nova LDB foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para reorientar a estrutura curricular de todos os níveis de ensino, a fim de

adequá-los às demandas da sociedade contemporânea, organizada nas últimas décadas com base nos ditames da globalização e do neoliberalismo.

Essa reorientação curricular deve ser efetivada em cada instituição e seus respectivos cursos, neste caso, os de graduação através da elaboração de Propostas Pedagógicas que se configurem em Projetos Político-Pedagógicos (PPP), que construam um norte para as suas atividades pedagógicas a partir do que está prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, em busca de construir uma identidade no campo do ensino de graduação e adotar uma política de inserção da UFPA nos novos paradigmas educacionais estabelecidos pelo capitalismo contemporâneo, definidos pelos princípios da flexibilidade, polivalência, qualidade e ancorados na lógica das competências e habilidades ditadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, as atuais Faculdades da UFPA, que concentram os antigos Colegiados e Departamentos dos cursos de graduação plena, em observância às determinações da nova LDB iniciaram reuniões e debates com a finalidade de elaboração de suas respectivas propostas pedagógicas, de cujos debates e embates fossem possível construir os Projetos Político-Pedagógicos sinalizando para as intencionalidades acadêmicas de cada curso.

De acordo com Veiga (1995, p. 12) “ao construirmos os projetos político-pedagógicos, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para adiante com base no que temos, buscando o possível”. Tomando por base essa reflexão da autora, compreendemos que o PPP de um curso deve estabelecer o norte das atividades pedagógicas definindo as intencionalidades e perfis profissionais buscados pelos seus propositores à luz das especificidades da instituição educacional, proporcionando condições para que possamos avaliar o que está posto no curso e o que se pretende alcançar com uma nova proposta curricular.

Ressaltamos que o PPP não pode ser um documento elaborado com um fim em si mesmo na perspectiva de uma exigência institucional, mas sim um instrumento pedagógico construído processualmente à luz da realidade em que está situada a instituição, definindo a sua direção pedagógica, como sustenta a seguinte reflexão:

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é constituído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo (VEIGA, 1995, p. 13).

A autora nos remete à compreensão do projeto pedagógico como uma espécie de carta magna orientadora da ação educativa, mas alertando que é um instrumento pedagógico processual em permanente (re) elaboração de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva alertamos que o PPP não deve ser um documento de “gaveta” que representa apenas uma questão de legalidade da ação pedagógica, mas um instrumento que, segundo Veiga (1995, p. 13-14) se preocupa “em organizar o trabalho pedagógico e superar os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, que reforçam as diferenças e hierarquizam os poderes de decisão”. Deste modo entendemos que o PPP é um meio pelo qual se estabelece a organização curricular, onde se definem as intencionalidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Com base nessas ponderações sobre o PPP, buscamos evidenciar a concepção de professor que está presente na proposta curricular, configurada no atual PPP do curso de História da UFPA, que começou a vigorar desde o ano de 2006 para as turmas ingressantes por meio do processo seletivo do referido ano.

Seguindo orientação da nova LDB que determina autonomia às instituições de ensino superior para a elaboração de seus currículos e programas observando as Diretrizes Nacionais pertinente a cada curso de graduação, a Universidade Federal do Pará iniciou, a partir de 1998, uma série de ações visando a elaboração das Diretrizes Curriculares para os seus cursos de Graduação.

Deste modo, a UFPA através da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração (PROEG), por meio do seu Departamento de Apoio Didático-Científico (DAC), realizou ações e promoveu encontros e debates, sobretudo no âmbito do Fórum de Graduação, recorrendo também a especialistas, o que resultou na elaboração de uma pré-proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação da UFPA em 1998, discussão desse documento; constituição de uma Comissão de Consultores para elaborar a Minuta de Diretrizes Curriculares para

referidos cursos em 2001, sendo esta composta pelos professores Drs. Genylton Odilon Rego da Rocha, Josenilda Maria Maués da Silva e Sílvia Nogueira Chaves.

O documento elaborado pela Comissão de Consultores, intitulado “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação”, foi aprovado pelo Parecer UFPA/CEG nº 015/04 e regulamentado pela Resolução UFPA/CONSEP nº 3.186/04. Destacamos que, de acordo com esse documento, essas articulações:

Tem seu fundamento na importância de se elaborar projetos pedagógicos que orientem a criação de um modelo de ensino com a adoção de currículos flexíveis, atualizados e condizentes com as mudanças da realidade mundial e regional, em que os saberes se inter-relacionem e se complementem mediante a utilização de tecnologias de ensino inovadoras, capazes de orientar uma formação que privilegie o educando e lhe permita ser sujeito desse processo (UFPA, 2005, p. 7).

Neste cenário acadêmico, o curso de História da UFPA, baseado nas prescrições da política oficial da nova LDB, nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de História e nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação da UFPA, iniciou uma série de atividades a fim de elaborar o seu primeiro²¹ Projeto Político Pedagógico que foi aprovado pelo Parecer UFPA/CEG 182/06 e regulamentado pela Resolução UFPA/CONSEP nº 3599/07 de 10 de setembro de 2007²², definindo uma nova orientação curricular para o processo de formação de professores de História nessa instituição.

Ressaltamos que antes da aprovação da versão atual do PPP de História da UFPA, a coordenação do Colegiado (nomenclatura da época) do referido curso, sob direção do Professor Fernando Arthur Neves, buscando adequar o curso de História às Diretrizes Nacionais e às exigências da Pró-reitoria de ensino quanto a necessidade de fazer adaptação das 400 horas de prática de ensino à carga horária, apresentou uma proposta de PPP em 2003 que não foi aprovada. No ano seguinte, o novo Coordenador do então Colegiado de História professor Elson Luis Rocha Monteiro apresentou uma nova proposta de PPP para o curso de História, que em razão das dificuldades para passar no DAC e ser encaminhado para o CONSEP-UFPA, convidou a Professora Sônia Nazaré Fernandes Resque, que vinha

²¹ Antes de 2006 os currículos eram dados por resoluções e pareceres que apresentavam grades curriculares das disciplinas com suas respectivas cargas horárias e créditos a serem cumpridos.

²² Devemos destacar que segundo o Diretor da Faculdade de história Prof. Dr. Mauro César Coelho o referido Projeto Político Pedagógico já está sendo executado desde o início de 2007 nas turmas de alunos ingressantes no processo seletivo deste ano.

estudando questões sobre currículo e ensino de História, para dar novos encaminhamentos pedagógicos e institucionais à proposta, que após reuniões com professores do curso de História, essa proposta foi aprovada pelos dispositivos legais mencionados anteriormente.

Este documento configurado como o PPP do curso de História em sua primeira parte é iniciado com uma apresentação de autoria da Professora Dra. Magda Maria de Oliveira Ricci²³, sobre o histórico do curso de História da UFPA destacando alguns pontos de seu percurso desde as suas origens até os dias atuais.

No intróito do referido PPP, está expresso que o curso de História foi aprovado pelo Decreto Federal nº 35.456 de 04/05/1954, publicado em 17/05/1954 e implantado em 1955 na antiga Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras do Pará, como um curso de Graduação concentrando História e Geografia, sendo incorporado em 1957 à Universidade Federal do Pará, que fora criada pela Lei nº 3191 de 02 de julho de 1957, assinada pelo presidente Juscelino Kubitschek.

De acordo com esse documento o curso de História manteve uma estrutura tradicional positivista até final dos anos 1970, sem alterações que colocassem em risco essa perspectiva historiográfica.

Este curso só começou experimentar efetivas mudanças na sua estrutura e funcionamento a partir do final dos anos 1980. De acordo com o texto introdutório do atual PPP, a partir desse período se adotou uma política de qualificação e busca de melhoramento da graduação, como reflexo da proposta estabelecida desde a reforma curricular de 1988. O ponto forte dessa proposta está na formação de um “Profissional de História” com habilidade para pesquisa, visto que foram inclusas no currículo de 1988 disciplinas voltadas à ação investigativa, como Metodologia de História, Teoria da História, Historiografia, embora o curso não apresentando um quadro docente suficiente, com formação adequada para ministrar essas disciplinas.

Mediante a necessidade de qualificação dos profissionais de História, o antigo Departamento de História começou a liberar seus professores para fazerem Mestrado e Doutorado em outras localidades fora do Estado do Pará, visto que ainda não existia em nosso Estado nenhum Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no campo da História.

²³ Dra. em História Social e docente da atual Faculdade de História no curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em História, vinculada à linha de pesquisa “Trabalho, cultura e etnicidade”.

Essas mudanças experimentadas pelo curso de História, que sinalizavam para uma aproximação entre ensino e pesquisa²⁴ exigiam também mudanças estruturais, que possibilitaram a criação do Laboratório de História, o estabelecimento de parceria entre a UFPA e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) definindo um programa de bolsas de estudo e iniciação científica, a fim de fomentar “a divulgação do ensino e da pesquisa em História”.

A partir desse novo quadro foi possível melhorar o acervo bibliográfico com um banco de teses, dissertações e monografias, assim como se criou uma cultura cotidiana voltada ao desenvolvimento de atividades acadêmicas com a realização de seminários, cursos, oficinas, dentre outros. Nesse sentido, o PPP atual menciona os Encontros Norte de História, promovidos em parceria com o núcleo Regional da Associação Nacional de História (ANPUH) em 1998, 2000, 2003 e 2006; o encontro Internacional de História oral em 1999, além de diversos seminários e conferências com a participação de profissionais oriundos de várias partes do Brasil e do exterior.

Ressalta o referido PPP que atualmente o Laboratório de História mantém duas publicações regulares “Páginas de História” na qual são divulgados os artigos que resultam das palestras e comunicações promovidas pelo Laboratório e “Fascículos LH” cuja proposta é de abordar artigos de Historiadores locais e nacionais que tratem de temas de interesse da História da Amazônia. O Laboratório em parceria com a atual Faculdade de História e, em coerência com o desenvolvimento da pesquisa, mantém uma política de incentivo a curso de Pós-Graduação *lato sensu* em História da Amazônia em Belém e campi do interior como Santarém, Altamira, Marabá e Abaetetuba.

Lembramos que o PPP em referência, também destaca o “estabelecimento de um intercâmbio entre a Faculdade de História e a comunidade, em especial com o ensino fundamental e médio”. O documento afirma que essa interlocução tem ocorrido através de oficinas, mini-cursos, debates e publicação de livros, com destaque às atuações dos professores José Alves Junior e José Maia Bezerra Neto, Aldrin Figueiredo e Edilza Fontes, evidenciando, deste modo, resultados de

²⁴ Não devemos esquecer-nos da extensão, que já é fato no curso de História desde os anos 1980. Na apresentação do PPP escrita pela professora Magda Maria de Oliveira Ricci, nos é informado que desde o referido período já existia um esforço no curso, no sentido de estabelecer parcerias com prefeituras do interior, governos estadual e federal para oferecer cursos intervalares que funcionavam no período de férias em Belém (julho, dezembro, janeiro e fevereiro).

pesquisas que já vem sendo desenvolvidas por tais professores desde os anos 1990.

O PPP do referido curso é constituído de 15 itens que procuram seguir as prescrições determinadas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de História: introdução; perfil do egresso; objetivos do curso; conteúdos e habilidades; duração do curso; estrutura curricular; atividades curriculares admitidas no curso; dimensão teórica-prática; metodologia de ensino; formas de avaliação; possibilidade de relação com o aluno egresso; identificação das linhas de pesquisa e a articulação com um complexo ensino/pesquisa e extensão; informações sobre os docentes e recursos humanos; pessoal administrativo; e aspectos de infra-estrutura.

Ao estudarmos o perfil profissional prescrito no atual PPP do curso de História da UFPA, percebemos que o documento propõe a formação do “professor-historiador”, pressupondo que o graduando, ao concluir a fase da formação inicial, deverá dispor de conhecimentos históricos e práticos que o subsidiarão para atuar profissionalmente no âmbito pedagógico e em outros espaços profissionais onde a atividade investigativa seja exigida. Nesse sentido o documento em análise apresenta a seguinte afirmação:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de professor-historiador em todas as suas dimensões, o que pressupõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua difusão no âmbito pedagógico. Neste sentido, o curso forma o profissional da história fundamentando-se no exercício da pesquisa em sua capacidade de produzir conhecimentos, quer na escola, quer nos demais espaços onde o exercício profissional assim o exija (UFPA, 2006b, s/p.).

Entendemos o “pleno domínio” da natureza do conhecimento histórico como o domínio do conhecimento da ciência histórica associado à competência que o graduado deverá desenvolver para mobilizar tais conhecimentos no âmbito da escola e/ou em outros espaços de ação profissional. Nessa perspectiva o professor-historiador deve dominar:

Os conteúdos específicos que consistem na discussão e reflexão teórico-prática dos processos históricos; conteúdos de fundamentação da prática docente que visam dar a competência necessária para atuar no ensino de História; conteúdos práticos que visam o exercício da docência nos diferentes níveis em que se desenvolve, bem como o exercício do ofício do historiador; conteúdos de interlocução com a História que visam transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas de conhecimentos (UFPA, 2006a, p. 1).

Essa incursão nos remete a uma reflexão sobre o professor-historiador pretendido por meio do PPP de História, concebido como um profissional, que no processo de graduação deve apropriar-se de conhecimentos teórico-metodológicos e pedagógicos que o capacite a exercer atividades em ambientes escolares e/ou não escolares onde seja possível construir e difundir conhecimento histórico.

Como orientam as DCN para os cursos de História no item que versa sobre Competências e Habilidades, o graduado em História deverá:

Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural (BRASIL, 2002b, s/p).

Essa prescrição de âmbito nacional nos remete ao atual PPP do curso de História da UFPA, pelo qual o graduado deverá exercer atividades profissionais em espaços diferenciados além da escola. Essa determinação pode ser confirmada no depoimento a seguir: “É preciso formar um profissional que vai atuar num mercado maior, em museus, arquivos, bibliotecas, o setor privado que não é muito grande, mas absorve parte desses profissionais” (RICCI, 2008).

Por outro lado, evidenciamos que nem todos esses conhecimentos que devem ser mobilizados pelo “professor-historiador” são apresentados de forma prescrita na estrutura curricular do PPP de História.

Os conhecimentos referentes às especificidades da ciência histórica estão materializados em disciplinas consideradas de “conteúdo histórico” que devem capacitar o graduado para a compreensão dos processos históricos e de fundamentação da construção desses conhecimentos. No entanto, as disciplinas pedagógicas que pensamos subsidiar o graduado para a docência e, portanto, para a difusão do conhecimento produzido, são apresentadas de modo insuficiente na estrutura curricular do PPP do curso de História, alimentando a idéia de que este documento ainda busca um perfil de egresso fundamentado no discurso tradicional de que a formação do professor de História ainda é embasada, essencialmente, no domínio de um conjunto de conhecimentos específicos da ciência histórica.

Na análise comparativa, feita entre o atual PPP de História e a proposta curricular formatada pelo curso de História em 1988, observamos que esta última buscava a formação do “profissional de História” cuja compreensão é apresentada nos depoimentos a seguir:

Na reforma de 1988 não existia um modelo de formação anunciada. O que nós trabalhamos de forma muito sistemática e firme foi exatamente o modelo de preparação do “profissional de História” nas duas perspectivas: um profissional que sabe fazer pesquisa, mas também sabe dar aula (MOURÃO, 2008).

A idéia de formação era do “profissional de História”, uma idéia mais abrangente que teria a formação de um profissional mais qualificado que poderia ir tanto para sala de aula na melhor condição quanto pesquisador na melhor qualidade (SOMBRA, 2008).

Os depoimentos nos possibilitam concluir que a reforma curricular de 1988 buscava uma formação que concentrasse docência e pesquisa, pela qual o profissional tivesse condições de desenvolver a docência e o ofício de historiador numa perspectiva de pesquisador. Nos termos dos depoimentos entendemos que o profissional de História apresenta como ponto de convergência a pesquisa, porém, mantém o professor na sala de aula e o historiador em outros espaços de ação profissional, considerados ambientes não escolares, mencionados anteriormente, numa demonstração de permanência da divisão do trabalho de produção e difusão do conhecimento histórico.

No atual PPP do curso de História percebemos que o perfil é alterado para o “professor-historiador” nos remetendo à identificação de uma intencionalidade de formar profissionais que poderão atuar em ambientes escolares e não escolares numa perspectiva de produção e difusão do conhecimento histórico com olhar de pesquisador, em diferentes espaços que possibilitem a investigação historiográfica.

Deste modo, concluímos que: o “Profissional de História” pretendido pela proposta de 1988 era traduzido na formação de profissionais que apresentassem um perfil de pesquisador na docência e na pesquisa histórica, mas cada um desses ofícios sendo executado separadamente em lócus específico de ação profissional. Diferentemente, o atual PPP de História apresenta a intencionalidade de formar o “Professor-historiador” que deverá dominar conhecimentos que o possibilite atuar na produção e difusão do saber histórico em qualquer espaço favorável a reflexões historiográficas.

Ressaltamos que, embora suscitando a difusão do conhecimento histórico, o referido PPP em análise não apresenta disciplinas que fundamentem, pedagogicamente, uma discussão sobre formação de professores, evidenciando deste modo uma intencionalidade mais voltada à pesquisa histórica que à docência numa perspectiva educacional.

Outra questão que nos chama atenção nessa analogia entre as propostas curriculares mencionadas é a intencionalidade da pesquisa como princípio educacional.

Conforme depoimentos de professores que participaram da reforma curricular de 1988, a proposta era formar o profissional de História com lentes de pesquisador. No entanto essa perspectiva esbarrava na própria organização curricular que compartimentalizava de modo linear e verticalizado as disciplinas de área, as específicas da ciência histórica e as pedagógicas, dificultando deste modo, o diálogo interdisciplinar, que é condição fundamental para o desenvolvimento da prática profissional baseada na união entre ensino e pesquisa.

O atual PPP de História apresenta uma estrutura curricular, cuja formatação, aparente, manifesta a intencionalidade de aproximar as disciplinas de conhecimento histórico com as de fundamentação teórico-metodológica que possibilitam o debate sobre o processo de construção desse conhecimento, buscando-se deste modo, associar o ensino à pesquisa. Conforme o depoimento a seguir, essa formatação gráfica e disciplinar do documento em análise representa um avanço em relação à proposta curricular de 1988.

Nós já melhoramos uma porção de coisas e, em algumas a gente ainda pode melhorar mais ainda. Acho que o primeiro passo para efetiva junção entre ensino e pesquisa está muito mais claro e configurado em 2006 do que estava em 1988. Talvez em 1988 existisse consciência do problema, embora ele continuasse ali existia consciência do problema. Hoje nós não estamos nesse patamar, já existe de fato uma proposta que visa à integração. Ela ainda não é a integração que se quer, eu pelo menos não estou satisfeita ainda, mas ela é muito mais significativa do que era em 1988. Além do que a reforma que nós fizemos instituiu a monografia que não tinha na de 1988. Pela reforma de 1988 a formação de professores era dada pelo que o aluno ia saber saindo dali. Isso era conteudismo, as disciplinas se colocam em gerais, nacionais e regionais. A virada dos anos 90 foi voltada para a pesquisa. Sabendo que o ensino ficou de certa maneira com problemas. E agora é o momento que a gente está tentando equilibrar. O problema da reforma de 1988 é que ela separava a disciplina historiografia das disciplinas de conteúdo, que continuavam com aquele caráter formativo de conteúdo. E por outro lado a disciplina historiografia, como é que eles iam fazer; conteúdo era contar o que aconteceu; Historiografia e teoria era discutir como fazer história era discutir como se chegou àquele conteúdo, mas o conteúdo era positivado era aquilo mesmo. Quando agente fez a reforma nos anos 1990 todas as disciplinas passaram a ter historiografia. Foi um debate que nos anos 90 nós fizemos e nesta de 2006 culminou com o Mauro dizendo: não. Tem que manter porque a gente quer fazer uma discussão científica sobre o formato do curso, pensar que profissional, que historiador estamos querendo formar aqui, dar um exemplo de historiografia para que o aluno reforce esse lado, embora todas as disciplinas estejam trabalhando historiograficamente e teoricamente (RICCI, 2008).

De acordo com este depoimento, o ensino e pesquisa como princípio formativo representam um avanço significativo no atual PPP de História. O depoimento deixa clara a busca de uma integração entre conhecimentos de ensino e pesquisa, no entanto, reconhece que a dimensão do ensino ficou em plano secundário, reforçando desta forma, o discurso de que na proposta curricular atual do curso de História está prescrita a formação do professor-historiador, mas a centralidade está mais voltada à formação do historiador vinculado à pesquisa histórica do que à formação do professor.

Com a finalidade de demonstrar uma síntese comparativa de permanências e rupturas entre as propostas curriculares de 1988 e 2006, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 6 – Comparativo das propostas curriculares implementadas no curso de História da UFPA em 1977, 1988 e 2006

1977	1988	2006
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sofreu influência do modelo educacional elaborado pelos militares para as instituições de ensino superior. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sofreu influência das discussões teóricas acerca da formação em História, que estavam ocorrendo no Brasil, no contexto do processo de redemocratização política; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sofreu influência das reformas educacionais intensificadas nos anos 1990, que foram incorporadas à organização do Estado neoliberal no Brasil;
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Buscava um perfil profissional caracterizado pela formação dicotômica de licenciado ou bacharel em História 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Buscava um perfil profissional definido como “Profissional de História”; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Busca um perfil profissional configurado no “Professor-Historiador”
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adoção de um currículo que indicava para a formação do professor técnico-linear 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adotou um currículo que indicava a formação do professor de concepção técnico-linear; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adoção de um currículo que apresenta a intencionalidade de formar um profissional reflexivo; no entanto a ausência de disciplinas pedagógicas dificulta a construção de uma discussão voltada para a formação de professor;
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrutura curricular baseada numa organização disciplinar fragmentada e verticalizada 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrutura curricular com organização das disciplinas em etapas fragmentadas e verticalizadas; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrutura curricular com tendência a associação entre disciplinas teóricas e práticas;
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coerência dos conhecimentos históricos e pedagógicos inclusos na estrutura curricular com o perfil profissional pretendido e a concepção de professor. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incoerência dos conhecimentos históricos e pedagógicos inclusos na estrutura curricular com o perfil profissional pretendido e a concepção de professor. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incoerência dos conhecimentos inclusos na estrutura curricular com o perfil profissional pretendido e a concepção de professor;

Cont.

1977	1988	2006
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os depoimentos indicam o predomínio do positivismo como concepção historiográfica dominante 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os depoimentos sinalizam para o marxismo como concepção historiográfica dominante no curso. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os depoimentos sinalizam para ausência de uma concepção historiográfica dominantes no curso;
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dissociação entre ensino e pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dissociação entre ensino e pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tentativa de aproximação entre ensino e pesquisa.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação baseada na lógica do currículo mínimo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação baseada na lógica do currículo mínimo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação baseada na lógica de competências e habilidades

Fonte: Elaborado pelo autor (2008).

Então refletimos sobre a proposta curricular atual do curso de História como um avanço real no campo da pesquisa, mas no campo do ensino não vislumbramos uma discussão pertinente, sobretudo frente à ausência de disciplinas pedagógicas. Nestes termos entendemos que a intencionalidade de concentrar ensino-pesquisa no processo formativo requer ser repensada no âmbito do ensino.

Em relação aos objetivos do curso de História, o PPP prevê “o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias à licenciatura plena e ao bacharelado através da mobilização e reflexões sobre o saber da História e os usos desta na formação do cidadão”.

Neste sentido a Resolução UFPA/CONSEP nº 3599/07 que regulamenta o atual PPP do curso de História, em seu art. 4º, inciso VI versa que:

Espera-se que o graduado em História possa refletir sobre as questões educacionais e pedagógicas referentes ao ensino da História nos níveis fundamental e médio, de forma a propor projetos de intervenção na realidade escolar, capazes de permitir a educação histórica do cidadão (UFPA, 2007).

Esta prescrição evidencia a idéia de que os conhecimentos materializados nas disciplinas apresentadas da estrutura curricular do PPP de História devem possibilitar ao graduado discutir questões educacionais como: formação de professores, ensino de História e elaboração de projetos que o subsidie para o desenvolvimento de sua prática profissional, numa dimensão de contexto da escola.

Ao analisarmos essa perspectiva de formação no PPP de História percebemos que existe o problema da ausência na estrutura curricular de disciplinas pedagógicas. Deste modo, a ausência de orientações pedagógicas na transposição didática dos conhecimentos da ciência histórica pode apresentar dificuldades para

os graduados refletirem sobre questões educacionais e pedagógicas, sobretudo no campo da formação de professores.

Diferentemente das DCN para os cursos de História, que trabalham com a nomenclatura de “Competências e Habilidades” e “Conteúdos Curriculares” no processo de formação dos graduandos, o atual PPP do curso de História da UFPA apresenta uma concentração desses aspectos num item denominado de “Conteúdos e Habilidades”, excluindo o termo Competências como determinam os principais documentos da legislação oficial como as DCN de História, DCN para a Formação de Professores e as diretrizes curriculares internas da UFPA para os seus cursos de graduação.

Na subsecção a seguir apresentamos uma análise dos conhecimentos históricos e pedagógicos presentes no atual PPP do curso de História, com a finalidade de verificar se eles apresentam coerência com a concepção de professor presente na estrutura do currículo e o perfil profissional pretendido para os graduandos do referido curso.

2.4.1 Os conhecimentos históricos e pedagógicos contidos no novo projeto político-pedagógico

Ao analisarmos o item “estrutura Curricular” do PPP de História percebemos a organização dos conhecimentos inclusos nesse documento em “blocos” de disciplinas semestrais distribuídas em oito semestres, sendo essa duração do curso regulamentada pelo art. 9º da Resolução UFPA/CONSEP nº 3.599/07, onde fica determinado que a “duração do curso de graduação em História é de quatro anos (8 semestres), garantindo a modalidade em licenciatura plena e bacharelado em História, com carga horária de 3005 horas”, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 7 – Estrutura curricular do curso de História da UFPA

BLOCO I				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CHT	CHP
FH	História Antiga	85	68	17
FH	Teoria da História I	68	68	--
FH	Antropologia Cultural I	51	51	--
FH	Seminários de História e Educação	68	68	--
OPTATIVA	-----	51	51	--

BLOCO II				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CHT	CHP
FH	História Medieval	85	68	17
FH	Teoria da História II	68	68	--
FH	Seminários de Filosofia e Educação	68	68	--
FH	Historiografia Brasileira	51	51	--
FH	Antropologia Histórica	51	51	--

BLOCO III				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CHT	CHP
FH	História Moderna I	85	68	17
FH	História da América I	68	51	17
FH	História da Amazônia I	68	51	17
FH	História do Brasil I	85	51	34
ED	Psicologia do ensino aprendizagem	68	68	--

BLOCO IV				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CHT	CHP
FH	História da Amazônia II	68	51	17
FH	História Moderna II	85	51	34
FH	Teoria da História III	68	68	--
FH	História da América II	68	51	17
FH	História do Brasil II	85	68	17

BLOCO V				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CHT	CHP
FH	História do Brasil III	85	51	34
FH	História Contemporânea I	85	51	34
FH	Estágio Supervisionado I	102	--	102
FH	Metodologia da História I	68	68	--

BLOCO VI				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CHT	CHP
FH	História Contemporânea II	85	51	34
FH	Metodologia da História II	68	68	--
FH	Estágio Supervisionado II	102	--	102
FH	História do Brasil IV	85	51	34

BLOCO VII				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CHT	CHP
FH	Monografia I	68	68	--
FH	História da América III	68	51	17
FH	Estágio Supervisionado III	102	--	102
FH	Historiografia da Amazônia	51	51	--
FH	História da Amazônia III	85	68	17

BLOCO VIII				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CHT	CHP
FH	Monografia II	68	68	--
FH	Estágio supervisionado IV	102	--	102
FH	História da África	85	68	17
FH	História Indígena e do indigenismo	68	51	17
OPTATIVA	-----	51	51	--
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS				200h

Fonte: PPP de História/UFPA, 2007.

Essa organização curricular do curso de História da UFPA, em “blocos” semestrais de disciplinas, reedita o modelo curricular alicerçado em uma estrutura disciplinar que era apresentada nos currículos tradicionais lineares. Todavia, a referida organização curricular visava à implementação de um currículo favorável a uma prática capaz de integrar os conhecimentos inclusos no desenho curricular e que tenha como referência uma perspectiva de reflexão voltada para “uma formação profissional reflexiva, capaz de resolver problemas práticos, por meio da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” (UFPA, 2005, p. 139).

De acordo com esse documento não se trata de elencar um bloco de disciplinas para a organização curricular, mas trata-se de “uma reflexão coletiva e subsidiada sobre o conhecimento, os saberes e os recursos apropriados para a materialização dos princípios curriculares assumidos e para a produção do perfil profissional assumido” (UFPA, 2005, p. 60).

Nessa perspectiva, os conteúdos e habilidades prescritos pelo PPP de História, segundo o Parecer UFPA/CEG nº 182/06 estão estruturados em núcleos de conteúdos, definindo-os como: Núcleo de conteúdos específicos, que consiste na discussão e reflexão teórico-prática dos processos históricos; Núcleo de conteúdos de fundamentação da prática docente que visam a dar competência necessária para atuar no ensino de História numa perspectiva de reflexão; Núcleo de conteúdos práticos que visam ao exercício da docência nos diferentes âmbitos e do ofício do Historiador e finalmente o Núcleo de conteúdos de interlocução com a História.

Os núcleos de conteúdos estabelecidos pelo Parecer nº 182/06 apresentam a seguinte definição:

Núcleo de conteúdo específico: consistem na discussão e reflexão teórico-prática dos processos históricos, bem como suas diferentes modalidades de combinações no tempo e no espaço e que visam conhecer e diferenciar as interpretações históricas propostas pelas principais escolas historiográficas; **Núcleo de conteúdos de fundamentação da prática**

docente: que visam dar a competência necessária para atuar no ensino de História, produzir materiais pedagógicos e refletir sobre as questões referentes ao ensino de História nos diferentes âmbitos e níveis em que se desenvolve; **Núcleo de conteúdos práticos:** que visam o exercício da docência nos diferentes níveis e âmbitos em que se desenvolve, bem como o exercício do ofício do historiador; **Núcleo de conteúdos de interlocução com a História:** que visam transitar pelas fronteiras entre História e outras áreas de conhecimento (UFPA, 2006a, p. 1). (grifo nosso).

No currículo que está sendo analisado, esses núcleos de conteúdos, de acordo com as suas definições teóricas apresentadas pelo Parecer em referência podem ganhar a seguinte materialidade disciplinar: Núcleo de conteúdo específico: História Antiga, História Medieval, História Moderna I, II, História Contemporânea I e II, História da América I, II e III, História do Brasil I, II, III e IV, História da Amazônia I, II e III, História da África, História Indígena e do Indigenismo. O Núcleo de conteúdos de fundamentação da prática docente: Seminário Temático de História e Educação; Seminário Temático de Filosofia e Educação, Psicologia do Ensino e Aprendizagem, Estágio Supervisionado I, II, III e IV. Núcleo de conteúdos práticos: Metodologia da História I e II, Historiografia Brasileira, Historiografia da Amazônia, Antropologia Cultural I, Antropologia Histórica, Teoria da História I, II e III; Monografia. Núcleo de conteúdos de interlocução com a História: disciplinas optativas.

Analisando o desenho curricular apresentado pelo PPP do curso de História da UFPA, percebemos que a efetivação de algumas disciplinas de “conteúdo específico de História”, aplicadas à educação básica, mostra a distribuição da carga horária das referidas disciplinas em carga horária teórica (CHT) e carga horária prática (CHP). A parte prática representa em média 20% da carga horária, com destaque para História da Amazônia que representa 25% do total da carga horária, evidenciando a predominância do conhecimento teórico.

Nesse sentido, conforme depoimento da professora Sônia Nazaré Fernandes Resque, que participou da elaboração do atual PPP do curso de História da UFPA, a proposta do referido documento era possibilitar ao aluno o desenvolvimento da prática associada à teoria desde o início do curso.

Eu resolvi embutir às 400 horas de prática na carga horária de cada uma das disciplinas de conteúdo. Se você vai dar História Antiga, dá o corpo da disciplina, mas parte dessa carga horária inclusive que foi aumentada, era para discutir o ensino. Então você vai discutir o ensino de antiga no ensino da educação básica e vai discutir na sua perspectiva didática e metodológica. Então se não tem didática e metodologia do ensino de História, vai ter que acontecer essa discussão dentro da disciplina, o

professor vai ter que pensar uma forma de fazer essa discussão e, discutir avaliação, as técnicas e as metodologias de ensino, o material didático, as fontes que eu possa está usando nas diversas linguagens no ensino de história de forma mais adequada com aquilo que propõe o historiador, os educadores pra o ensino (RESQUE, 2008).

O depoimento da professora, bem como a organização da estrutura curricular, nos remete à percepção de que as disciplinas específicas da ciência histórica e os conhecimentos pedagógicos devem ser ministrados pelo mesmo professor, que em sua práxis deve associar teoria e prática, desde o início do curso, no processo ensino-aprendizagem. Alertamos que essa relação entre teoria e prática não deve ser concebida como uma simples somatória de atividades curriculares, mas sim um momento de reflexão na prática, que possibilite ao professor e alunos uma atitude investigativa necessária à produção de conhecimentos.

Essa relação teoria e pratica é regulamentada pelas DCN para a Formação de Professores em seu art. 12:

§ 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 (BRASIL, 2002a, p. 5).

A nova formatação curricular apresentada no atual PPP preconiza uma interação entre teoria e prática, desde o inicio do curso, o que poderá possibilitar, segundo os objetivos do referido documento uma docência com perspectiva de investigação e reflexão. Nesse sentido, os objetivos propostos no PPP do curso buscam alcançar o perfil profissional que é formar o professor-historiador, como um profissional focado na pesquisa durante o seu processo formativo. “É imprescindível, no caso do ensino de História, uma prática que ultrapasse o reprodutivismo e instaure a ousadia interpretativa e criativa no dia-a-dia da sala de aula” (SILVA, 2000, p. 19).

Nesse aspecto, o PPP de História representou um avanço no ponto de vista da formação do professor de História, pois, tradicionalmente, a responsabilidade pela formação do professor de História era delegada para as Faculdades ou departamentos de educação, evidenciando-se uma ausência de articulação entre os “pedagogos” e os “especialistas de conteúdo” (FENELON, 1983).

Conforme depoimento de Resque (2008), na atual estrutura curricular apresentada pelo PPP do curso de História da UFPA, preconiza-se a superação

desse etapismo disciplinar, por meio da inclusão das práticas pedagógicas na carga horária de cada disciplina do núcleo específico de História.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/02 em seu art. 1º, inciso II fica determinado “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso”. Nesse sentido o PPP do curso de História regulamenta 408 horas para a disciplina Estágio Supervisionado I a IV a partir do quinto semestre, mostrando-se de acordo com a legislação em vigor. Conforme o ementário pertinente à disciplina Estágio Supervisionado I, o que se propõe, é dar os subsídios para a pesquisa no ensino de História, conforme nos demonstra o seguinte trecho da ementa prescrita no PPP de História: “a pesquisa no ensino de História no cotidiano escolar: objetivos, fontes e metodologias. Elaboração de projetos de pesquisa voltados às problemáticas do ensino. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino”, assim a seqüência dessa disciplina apresenta o estágio supervisionado propriamente definido em escolas de nível fundamental, ensino médio e ambientes não escolares, voltando-se à investigação da realidade escolar e para a elaboração e execução de projetos de ensino em ambientes não-escolares e também para portadores de necessidades educativas especiais.

Em coerência com essas ementas do Estágio Supervisionado prescritas no PPP de História, o depoimento a seguir nos trás os seguintes dados:

Com relação ao estágio a gente pensou numa possibilidade de trabalhar as 408 horas pensando na especificidade do ensino fundamental e médio e naquilo que está hoje se discutindo em torno da formação: educação especial voltada pra portadores de necessidades educativas especiais, educação em ambientes não-escolares, esta foi a perspectiva do estágio IV. Por exemplo, um museu, como organizar uma aula de história utilizando um museu, uma biblioteca, arquivos, fontes primárias. A do estágio II e III você pega o ensino fundamental e médio, você vai se envolver com a realidade escolar, fazer um projeto de ensino voltado pra fazer intervenção em dada realidade escolar. De repente você está querendo fazer uma discussão sobre o uso da fotografia como recurso didático numa dada série: como se organiza isso? De que forma pode ser feito? Quais são as vantagens e desvantagens do uso daquela fotografia como recurso? Quais são os conteúdos? Como eu posso trabalhar isso metodologicamente. No estágio I a gente pensou na possibilidade do aluno fazer uma leitura ampliada da escola, da gestão, da coordenação pedagógica, de como a escola é estruturada, a questão da concepção do currículo, da concepção do ensino de História presente no currículo escolar, o perfil do professor, o perfil do aluno, compreender a dinâmica da escola a partir de uma visão etnográfica (RESQUE, 2008).

Nesta perspectiva consideramos relevante retomar o PPP, precisamente com o item que versa sobre “conteúdos e habilidades” a fim de relacionar essa proposta de realização dos estágios apresentada no depoimento, elucidando a sua coerência com as prescrições do PPP no referido campo, quando observamos as seguintes prescrições referentes à habilidade que o graduado possa desenvolver:

Refletir sobre as questões educacionais e pedagógicas referentes ao ensino da História nos níveis fundamental e médio, de forma a propor projetos de intervenção na realidade escolar, capazes de permitir a educação histórica do cidadão; Promover a educação dos alunos no sentido amplo, incluindo, além do ensino de disciplinas escolares e o desenvolvimento cognitivo, o cuidado com aspectos afetivos, físicos, sócio-culturais e éticos, sobretudo atuando na formação plena da cidadania (UFPA, 2006b, s/p.).

Ressaltamos também que a proposta de execução do Estágio Supervisionado expressa nas ementas da disciplina que constam no PPP de História e no depoimento apresentado, contemplam o perfil dos formandos pretendido pelas DCN de História que consiste numa formação por meio da qual “O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões”.

Lembramos, no entanto, que o item de “identificação das linhas de pesquisa e a articulação com um complexo ensino/pesquisa e extensão” no PPP, apresentam seis linhas de pesquisas, intituladas como: História da Escravidão e do Racismo; História e Cidade; História da Igreja e das Práticas Religiosas, História Social do Trabalho e da Cultura, História e Ecologia e História do Ensino de História. Destacamos que segundo o documento em análise, as duas últimas linhas apresentadas estão em fase de constituição, o que nos remete à compreensão de que temas relacionados ao ensino de História ainda não são contemplados pelas pesquisas desenvolvidas nesse curso.

Nesse sentido, os trabalhos voltados a essa linha de pesquisa, geralmente, têm sido realizados e estão em realização através de pesquisadores e discentes de cursos de pós-graduação no Instituto de Ciências Educação da UFPA nos programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Deste modo, somos afetados pelo seguinte questionamento: diante da exclusão da maioria das disciplinas pedagógicas do currículo do curso de História e a aparente ausência de pesquisas voltadas para o ensino dessa disciplina no referido curso, como será a atuação didático-pedagógica dos futuros professores de História formados nessa

proposta curricular implementada em 2006? Infelizmente essa indagação ainda não temos resposta, pois, somente daqui a seis semestres dever-se-á formar a primeira turma nesse novo currículo, mas não podemos deixar de alertar para essa questão, porque se trata de um curso de formação de professores, que é uma categoria fundamental nos debates sobre educação na atualidade.

Outra questão que levantamos: a prática de ensino não requer o domínio de uma fundamentação teórica do campo didático-pedagógico para tornar um determinado conhecimento objeto de ensino na prática escolar? A nossa inquietação é decorrente do fato de que, segundo depoimento de Resque (2008), é o próprio professor da disciplina de História que orienta essa prática pedagógica. Essa constatação nos remete à estrutura curricular do curso, onde não encontramos de forma prescrita, com exceção do Estágio Supervisionado, disciplinas de práticas pedagógicas, que supostamente possibilitam a fundamentação teórica e epistemológica para o professor desenvolver as atividades docentes.

Nesse sentido, o PPP em análise apresenta a intencionalidade de superar a relação fragmentada entre teoria e prática como era apresentada na proposta curricular de 1988, na qual o aluno cursava primeiro as disciplinas de área, a seguir as referentes ao conhecimento da ciência histórica e finalmente as disciplinas pedagógicas. A estrutura curricular do atual PPP de História e o depoimento de Resque (2008) nos alertam ao fato de que, desde o início do curso, as disciplinas teóricas e práticas eram ministradas conjuntamente, evidenciando a superação da relação fragmentada entre teoria e prática, revelando, deste modo um aparente avanço no processo formativo.

Entretanto, a nossa preocupação nessa relação “concentrada” entre teoria e prática apresentada no PPP de História e no referido depoimento, consiste em saber com que fundamentação teórica da área pedagógica o professor que ministra os conteúdos específicos de História vai discutir com os discentes a prática de ensino configurada na transposição didática, oficinas, seminários, avaliação, plano de ensino e outras variáveis que estão inscritas em disciplinas pedagógicas, que, por sua vez, não são apresentadas de modo prescrito na estrutura curricular. Essa questão nos remete à dedução de que o PPP investigado apresenta uma intencionalidade de superar o abismo tradicional existente entre teoria e prática, no entanto, ainda percebemos dificuldades nesse sentido que exigem incursões mais atentas no âmbito do currículo e da formação de professores.

A inclusão de disciplinas da área de Filosofia e Ciências Humanas, como “Seminários de História e Educação” no primeiro bloco semestral de disciplinas e “Seminários de Filosofia e educação” no segundo bloco, não responde a nossa inquietação na medida em que, não são conhecimentos práticos, portanto, não podem orientar a prática docente. Essa reflexão pode ser verificada nas ementas(ver anexo) das referidas disciplinas:

Abordagem histórica do fenômeno educacional na modernidade e contemporaneidade. A história da educação face ao processo de formação social, político, cultural e econômico do Brasil e da Amazônia. A história do ensino de história (UFPA, 2006b, s/p.).

Distintas matrizes filosóficas que influenciaram e/ou influenciam a conformação dos paradigmas atinentes ao desenvolvimento da civilização ocidental. Tem como ponto de partida as contribuições de Sócrates e Platão. Temas como epistemologia e fundamentos filosóficos da educação; complexidade de suas implicações pedagógicas; sociedade do conhecimento; conhecimento como processo vital; estética e educação; teoria crítica e educação que compõe a grade de assuntos que comporta a proposta de trabalho em foco (UFPA, 2006b, s/p.).

Essas disciplinas estão inscritas no núcleo de conteúdos de fundamentação da prática que subsidiam o graduando ao debate no campo educacional e, não para a prática docente na sala de aula ou em ambientes escolares não formais.

Tomando por base o item sobre o perfil do egresso apresentado no PPP em análise, que define a formação do “professor-historiador em todas as suas dimensões, o que pressupõe o domínio do conhecimento histórico e das práticas essenciais da sua difusão no âmbito pedagógico”, entendemos que a organização curricular, que, aparentemente, apresenta uma discussão interativa entre os conhecimentos históricos e pedagógicos, representa uma intencionalidade de subsidiar o graduando, de conhecimentos para prática da docência reflexiva que ultrapasse regras e procedimentos técnicos pré-estabelecidos. “Não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas do seu próprio trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21).

Nessa perspectiva de formação de profissionais com perfil que os capacite atuar em espaços diferenciados de ação profissional, o PPP de História propõe a participação dos graduandos em atividades Acadêmico-Científico-Culturais numa carga horária de 200 horas, que lhes possibilitem “diferentes experiências

profissionais, através da mobilização das atividades com fito de articular as competências nas escolas” formais ou informais.

Nesse sentido, o depoimento a seguir nos mostra a dinâmica dessas atividades, que deviam ser desenvolvidas pelos graduandos como processo de integralização curricular.

O que nós recomendamos aos alunos é que eles participem de atividades Acadêmico-Científico-Culturais pra que eles possam compor às 200 horas. No meu entendimento, essas atividades têm que ser buscadas pelos alunos. Na medida do possível a faculdade de História promove eventos nos quais os alunos podem participar, “não são obrigados”, o que eles são obrigados é cumprir 200 horas de atividades extra-curriculares. Eles têm que comprovar essa participação nessas horas. 60% dessas horas podem ser creditadas com atividades de estágio reconhecidas pela faculdade ou em cursos de iniciação científica, mas só 60%, ou seja, são 120 horas, as outras 80 horas têm que ser completadas com participação em eventos, mas ai depende de cada um (COELHO, 2008).

Compreendemos que essa participação dos graduandos em eventos que possam qualificá-los para tais atividades, garantindo-lhes créditos no seu processo formativo, representa uma tentativa de contemplar o perfil profissional, pretendido pelo projeto pedagógico, que consiste em formar professor-historiador, com autonomia e domínio de conhecimentos que o subsidie para o desenvolvimento de uma possível ação reflexiva no exercício do ofício de Historiador.

Em relação à concepção historiográfica que orienta o desenvolvimento das atividades de ensino de história neste curso, os depoimentos dos professores entrevistados sinalizam para um cenário no qual não existe uma abordagem em destaque representando uma espécie de matriz teórico-metodológica a ser seguida por todos os professores que fazem parte do quadro docente.

Pelo fato de sermos uma universidade nós não adotamos uma concepção de história que seja partilhada por todos os professores como trajetória de formação. O projeto político pedagógico indica as balizas de formação que estão lá, agora isso não implica na adoção de uma concepção de História conjunta de todos os professores. O que é de comum esta lá no projeto pedagógico (COELHO, 2008).

De acordo com tais depoimentos não existe no curso de História e, nem no projeto político pedagógico uma concepção de História que seja partilhada por tantos professores, que se sobressaia em relação a outra possível tendência.

Conforme depoimento de Magda Ricci, cada um dos professores que pensou a reforma curricular de 2006 tem uma concepção de História que está dentro do projeto.

Nesse sentido, o depoimento a seguir afirma que:

A concepção historiográfica está muito pautada na História Social, na História Cultural e também da perspectiva dos Annales, lógico que depende muito de quem vai trabalhar as disciplinas, não parece isso uma coisa muito clara na proposta curricular, mesmo nas ementas não está claro, não tem uma tradução muito clara (RESQUE, 2008).

Nos depoimentos apresentados percebemos que atualmente o debate no curso de História da UFPA não está ancorado numa concepção teórica dominante. As discussões transitam por diferentes tendências teórico-metodológicas, evidenciando relativa liberdade para os professores desenvolverem sua prática em diversas perspectivas, sem polarizar suas análises em apenas uma corrente historiográfica.

Lembramos, no entanto que, apesar dos depoimentos sinalizarem para a ausência de uma concepção historiográfica dominante orientando os debates no curso de História, entendemos que as linhas de pesquisa apresentada no atual PPP do curso de História, indicam para a História Social como a principal concepção norteadora das discussões no referido curso. Tais linhas de pesquisa apontam para o estudo sobre questões temáticas como cidade, racismo, natureza, cultura, trabalho etnicidade dentre outras, que se constituem em objeto da referida discussão historiográfica.

Tomando por base as reflexões sobre os conhecimentos inclusos e a sua organização na estrutura curricular da proposta implementada em 2006 no curso de História da UFPA, apresentamos na seção a seguir um estudo acerca do perfil profissional e da concepção de professor presente no referido currículo.

2.4.2 A concepção de professor presente no novo projeto político pedagógico e o perfil profissional pretendido

Ao analisarmos o atual PPP do curso de História da UFPA, com suas prescrições disciplinares, percebemos significativo avanço em relação ao currículo de 1988, sobretudo no que diz respeito à relação entre as disciplinas teóricas e

práticas. Nesse sentido, o referido PPP nos indica desde o início do curso que o aluno já estabelece uma relação dialógica entre disciplinas de conhecimentos de História com a parte prática simultaneamente.

Essa foi uma questão polêmica entre os professores que pensaram e elaboraram a atual proposta curricular do curso de História, em razão do olhar perspectivado que esses profissionais têm construído em relação às disciplinas práticas. Conforme depoimento de Resque (2008), os professores do antigo departamento de História apresentavam dificuldades em fazer mudanças curriculares que implicassem redução na carga horária das disciplinas de conhecimento Histórico em função das práticas.

Como podemos observar no atual PPP de História, essa questão foi amenizada com a divisão da carga horária das disciplinas da ciência histórica em uma parte teórica e outra prática. Lembramos que a carga horária teórica (CHT) e a carga horária prática (CHP) de cada disciplina devem ser ministrada pelo mesmo professor.

Nessa nova organização curricular, interessa-nos saber qual a concepção de professor que está presente na atual proposta curricular do curso de História da UFPA.

A identificação dessa concepção nos remete ao item PPP que versa sobre o Perfil do Egresso, onde constatamos a intencionalidade em formar o professor-historiador, que deve ser um profissional, cuja ação seja ancorada no exercício da pesquisa. Esse perfil de “professor-historiador” foi pensado pelos professores envolvidos com a reforma curricular como um profissional com domínio de conhecimentos que lhe possibilite desenvolver suas atividades profissionais numa perspectiva de investigação.

Essa perspectiva de formação defende a possibilidade da pesquisa na formação e na prática docente como instrumento de construção da autonomia do professor, expressa no desenvolvimento de disposições para a produção e a reconstrução de saberes e, para as mudanças na prática docente. Por meio das investigações, pretende-se a compreender e transformação do pensamento e da prática do professor. A pesquisa seria, então, o fundamento da formação e do exercício docente (VENTORIM, s/d, p. 4).

Essa é a aproximação com o perfil profissional pretendido pela proposta curricular do curso de História da UFPA. Um profissional “professor-historiador” capaz de desenvolver uma prática pautada na ação investigativa.

[...] Neste sentido, o curso forma o profissional da história fundamentando-se no exercício da pesquisa e em sua capacidade de produzir conhecimento, quer na escola, quer nos demais espaços onde o exercício profissional assim o exija (UFPA, 2006b, s/p).

Assim, de acordo com a organização curricular do atual PPP do curso de História, a pesquisa deve se constituir num princípio fundamental do processo formativo de professores de História, buscando imprimir nesses profissionais a condição de produtores de conhecimento. Nesse sentido “a pesquisa precisa ser incorporada enquanto estratégia de geração de conhecimentos e de promoção da cidadania” (UFPA, 2005, p. 48).

Entendemos que, quando mediada pela pesquisa, a formação do professor pode representar uma estratégia de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e mudança da prática docente, pois, rejeitando a perspectiva de professor como consumidor de conhecimento acadêmico, transmissor e implementador do ensino, reconhece-se a capacidade investigadora tanto da sua prática pedagógica quanto da realidade em que se insere.

Nesse sentido o depoimento de Magda Ricci, nos mostra que o atual PPP do curso de História busca a formação de um profissional capaz de fazer de sua prática um campo de pesquisa e produção de conhecimento.

Que formação a gente vai dar pra esse profissional? Ele tem que prioritariamente ter pensado em sala de aula, já que a maioria da demanda é essa, mas ele tem que ao pensar em trabalhar em sala de aula, saber que a sala de aula também é um espaço de pesquisa. Ao fazer isso ele está pesquisando também. Então a formação tem que ser de certa forma tripartida: para um mercado mais amplo, para a sala de aula e para pesquisa. Acho que a diferença maior desse projeto de 2007 é que o Mauro pela primeira vez conseguiu fazer uma dosagem melhor entre ensino e pesquisa não deixando de lado o outro setor. Então nós estamos aqui pra ensinar a pesquisar e ensinar, não deixando de considerar que o historiador como pesquisador também entra em outras instituições. Acho que é esse o perfil profissional (RICCI, 2008).

Esta pretensão de formar um profissional capaz de fazer da sua prática uma ação investigativa, articulando conhecimentos teóricos e práticos podemos encontrar também na seguinte reflexão:

Pretende-se a formação de professores pesquisadores, ou seja, “[...] de professores que produzam conhecimentos sobre o pensar e fazer docentes, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permita-lhes reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no trabalho docente” (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001, p. 109-110).

Consideramos que a formação do professor pesquisador está ancorada na idéia de que o professor, sujeito de sua ação, insere-se em processos investigativos que lhe permitam refletir na e sobre a sua própria prática.

Nessa perspectiva, compreendemos que essa é a intencionalidade do atual PPP de História da UFPA, na medida em que se busca estabelecer a interação entre os conhecimentos teóricos e práticos, como componentes de um mesmo processo formativo e, não fragmentado como se apresenta nos currículos tradicionais de concepção técnico-linear.

Essa incursão nos remete a uma reflexão sobre a concepção de currículo que está presente no atual PPP do curso de História, visto que consideramos que currículo, perfil profissional e concepção de professor são categorias que estão imbricadas no processo de formação de professores.

No PPP em estudo, sobretudo na organização curricular, percebemos uma tentativa de organizar um currículo que dispõe os conhecimentos específicos de História e os práticos, de tal forma, possibilitando-nos visualizar uma relação de aproximação entre teoria e prática desde o início do curso, desmistificando a idéia de prática como uma fase complementar à teórica. Nesse sentido, conforme o Parecer CNE/CP 9/2001 fica determinado que:

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 o ensino e a aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva sobre esse processo (BRASIL, 2001b).

Deste modo, entendemos que o estabelecimento de uma relação dialógica entre conhecimentos teóricos e práticos se constitui em princípio curricular basilar para a formação do “professor-historiador” perseguido pelo atual PPP de História, a fim de que este profissional saiba refletir na e sobre a sua própria prática. É essa intencionalidade que aponta para o profissional decorrente dessa proposta curricular como um professor reflexivo.

O que caracteriza essa concepção de professor reflexivo?

A partir das duas últimas décadas do século XX, intensificam-se as discussões sobre a formação docente em contraposição à concepção de formação de professor baseada nos princípios da racionalidade técnica. Nesse sentido, surgem pesquisas em busca de novos procedimentos pedagógicos e metodológicos para lidar com a singularidade e imprevisibilidade da atividade docente na escola e na sala de aula.

Nesse contexto destacamos Schön (1995) que propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão.

Para esse autor, a teoria da racionalidade técnica é considerada insuficiente para referenciar a prática docente, já que se considera que o professor não deve ser apenas um profissional que aplica conhecimentos como regras pré-estabelecidas nas situações emergentes de sala de aula, mas um profissional reflexivo que age e delibera na ação pedagógica.

Nessa concepção, tal prática reflexiva deve ser constantemente ressignificada em função da reflexão sobre a ação de todo o processo pedagógico. Ao refletir sobre a sua prática, segundo Schön (1995), o professor desenvolve uma atividade investigativa que o caracteriza como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, denominado de conhecimento-na-ação, e não mais como um técnico que apenas reproduz este conhecimento. Podemos situar esse princípio no PPP do curso de História da UFPA na medida em que “o curso busca formar o professor-historiador, fundamentando-se no exercício da pesquisa e em sua capacidade de produzir conhecimento quer na escola ou em outros espaços de ação profissional” (UFPA, 2006b).

Ressaltamos que essa concepção de professor que é capaz de refletir e produzir conhecimentos na ação pedagógica, pode ser percebida nas DCN para a Formação de Professores em seu art. 3º, inciso III que versa sobre a pesquisa como princípio norteador da formação de professores.

Artigo 3º “A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores” como:
III- A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los na ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002a).

O referido documento ao fazer referência ao ensino como um espaço de pesquisa, coloca em evidência a reflexão na ação, que é um dos princípios fundamentais do professor reflexivo. Nesse sentido consideramos que o depoimento a seguir nos remete à percepção dessa concepção de professor reflexivo:

Eu tentei sempre trabalhar a idéia de “ensino-pesquisa, teoria e prática”, sempre esse diálogo de forma inseparável. Por isso o perfil de profissional pra mim em História e qualquer licenciado é aquele que sabe pensar sua prática, que sabe refletir sobre sua prática. Então ele tem que ser trabalhado ao longo do curso colocado frente a situações que o remeta constantemente a pensar a prática docente (RESQUE, 2008).

Esse depoimento reflete a concepção de professor reflexivo que Resque tentou imprimir ao PPP de História, quando da sua participação nas discussões e elaboração do referido documento. Nessa perspectiva, consideramos que o referido documento apresenta a intencionalidade de formar um profissional reflexivo que interage com o aluno numa possibilidade de reflexão na sua própria prática.

Gonçalves e Gonçalves (1998), corroborando com essa idéia de um professor que reflete na prática, consideram a necessidade de as propostas formação de professores não estarem fundamentadas, epistemologicamente, apenas numa orientação técnico-profissional. Defendem a importância da troca de experiências em sala de aula, em parcerias com colegas e/ou professores o mais cedo possível dentro do curso em formação, de modo que sejam desenvolvidas possibilidades teóricas e metodológicas que possam favorecer a formação de profissionais reflexivos.

Para esses autores, o professor vai atuar dentro de um determinado contexto sócio-histórico e poderá construir a sua prática na realidade da escola e da sala de aula. É preciso buscar, então, pensar em uma formação que leve em conta a constituição de meios para que esse futuro profissional saiba refletir sobre os fundamentos que orientarão a sua prática, dialogando com os seus próprios saberes e valores, dando um novo significado à sua relação com os alunos. Assim, o cerne desse novo debate sobre formação de professores, centrou-se na reflexão desses profissionais sobre suas práticas escolares, buscando entender os problemas do cotidiano escolar como base na criação de alternativas fundamentadas na abordagem do professor reflexivo.

Os próprios propositores do atual PPP do curso de História da UFPA nos possibilitaram informações que sinalizam para a intencionalidade de formar o

profissional reflexivo, na medida em que buscaram imprimir na organização curricular a idéia de que teoria e prática fazem parte de um mesmo processo, o que exige do professor uma permanente ressignificação da prática pedagógica numa perspectiva de reflexão.

Nesse sentido o depoimento a seguir pode confirmar essa perspectiva.

O que nós buscamos hoje com a estrutura curricular é conjugar precauções teóricas e praticas; formar o professor para a docência desde o início de sua formação, desde primeiro semestre todas as disciplinas se preocupam com a formação para docência. A concepção presente ai do professor de História é o professor que conjuga o conhecimento historiográfico com o conhecimento da pratica docente (COELHO, 2008).

Como podemos observar no depoimento apresentado, a concepção de professor reflexivo, perceptível principalmente na relação dialógica entre teoria e prática, exige do professor uma ação reflexiva para intervir nas situações singulares da prática docente.

Esta atitude demandada pela atividade docente concebe a sala de aula, como um espaço de ação educativa impregnado de múltiplas relações, que exigem do professor um olhar perspectivado, voltado à dimensão singular que permeia as relações no grupo.

A reflexão-na-ação é um processo pedagógico que requer do professor uma atitude pautada, simultaneamente, na surpresa-hipótese-deliberação, a fim de compreender a inquietação e as possibilidades de aprendizagem do aluno. É evidente que essa perspectiva de docência se constrói na voz que é atribuída ao aluno, que aparece como sujeito ativo no processo educativo, como nos mostra o depoimento a seguir.

Nós partimos do pressuposto de que o professor a ser formado tem uma ligação estreita com o que a gente pensa em fazer uma boa História, que é ensinar o aluno a explicar e fazer a História e, ao fazer isso aprende a ler o mundo. Sempre imagino que devemos partir de uma discussão de que o aluno não é uma página em branco. Ele tem algo muito importante a dizer no processo, mas ele não parte do zero, ele tem um conteúdo mínimo a ser trabalhado, e a partir daí ele vai juntando o que já foi discutido sobre aquele conteúdo e o que o aluno pode aprender. Então a concepção de professor tem que estar dentro desse processo. É um professor que seria crítico da sua própria realidade, mas com um lado mais humano, cidadão, formar um aluno que pegue aquele conhecimento e articule com a sua própria vida (RICCI, 2008).

Esse depoimento demonstra que a concepção de professor presente no atual PPP do curso de História da UFPA é ancorada numa prática docente na qual o aluno não deve ser silenciado, sua voz é um dos componentes presentes no processo educativo. A parte prática das disciplinas proposta pelo PPP através de “Seminários, oficinas, produção pedagógica e Estágios” representa oportunidade para professor e alunos refletirem na prática o desenvolvimento das atividades pedagógicas, contribuindo para a construção de uma perspectiva investigativa, que é a base do professor-historiador pretendido no referido Projeto Político-Pedagógico.

Nesse processo, o professor deve valorizar e incentivar a curiosidade do aluno refletindo sobre as suas inquietações, na expectativa de que as perguntas não requerem uma única resposta absoluta e dogmática. Assim, movido por situações inéditas emergentes na sala de aula, o professor deve sempre ter um olhar perspectivado para o grupo presente na sala de aula.

A análise realizada no atual PPP do curso de História da UFPA e os depoimentos de professores envolvidos com a elaboração deste documento induzem à conclusão de que existe a intencionalidade de evidenciar a concepção de professor reflexivo.

Entendemos que as prescrições do PPP de História não apresentam uma proposta efetiva para a formação de professores de História, sendo assim, compreendemos que a formação do professor requer do graduado o domínio também de conhecimentos pedagógicos, que não são traduzidos em disciplinas no PPP em análise, impondo-nos um questionamento: como formar o professor reflexivo por meio de um documento curricular que não contempla aos graduandos com conhecimentos sobre didática, Prática de Ensino, Planejamento e outras variáveis inerentes a formação a formação do professor?

Os conhecimentos materializados em disciplinas neste documento são mais voltados para a formação de um profissional, que no máximo consegue pensar a sua prática em sala de aula, apresentando um reducionismo do contexto da ação. Consideramos limitada a busca pela formação de um professor reflexivo por meio de um documento curricular que não apresenta subsídios teóricos para o debate sobre formação de professores. Essa idéia está ancorada em nossa compreensão de que para ser professor faz-se necessário, além do conhecimento da ciência de referencia, também o domínio de conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido Pimenta e Ghedin (2005) fazem críticas ao professor reflexivo, argumentando que o enfoque de reflexão que este desenvolve é marcado pelo reducionismo da ação ao espaço da sala de aula e pela ação individual do professor, ignorando que este atua dentro de um espaço que possui um contexto que influencia no trabalho docente. Esses autores concordam que a concepção de professor reflexivo se refere a uma prática isolada do professor mediante situações inerentes à sala de aula, sem demonstrar interesse em uma reflexão crítica comprometida com um processo de mudança institucional ou social.

Outra crítica acerca do professor reflexivo vem de Habermas (1990), que acredita que a reflexão implica na inserção do homem no seu contexto específico, um contexto impregnado de valores, intercâmbios simbólicos e afetivos, interesses e cenários políticos. Nesse sentido, o processo de reflexão na ação requer a que o profissional considere não só o a sala de aula como espaço de ação e compreensão do fazer educativo, mas também, os seus referenciais de mundo, valores, ética institucional, normas técnicas da escola e os referenciais de mundo do aluno para que o processo de reflexão não incorra num resultado isolado e inerente apenas ao contexto da sala de aula, sem contribuição efetiva para a prática docente e para o cotidiano do aluno.

O ensino como prática reflexiva, embora tenha se tornado uma referência conceitual em pesquisas educacionais que se estendem até à contemporaneidade, não tem conseguido evitar alguns questionamentos sobre o uso indiscriminado e polissêmico do termo reflexão, provocando, muitas vezes, a banalização e a limitação desse conceito, abrindo precedentes para alguns pesquisadores como Pimenta e Ghedin (2005) que elaboraram críticas, denunciando a confusão teórico-conceitual que o termo “professor reflexivo” tem provocado, sobretudo, se considerarmos que a disseminação de seu uso em trabalhos acadêmicos adquiriu uma dimensão perigosa que se aproxima do modismo, atribuindo ao ensino reflexivo múltiplos sentidos.

Desde o início dos anos 1990 do século XX, a expressão professor reflexivo tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p 18).

A disseminação e apropriação indiscriminada do termo “reflexão” revela a sua fragilidade conceitual e um vazio epistemológico da palavra, exigindo de pesquisadores que se dedicam a essa temática no campo da educação, muito cuidado para situá-la no âmbito do ensino, para não se envolver nas teias do modismo e no uso adjetivado do termo.

Assim, percebemos que a partir do novo PPP do curso de História investigado está se iniciando um processo de formação, que mesmo apresentando limitações, busca aproximar teoria e prática, ensino e pesquisa, evidenciando avanços qualitativos no processo de superação da concepção tradicional técnico-linear cuja prática é marcada pela pura e simples transmissão de conhecimentos, em busca de um profissional capaz de ser agente produtor de conhecimento histórico à luz das especificidades de sua própria realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, nosso olhar incidiu sobre a concepção de professor presente nas propostas curriculares implementadas no curso de História da UFPA em 1988 e 2006. Analisamos as referidas propostas a partir dos desenhos curriculares e dados adquiridos através dos depoimentos de alguns professores, que fizeram parte das comissões de revisão curricular, levando em conta o contexto específico de cada uma, definido pela transição da ditadura para a democracia e pela organização do Estado neoliberal respectivamente.

Os resultados da investigação sobre a reforma curricular de 1988, possibilitou-nos perceber que a realização da mesma deu-se sob influência das discussões teóricas em evidência na época sobre a formação em História, que gravitava em torno do “Profissional de História”, como possibilidade de superar a concepção de professor técnico-linear, dominante nos currículos tradicionais dos cursos de História no Brasil.

Esse debate no campo da formação em História influenciou na dinâmica interna do curso de História da UFPA. Tal influxo fica perceptível na saída de alguns professores deste curso para outros Estados, a fim de fazerem Pós-Graduação, sobretudo Mestrado, bem como para participarem de Congressos e Seminários – articulados, principalmente, pela ANPUH – dos quais traziam na sua bagagem um discurso ancorado em novas discussões teóricas e metodológicas sobre formação de professores de História.

Na efervescência dessas novas idéias, os coordenadores do colegiado e chefes do departamento do curso de História da UFPA organizaram eventos acadêmicos no intuito de espalhar as novas discussões. Para isso, convidaram professores de História de Instituições universitárias de outros Estados, que proferiram palestras divulgando uma literatura nova, sobretudo de orientação marxista, o que acabou por suscitar em muitos professores e alunos um repensar sobre o currículo e o processo de formação no referido curso.

A repercussão desse cenário no curso de História ganhou materialidade na mobilização de professores, alunos e funcionários, em busca de mudanças curriculares, visto que o currículo em vigor desde 1977 não atendia mais as demandas em evidência no que se refere a uma nova proposta de formação.

Decorrente desse contexto foi realizada a reforma curricular de 1988 do curso de História da UFPA, que em correspondência com as discussões nacionais e reflexões locais, também buscava o perfil do “Profissional de História”.

As análises documentais e depoimentos dos entrevistados nos mostraram que o “Profissional de História” pretendido pela proposta curricular de 1988 devia apresentar uma perspectiva de pesquisador. Entretanto, a organização da estrutura curricular não possibilitou a superação do professor de concepção técnico-linear presente no currículo de 1977, que então vigorava no referido curso de História.

Essa permanência da concepção técnico-linear, na proposta curricular de 1988, creditamos, sobretudo, ao distanciamento entre ensino e pesquisa decorrente do caráter fragmentado e estanque das disciplinas teóricas e práticas na organização da estrutura curricular. Portanto, embora os depoimentos dos professores entrevistados indicassem para um “Profissional de História” cuja ação tivesse perspectiva de pesquisa, aquele currículo apresenta uma organização disciplinar etapista e hierarquizada voltada à formação de professores “transmissores” de conhecimentos, contemplando a concepção de professor técnico-linear, baseado nos princípios da racionalidade técnica.

Concluimos também que os conhecimentos específicos da ciência histórica e os conhecimentos pedagógicos inclusos na proposta curricular de 1988 não apresentam coerência com a concepção de professor e nem tampouco com o perfil profissional pretendidos. Essa incoerência explica-se, sobretudo pela materialização dos conhecimentos em disciplinas que estão organizadas, hierarquicamente, no sentido das teóricas para as práticas, evidenciando a idéia de que os graduandos deviam apreender primeiro os conhecimentos de fundamentação teórica, para num segundo momento adentrar os conhecimentos práticos da área pedagógica.

Em relação à reforma curricular de 2006, configurada no atual PPP do curso de História da UFPA, os resultados da investigação nos mostraram que as discussões teóricas sobre formação de professores de História ocorridas no Brasil a partir dos anos 1990, assentaram-se nas propostas de reformas de âmbito nacional para o sistema educacional brasileiro, tendo um grande papel na elaboração e aprovação da lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), que orientou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação para todos os níveis de ensino e modalidades educacionais.

Os resultados das investigações nos mostraram que essas discussões de âmbito nacional, em evidência no contexto das reformas mencionadas, influenciaram na elaboração do atual PPP do curso de História da UFPA, na medida em que, a elaboração do referido documento devia seguir as orientações determinadas pela legislação Federal, sobretudo das DCN para os cursos de História e das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica.

Nesse sentido, as prescrições do referido PPP analisado e os depoimentos dos professores entrevistados nos possibilitaram concluir que a reforma curricular de 2006, sob influência das Diretrizes Curriculares mencionadas, busca o perfil profissional configurado no “Professor-Historiador” e apresenta a intencionalidade de formar o professor de concepção reflexiva.

A análise do PPP de História nos possibilitou conceber o “Professor-Historiador” como um profissional capaz de construir e difundir conhecimento histórico em ambientes escolares e não escolares que permitam a reflexão e investigação historiográfica. O documento e os depoimentos analisados nos levaram a conclusão de que a busca desse perfil profissional representou um avanço significativo na busca de possibilidades formativas de superação da concepção técnico-linear. Entretanto, ressaltamos que esse avanço se manifesta com maior clareza na formação do profissional voltado à pesquisa histórica, preterindo o debate sobre formação do professor, sobretudo pela ausência de disciplinas pedagógicas na estrutura curricular.

A concepção de professor reflexivo, pretendida na referida proposta, pensamos ser apresentada como intencionalidade na organização das disciplinas contidas no currículo de 2006, cuja execução deve ser materializada com uma parte teórica e outra prática no mesmo processo. Os conhecimentos teóricos e práticos são apresentados de forma integrada, desde o início do curso, exigindo do professor uma atitude reflexiva que o leve a entender essa relação teoria e prática como componente de uma formação integrada e, não como uma fase do curso que precede a outra.

Em nossa análise, não percebemos, no atual PPP do curso de História, disciplinas pedagógicas que oportunizem subsídios dessa área, ou seja, disciplinas que possibilitem uma discussão sobre a formação do professor, o que a nosso ver dificulta a efetivação da intencional formação reflexiva pretendida pelo documento analisado.

Por outro lado, devemos evidenciar que, se a desarticulação entre os conhecimentos históricos e pedagógicos revela incoerência com o perfil profissional e a concepção de professor pretendidos pelo PPP analisado, a investigação deste documento e dos depoimentos dos professores entrevistados nos mostram que a proposta curricular de 2006 representa um avanço no campo da pesquisa histórica em relação à proposta curricular de 1988. Pode-se evidenciar isso pela presença de disciplinas de conteúdo específico da ciência histórica, no mesmo bloco semestral com disciplinas teórico-metodológicas. Deste modo, o atual PPP pode ser considerado um documento que privilegia a pesquisa histórica em detrimento de uma organização epistemológica e curricular voltada para a formação de professores.

Destacamos que este trabalho não esgota as reflexões sobre a temática apresentada. Em razão das análises realizadas tomarem em consideração apenas o currículo prescrito de 1988 e 2006, lembramos que questões referentes ao currículo vivido em sala de aula não foram aprofundadas, mas poderão certamente se constituir em novos objetos de estudo em outras pesquisas.

Lamentavelmente, não foi possível fazer uma análise dos planos de curso dos professores que estão colocando em prática o novo PPP do curso de História, bem como não foi possível entrevistar esses docentes, em função do tempo, o que impossibilitou-nos de conhecer a materialização do referido PPP nas práticas docentes, ainda que não tenha sido esse o alvo do estudo.

Para o enriquecimento da pesquisa, disponibilizamo-na para o julgamento público, na expectativa de receber contribuições que possam amadurecer esta discussão, que consideramos de vital importância para as reflexões sobre a formação de professores em todos os espaços de formação na Universidade, acreditando que é possível construir uma educação de qualidade e democrática.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M.A. (org.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.

ANDRADE, N.F. Depoimento [Jan. 2008]. Entrevistador: Rildo Ferreira da Costa. Belém, 2008.

ANTUNES, M.N.V. **A formação continuada do professor universitário de enfermagem: discutindo sua contribuição com as mudanças no ensino de enfermagem**. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

ANPUH – Associação Nacional de História. Memória, história, historiografia: dossiê ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: vol. 13, set. 1992, ago. 1993, n. 25/26.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: MEC, 1961.

_____ **Lei de Reforma Universitária nº 5.540/68**. Brasília: MEC, 1968.

_____. **Lei de Reforma Educacional nº 5.692/71**. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Diagnóstico avaliação final dos cursos de história**. Secretaria de Ensino Superior. Brasília: MEC, 1986.

_____. **Constituição de 1988**: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 19/98 e Emendas constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal; Editora Atual, 1998.

_____. **Lei nº 9.135/1995**. Criação do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 1995.

_____. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parecer CNE/CES Nº 776/1997** que orienta a criação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação. Brasília, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Parecer CNE/CES Nº 492/2001**, aprova as diretrizes curriculares para os cursos de História. Brasília, 2001a.

_____. **Parecer CNE/CES nº 09/2001**, aprova as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2001b.

_____. **Resolução CNE/CES nº 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

_____. **Resolução CNE/CES nº 13/2002**, regulamenta as diretrizes curriculares para os cursos de História. Brasília, 2002b.

_____. **Resolução CNE/CES nº 02/2002**, regulamenta a carga horária prática dos cursos de História. Brasília, 2002c.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

_____. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1992.

BUSTAMANTE, R.M.C. **Reflexões sobre o profissional de História: legislação e currículo da UFRJ**. 2002.

CABRINI, C. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

CANAU, V.M.F. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP; PUC-RJ, 1987.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. Política educacional, mudança no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p.72, ago. 2001.

_____; _____. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das Universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, M.C. Depoimento [Jan. 2008]. Entrevistador: Rildo Ferreira da Costa. Belém, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, J.F.; BITTENCOURT, J; MEYER, L.M.; SILVA, C.R. **Problemática do bacharelado e da licenciatura: o sentido da pesquisa e da formação para a docência**. São Paulo, s/d.

CUNHA, M.I. Formação de professores e currículo no ensino superior. In: MORAES, M.C.; PACHECO, J.A.; EVANGELISTA, M.O. (orgs). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

DINIZ, E. A transição política no Brasil: uma reavaliação da dinâmica da abertura. In: **DADOS**, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 28, n° 3, 1985.

DOURADO, L.F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: _____; PARO, V.H. (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: V. 23, n. 80, set. 2002.

FENELON, D.R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Cadernos Cedex**, São Paulo: 1983.

FREITAS, H.C.L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez. 1999.

FRIGOTTO, G. Cidadania e formação técnica profissional: desafio neste final de século. In: SILVA, L.H. et. al. (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, S.G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Col. Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993. (Col. Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. Formação do professor de História no Brasil. In: **Anais... II Encontro Perspectiva do Ensino de História**. São Paulo/FEUSP, 1996.

_____. A nova LDB e o ensino de história. **Presença pedagógica**. v. 4, n. 20. Belo Horizonte: Dimensão, p. 19-27, abril, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Graal, 1979.

FRANCO, F.L. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, M.H.C.L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez./1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, I.M. Educação de jovens e adultos como objeto de política curricular no Brasil. In: CORRÊA, P.S.A. (org.). **Políticas educacionais, reformas curriculares e formação de professores nas produções científicas dos pós-graduandos em educação da UFPA**. Belém: EDUFPA, 2006.

GONÇALVES, T.O.; GONÇALVES, V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras. 1998.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio Janeiro: Tempo e Presença, 1990.

HORN, G.B.; GERMINARI, G.D. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, nº 68, dez., 1999.

LE GOFF, J.; NORA, P. **História: novos problemas**. Trad. Théo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. **História: novos objetos**. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LE GOFF, J. **História**: novas abordagens. Trad. Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. **A história nova**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, n. 68, p. 239-277, 1999.

LISITA, V.; ROSA, D; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MELLO, G.N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1995.

MESQUITA, A.M.A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva**: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA (dissertação de mestrado). Belém: UFPA, 2007.

MORAIS, S.P.F. **Professores de história e contadores de suas histórias**: um estudo da prática educacional em escolas públicas e particulares de Belém. Piracicaba: UMP – Faculdade de Educação, 2002.

MONTEIRO, A.M. Ensino da História, leitura de mundo, pesquisa, construção de conhecimento. In: BLAJ, I.; MONTEIRO, J. **História e utopias**. ANPUH, 1996.

MOURÃO, L. Depoimento [Jan. 2008]. Entrevistador: Rildo Ferreira da Costa. Belém, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, S.C. **Concepções de mundo no ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico).

PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S.G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

PINO, I. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RESQUE, S.N.F. Depoimento [mar. 2008]. Entrevistador: Rildo Ferreira da Costa. Belém, 2008.

RICCI, C.S. **A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas** (Belo Horizonte). São Paulo: USP, 2003.

RICCI, M.M.O. Depoimento [Mar. 2008]. Entrevistador: Rildo Ferreira da Costa. Belém, 2008.

ROCHA, G.O.R. A organização curricular dos cursos de graduação: o que mudou com a nova legislação educacional brasileira? In: CORRÊA, P.S.A. (org.). **A educação, o currículo e a formação de professores.** Belém: EDUFPA, 2006.

ROCHA, G.M. **A formação profissional e a concepção de professor na proposta do curso normal superior da FCHAL segundo os seus propositores: o projeto, avanços e dificuldades** (dissertação de mestrado). Belo Horizonte: PUC, 2005.

RODRIGUES, M. **A década de 80 – Brasil: quando a multidão voltou às praças.** São Paulo: Ática, 1992.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, W.G. **Décadas de espanto e uma apologia democrática.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SANTOS, W.T.P. **Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetos de formação** (Tese de doutorado). São Paulo: UNICAMP, 2003.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____ (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, M. Perspectivas: outros ensinios de história. In: LENSKYJ, T.; HELFER, N.E. (orgs.). **A memória e o ensino de história**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

SKIDMORE, T. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

SOMBRA, M.S. Depoimento [Jan. 2008]. Entrevistador: Rildo Ferreira da Costa. Belém, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

UFPA - Universidade Federal do Pará. **Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Resolução nº 111/1972**, define o currículo pleno do curso de licenciatura em História. Belém: 1972.

UFPA. **Conselho Superior de Ensino e pesquisa, Resolução nº 469/1977**, define o Currículo Pleno dos cursos de licenciatura plena e bacharelado em História, Belém, 1977.

_____. **Resolução nº 1.608/1988**. Conselho Superior de Ensino e pesquisa, define o currículo para o curso de História. Belém: 1988.

_____. **Parecer nº 015/2004**. Câmara de Ensino e Graduação, aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da UFPA. Belém: 2004a.

UFPA. **Resolução nº 3.186/2004**. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, regulamenta as diretrizes curriculares para os cursos de graduação da UFPA. Belém: 2004b.

_____. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação da UFPA**. Belém: 2005.

_____. **Câmara de Ensino e Graduação, Parecer nº 182/2006**. Aprova o atual Projeto Político Pedagógico do curso de História, 2006a.

_____. **Projeto político-pedagógico do curso de História**. Belém: UFPA, 2006b

_____. **Resolução nº 3.599/2007**. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Regulamenta o atual Projeto Político Pedagógico do curso de História. Belém: 2007.

VASCONCELOS, T.M.S. **Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana**. Porto: Porto Editora, 1997.

VEIGA, I.P.A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Trad. Alda Baltar; Maria A. Kneipp. Brasília, UNB, 1982.

VILLALTA, L.C. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n. 25/26, p. 223-232, 1993.

VENTORIM, S. A formação do professor pesquisador na produção científica os encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000. **Anais**. ANPED, s/d.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES QUE FORMARAM A COMISSÃO DE REVISÃO NA REFORMA CURRICULAR IMPLEMENTADA EM 1988 NO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA

Objetivos

- Identificar os debates teóricos sobre a questão da formação do professor que estavam ocorrendo por ocasião das reformas curriculares pelas quais passou o curso de licenciatura plena em História da UFPA em 1988 e 2006;
- Analisar as discussões teóricas sobre a formação do professor, observando se elas influenciaram na concepção de professor adotada nas reformas curriculares ocorridas nessa época;
- Identificar que perfis profissionais buscaram-se construir com base nas referidas reformas curriculares do curso de licenciatura plena em História da UFPA;
- Verificar se os conhecimentos específicos e pedagógicos inclusos nas propostas curriculares de 1988 e 2006 do curso de licenciatura plena em História da UFPA apresentam coerência com a concepção de professor e com o perfil profissional almejado pelas reformas.

Questões:

1. Que motivações influenciaram a realização da reforma curricular de 1988 no curso de História da UFPA?
2. Qual a concepção historiográfica adotada a partir da reforma curricular de 1988 no curso de História?
3. Que discussões teóricas sobre a formação de professores de História estavam sendo debatidas no Brasil na época da reforma curricular de 1988? Elas influenciaram nas discussões que se travaram no departamento de História da UFPA naquele período?
4. Que propostas voltadas à formação de professores de História foram discutidas durante o processo de elaboração da reforma curricular de 1988?
5. Qual a concepção de formação de professores foi adotada na proposta curricular de 1988?
6. Que perfil profissional se buscou desenvolver nos novos professores de História formados a partir da proposta curricular de adotada no curso em 1988?
7. Que conhecimentos historiográficos e didático-pedagógicas passaram a fazer parte da proposta curricular de 1988?
8. Em relação à proposta curricular de 1977 que avanços e/ou retrocessos você identifica na proposta adotada em 1988 no que diz respeito à formação de professores de História?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES QUE FORMARAM A COMISSÃO DE REVISÃO NA REFORMA CURRICULAR IMPLEMENTADA EM 2006 NO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA

Objetivos

- Identificar os debates teóricos sobre a questão da formação do professor que estavam ocorrendo por ocasião das reformas curriculares pelas quais passou o curso de licenciatura plena em História da UFPA em 1988 e 2006;
- Analisar as discussões teóricas sobre a formação do professor, observando se elas influenciaram na concepção de professor adotada nas reformas curriculares ocorridas nessa época;
- Identificar que perfis profissionais buscaram-se construir com base nas referidas reformas curriculares do curso de licenciatura plena em História da UFPA;
- Verificar se os conhecimentos específicos e pedagógicos inclusos nas propostas curriculares de 1988 e 2006 do curso de licenciatura plena em História da UFPA apresentam coerência com a concepção de professor e com o perfil profissional almejado pelas reformas.

Questões:

1. Que motivações influenciaram a realização da reforma curricular de 2006 no curso de História da UFPA?
2. Qual a concepção historiográfica adotada a partir da reforma curricular de 2006 no curso de História?
3. Que discussões teóricas sobre a formação de professores de História estavam sendo debatidas no Brasil na época da reforma curricular de 2006? Elas influenciaram nas discussões que se travaram no departamento de História da UFPA naquele período?
4. Que propostas voltadas à formação de professores de História foram discutidas durante o processo de elaboração da reforma curricular de 2006?
5. Qual a concepção de formação de professores foi adotada na proposta curricular de 2006?
6. Que perfil profissional se buscou desenvolver nos novos professores de História formados a partir da proposta curricular de adotada no curso em 2006?
7. Que conhecimentos historiográficos e didático-pedagógicas passaram a fazer parte da proposta curricular de 2006?
8. Em relação à proposta curricular de 1988 que avanços e/ou retrocessos você identifica na proposta adotada em 2006 no que diz respeito à formação de professores de História?

ANEXOS

ANEXO A: EMENTAS DISCIPLINARES APRESENTADAS NO ATUAL PPP DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA

FH – TEORIA DA HISTÓRIA I

Saber histórico, historiografia e teoria: da antiguidade greco-romana à Europa renascentista. História, narrativa, mito e poesia: dos povos sem escrita aos gregos e romanos. Aspectos da história na *História Augusta*. Santo Agostinho e São Tomás de Aquino: os conceitos de história na idade média. Humanismo, filosofia e história no Renascimento.

FH – TEORIA DA HISTÓRIA II

A emergência da historiografia contemporânea. Romantismo, idealismo, positivismo e marxismo: aspectos da historiografia na Europa do século XIX, um debate sobre evolução, existência, substância, religião, ciência e revolução. Annales: outras fontes, tempos, narrativas e objetos.

FH – TEORIA DA HISTÓRIA III

Análise crítica dos problemas relacionados ao uso das teorias na história a partir de uma dupla abordagem: texto e contexto. Serão utilizados os textos produzidos por historiadores e por filósofos, com o objetivo de compreender a realidade, a militância política e ideologia na história marxista inglesa; as diferentes escalas: a *micro-história*; a redescoberta da narrativa, linguagem, imagem e leitura; aspectos da história cultural.

FH – HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

Historiografia brasileira do século XIX e início do XX. Nação e Civilização: IHGB e a História Nacional. Varnhagen e a história oficial do império. Narrativa crítica e verdade em Capistrano de Abreu. O modernismo e a história da formação da sociedade brasileira: Caio Prado Junior, Gilberto Freire e Sergio Buarque de Holanda.

FH – HISTORIOGRAFIA DA AMAZÔNIA

Seleção de temas pontuais da historiografia da Amazônia no mundo atual. Historiografia da Amazônia, escravidão e racismo. Historiografia da Amazônia, cultura e cidade. Historiografia da Amazônia e os movimentos sociais. Historiografia da Amazônia, religiosidade e cultura popular. Historiografia da Amazônia, história e natureza na Amazônia.

FH – METODOLOGIA DA HISTÓRIA I

Ofício do historiador em questão: problemas metodológicos. Narrativa histórica: método, temporalidade e espacialidade. História, tempo e mentalidade: a França e o Brasil. A História Vista de Baixo e a narrativa dos movimentos sociais no marxismo contemporâneo. O problema da escala na pesquisa histórica: a Micro-história na Itália e no Brasil. Cultura e História da Arte, Literatura na construção da identidade nacional e dos saberes populares.

FH – METODOLOGIA DA HISTÓRIA II

Procedimentos metodológicos: elaboração de projetos de pesquisa em história. História, *corpus* documental e linhas de pesquisa. História Oral e as vozes do passado no presente. História Escrita: a arte de ler, transcrever, fichar e interpretar fontes. Documento monumento: iconografia, cânones literários e a escrita da história. Fontes nas linhas de pesquisa: movimentos sociais, escravidão, religiosidade, cultura e cidade e história da natureza.

FH – MONOGRAFIA I

Leitura, análise e acompanhamento dos projetos de pesquisa por linha de pesquisa. Encaminhamento metodológico específico para cada projeto. Leituras e acompanhamento bibliográfico de cada projeto de pesquisa. Metodologia para elaboração de relatório de pesquisa.

FH – MONOGRAFIA II

Leitura, análise e acompanhamento dos projetos de pesquisa por linha de pesquisa. Encaminhamento metodológico específico para cada projeto. Leituras e acompanhamento bibliográfico de cada projeto de pesquisa. Metodologia para elaboração da redação final da monografia de graduação.

FH – HISTÓRIA ANTIGA

Antiguidade: conceito, terminologia e construção do passado. História, pré-história e antiguidade. As fontes documentais. O mito da escrita como fundação da história. Mundo antigo: Oriente e Ocidente. O

ofício do historiador e a Antiguidade “Clássica”. O território da “erudição antiga”. Egito, Grécia e Roma: a construção da noção da civilização antiga. Mito, história e memória no mundo Greco-romano. Escravidão antiga e ideologia moderna. Tempos de guerra e tempo de paz: vida pública e vida privada. Antiguidade “pagã” e a emergência do cristianismo. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - HISTÓRIA MEDIEVAL

O mito da idade média: o renascimento e a construção do *media tempestas*. As invenções da Idade Média (séculos XVI-XIX): Francesco Petrarca, Giovanni Andréa, Giulio Vasari, Christopher Keller, Voltaire, Diderot, Michelet. Os *Annales* e os medievalistas. Os debates sobre feudalismo: marxismo, estruturalismo e mentalidades. Antiguidade tardia. O universo das instituições feudais: a cavalaria. Vida material e vida privada. Tempo da igreja, tempo do mercador: dia, ano, sazonalidade. A noção de ocidente cristão. Filosofia e teologia na idade média: releituras de Platão e Aristóteles. A escolástica, os árabes e os intelectuais na idade média. O “fim” da idade média. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA MODERNA I

Modernidade: conceitos, sentidos, significados. Tempo moderno, tempo antigo: querelas intelectuais. A “crise” da idade média e os debates sobre a transição do Feudalismo para o Capitalismo. Os renascimentos na Europa Ocidental: artes, literatura, ciência. As reformas religiosas e a emergência de uma nova “ética”. Mentalidade, cotidiano: ruptura e permanências. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA MODERNA II

A formação das nacionalidades modernas. Absolutismo “clássico”: França e Inglaterra. O absolutismo Ibérico. Teorias do Estado moderno: Maquiavel, Bodin, Bossuet, Hobbes. Mercantilismo e expansão européia: encontro e confronto de culturas. América, África e Ásia e os impérios ultramarinos. Os debates sobre a acumulação primitiva do capital: a crise “geral” do século XVII. Absolutismo e Revolução na Inglaterra. Luzes e sombras: Iluminismo e ilustração. Revoluções Atlânticas: França e América. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I

Contemporaneidade: conceitos, terminologias. Ecos da Marselhesa: Revolução, cidadania. Revolução Industrial e os mundos do trabalho. O imperialismo oitocentista: França e Inglaterra. A era Napoleônica e as revoluções liberais francesas. Nacionalismo e unificação: Itália e Alemanha. A cultura burguesa e a Inglaterra vitoriana. Os novos impérios coloniais. O “orientalismo”. Racismo e dominação: Europa e África. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II

O limiar do século XX: vanguardas, rebeldia estética e política. Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa: dos czares à União Soviética. A crise do capitalismo e a emergência dos regimes totalitários: Itália e Alemanha. A Segunda Guerra Mundial. O fim dos impérios europeus: descolonização na África, Ásia e Oceania. Desigualdade e dependência: o novo imperialismo do pós-guerra. Novas disputas internacionais: a Guerra Fria. A crise do socialismo e a nova ordem mundial: a globalização. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DO BRASIL I

A formação do mundo colonial brasileiro: história e historiografia. Sociedades indígenas antes dos europeus. Sociedades indígenas em tempos de conquista. O novo Éden: a conquista portuguesa na América. Economia e sociedade: escravidão e trabalho livre na Colônia. Diplomacia, política e história: as dinastias européias, tratados e fronteiras. Mobilidade e migração no mundo colonial. Vida material e religiosidade popular. Sedução e liberdade: cotidiano e contestação política no final do século XVIII. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DO BRASIL II

O nascimento da nação: da herança colonial à interiorização da metrópole. Ruptura e unidade luso-brasileira: os conflitos e lutas do Primeiro Reinado e da Minoridade. Raça, cotidiano e levantes sociais: negros, índios e brancos do Império. Escravidão, trabalho livre, migração e abolicionismo. Guerra cultural do Império: Paraguai, política e sociedade no Segundo Reinado. Cultura e sociedade: o café, a borracha, a vida nas cidades e os conflitos urbanos. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DO BRASIL III

O fim do Império e as origens da República. A “transição” republicana e os governos militares. A República Velha e as oligarquias regionais. A crise dos anos 20 e a construção de uma nova identidade nacional: o Modernismo e as vanguardas intelectuais. Anarquismo, socialismo e comunismo: movimentos sociais e políticos. Tenentismo e a Revolução de 30. O viés paulista: o Constitucionalismo de 32. Estado Novo e o nacionalismo varguista. Populismo e operariado: culturas de massa, cultura do trabalho. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DO BRASIL IV

O fim da Era Vargas e a redemocratização do país. O retorno de Vargas e a crise política de 1954. Os Anos Dourados: bossa nova. O governo de Juscelino Kubistchek e a nova industrialização. João Goulart e o nacionalismo de “esquerda”. A crise política e o golpe de 1964. Os governos militares e os movimentos de contestação. Tropicália, Jovem Guarda e os anos 70. Os tempos do milagre econômico. Anistia, democratização e eleições. Os anos 90: de Collor a FHC e as políticas neoliberais. Novos movimentos de contestação urbana: hip-hop. A crise da globalização e a ascensão do PT: a eleição de Lula. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DA AMÉRICA I

O mundo pré-colombiano: inca, asteca, maia e tupi. Mentalidade moderna e expansionismo: leituras européias sobre o Novo Continente. Choque de culturas: índio e branco no Novo Mundo. Práticas missionárias e a colonização no mundo hispânico e anglo-americano. Religiosidades reprimidas: Inquisição, Islamismo, Judaísmo e práticas heréticas no Novo Continente hispânico. Escravidão, *repartimiento* e *encomienda* na América hispânica. Os africanos e a expansão colonial inglesa, espanhola e francesa na América. As fronteiras movediças e a ocupação dos sertões: entre o cotidiano e as guerras e acordos internacionais. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DA AMÉRICA II

O Iluminismo, as reformas do século XVIII e os problemas do liberalismo nas lutas emancipacionistas da América. Nascimento dos povos americanos: revolução e revolucionários: Bolívar, San Martín e Thomas Jefferson. Nacionalidades americanas: o Haiti, a Argentina e o México. História e literatura: releituras do imperialismo na América Latina – o contexto de José Enrique Rodó. A Revolução Mexicana e a questão da terra e da liberdade. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - HISTÓRIA DA AMÉRICA III

A Guerra Fria e a América Latina: a Revolução Cubana. A Igreja latino-americana: a Teologia da Libertação e os movimentos sociais contemporâneos. Do populismo ao autoritarismo: as experiências de Chile e Argentina. Teorias de dependência e desenvolvimento na América Latina nas décadas de 1960 e 1970. A Nicarágua e a Revolução Sandinista. Globalização e neoliberalismo na América: a experiência do Mercosul e da ALCA. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - HISTÓRIA DA AMAZÔNIA I

Historiografia da Amazônia nos séculos XVII e XVIII até meados do XIX. Análise das diversas formas de explicação dos processos de ocupação e conquista da região. Discussão acerca dos processos de interação entre as sociedades indígenas, européias e africanas. Reconhecimento da formação da Amazônia a partir de três temas: ordens religiosas, administração pombalina e Cabanagem: ocupação, trabalho e religião. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DA AMAZÔNIA II

A independência no Extremo Norte e problemas de “adesão” ao Império. A Cabanagem: história, memória e historiografia. Pós-Cabanagem e a reorganização provincial: os corpos de trabalhadores. A abertura do Amazonas: navegação, migração e comércio. O imperialismo inglês na Amazônia. A borracha e os tempos do seringal. A Belle-Époque amazônica: a reurbanização de Belém e Manaus. A crise da borracha. As oligarquias e o problema da terra. Rebeldia estética na Amazônia: o Modernismo no Pará. A Revolta de 30 no Pará e Amazonas. O governo de Magalhães Barata. Belém e Manaus em tempos de guerra. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - HISTÓRIA DA AMAZÔNIA III

Os anos 50. A integração ao sul do Brasil: a Belém-Brasília. Os militares e o golpe de 1964: Jarbas Passarinho e Alacid Nunes. Os movimentos de contestação nos anos 60 e 70. Os grandes projetos desenvolvimentistas na Amazônia: novas correntes migratórias, pobreza e meio ambiente. A redemocratização e as eleições de 1982. Os movimentos camponeses no Acre e no Pará. Os anos 90: o governo de Almir Gabriel no Pará e o macroplanejamento da integração econômica. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – ANTROPOLOGIA CULTURAL I

Oferecer instrumental teórico aos alunos que lhes possibilite uma compreensão da realidade social e da diversidade de grupos sociais, considerando o que é a Antropologia e sua abordagem sobre o homem, cultura e sociedade.

FH – ANTROPOLOGIA HISTÓRICA

Raça, identidade e etnicidade no contexto global. Teorias raciais e panorama histórico do debate. Raça e pensamento racial brasileiro. As teses do branqueamento e a democracia racial. A sociologia das relações raciais. Abordagens antropológicas da raça, identidade e etnicidade. A questão racial e os movimentos étnicos no Brasil.

FH - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

A pesquisa no ensino de História no cotidiano escolar: objetivos, fontes e metodologias. Elaboração de projetos de pesquisa voltados às problemáticas do ensino. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Estágio supervisionado em escola de nível fundamental. Elaborar e executar projetos de ensino-aprendizagem a partir da investigação da realidade escolar e de uma problemática evidenciada no ensino de História. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Estágio supervisionado em escola de ensino médio. Elaborar e executar projetos de ensino-aprendizagem a partir da investigação da realidade escolar e de uma problemática evidenciada no ensino de História. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

Estágio supervisionado em ambientes não-escolares de ensino/educação especial. Elaborar e executar projetos de ensino em ambientes não-escolares e também para portadores de necessidades educacionais especiais. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - HISTÓRIA DA ÁFRICA

Diversidade da presença humana no ambiente africano desde o surgimento dos primeiros hominídeos e homens, quando da chamada pré-história da humanidade, discutindo as civilizações e sociedades africanas, destacando na África do Norte, o Egito antigo e os povos berberíes; na África subsaariana, os povos de Senegâmbia, do Congo-Angola, de Moçambique e Madagascar. Ênfase no estudo das sociedades africanas envolvidas e efetivadas pelo tráfico de escravos inaugurado na Idade Moderna, bem como as suas relações com a formação da sociedade brasileira no contexto das

relações atlânticas. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - HISTÓRIA INDÍGENA E DO INDIGENISMO

Discutir o caráter introdutório sobre a história indígena, a partir da leitura de alguns autores representativos que escreveram sobre o tema. Neste sentido, faremos uso de autores da História, Antropologia Social e Teoria Literária, cujas obras vêm dando contribuições à compreensão da história do índio e do indigenismo. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Abordagem histórica do fenômeno educacional na modernidade e contemporaneidade. A história da educação face ao processo de formação social, político, cultural e econômico do Brasil e da Amazônia. A história do ensino de história.

FH - SEMINÁRIO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Distintas matrizes filosóficas que influenciaram e/ou influenciam a conformação dos paradigmas atinentes ao desenvolvimento da civilização ocidental. Tem como ponto de partida as contribuições de Sócrates e Platão. Temas como epistemologia e fundamentos filosóficos da educação; complexidade de suas implicações pedagógicas; sociedade do conhecimento; conhecimento como processo vital; estética e educação; teoria crítica e educação que compõe a grade de assuntos que comporta a proposta de trabalho em foco.

ED - PSICOLOGIA DO ENSINO APRENDIZAGEM

Tematização inicial em torno da emergência do saber psicológico no campo das sociedades disciplinares. Apresentação dos elementos constitutivos do aprender a partir das matrizes teóricas e conceituais da psicologia da aprendizagem. Abordagem da confluência entre os diversos modos de pensar a aprendizagem e os diferentes contextos do ensino de História.

FH - HISTÓRIA AGRÁRIA DO BRASIL (optativa)

Busca-se através da questão agrária compreender a história da formação social brasileira, revisitando a historiografia clássica iluminada pelas recentes elaborações em torno do mundo rural, do agronegócio, do campesinato e das lutas pela terra, da agricultura familiar, do trabalho escravo, dentre outros temas, com atenção especial para a realidade amazônica.

FH - CIVILIZAÇÃO IBÉRICA (optativa)

Discutir as estruturas sociais, religiosas, políticas e econômicas da península ibérica à luz da periodização dos reinos cristãos, da ocupação muçulmana e da reconquista. A formação das nacionalidades: Portugal e Espanha. A expansão ultramarina moldando a cultura da península e posteriormente trasladando instituições, valores e usos.

FH – CIÊNCIA POLÍTICA I (optativa)

Elaboração do conceito de Estado e suas relações com a sociedade civil no pensamento político clássico. A ruptura maquiavélica. As concepções contratualistas. Hegel e Marx. A crítica marxista. O Estado capitalista: democracia e socialismo.

LA – HISTÓRIA DA ARTE I (optativa)

Arte: conceito e definição. Arte e sociedade. Evolução das artes plásticas desde a pré-história até a Idade Média.

FH – ANTROPOLOGIA DA RELIGIÃO (optativa)

Religião, ciência e magia. Poder e eficácia mágica. Ritual e classificação simbólica. Possessão, carisma e racionalidade. Religião e sociedade.

FH – ANTROPOLOGIA POLÍTICA (optativa)

Um paradoxo: a política como “visão do paraíso” e o “mal-estar da cultura”. Campo, método e objeto da Antropologia Política. Sociedade. Estado e organização política. Poder, lei, direito. Antropologia política das sociedades urbanas.

ANEXO B:

Currículo Pleno do Curso de licenciatura em História (Resolução nº 111/72)

CURRÍCULO PLENO	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS				PRÉ-REQUISITOS
	Semestral	SEMANAL				Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras	Total	
		Aulas Teórica	Aulas Prática	Outras	Total					
DISCIPLINAS BÁSICAS	810								53	
DO CURRÍCULO MÍNIMO	150								10	
Antropologia Cultural	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Introdução à Sociologia	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS	495								32	
Disciplinas Pedagógicas	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
Introdução Est. Históricos	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
Língua Port. e Comunicação	75	3	2	-	5	3	1	-	4	
Introd. Metod. Ciências Sociais	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
Introdução à Economia I	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
Introdução à Filosofia	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
COMPLEMENTARES OPTATIVAS	105								7	
DISCIPLINAS ELETIVAS	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
DISCIPLINAS PROFISSIONAIS	1.440								90	
DO CURRÍCULO MÍNIMO	1.320								82	
História Antiga	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
História Medieval	75	5	-	-	5	5	-	-	5	História Antiga
História Moderna	75	5	-	-	5	5	-	-	5	História Medieval
História Contemporânea	120	8	-	-	8	8	-	-	8	História Moderna
História do Brasil I	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
História do Brasil II	90	6	-	-	6	6	-	-	6	História do Brasil I
História da Amazônia	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
História da América I	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
História da América II	60	4	-	-	4	4	-	-	4	História da América I
História Econômica e Formação Econômica Geral e do Brasil	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
Disciplinas Pedagógicas	510								28	
COMPLEMENTARES OPTATIVAS	120								8	
Ciência Política	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Civilização Ibérica	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
Hist. Das Id. Pol. e Sociais	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
Economia Brasileira	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
História da Arte	90	6	-	-	6	-	6	-	6	
Etnologia e Etnografia do Brasil	75	5	-	-	5	5	-	-	5	

Fonte: CONSEP/UFPA.

