

ALEXANDRE NARDINI

**ASPECTOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS DE 1986 A 2006**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

GOIÂNIA – 2007

ALEXANDRE NARDINI

**ASPECTOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS DE 1986 A 2006**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Esperança Fernandez Carneiro.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GOIÂNIA – 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro (UCG)

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincon Afonso (UCG)

Prof. Dr. Eugênio Rezende de Carvalho (UFG)

Data: ____/____/____

DEDICATÓRIA

Aos mestres pelo empenho e profissionalismo em promover o conhecimento em Educação, especialmente ao mestre Leopoldo (Pai Léo) que certamente não considera essa conquista como um empreendimento material, mas como a expressão de um processo de evolução intelectual e humana, que, associado a seus ensinamentos (sempre marcados pela sensatez, ética e responsabilidade), me permitiram um salto qualitativo em minha formação profissional e pessoal.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento, em especial, à minha família, aos meus pais, Leopoldo e Helena; pelo apoio, incentivando-me aos estudos, à minha esposa Mirlene e filhos Nikolas e Laura pela compreensão nos momentos de ausência, o que muito vem contribuindo para a minha formação pessoal e profissional.

“Educação não é só instruir, ensinar, treinar, domesticar, é também formar autonomia crítica do sujeito histórico competente”.

Pedro Demo

RESUMO

Para se conhecer os aspectos do processo de formação dos professores de história egressos da UCG de 1986 a 2006, foram pesquisadas as diferentes concepções sobre a formação de professores e a formação continuada. O método dialético neste estudo possibilita o aprofundamento das contradições na educação, na formação de professores e na formação continuada para desvelar os interesses ideológicos que envolvem a qualificação e preparação da força de trabalho (entendida como uma mercadoria) na lógica de funcionamento do capitalismo. Critica os interesses mercadológicos que estabelecem novas exigências à profissão docente. Para avaliar os aspectos teóricos procuramos resumidamente tratar as principais matrizes do conhecimento: o empirismo\positivismo, idealismo\racionalismo\formalismo e a dialética, a fim de entender a importância da formação teórica para a construção da práxis do professor e para facilitar o entendimento da evolução do pensamento histórico manifestado nas abordagens historiográficas (história tradicional positivista\materialismo histórico e dialético\história cultural) que, certamente, constitui um aspecto relevante na formação de professores\historiadores. Ainda sobre a formação teórica, analisamos também o Projeto Político Pedagógico do curso de História, de todas as propostas de reformulações curriculares ocorridas desde o final da década de 80 até o ano de 2006. Relacionamos as ementas das disciplinas oferecidas no curso com a formação teórica epistemológica, que envolve o pensamento historiográfico, identificando as referidas abordagens. Já os aspectos didático\metodológicos, foram analisados a partir das concepções dos pesquisados sobre educação, avaliação, história, didática e sua prática predominante. Foi possível também identificar aspectos do perfil profissional dos professores egressos da UCG que reflete a conjuntura imposta pelo momento atual (3ª Revolução Industrial) que exige adaptação da força de trabalho (como mercadoria), a realidade do contraditório mercado que também impõe condições precárias de trabalho. Levantamos a discussão sobre a construção da práxis do educador\historiador frente aos desafios colocados pela realidade atual. Por isso, nosso trabalho fundamenta-se cientificamente pelo método dialético que analisa as contradições da realidade e considera a dinâmica interna dos elementos negados pelo seu contrário levando a sua superação. Isto é demonstrado quando formulamos criticamente a análise das contradições na formação de professores e na formação continuada, também em nosso entendimento de que a educação é um campo fértil para ser semeada a autonomia, a liberdade e a luta política. Desta maneira, o presente estudo é importante para fomentar o debate em torno da relação entre a educação, a sociedade, a economia e a ideologia, uma vez que fornece uma visão crítica sobre a formação de professores e sobre a relação entre teoria e a prática do professor de História, como também, apresenta dados significativos a aqueles interessados pela temática e para uma possível avaliação do curso de formação de professores de história da UCG, bem como seu redimensionamento.

Palavras-chave: formação de professores, práxis, abordagens historiográficas, ideologia e educação, mercadoria força de trabalho.

ABSTRACT

To know the aspects of the process of formation of the history teachers egresses of the UCG of 1986, the different conceptions on his formation and the continued formation had been the 2006 searched. The dialectic method in this study makes possible the deepening of the contradictions in the education, the formation of professors and the continued formation to reveal the ideological interests that involve the qualification and preparation of the force of work (understood as a merchandise) in the logic of functioning of the capitalism. It criticizes the marketing interests that establish new requirements to the teaching profession. To evaluate the theoretical aspects we shortly look for to deal with the main matrices the knowledge: the empirism\positivism, idealism\racionalism and the dialectic, in order to understand the importance of the theoretical formation for the construction of the praxis of the professor and to facilitate the agreement of the evolution of the revealed historical thought in the historiographer boardings (traditional cultural historical positivista\materialismo and dialético\história history) that certainly it constitutes an excellent aspect in the formation of profesores\historiadores. Still on the theoretical formation, we also analyze the Project Pedagogical Politician of the course of History, of all the proposals of ocurred curricular reformularizations since the end of the decade of 80 until the year of 2006, we relate the summaries of you discipline them offered in the course with the epistemológica theoretical formation that involves the historiográfico thought, identifying the related boardings. Already the didático\metodológicos aspects, had been analyzed from the conceptions of the searched ones on education, evaluation, history, didactics and predominant practical its. It was possible also to identify to aspects of the professional profile of the professors egresses of the UCG that reflects the conjuncture imposed for the current moment (3^a Industrial Revolution) that it demands adaptation of the work force (as merchandise) the reality of the contradictory market that also imposes precarious conditions of work. We raise the quarrel on the construction of the praxis of the educador\historiador front to the challenges placed for the current reality. Therefore, our work is based científicamente for the dialético method that analyzes the contradictions of the reality and considers the internal dynamics of the elements denied for its the opposite leading its overcoming. That is demonstrated when we formulate críticamente the analysis of the contradictions in the formation of professors and the continued formation, also in our agreement of that the education is a fertile field to be sown the autonomy, the freedom and the fight politics. In this way, the present study it is important to foment the debate around the relation between the education, the society, the economy and the ideology, a time that supplies to a critical vision on the formation of professors and the relation between theory and the practical one of the professor of History, as also, presents given significant to those interested parties for the thematic one and for a possible evaluation of the course of formation of professors of history of the UCG, as well as its redimensionamento.

Key-word: historiográficas formation of professors, praxis, boardings, ideology and education, merchandise work force.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS INICIAIS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR/HISTORIADOR	18
1.1. A diversidade de matrizes do conhecimento na formação do educador.....	19
1.2. Formação de professores: uma visão crítica	28
1.3. Saberes necessários à prática educativa	33
1.4. Dominação e ideologia na formação do educador.....	37
1.5. A Educação Continuada	44
1.6. O professor: uma força de trabalho – uma mercadoria.....	47
1.7. A UCG e a formação de professores	51
2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA UCG.....	59
2.1. As principais abordagens historiográficas e a formação do (a) professor (a) de História.....	60
2.2. A UCG e a formação do professor de História.....	75
3. REFLEXOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)DE HISTÓRIA EGRESSOS DA UCG: ASPECTOS REVELADOS PELA PESQUISA....	90
3.1. Aspectos da formação teórica dos (as) professores (as) egressos (as) da UCG (1986-2006)	91
3.2. Aspectos didático/metodológicos.....	102
3.3. O Perfil profissional dos egressos pesquisados	108
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXOS	120

LISTA DE SIGLAS

ACIEG	Associação Comercial e Industrial de Goiás
APUC	Associação dos Professores da Universidade Católica de Goiás
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESG	Escola Superior de Guerra
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudo dos Problemas Brasileiros
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
HCS	História e Ciências Sociais (Departamento)
HGSR	História, Geografia, Ciências Sociais e Relações Internacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para a Cooperação no Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
SEEG	Sociedade de Educação e Ensino de Goiás
SGC	Sociedade Goiana de Cultura
UCG	Universidade Católica de Goiás
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo, desde a crise dos anos 1970, resultado de um processo histórico é marcado no campo produtivo por fortes contradições advindas de um grande desenvolvimento científico e tecnológico, pela integração econômica entre os países capitalistas, globalização, por novas exigências na formação da força de trabalho, pela competição acirrada no mercado e acumulação de riquezas por um grupo cada vez mais restrito.

Temos como uma das conseqüências desse processo os ataques a direitos trabalhistas conquistados, privatizações, aumento no índice de desemprego e de pobreza, além de outras mazelas. Está evidente a contradição entre o desenvolvimento do conhecimento científico produzido socialmente e o aprofundamento da exploração capitalista que se faz pela apropriação privada. Essa realidade da Terceira Revolução Industrial¹ de mudanças tecnológicas e organizacionais no processo produtivo ressoa rapidamente na educação com novas exigências de novos patamares e novos requerimentos de formação da força de trabalho. Inúmeras são as concepções de formação e de educação na sociedade de classes, onde as forças sociais antagônicas e contraditórias são os trabalhadores e os capitalistas que apresentam divergências quanto à qualificação da força de trabalho.

A qualificação da força de trabalho almejada pelo capital direciona-se para maior produtividade do trabalho, o que significa mais exploração. Os trabalhadores lutam para ter acesso ao saber universalmente construído, como uma das formas de conquistar melhores condições de vida, salário e arcabouço teórico para a luta política. Entretanto, a formação da força de trabalho é contraditória e complexa, pois se realiza no processo das relações sociais.

¹ “Transformações que vêm se processando na base material da sociedade capitalista desde a década de 1970, correntemente denominadas de ‘Terceira Revolução Industrial’, ‘Revolução da Informática’, ‘Revolução Micro-eletrônica’ ou ‘Revolução da Automação’”(SAVIANI,2005, p. 241-242)

Dada a importância, a complexidade e as contradições que estão postas nas sociedades capitalistas para a formação da força de trabalho, percebemos a importância de recuperar documentos, registrar, discutir e analisar alguns aspectos do processo de formação de professores de História, que nos permitissem delinear a partir de um estudo, o perfil do professor(a) de História, egresso da Universidade Católica de Goiás – UCG de 1986 a 2006.

Escolhemos este objeto de estudo acima enunciado por termos sido aluno do curso de Licenciatura em História da UCG (formação realizada com a proposta curricular de 1986), como também pela nossa experiência na atividade docente, além de ter acompanhado as mudanças do referido curso que nos levou a inúmeras indagações.

A proposta curricular de 1986 determinou significativas mudanças, como o fim dos cursos de curta duração, como o de Estudos Sociais, ofereceu a opção pela licenciatura ou bacharelado; preocupou-se com a formação do historiador, tanto nos aspectos epistemológico e metodológicos, para compreender o processo de construção do conhecimento científico, incentivo à pesquisa e construção de um pensamento histórico crítico. As condições históricas brasileiras de final do período militar (1964-1985) e a conquista da democracia, num primeiro momento, nas universidades, foi possível construir espaços de discussão da visão materialista da história em contraposição à visão idealista. No Dep. de História da UCG, ganharam fôlego os esforços dos professores da equipe de sociologia no sentido de formular a crítica à sociabilidade do capital tendo por enfoque a concepção materialista da história, o que possibilitou desenvolver uma das propostas de formação do historiador como sujeito crítico identificado com a transformação social contrapondo-se a outras abordagens teóricas ancoradas nas visões empirista/positivista e idealista/racionalista. Esses conceitos serão explicitados no item 1.1 do capítulo 1 deste trabalho.

Já em 1994, ocorreram alterações curriculares nos eixos temáticos e objetos de estudo e mudando também o enfoque teórico, prevalecendo a história cultural. Essa mudança curricular eliminou, também, a opção pelo bacharelado. O reflexo dessa mudança está presente no processo de formação do historiador prevalecendo a visão idealista que fundamenta as várias vertentes da história

cultural. Apesar de constatarmos que tais mudanças com suas variações ocorreram a nível nacional, pois refletiam a prevalência do modelo neoliberal, que propõe a adequação da formação do professor às novas exigências do mercado, consideramos pertinente o nosso objeto de estudo, uma vez que poderemos apreender as várias nuances desse processo na construção do perfil do professor de história da UCG no período de 1986 a 2006.

As reformas curriculares ocorridas nos anos subseqüentes não alteraram os eixos curricular, epistemológico e metodológico.

Uma das hipóteses desse trabalho é que o professor é um dos determinantes na relação de ensino/aprendizagem. A questão que levantamos é de que, uma vez que ele é o agente mais diretamente ligado à função básica de ensinar e, conseqüentemente a substituição do eixo curricular na segunda reforma da UCG/HGSR (1994) onde prevaleceu a história cultural, resultou na formação de um outro profissional, que sem a fundamentação crítica da sociabilidade do capital, passa a ter uma formação fragilizada e acrítica diminuindo as condições concretas para o enfrentamento político diante de problemas evidentes² e das mazelas da sociedade capitalista.

Nesse sentido, essa investigação (sobre os aspectos da formação teórica e sua relação com a prática de professores de História egressos do curso de História da Universidade Católica de Goiás de 1986 a 2006), levou-nos a buscar respostas a alguns problemas, tais como: 1) Como as duas reformulações curriculares (grade de 1986 e 1994) do curso de História refletiram na formação teórica do professor e sua prática? 2) Qual a relação da formação teórica do professor e a reprodução do ensino de forma tradicional e acrítico? 3) Qual o perfil profissional e acadêmico do professor de História egresso(a) da UCG? 4) Qual a relação dos objetivos de formação proclamados nas diretrizes do Programa de Formação de Professores da UCG e o real perfil dos professores egressos? 5) Quais as principais contradições quando o aluno recebe uma formação que se preocupa muito mais com as demandas mercadológicas do que sua formação humana?

² O ensino de História passou por diversas mudanças ao longo do tempo. Atualmente vários problemas são facilmente detectados, tais como: desinteresse dos discentes, conteúdos pouco atraentes, currículos desarticulados, descontextualização do processo histórico, precarização das condições de trabalho do professor e deficiência na formação de professores.

Para atingir os objetivos dessa pesquisa procuramos seguir os seguintes passos: levantamento de documentos, revisão bibliográfica sobre o assunto, localização e contato com os professores egressos, levantamento preliminar da realidade de trabalho e do ensino de História desses profissionais, anuência para a participação na pesquisa, seleção dos entrevistados de acordo com o ano de conclusão do curso, realização de entrevistas e aplicação de questionário.

A escassez de documentos oficiais, acerca do tema em questão, dificultou essa investigação, mas conseguimos através da análise das grades curriculares de 1986, 1994, 2000, 2004 e 2006, das ementas de algumas disciplinas do currículo de 1994 (que representou a mais significativa mudança curricular), da análise do Plano Político Pedagógico do curso de História (elaborado somente em 2005) e das Diretrizes do Programa de Formação de Professores da UCG, levantar indícios que revelam aspectos da formação do professor de História egresso dessa instituição.

A análise das ementas de algumas disciplinas possibilitou a investigação dos objetivos e das indicações bibliográficas revelando indícios de como os conteúdos são trabalhados em sala, apesar de reconhecer que a melhor forma de investigação seria a observação direta da prática docente, considerando-se a subjetividade de cada professor, mas, como se trata de um estudo que requer análise de um passado recente, torna-se necessário considerar tais fontes por serem os únicos documentos oficiais disponíveis que contemplam o assunto.

Confrontamos os indícios revelados pelos documentos com os dados da pesquisa empírica para buscar respostas aos vários questionamentos levantados nessa pesquisa.

Nesse processo de elaboração, as dificuldades ocorreram, sobretudo, quanto à seleção dos egressos entrevistados para aplicação do questionário (ANEXO 1), pois boa parte dos professores pesquisados não o devolviam. Como um dos critérios dessa seleção foi o ano de conclusão do curso, procuramos equiparar a quantidade de entrevistados entre os formandos antes e após 1998 (como está explícito no Capítulo 3).

A pesquisa de campo teve caráter qualitativo e em forma de entrevista (anexo 1), com 30 professores de História (das várias modalidades de ensino)

egressos da UCG e com 10 professores do curso de Formação de Professores de História da UCG. A metodologia utilizada nos permitiu recolher os dados, apresentá-los numericamente e por meio de reflexões, a análise e inter-relações com o contexto histórico, a realidade concreta e os fundamentos teóricos acerca do objeto.

Todos os dados colhidos, tanto na investigação bibliográfica, como na pesquisa empírica com os egressos, foram analisados de forma crítica, expondo as contradições e as relações sócio-históricas do objeto, bem como, sua interação com o sujeito.

A temática, os conceitos e categorias desenvolvidas nessa pesquisa fundamentam-se em: 1) na análise das matrizes do conhecimento que são utilizadas na formação de professores; 2) na relação entre ideologias formação/educação continuada; 3) na identificação do professor como mercadoria (a força de trabalho); 4) nas influências das abordagens; 5) nas propostas políticas pedagógicas da UCG e do HGSR e; 6) na pesquisa empírica com egressos.

Estudos sobre esse eixo temático, mas com problemas e objetivos diferentes, foram realizados em outras instituições, como: PUC, UFMG, UFU e UFGP através dos respectivos trabalhos: “Formação de professores de História de Minas Gerais: as experiências da PUC-MG, UFMG E UFU” (monografia de mestrado em educação da UFU, autora: Selva Guimarães Fonseca); “A história como profissão: representações sociais dos alunos docentes do CFP/UFPB” (monografia, autora: Maria Lucinete Fortunato).

Sobre a temática “Formação de professores” diversos estudos/pesquisas foram realizados nos últimos anos. Isso levou um grupo de pesquisadores a realizar um levantamento quantitativo e qualitativo das pesquisas realizadas nessa área (formação de professores) durante a segunda metade da década de 90.

O referido estudo revelou que:

Dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. A formação inicial inclui os estudos sobre o curso Normal – 40% do total das pesquisas –, o curso de licenciatura (22,5%), e a pedagogia (9%), além de três estudos comparados. O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é a avaliação do curso de formação, seja em termos de seu funcionamento, seja em termos do papel

de alguma disciplina do curso. Outro conteúdo priorizado é o professor, suas representações, seu método, suas práticas. Os estudos sobre formação continuada analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação (BRZEZINSKI et al, 1999, p. 309-310).

Esses dados revelam os interesses de pesquisadores brasileiros sobre a educação e seus principais temas como a formação de professores que são amplos e genéricos. Quando as pesquisas delimitam especificamente seus objetos, percebe-se que os estudos sobre identidade e profissionalização docente ainda são poucos, como conclui o estudo do referido grupo de pesquisadores:

O tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, mas emerge com certa constância nos últimos anos. Os conteúdos que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional aparecem só nos últimos anos, mas ainda de forma muito tímida. Questões voltadas a saberes e práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas. (IDEM, p. 309-310).

Assim sendo, em função da existência de poucos trabalhos que exploram esta temática, (identidade/profissionalização docente) esta pesquisa ganha importância, e também pelo fato de analisar esses aspectos em um determinado período (de 1986 a 2006) no curso de formação de professores de História da Universidade Católica de Goiás.

Dada a complexidade desta temática e a concepção de homem e formação profissional que acreditamos, fundamentamos-nos na perspectiva dialética³ procurando evidenciar as contradições histórico-sociais. Esse enfoque possibilitou analisar a realidade a partir das contradições nas relações entre os

³ Para entender o método dialético é necessária a compreensão da teoria ou o conceito de dialética, essa discussão e a relação da dialética com o processo de formação de professores foram desenvolvidas no capítulo 1 (1.1 - A diversidade de matrizes do conhecimento na formação do educador).

homens e natureza, homem e sociedade tendo a organização do processo produtivo como referência fundamental.

Utilizamos as categorias e conceitos da abordagem dialética materialista, que nos permitiu revelar a realidade concreta da sociabilidade do capital contribuindo para clarear as contradições e antagonismos, entre as demandas do mercado capitalista e as lutas dos trabalhadores, no processo de formação profissional de apropriação dos conhecimentos socialmente construídos.

Percorremos esses caminhos acima indicados e o trabalho ficou assim estruturado:

No capítulo I, procuramos fundamentar teoricamente as categorias que compõem o eixo temático deste trabalho. Estabelecemos uma visão crítica da formação de professores e da formação continuada através da relação entre a ideologia e a dominação e da educação continuada como exigência para a qualificação da mercadoria, força de trabalho, além de inserir a UCG nesse contexto.

No capítulo II fizemos uma análise da formação específica do professor (neste caso de história). Para tanto, resgatou-se o ensino de História nas últimas décadas, a influência das correntes historiográficas, as propostas político-pedagógicas do curso de História e suas reformulações.

No capítulo III sistematizamos os dados empíricos de maneira que pudemos levantar informações para a análise e reflexão do perfil dos professores egressos da UCG pesquisados.

Através de uma análise crítica sobre a formação de professores, a contextualização da UCG e do HGSR, a influência teórica das correntes historiográficas e o levantamento de dados empíricos, acreditamos estar contribuindo para oferecer condições de enfrentamento a essa realidade contraditória do mundo do trabalho (aumento da produtividade, condições de trabalho precárias, vilipêndio aos direitos trabalhistas e letargias dos movimentos sociais.), bem como, para uma formação teórica, crítica e dialética.

A discussão realizada neste trabalho tem a pretensão de contribuir para uma melhor reflexão sobre a prática do professor de História no mercado e na

realidade sócio-econômica, como também fornecer elementos para a avaliação do processo de formação dos professores de História egressos da UCG.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS INICIAIS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR/HISTORIADOR

Nas ações pedagógicas pode-se perceber as dificuldades de escolha do professor frente aos inúmeros enfoques teóricos, pois as teorias da educação são essências para fundamentar a prática em educação. A diferenciação entre o ser professor e o estar professor, ou seja, é na práxis⁴, no fazer pedagógico, pois o professor enquanto profissional percebe a importância da formação para o bom desempenho na realização de sua tarefa: educar.

Diante dessa importância, a formação de professores torna-se um dos pontos mais sensíveis para a perspectiva de transformação da práxis pedagógica.

Qualquer proposta de mudança seja no âmbito escolar, no currículo, no ensino ou em qualquer campo da educação, há a participação direta do professor que atua de acordo com a sua formação teórica/prática. Isso transforma a Formação de Professores em um “instituto”, ou uma área da educação que tem como prerrogativa exercer o papel de ponte entre teorias e práticas de ensino.

No caso do professor de História essa relação teoria/prática torna-se característica marcante na formação e exercício da profissão que exige uma sedimentação teórica metodológica específica e a formação geral de cunho pedagógico. Nesse sentido é necessário entender de forma conceitual esta área.

Garcia em sua obra “Formação de Professores para uma mudança educativa” diz que:

[...] a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões. Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc) com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, formam profissionais, o que, como acabamos de ver, nem sempre se assume como

⁴ Esse conceito pode ser entendido como o desenvolvimento de uma prática articulada com uma teoria em um movimento dinâmico e dialético no qual o sujeito tem suas ações fundamentadas de forma consciente e justificadas teoricamente. Sendo assim, é na práxis que os objetivos traçados pelo sujeito poderão ser projetados.

característica da docência. Em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores (GARCIA, 1999, p. 22 e 23).

Já outros autores, como Medina e Domingues (1989) in (Garcia,1999, p. 23) “defendem uma imagem do professor como um sujeito reflexivo e inovador. Contudo, têm sido utilizadas outras imagens do professor como colega, companheiro, facilitador da aprendizagem, líder etc”.

Entretanto Mariano F. Enguita em sua obra “Trabalho, Escola e Ideologia” (1998), ao analisar o papel ideológico da educação faz referência à formação de professores como um elemento integrado de todo um sistema de ensino construído com certos interesses:

Em qualquer caso, a educação fica localizada como parte do processo de produção da força de trabalho e da formação de seu valor, e a educação diferencial, quer dizer, as diferentes quantidades de trabalho empregadas na produção das forças de trabalho individuais, como base das diferenças de valor dos diferentes trabalhos e, portanto, das diferenças entre os salários de trabalhadores qualificados e não-qualificados, ou com diferentes níveis de qualificação (ENGUITA, 1993, p.190).

Sendo assim, a formação de professores no capitalismo é um processo voltado para atender às exigências do mercado. Isso demonstra a fundamental importância na formação, bem como seu papel no funcionamento do sistema educacional. A formação de professores não é algo isolado ou periférico na esfera da educação, faz parte do processo de formação da mercadoria força de trabalho do professor, representa concretização de teorias e certamente reflete as políticas educacionais, a ideologia, elementos políticos conjunturais e diversos interesses.

1.1. A diversidade de matrizes do conhecimento na formação do educador

Nos cursos de formação de professores (licenciatura) é essencial que o profissional tome conhecimento das diferentes abordagens da história e das teorias pedagógicas, o que o capacitará melhor para a escolha de qual teoria e prática profissional o direcionará ao seu fazer educativo. Através do estudo de diferentes métodos será possível o educador definir qual, o mais adequado, para colocar em prática no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que resulte em maior qualidade no processo educacional. Discorrer sobre este conteúdo é importante para o tema que ora está sendo desenvolvido, uma vez que contempla o assunto, como se pode atestar a seguir.

No processo de evolução do pensamento, surgiram concepções da realidade que se fundamentaram através de paradigmas e pressupostos teóricos para melhor compreensão do mundo. Desde a antiguidade, o homem se preocupa em entender sua existência e os fenômenos da natureza e da sociedade. Muitas explicações partem de elementos sobrenaturais, como o pensamento religioso, mas ao longo do processo histórico, diversas concepções, idéias e teorias foram formuladas a partir de outras referências diferentes das explicações teológicas.

O conhecimento historicamente acumulado teve um salto qualitativo durante o século XIX. O aparecimento de teorias e concepções de mundo divergentes, através de interlocuções entre elas e aprofundamentos teóricos, transformou-se em referência e influenciou as diversas abordagens, correntes, ideologias, doutrinas e tendências de pensamento, ou seja, transformou-se em matrizes do conhecimento.

Essas matrizes influenciaram e influenciam diversas formulações teóricas nas várias áreas do conhecimento. Nas áreas de Educação e História essas abordagens estão presentes de forma significativa nas teorias pedagógicas e na historiografia. Portanto, a identificação das principais matrizes do conhecimento e suas características nos permitem revelar teoricamente os elementos presentes no processo de formação de professores.

A diversidade de conceitos e idéias a respeito da formação de professores demonstram a amplitude do tema que passa a ser essencial na engrenagem do sistema de ensino. Por isso constitui-se em um objeto de análise passível de diferentes abordagens e interesses. Trataremos as três abordagens, ou matrizes principais do conhecimento (empirismo\positivismo, Idealismo\racionalismo e materialismo dialético). Embora muitos possam entender como reducionismo analisar apenas essas matrizes, fizemos por entender que o presente trabalho tem como objeto o processo de formação do professor de História que é realizado utilizando-se uma ou outra abordagem.

Fizemos esse recorte das matrizes do conhecimento tendo consciência da variedade de teorias, mas, ao mesmo tempo, entendendo que essas teorias, de uma forma ou de outra, sofreram determinadas influências. Portanto nossa intenção em

fazer o referido recorte é facilitar o entendimento dos elementos que compõem o processo de formação do professor de história.

Nosso recorte (dividindo as principais matrizes em três) foi inspirado em Ciro Flamarion, que, com:

[...] a pretensão de mapear seletivamente o estado atual da disciplina histórica de um modo que se espera será útil aos estudantes, professores e pesquisadores que atuam no setor de estudos históricos, consiste em adotar, (...) uma perspectiva macro-teórica: apresentar a disciplina histórica hoje a partir da oposição entre dois paradigmas polares, chamando-os de 'iluminista' e 'pós-moderno', respectivamente. A escolha oposta seria partir da própria historiografia, em forma empírica o que levaria sem dúvida a enfatizar a diversidade, não as identidades e oposições mais centrais. No meu corte, o que se perde em detalhe e o risco que se corre de minimizar as diferenças são compensados, segundo creio, por maior clareza no tocante às questões maiores de tipo epistemológico e teórico. (CARDOSO, 1997, p. 03).

Nesse sentido, também é nossa pretensão apresentarmos as três matrizes do conhecimento e relacioná-las com as abordagens historiográficas na formação do professor\historiador.

A matriz do conhecimento, o empirismo, no processo histórico carrega o sentido de conservação dos interesses da classe dominante recém chegada ao poder (a burguesia). Essa abordagem privilegia as experiências dos sentidos através das sensações que produzem o conhecimento. Essa análise caracteriza a filosofia inglesa, que dos séculos XVI ao XVIII teve como destaque John Locke, George Berkeley e David Hume. Para os empiristas são “Os objetos exteriores que excitam nossos órgãos dos sentidos e vemos cores, sentimos sabores e odores, ouvimos sons, sentimos a diferença entre o áspero e o liso o quente e o frio, etc.” (Chauí, 2001, p. 71).

Para os empiristas essas associações representam as idéias que formam o pensamento através das experiências ocorridas pela percepção, sensação e pelo hábito.

Rousseau é citado pelo autor abaixo, cujo pensamento sobre educação consiste em:

Nascemos sensíveis e desde nosso nascimento somos molestados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Mal tomamos por assim dizer consciência de nossas sensações e já nos dispomos a procurar os

objetos que as produzem ou a deles fugir, primeiramente segundo nos sejam elas agradáveis ou desagradáveis, depois segundo a conveniência ou a inconveniência que encontramos entre esses objetos e nós, e, finalmente, segundo os juízos que fazemos deles em relação à idéia de felicidade ou de perfeição que a razão nos fornece. Essas disposições se estendem e se afirmam na medida em que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, constringidas por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos sob a influência de nossas opiniões. Antes dessa alteração, elas são aquilo a que chamo em nós a natureza (GADOTTI, 2003, p. 94).

Assim, na abordagem empirista, a reunião das sensações forma as percepções que se associam. “A associação pode se dar por três motivos: por semelhança, por proximidade ou continuidade espacial e por sucessão temporal” (CHAUI, 2001, p. 72).

A observação e experimentação (pressuposto da ciência moderna) bem como as repetições levam ao hábito de associar idéias através das semelhanças ou diferenças. A formação dos hábitos racionais cria as bases do princípio da causalidade que considera nos fenômenos a relação de causa e efeito. Esta reação (causa e efeito) constatada pela experiência dá origem às idéias da razão, ou seja:

A razão pretende, através de seus princípios, seus procedimentos e suas idéias, alcançar a realidade em seus aspectos universais e necessários. Em outras palavras, pretende conhecer a realidade tal como é em si mesma, considerando que o que conhece vale como verdade para todos os tempos e lugares (universalidade) e indica como as coisas são e como não poderiam, de modo algum, ser. (CHAUI, 1994, p. 73).

Certamente a abordagem empírica, ao longo do processo de desenvolvimento das teorias do conhecimento, influenciou outras formulações como exemplo o Positivismo, que no século XIX intensificou o debate teórico metodológico sobre as ciências e áreas do conhecimento.

O empirismo é geralmente observado como sendo o fulcro do método científico moderno. Defende que as nossas teorias devem ser baseadas nas nossas observações do mundo, em vez da intuição ou fé. Defende a investigação empírica e o raciocínio indutivo. O processo de conhecimento é marcado pela ênfase ao objeto e pouca consideração ao sujeito, inclusive, essa é uma das contribuições do Empirismo ao Positivismo.

Sobre as concepções empirista e racionalista a autora a seguir, escreve:

Essas duas concepções de cientificidade possuíam o mesmo pressuposto, embora realizassem de maneiras diferentes. Ambas consideravam que a

teoria científica era uma explicação e uma representação verdadeira da própria realidade, tal como esta é em si mesma. A ciência era uma espécie de raios-X da realidade. A concepção racionalista era Hipotético–dedutiva, isto é, definia objeto e suas leis e disso deduzia propriedades, efeitos posteriores, previsões. A concepção empirista era Hipotética-indutiva, isto é, apresentava suposições sobre o objetivo, realizava observações e experimentos e chegava a definições dos fatos, às suas leis, suas propriedades seus efeitos posteriores e a previsões (CHAUÍ, p. 114, 1994).

Percebe-se que estas duas abordagens apresentam semelhanças, mas que se diferenciam quanto a considerar o aspecto hipotético, isto é, enquanto a concepção empirista chega à definição de fatos, a racionalista centra suas leis no aspecto hipotético-dedutivo, ou seja, apostando em deduções. Isso reafirma o processo de alienação, pois se restringe à apreciação do fenômeno.

O Positivismo ao ter suas raízes no empirismo, na antiguidade, suas bases nos séculos XVI ao XVIII e seus principais expoentes, Conte e Durkheim no século XIX, reafirma-se na modernidade pelo seu arsenal teórico à sociedade capitalista. Auguste Conte destacou três fases do pensamento: Teológica, Metafísica e Positiva, fundamentou e classificou as ciências e elaborou as bases para o estudo dos fatos sociais, a Sociologia.

O “Positivismo Clássico” explica os fenômenos através da observação dos fatos ligando-os a uma teoria. Para isso o cientista deve se especializar e classificar o objeto submetendo à observação transformando a ciência em algo previsível.

O “Neopositivismo” rejeita a metafísica que necessita de um significado, defende também o princípio da “verificação” em que toda a afirmação sobre o mundo deve ser confrontada com o dado.

O Positivismo é caracterizado pela ênfase da observação dos fatos para a validade da realidade. Para isso usa métodos que possam justificar o objeto que é o foco central de sua preocupação, pois em suas concepções as expressões culturais, as relações sociais e os sentimentos dos sujeitos não constituem um conhecimento científico, que, aliás, só reconhece o conhecimento empírico das ciências naturais e a lógica das ciências exatas. Isso contribuiu para formação dos positivistas modernos que reconhecem um sistema como empírico ou científico se for passível de comprovação pela experiência.

O autor a seguir analisou o pensamento de Durkheim e concluiu que para ele, “[...] a pedagogia e a educação não representavam mais do que um anexo ou

um apêndice da sociedade e da sociologia, portanto, deveriam existir sem autonomia” (GADOTTI, 2003, p. 114).

Percebe-se a limitação que Durkheim destinava à educação em sua época, pois, atualmente, tem-se consciência do quanto a educação é ampla, constituindo-se em um dos caminhos para qualquer transformação social em função de ser o principal agente de produção do conhecimento.

O Positivismo é criticado pelo mecanicismo de seu método, por ter uma visão unilateral, pela valorização do objeto no processo de conhecimento, pela tentativa de aproximar-se dos métodos das ciências naturais e, no campo da análise histórica, pelo destaque aos grandes nomes, datas, fatos, documentos oficiais que conseqüentemente levam a uma visão factual, oficial e linear da história que desconhece o trabalho e principalmente despreza o trabalho manual.

O Empirismo/Positivismo não considera as relações sociais em suas interpretações da realidade e cria condições para a formação da idéia de que as condições materiais da sociedade são naturais, universais. Chauí mostra que essa "realidade é considerada como um puro dado imediato: um dado dos sentidos" (Chauí, 1991, p. 19). Assim, pouco ou nada está relacionado (por essa abordagem) com a realidade das relações sociais.

Outro método de compreensão ou abordagem da realidade que também é utilizado para analisar a educação e a história e, conseqüentemente, formar educadores/historiadores é o racionalismoidealismo.

O racionalismoidealismo é uma posição filosófica que estabelece uma diferença entre o conhecimento racional do que é real e a própria realidade, ou seja, o conhecimento da realidade externa depende de como as idéias são formuladas e organizadas para o entendimento do real.

Assim, “Não podemos saber nem dizer se a realidade exterior é racional em si, pois só podemos saber e dizer que ela é racional para nós, isto é, por meio de nossas idéias” (Chauí, 2001, p. 69). Em outras palavras, essa posição filosófica considera apenas o aspecto subjetivo da razão que entende o conhecimento da realidade e dos fenômenos sociais por meio de nossas idéias. Portanto, a realidade

material e concreta deve ser explicada e entendida a partir das idéias que são subjetivas.

Analisando sob o ponto de vista da educação, Gadotti (2003) cita Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano. O mesmo exerceu grande influência na pedagogia contemporânea. Fez severa crítica à obediência e submissão existentes nas escolas.

Dewey pode ser caracterizado de racionalistaidealista devido ao seu posicionamento neutro ao não considerar as desigualdades sociais; sua teoria é identificada como pragmática.

Embora vários aspectos da teoria de Dewey sejam similares à pedagogia do trabalho, seu discurso apresentava-se bastante genérico, não questionando as raízes das desigualdades sociais. Dewey priorizava o aspecto psicológico da educação, em prejuízo da análise da organização capitalista da sociedade, como fator essencial para a determinação da estrutura educacional (GADOTTI, 2003, p. 149).

Ao considerar preponderante as idéias, o espírito e a consciência, o racionalismoidealismo fornece argumentos para construção de idéias que valorizam o individualismo, característico na sociedade capitalista, o conformismo que ajuda manter a ordem estabelecida e a consciência apenas reflexiva, ou seja, reprodutora das aparências da realidade.

Outra contribuição do racionalismoidealismo pode ser encontrada no pensamento dominante de analisar a realidade em que as partes são dissociadas do todo, assim, surge a crença nas transformações de forma isolada, como exemplo a idéia de reformar a educação sem transformar a sociedade e no comportamento passivo dos indivíduos no processo histórico.

Chauí também faz referências ao Idealismo:

O idealista, por sua vez, considera que o real são idéias ou representações e que o conhecimento da realidade se reduz ao exame dos dados e das operações de nossa consciência ou do intelecto como atividade produtora de idéias que dão sentido ao real e o fazem existir para nós (CHAUÍ, p.19, 1994).

Sem negar a existência e importância das idéias, podemos criticar o Idealismo pela ênfase e autonomia atribuídas às idéias, isto é, a essência humana não é simplesmente um conjunto de idéias. Neste sentido lembramos Marx: “[...] a essência humana não é abstrata residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais” (Teses sobre Feuerbach, 6ª tese, 1845, MARX, Os Pensadores, 1978, p. 52).

Por outro lado, a dialética busca elementos conflitantes entre dois ou mais fatos para explicar uma nova situação decorrente desse conflito.

A dialética é explicada por Gadotti (2003), através de um princípio fundamental, a contradição a partir dos estudos realizados por Marx e Engels,

Marx e Engels, aplicando a lei da contradição das coisas ao estudo da história social, demonstraram a contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes exploradoras e as classes exploradas, a contradição entre a base econômica e a superestrutura, a política e a ideologia, e como essas contradições conduzem inevitavelmente às diferentes revoluções sociais em diferentes sociedades de classe (GADOTTI, 2003, p. 28).

Pela colocação pode-se entender a dialética como a luta dos contrários, o choque entre situações concretas, sendo ela o motor da história, o que gera o movimento e resulta nos acontecimentos, na criação, nas revoluções. Para que ocorra a revolução social é preciso que também aconteça a conscientização da classe trabalhadora, a compreensão de que é explorada e que é preciso fazer algo para reverter um determinado quadro de opressão social e mesmo da sociedade estabelecida.

Considerando o contraditório (no significado dialético do termo), a negação da negação, o dinamismo nas relações entre os contrários, a relação da realidade concreta com a construção das idéias, a dinâmica nas relações sociais, o confronto de idéias e a análise crítica e reflexiva é que deveria nortear a formação de professores, pois esta é uma das categorias de trabalhadores no capitalismo.

Partindo da perspectiva dialética, pode-se afirmar que a definição de formação de professores que segue um viés empirista e idealista tende a justificar este fenômeno (formação) como algo desassociado da dinâmica entre as relações sociais⁵ e as forças produtivas⁶, ou seja, como um processo natural, com a

⁵ Relações estabelecidas pelos indivíduos no processo produtivo.

explicação racional da necessidade das pessoas acumularem conhecimento para o desenvolvimento da humanidade ou crescimento profissional.

Não só as definições de cunho empirista e idealista sobre a formação de professores, mas a própria reprodução da prática profissional de educadores e o papel ideológico da educação também seguem a mesma orientação.

Na formação do professor de História a influência dessa orientação aparece através da visão positivista da história, extremamente factual, linear e unilateral.

Analisando esse tema orientado pela dialética, podemos afirmar que atualmente, o destaque da formação também ocorre devido a uma tendência hegemônica do capitalismo mundial, o neoliberalismo⁷ que confirma a promessa ideológica da prosperidade através da educação, que exige qualificação para o sucesso profissional e mostra que o caminho a ser percorrido para atingir este objetivo consiste em concretizar a graduação e a formação continuada, muito discutida atualmente.

A contradição reside no fato dessa prometida ascensão não ocorrer para todos, ou seja, é uma exigência do capital sem contrapartida, de mão única. O capital exige qualificação e formação específica sem garantir remuneração compatível à força de trabalho, mais do que isto: nas exigências de formação está implícita a ideologia dominante e as condições materiais para a manutenção e sustentação do modelo econômico dominante.

A educação é por natureza contraditória, pois implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente. Somente desta maneira é profícua, pois do contrário seria a repetição eterna do saber considerado definitivo e a anulação de toda possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura (GADOTTI, 2003, p. 252).

É o processo contraditório das relações sociais que concorre para a criação do novo e do progresso da cultura que, contraditória, possibilita a reafirmação do antigo (tradicional) e sua negação pelo novo. Portanto, na formação

⁶ São os meios de produção (tecnologia) associados à força de trabalho no processo produtivo.

⁷ O neoliberalismo é uma prática econômica que rejeita a intervenção do Estado na economia e deixa o mercado se auto-regular com liberdade. As privatizações e a livre concorrência são características deste tipo de pensamento.

do professor de história é imprescindível o conhecimento das matrizes para que se possa escolher onde fundamentar sua práxis: se em “uma resposta limitada e unilateral face ao idealismo triunfante” (Enguita, 1993, p. 23) na conformação de mentes contemplativas e passivas ou se em uma postura crítica, consciente, dialógica e dialética. Para que o professor possa optar em qual das matrizes do conhecimento vai trabalhar é preciso primeiro conhecê-las.

1.2. Formação de professores: uma visão crítica

No Brasil, a luta por uma educação de qualidade é uma constante. Essa qualidade depende do tipo de professores(as) que atuam no ensino, como também, dos(as) que estão em processo de formação nas universidades e/ou faculdades. No processo de ensino e aprendizagem é fundamental que o(a) professor(a) assuma uma postura crítica, porém, o grande problema é descobrir como formar professores(as) críticos(as). Uma visão crítica requer que o(a) educador(a) seja possuidor(a) de uma postura questionadora da realidade vivida, levando-se em conta os aspectos: social, econômico, político e ideológico, principalmente para área de humanas, mais especificamente, em História com o propósito de ser um dos mediadores da transformação da sociedade estabelecida.

Esse item ganha importância por ser uma tentativa de se levantar propostas para se formar professores (as) críticos sociais, o que vem atender aos objetivos e problemas que o tema em desenvolvimento explora.

Para que a formação de professores e a educação não se transformem em algo que colabore na conservação das estruturas sem alteração ou sirva de agente do capital para a formação de uma mão-de-obra dócil, passiva, obediente e alienada⁸, é necessário estabelecer método crítico, currículos contextualizados, teorias e abordagens dialéticas que levem não só à reflexão, mas também a uma ação pedagógica consciente, responsável, dinâmica e crítica.

⁸ Como afirma Freire sobre a necessidade de desvelar o sistema capitalista compreendendo o que é alienação, para desmistificá-la.

Nessa perspectiva, a área, Formação de Professores, para não servir aos interesses meramente mercadológicos, deve se orientar em princípios teóricos, metodológicos, éticos e dialéticos que direcionem a uma ação consciente e crítica do educador. Caso contrário, os professores continuarão reproduzindo um ensino conservador baseado em práticas (como a didática e a avaliação conteudistas) que levam à classificação, ao adestramento, à alienação, ao preconceito, ao etnocentrismo e, conseqüentemente, à exclusão social.

Na formação de professores é preciso fazer com que os futuros professores sejam capacitados para fazer com seus alunos se tornem indivíduos dotados de consciência crítica, possuidores de conhecimentos de todos os aspectos da vida: social, econômico e político, o que confere à educação um caráter revolucionário, quando se analisa a visão do educador Paulo Freire,

Se revolucionária é sua opção, o fundamental na alfabetização de adultos é que o alfabetizando descubra que o importante mesmo não é ler histórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito. (...) O aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, envolve, aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade. (...) Não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho (GADOTTI, 2003, p. 254-255).

A formação de professores é um processo contínuo que começa na formação inicial, passa pelo aprendizado prático profissional e se torna permanente pelo acúmulo significativo do conhecimento e o dinamismo do processo histórico. Portanto, se o professor (a) não compreender o que são relações capitalistas de produção, se não tiver clareza de que, capital e trabalho não pago, produzido coletivamente e apropriado individualmente, nunca vai conseguir desvelar a sociedade em questão.

O conhecimento didático associado aos conteúdos num enfoque crítico, ou vice-versa, deve ser objeto de preocupação no processo de formação de professores.

A integração teórica/prática constitui-se na principal prerrogativa da formação de professores, pois através dela se concretizam as intenções em relação ao ensino.

Deve-se considerar o conhecimento do conteúdo, bem como a forma com que se transmite, levando em consideração a individualidade do professor, ou seja,

sua realidade, suas necessidades, dificuldades, angústias e obstáculos. Assim, na formação de professores é possível desenvolver um processo de desvelamento do sujeito histórico com a autocrítica do professor levando-o à reflexão, já que “as concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações”. (GARCIA, 1999, p. 30).

O sistema de ensino está integrado à sociedade e cumpre um papel social e ideológico articulado com o modelo econômico para atender aos interesses dos setores hegemônicos e às necessidades advindas das mudanças no mundo do trabalho. Porém, o conceito de educação construído socialmente por esses setores dominantes e aceito prontamente pelo senso comum é a idéia de que a educação é a porta de ascensão social, o caminho para o progresso e a oportunidade democrática para todos.

Analisando ainda as construções ideológicas que envolvem o sistema de ensino, encontramos um debate bastante atualizado sobre a formação de professores. Os enfoques dessas discussões são variados, vão desde a idéia da docência como sacerdócio, passando pela formação do professor reflexivo até as explicações simplistas sobre os problemas da educação como reflexo das ações dos educadores.

Por isso, entendo que seja necessário um estudo mais aprofundado sobre a formação de professores e particularmente os de História, uma análise das contradições que envolvem as novas exigências do trabalho docente e o discurso oficial para a construção do sujeito crítico, professor, no contexto histórico.

Com o argumento, de que o professor é o mais importante agente na construção do conhecimento, exige-se além do domínio do conteúdo e da didática, equilíbrio psicológico e afetivo, integração social, organização do trabalho, especialização e a tal formação continuada. Toda mudança no sistema de ensino seja nas categorias de ensino, na legislação ou na estrutura de funcionamento está ligada aos interesses do capitalismo, e em países pobres também aos interesses do Banco Mundial, da OMC e da política neoliberal⁹. Mudanças essas, sempre executadas pelo Estado.

⁹ É o mercado que dita as regras e conduz a produção. Por exemplo: as empresas não produzem apenas pela necessidade e sim após uma consulta ao mercado, verificando a análise custo-benefício e atenta às possibilidades exteriores.

Se o professor não é preparado para o atendimento às novas exigências, também não o é para uma interpretação crítica da realidade e muito menos para o embate político na organização social.

Nos cursos de formação de professores, assim como nos ensinamentos fundamental e médio, ainda prevalece uma prática carregada de elementos como avaliação, notas, regras, frequência, “decoreba”, distanciamento entre professor e o aluno e desinteresse do corpo docente e discente. A reprodução dessa prática se fundamenta nas matrizes do conhecimento, tanto no empirismo\positivismo como racionalismo\idealismo e demonstra as contradições no exercício da docência perante a exigência social de um professor que acompanhe o desenvolvimento do aluno de “forma fraterna”. As exigências tanto do “conteudismo”, como do “conhecimento fraterno” fundamentam-se no idealismo, próprio da alienação, pois, o (a) professor (a) não se enxerga como de fato é, ou seja, como um trabalhador que vende sua força de trabalho.

No discurso oficial e na ideologia dominante também há contradições. Talvez a mais clara seja a idéia da escola como mecanismo de ascensão social, pois a realidade não comprova essa idéia, por isso a expressão “formação continuada” faz parte das discussões atuais sobre as novas exigências do mercado que continua prometendo mobilidade social pela educação.

Diante desta realidade de grandes progressos tecnológicos e científicos em um mundo multicultural marcado pela decadência de princípios humanitários como a igualdade, a ética, a justiça, a solidariedade e o coletivismo, faz-se necessário o resgate desses elementos e a tomada de uma postura crítica frente a estas questões.

Portanto, as novas exigências para os educadores devem ser justamente contrárias às do capital, ou seja, preparar os professores para o questionamento, para o embate e enfrentamento dessa realidade, transformando o ensino em um importante instrumento de emancipação. Neste sentido escreve Libâneo:

Diante dessas exigências, a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições e exercício da liberdade política e intelectual. É este o desafio que põe à educação escolar neste final de século (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

O(a) professor (a) em sua formação não consegue identificar a sua função de agente transformador das práticas pedagógicas e acaba, no exercício da profissão, reproduzindo as práticas tradicionais ou implementando as políticas demagógicas do governo que servem somente para melhorar os índices das estatísticas perante os organismos internacionais. Também não consegue ter clareza sobre a quem serve cada matriz do conhecimento e suas teorias.

Na tentativa de superar essas contradições, o professor deve assumir uma postura clara ao definir seus valores com referências teóricas crítica e dialética que levem à conscientização de classe do professorado bem como seu papel político e social no combate à alienação, aos mecanismos excludentes intrínsecos na escola, à política neoliberal e à ideologia dominante. Confirmando essa idéia Libâneo escreve:

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional (LIBÂNEO, 2001, p 77).

A transformação da postura do educador e do sistema de ensino em geral deve ser ampla, envolvendo as ações pedagógicas, as orientações teóricas, os currículos e a didática no sentido de contribuir com um processo de ensino e aprendizagem no qual as competências cognitivas são construídas de forma crítica e dialógica que considere o universo do educando sua diversidade cultural e o resgate de valores que se opõe ao egoísmo, ao individualismo, à exclusão, seleção, classificação, autoritarismo e exploração presentes na escola e na sociedade.

Pensando desta maneira, a formação de professores assume um papel relevante na direção de uma ação pedagógica reflexiva. A questão do chamado “professor reflexivo” tem sido objeto de estudo e debate entre educadores. A discussão, muitas vezes, se restringe à idéia da necessidade de implantar nos cursos de formação conteúdos compatíveis com a perspectiva reflexiva. Mas somente a reflexão não contribui para a efetiva mudança das práticas pedagógicas. É preciso que essa reflexão teórica seja acompanhada de intervenções concretas nos processos educacionais, ou seja, uma ação coerente entre teoria e prática. Isso quer dizer que não basta entender a realidade, mas deve-se também transformá-la.

A questão da formação do professor como profissional crítico/progressista deve ser discutida a partir da identificação de paradigmas de uma concepção epistemológica da prática profissional; um desses modelos é a chamada racionalidade técnica, entendida como sendo uma atuação prática fundamentada em teorias e técnicas científicas, certamente herdadas da tradição positivista e pragmática.

A prática profissional alicerçada nestes referenciais não permite a reflexão e tem-se constituído como objetivo das políticas públicas para educação e para o mercado.

A propagação de instituições privadas de ensino superior, bem como dos cursos de cunho tecnológico de curta duração e qualidade duvidosa, comprovam a tendência de setores da educação em manter o padrão tecnicista em detrimento de uma real reflexão. Sobre esta questão Nóvoa escreve que:

[...] a racionalidade tecnológica reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em que qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos. A redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção (NÓVOA, 1995, p. 97).

A racionalidade instrumental pode ser entendida como:

[...] lógica subjacente às ações determinantes do padrão de sucesso a ser alcançado, tendo por orientação as leis mercadológicas. Imersas nessa racionalidade, as pessoas buscam o sucesso individual pautadas no cálculo utilitário de resultados, sem levar em conta a dimensão ética e regras morais de interação. A ausência das premissas éticas e das interações lança os indivíduos em uma competição permanente, favorecendo abusos de poder e dominação (RODRIGUES, 2006 p.77).

A formação de professores não pode se reduzir a esse processo simplista e pragmático baseado apenas nos conteúdos e em alguns elementos pedagógicos, mas sim num processo de reflexão voltado para a conscientização e interpretação da realidade e o meio social, bem como para a perspectiva da autonomia para a superação da sociedade capitalista.

1.3. Saberes necessários à prática educativa

As matrizes do conhecimento até aqui analisadas, servem como referencial para as formulações das teorias pedagógicas em todo o mundo e

influencia o pensamento pedagógico contemporâneo. Portanto, no processo de construção do saber (incluindo a formação de professores), as matrizes, teorias e idéias pedagógicas constituem o alicerce teórico à prática educativa.

Sendo assim, o processo de formação de professores e o ensino como um todo reflete essa influência teórica podendo assumir posturas conservadoras ou críticas. No âmbito das idéias pedagógicas, vários pensadores contribuíram na perspectiva teórica crítica e dialética. Podemos citar os mais influentes como Marx, Lênin, Makarenko, Gramsci, Maurício Tragtenberg, Suchodolski, Snyders, Saviani e Paulo Freire dentre outros. Os dois últimos (brasileiros) compreenderam a educação brasileira no contexto das relações sociais e formularam teorias que influenciam outros teóricos e servem para fundamentar estudos sobre educação, como no caso deste trabalho. Demerval Saviani tem uma contribuição valiosa na medida em que:

Em suas obras o autor destaca a necessidade de se elaborar uma teoria educacional a partir da prática e de tal teoria ser capaz de servir de base para a construção de um sistema educacional. (...) Saviani acredita que, para uma reflexão ser filosófica, torna-se necessário cumprir três requisitos básicos: a radicalidade (reflexão em profundidade), o rigor (métodos determinados) e a globalidade (contexto no qual se insere). (GADOTTI, 2003, p. 264).

Além disso, o próprio autor (Saviani) destaca, como Paulo Freire, o papel político da educação:

A importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política. (SAVIANI, 1999. p. 92-95).

Certamente uma formação marcada pela dialética tem maior possibilidade de representar as perspectivas de mudanças na práxis, no fazer pedagógico dos profissionais de educação.

Neste sentido, Paulo Freire também oferece grande contribuição aos saberes necessários à prática educativa¹⁰ ao condenar as mentalidades fatalistas que se conformam com a ideologia imobilizante sustentada na idéia de que a realidade é natural e imutável, quando defende que educar é construir, é libertar o

¹⁰ Parafrazeando o título do livro de Paulo Freire: Pedagogia da Autonomia.

ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a História é um tempo de possibilidades.

É um "ensinar a pensar certo" como quem "fala com a força do testemunho". É um "ato comunicante, co-participado", de modo algum produto de uma mente "burocratizada". No entanto, toda a curiosidade do saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática.

Ensinar é algo de profundo e dinâmico, onde a questão de identidade cultural que atinge a dimensão individual e a classe dos educandos, é essencial à "prática educativa progressista". Portanto, torna-se imprescindível "solidariedade social" e política para se evitar um ensino elitista e autoritário como quem tem o exclusivo do "saber articulado". E de novo, Freire salienta, constantemente, que educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida, senão não terá eficácia:

Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica (FREIRE, 1996, p. 62).

Segundo Freire (1996), não é ético "o educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando e a sua capacidade de aventurar-se (63)".

A autonomia, a dignidade e a identidade do educando têm de ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se-á "inautêntico, palavreado vazio e inoperante" (p. 69).

Tendo o mesmo entendimento de Paulo Freire pode-se perceber que uma das tarefas do docente é a coerência profissional entre teoria e prática, atitude e, sobretudo, de uma tomada de posição, pois não se pode contentar-se com uma maneira neutra de estar no mundo.

Para Freire (1996), a educação é ideológica, mas, dialogante e atenta, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem, entre gente, com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos. A sua pedagogia é

"fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (p.11). E é "vigilante contra todas as práticas de desumanização" (p.12). A esperança e o otimismo na possibilidade de mudança são um passo gigante na construção e formação científica do professor ou da professora que "deve coincidir com sua retidão ética" (p. 18).

Ao valorizar a ética no processo de ensino e aprendizagem, Freire lança as bases e os pressupostos de uma educação libertadora e crítica, pois não se concebe educação na perspectiva da autonomia sem esses elementos (ética e crítica). Confirmando essa idéia vale a pena citar mais um trecho da obra *Pedagogia da Autonomia*:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p.37).

Boa parte da contribuição teórica de Paulo Freire à educação pode ser encontrada em sua famosa obra, *Pedagogia do Oprimido*, que se diferencia da educação tradicional, pois abomina, dentre outras coisas, a dependência dominadora, e critica dentre outras a relação de dominação do educador sobre o educando.

A pedagogia do dominante é fundamentada em uma concepção bancária de educação, (predomina o discurso e a prática, na qual, quem é o sujeito da educação é o educador, sendo os educandos, como vasilhas a serem cheias; o educador deposita "comunicados" que estes, recebem, memorizam e repetem), numa relação vertical; o saber é dado, fornecido de cima para baixo, e autoritária, pois manda quem sabe.

Na educação bancária¹¹ (empirista/positivista) o educador é detentor do conhecimento, enquanto os educandos são desprovidos dele. A rigidez desta

¹¹ Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1981, p. 67).

posição que se inscreve na matriz do conhecimento empirista\positivista nega a educação e o conhecimento como processo dialético transformando o educador em sujeito deste processo e o educando em mero objeto.

Esse tipo de educação pressupõe um mundo harmonioso, no qual não há contradições, daí a conservação da ingenuidade do oprimido que se fundamenta no idealismo que naturaliza a opressão e como tal se acostuma e se acomoda, pois passa a entender que a opressão é inerente às relações humanas, portanto impossível de ser suprimida. Sendo assim, a educação é exercida como uma prática da dominação.

Tal prática educativa é resultado de uma enorme contradição que envolve as exigências atuais ditadas pelo capital. Sobre essa contradição vale a pena citar Saviani:

O desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especialmente. E os próprios empresários tendem a se mostrar mais sensíveis a essa questão. Desejam eles capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante. Mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção. Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua própria força de trabalho. Em contrapartida, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição.(SAVIANI, 2005 p. 245-246).

A resposta do capital a essa contradição é a utilização da educação como um instrumento ideológico a serviço de seus interesses. Para cumprir esse papel alguns programas de formação de professores se servem de matrizes teóricas e idéias pedagógicas ancoradas no empirismo\positivismo e idealismo\racionalismo, que são conservadoras e desprovidas de crítica.

1.4. Dominação e ideologia na formação do educador

Neste item a intenção é apresentar como algumas ideologias podem interferir na formação de professores. Com isso, segundo a linha de pensamento e prática profissional adotada na formação de professores, poderão resultar em

educadores positivistas/mecanicistas ou racionalistas, ou ainda em docentes que estão dispostos a enfrentar os desafios e trabalhar na construção da pedagogia crítica.

Este item ganha importância em função de oferecer uma reflexão a respeito dos professores formados na UCG em dois períodos distintos: antes de 1998 e após, considerando-se o contexto histórico pelo qual estes dois grupos de professores passaram e passam, isto é, do primeiro grupo (antes de 1998) realizaram o curso com forte influência da dialética materialista e da teoria do materialismo histórico.

Já os professores formados após 1998, fizeram o curso numa outra perspectiva histórica, com as disciplinas da grade curricular privilegiando o enfoque racionalista/idealista, ou seja, sem a utilização dos conceitos e categorias marxistas (como se pode perceber na análise das reformas curriculares expostas no capítulo II e a pesquisa empírica no capítulo III), sem a devida confrontação de idéias (reflexão dialética), numa forma de afirmação da educação bancária, estruturada nas abordagens positivista/racionalista e idealista, contribuindo para que o homem seja objeto e não sujeito da História, caracterizando a dominação deste.

Analisando a partir desta perspectiva, a dominação ocorre de forma ideológica¹² para garantir a hegemonia¹³ dos opressores. Para tanto são construídas, através de vários mecanismos, idéias ilusórias que orientam o senso comum a pensar de forma homogênea contribuindo com a alienação.

Neste sentido, Freire (1996), diz:

Há, por um lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo, segui-lo, isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de classe média, cujo anseio é serem iguais ao 'Homem ilustre' da chamada 'classe superior' (FREIRE, 1996, p. 53).

¹² 10 Empreguei o termo "ideologia" para designar um pensamento teórico estruturado, exprimindo uma falsa visão da história, cuja finalidade é ocultar um projeto social, político e econômico da classe dominante.

¹³ Hegemonia, acima de tudo, capacidade de direção intelectual e moral, em virtude da qual a classe dominante, ou aspirante ao domínio consegue ser aceita como guia legítimo, constitui-se em classe dirigente e obtém o consenso ou a passividade da maioria da população diante das metas impostas à vida social e política de um país (Bobbio, p. 580).

Para entender melhor a articulação da ideologia com a manutenção do poder, é preciso compreendê-la como um importante elemento justificador da base econômica da sociedade, assim Marilena Chauí expõe:

Uma pergunta nos vem agora. Por que os homens conservam essa realidade? Como se explica que não percebem a reificação? Como entender que o trabalhador não se revolte contra uma situação na qual não só lhe foi roubada a condição humana, mais ainda é explorado naquilo que faz, pois seu trabalho não pago (a mais valia) é o que mantém a existência do capital e do capitalismo? Como explicar que essa realidade nos apareça como natural, normal, racional, aceitável? De onde vem o obscurecimento da existência das contradições e dos antagonismos sociais? De onde vem a não percepção da existência das classes sociais, uma das quais vive da exploração e dominação das outras? A resposta a essas questões nos conduz diretamente ao fenômeno da ideologia (CHAUÍ, 1994, p. 59).

Entendendo a ideologia como fruto da produção de idéias pela sociedade e por formas históricas determinadas pelas relações sociais, pode-se compreender seu relevante papel no conhecimento e justificativa da desigualdade determinada pela exploração capitalista.

Buscando a origem dessa relação de exploração, ou seja, a consolidação do capitalismo como modo de produção predominante e as relações sociais estabelecidas, cria-se condição para uma análise do processo de construção de valores, idéias, “verdades” e dogmas compatíveis com esse modelo econômico. O ensino de História deveria ter o papel e/ou comprometimento de interpretar esta intenção e formar professores com uma visão crítica da realidade, formando cidadãos com poder de compreensão sobre o processo de alienação que o capital promove.

A ideologia dominante, na a qual a burguesia garante sua hegemonia no capitalismo, foi construída nas relações sociais ao longo do processo histórico. Ela encobre a divisão social do trabalho, de classe e o que é capital. O capital aparece como a remuneração daqueles que trabalham, mas não como trabalho não pago de milhões de trabalhadores.

Após as revoluções Industrial e Francesa, a burguesia assume os poderes político e econômicos substituindo o Antigo Regime. Parte daí a necessidade da nova classe dirigente de construir novos paradigmas e referenciais, por exemplo, o referencial de riqueza que no período medieval era a terra (principal meio de produção). Na realidade capitalista, esse referencial passa a ser o capital

configurado através da posse dos meios de produção (máquinas, ferramentas, terra e outros).

A burguesia como classe dirigente da economia e do Estado passou a construir concepções da realidade sob seu ponto de vista. Vários são os mecanismos para essa construção, tais como: a família, a igreja, a legislação, a escola, os meios de comunicação, lazer etc. Portanto, a construção da ideologia dominante é tarefa precípua da burguesia.

O esquema de funcionamento do modo de produção capitalista é organizado a partir da posse dos meios de produção pela burguesia que explora a mais-valia do proletariado (trabalho não pago) garantindo o lucro do capitalista e transformando o trabalho em mercadoria, estabelece então relações de desigualdade no processo produtivo. Para conservar essa relação social, os setores dominantes utilizam um arcabouço jurídico configurado pelo direito burguês concretizado originalmente pelos “Direitos do homem e dos cidadãos”, pelo Código de Napoleão e as Constituições Liberais (Constituição dos EUA, como exemplo).

Com a consolidação do capitalismo, a educação tornou-se um eficiente aparato ideológico do Estado e do capital.

O sistema de ensino e a forma como está organizada a escola através da ideologia e da presença de concepções empiristas\positivistas e idealista\racionalista, escondem os elementos que direta ou indiretamente contribuem para a formação de alunos que serão trabalhadores dóceis, obedientes e alienados.

A práxis educacional está intimamente vinculada ao processo político-social, principalmente a educação formal, por isso não é neutra, nem puramente objetiva. Nesse sentido é oportuno expor o pensamento de Antônio Joaquim Severino:

A educação, mediante seus processos específicos, reproduz e inculca a ideologia. Mas, a ideologia tem sua gênese na própria realidade social, cujo lastro básico é constituído pelas relações de poder, poder este fundamentalmente econômico, uma vez que é a propriedade dos meios de produção que garante também o exercício do poder social. (SEVERINO, 1986. p. 52).

Para a obtenção da hegemonia, a classe dominante elabora a ideologia, que dentre outros instrumentos utiliza o Estado e a escola; o primeiro “... é uma

forma de se assegurar o direito ao poder social por uma determinada classe social, mediante uma estrutura institucionalizada” (SEVERINO, 1986, p. 53) enquanto a escola serve como um aparelho ideológico para a confirmação das concepções dominantes legitimadas pela esfera jurídica transforma-se em um instrumento de transmissão e imposição ideológica.

Esta hegemonia da classe dominante é reforçada também, por professores tradicionalistas\idealistas que não tiveram a oportunidade de obterem uma formação crítica e não questionam a sociedade desigual. O ensino de História tem o dever de interpretar e criticar, como também, oferecer meios de organização e atitude para a transformação social. Os professores com poder de criticidade é que poderão se posicionar e formar pessoas em condições de serem sujeitos da História e não objetos.

Como se pode perceber, há uma forte articulação entre a ideologia dominante, a educação e suas matrizes do conhecimento como o empirismo\positivismo e o idealismo\racionalismo, o Estado e a manutenção e conservação das relações sociais de acordo com a conveniência e necessidade do capitalismo.

Sobre a relação da educação e, conseqüentemente, a formação de professores e a ideologia, Enguita (1993) esclarece que:

Se o ser consciente é a expressão consciente do ser real (Marx), a ideologia, também na escola, deve ser examinada como expressão consciente – ideológica – das relações sociais reais, neste caso das relações sociais da educação. Assim como o trabalho conforma o homem, assim o faz a educação. Mas, da mesma forma que não é o resultado do trabalho, senão o processo material e social de sua consecução o que conforma o indivíduo, assim consideramos que não são os conhecimentos finais – o discurso ideológico -, mas seu processo de aquisição/imposição, as relações sociais e materiais nas quais se adquirem, o que constitui a fonte fundamental de ideologia na escola. Neste sentido pode-se falar igualmente das relações sociais da educação (ENGUITA, 1993, p. 232).

Os fundamentos da ideologia dominante estão presentes na escola na medida em que as relações sociais capitalistas são reproduzidas por ela em sua forma de organização, nos currículos, no relacionamento entre professores e alunos, no espaço físico, na didática, na avaliação, na formação e no disciplinamento, ou seja, na práxis. Essa reprodução e articulação da educação com o modo de produção vigente foi uma construção histórica que se fez no conflito que, ao longo

do tempo, se modificou e se modifica de acordo com a conveniência do capital, do Estado na maioria dos espaços sociais.

A organização escolar e o sistema educacional estão impregnados de mecanismos que confirmam a desigualdade capitalista e a ideologia do Estado e das classes dominantes, os esquemas rígidos de disciplina para “domesticar” e promover a obediência dos indivíduos, a avaliação classificatória, o uso do uniforme, a organização física das salas com carteiras enfileiradas, o distanciamento entre professores e alunos e a valorização das hierarquias, os horários, regras disciplinares, deveres, imposições e tarefas são exemplos para maior compreensão dos aspectos implícitos que transformam a escola em mais um instrumento ideológico a serviço do capital.

A educação assumindo essa importância na sociedade transformou-se em um instrumento de dominação e justificativa ideológica das diferenças sociais, além de cumprir um papel de qualificação da força de trabalho.

Sobre o papel da educação formal diz Enguita que:

(...) a educação formal serve para muitas outras coisas além da qualificação da força de trabalho: é um estacionamento onde deixar as crianças, oculta o desemprego real, forma bons cidadãos, educa futuros consumidores, adentra trabalhadores dóceis, facilita a justificação meritocrática da divisão em classes da sociedade capitalista, permite que a propriedade se esconda atrás do emaranhado da administração, oferece uma oportunidade a capitais improdutos, satisfaz a demanda popular de cultura e distrai a população de outros problemas mais importantes etc. (ENGUITA. 1993, p. 197).

A formação de professores está inserida neste contexto, não somente porque faz parte do sistema de ensino, mas por representar, como já foi dito, um dos pontos mais sensíveis do ensino para o exercício profissional do professor. Na medida em que se pretende reproduzir as relações sociais, a formação é construída na perspectiva de atender aos interesses dominantes, ou seja, o professor, sob a ótica do capitalismo, é formado para garantir os pressupostos básicos para a manutenção desse sistema, já que grande parte dos cursos de formação segue uma orientação mercadológica.

Apesar do discurso humanista e construtivista de gestores públicos e privados da educação e de diversas instituições de ensino que consideram a

educação como responsável pela formação integral do indivíduo ético, responsável, competente e crítico, a realidade é um pouco diferente, pois cada vez mais o professorado necessita da obtenção da consciência de classe e de formas de lutas por autonomia e dignidade.

O mundo da produção acaba por exigir da escola uma massa de força de trabalho social estruturada vertical e horizontalmente, ou seja, que atenda tanto à divisão entre funções de direção e de execução, com toda sua gama intermediária, quanto à divisão em especialidades dentro de um mesmo nível, onde o mercado é o responsável por indicar se a escola obedeceu adequadamente a essas exigências.

A escola também tende a refletir a estrutura do mercado, principalmente quanto à sua forma, confirmando que,

A sociedade translada para a escola as mesmas exigências de “igualdade de oportunidades”, “retribuição do rendimento”, etc., que acredita satisfazer ou deveria satisfazer o mercado. O ideal da escola capitalista consiste em que os homens possam escolher livremente entre diferentes profissões e, portanto, entre diferentes tipos de formação ou educação, de acordo com suas supostas capacidades pessoais ou sua vocação particular (ENGUITA, 1993, p. 203).

Neste contexto das atuais formas de relações sociais sob o modo capitalista de produção, apesar de qualquer transformação na estrutura escolar (número de alunos, forma como a sociedade entende as necessidades de produção, pela crescente demanda popular pela educação, entre outras), sempre há um processo ao longo do qual se tende produzir um ajuste entre o que a escola dá e o que a produção pede, principalmente a partir da inserção do futuro trabalhador nas relações sociais de produção capitalista que se reproduzem no interior da escola.

O educador ao se formar e iniciar sua ação docente tende a executar seu trabalho de acordo com o que foi preparado. Sendo assim, se a formação foi marcada por elementos teóricos críticos marxistas, sua prática pode ser crítica, caso contrário, sua ação reproduzirá o positivismo, o racionalismo e o idealismo das relações sociais do capital contribuindo para a manutenção de sua sociabilidade.

O educador, que em sua formação, sofreu influência do positivismo e do idealismo tende a exercer suas funções profissionais de acordo com as prerrogativas de tais matrizes conservando, então, os paradigmas comprometidos com a dominação e a ideologia do capital.

1.5. A Educação Continuada

A importância deste item recai sobre a necessidade de os docentes ampliarem seus conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os cursos de pós-graduação (lato sensu) abrem a possibilidade de muitos educadores refazerem seus conceitos no sentido de adotarem uma postura crítica no ato de educar. Isso para aqueles que foram formados através de uma visão tradicionalista de ensinar. Neste caso, professores dóceis e preparados apenas para atender às exigências do mercado, a de reproduzir indivíduos passíveis.

Em se tratando de formação, outra questão que merece uma abordagem mais crítica é a chamada formação continuada, que, como já foi dito é uma exigência do mercado para o mundo do trabalho, não só do professor, mas de todo trabalhador. Essa exigência contraditória do capital remete à idéia de adestramento da mão-de-obra, ou seja, como a economia capitalista passa por transformações devido ao desenvolvimento científico e tecnológico, a força de trabalho também deve se adequar a essa realidade, sempre do ponto de vista do capital na perspectiva de ampliar a produtividade do trabalho, ou seja, a exploração.

Entretanto, a proposta de formação continuada não é nova. Desde a década de 70 a questão vem sendo proposta e discutida por educadores europeus, norte-americanos e por entidades como a UNESCO e a OCDE (Organização para a Cooperação no Desenvolvimento Econômico), mas sob outra nomenclatura, a chamada Educação Permanente¹⁴, que surge para atender às necessidades de continuar constantemente a formação.

A Educação Permanente surgiu da necessidade determinada por uma conjuntura econômica marcada pelo desenvolvimento tecnológico e soberania do mercado sobre a economia, o que estabeleceu a gênese do neoliberalismo. Portanto, foi fruto das exigências de uma sociedade (capitalista) que pretende constante renovação dos conhecimentos para acompanhar as novas características mercadológicas.

¹⁴ A expressão “Educação Permanente” aparece pela primeira vez, na França, em 1955, por Pierre Arents num projeto de reforma do ensino, a qual ele dava por tarefa “assegurar, depois da escola, a continuação da instrução e da educação recebidas nela” (GADOTTI, 1987, p. 94).

Neste sentido, a Educação Permanente também é ideologizada, contrariando o suposto discurso desideologizado e neutro da UNESCO, pois:

Para os trabalhadores, a Educação Permanente é um aumento de formação profissional que serve para torná-los mais rentáveis e melhor adaptados às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial; um alibi para manter os filhos das classes populares distantes das totalidades da cultura. A formação profissional corresponde a uma necessidade do operário e um operário que satisfaz suas necessidades é um operário que produz mais! (GADOTTI, 1987, p. 95).

Na medida em que as forças produtivas, em seu aspecto tecnológico, tiveram um “boom” de desenvolvimento, chamado por muitos de 3ª Revolução Industrial, a partir das duas últimas décadas do século XX (até hoje) e o neoliberalismo conquista a hegemonia (consolidada com a queda das burocracias stalinistas no Leste Europeu e fim da URSS), a sociedade, a política, o Estado e a educação acompanham esse processo sempre se adaptando aos interesses do modelo econômico vigente. Neste contexto, a necessidade de qualificar a força de trabalho de acordo com exigências compatíveis à realidade do mercado torna-se indispensável para sua manutenção. Por isso, a questão da continuidade da educação (discutida desde a década de 50) por toda vida representa uma tarefa estratégica do capital.

Para cumprir esta tarefa, a política educacional orientada pelos princípios neoliberais adaptou currículos e criou novos cursos e exigências em relação à formação da força de trabalho. Uma dessas exigências passou a ser chamada de formação continuada, que, assim como a Educação Permanente é ideologizada.

A questão ideológica presente na formação continuada é o fato do capital cobrar formação especializada como requisito para a permanência no mercado e como caminho da prosperidade econômica, alimentando uma falsa idéia de crescimento pessoal ou profissional. Falsa idéia, porque o objetivo do capital não é humanitário, muito menos, voltado à inclusão. Seu objetivo, portanto, é a exploração.

A sociedade da 3ª Revolução Industrial exige uma formação profissional cada vez maior em termos de apropriação de novos conhecimentos que venham trazer novos produtos e novas tecnologias para atender às novas exigências do capital em seu processo de reprodução com a inovação constante das mercadorias oferecidas.

Além de representar os interesses do capital respeitando prerrogativas mercadológicas, a formação continuada proposta pelo Estado (no caso das escolas públicas) e pelos empresários do ensino, quase sempre é formulada sem a participação dos professores, pois é articulada com certos interesses, seja no imediatismo do mercado ou como respostas dos governos frente a alguns problemas apresentados pelo sistema de ensino. Ocorre assim uma adequação dos professores à nova realidade. Sobre esta discussão vale a pena citar Sônia Regina Mendes que apresentou artigo no GT de Formação de Professores da UERJ, intitulado: “A Formação de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados” que diz:

No entanto, quase sempre as ações são identificadas como trazendo efeito diminuto sobre a prática docente uma das críticas mais comumente feitas aos programas de formação continuada incide, muitas vezes, na elaboração de propostas de formação continuada pensadas “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos docentes. Há a pretensão de se resolver, em prazo curto, problemas complexos da educação, como a repetência e a evasão; ou a crença de que através das ações ocorreria uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas. (MENDES, 2006).

Não se trata de negar a formação continuada, mas de questionar o caráter que os programas de formação vêm assumindo atualmente, pois não respondem às reais necessidades de enfrentamento dos problemas relacionados à educação, que se orientam por concepções pragmáticas e individualistas, que não enxergam os professores como agentes na construção do conhecimento.

Os projetos e/ou programas de formação são executados de forma unilateral considerando os educadores como uma massa homogênea pronta para ser moldada de acordo com as regras de mercado.

O processo de formação continuada é imprescindível na profissão docente, devendo ser pensado a partir da base, dos anseios do conjunto de professores para que as reais necessidades sejam atendidas, deve preparar o profissional da educação para agir como sujeito transformador inserido no processo de ensino e aprendizagem e não como objeto facilmente manipulado, deve também representar um instrumento de conscientização de classe para os professores e uma forma de fomentar uma interpretação crítica da realidade levando a uma reflexão de sua prática profissional para que as relações injustas da realidade concreta não sejam reproduzidas na escola.

Portanto, a transformação na prática docente é uma tarefa de educadores comprometidos com o desenvolvimento do senso crítico em contraposição ao senso comum acomodado, conservador e desacreditado na mudança. Por isso, os programas de formação devem ter objetivos claros que apontem às perspectivas de críticas, éticas, criativas, dialógicas e dialéticas.

Entretanto, na lógica capitalista, tais objetivos não são almejados, pois a formação de professores, a formação continuada e a educação como um todo, apresenta elementos ideológicos importantes na manutenção de uma ideologia dominante, pois a manutenção do poder, de certa maneira, depende destas construções de adestramento/disciplinamento que são fundamentos da ideologia dominante.

1.6. O professor: uma força de trabalho – uma mercadoria.

O professor é uma força de trabalho, uma mercadoria, mas pode construir sua consciência e na práxis ser agente de transformação na sociedade. O educador deveria ser o principal canal de esclarecimento de um grupo que busca absorver, fazer e refazer conhecimentos, daí o seu comprometimento com a sociedade, com o país. Esse comprometimento só terá validade caso este seja possuidor de uma visão crítica da realidade, um ser questionador e que essa mesma postura seja trabalhada repassada para seus alunos no sentido de anular os elementos da estrutura capitalista.

Conservar os elementos da estrutura capitalista representa uma das tarefas da ideologia dominante. Um desses elementos é a transformação da força de trabalho em mercadoria. A Mercadoria força de trabalho pode ser trocada, vendida ou comprada, tem ainda um valor de uso e um valor de troca (grifo nosso).

Para esclarecer melhor deve-se entender a força de trabalho como uma coisa passível de quantidade e qualidade, portanto tem seu valor. A esse respeito Marx apud Enguita (1993), afirmou:

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua pelos ares. Está condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria, e não existe à margem delas (...) Os valores de uso constituem

o conteúdo material da riqueza, seja qual for a forma social desta (MARX apud ENGUITA, 1993, p. 117).

Marx também esclarece que na sociedade capitalista os valores de uso são incorporados materialmente ao valor de troca, assim:

O valor de troca aparece primeiramente como relação quantitativa, em que valores de uso são trocáveis entre si. Em tal relação formam eles a mesma grandeza de troca. Assim é possível que um volume de Propércio e oito onças de rapé tenham o mesmo valor de troca, apesar dos valores de uso incompatíveis do tabaco e da elegia. Como valor de troca, um valor de uso é exatamente tanto valor quanto o outro, bastando apenas estar à mão na porção certa. O valor de troca de um palácio pode ser expresso em determinado número de latas de graxa para botas. Inversamente, fabricantes londrinos de graxa têm o valor de troca de suas muitíssimas latas expresso em palácios. Totalmente indiferente, portanto, ao seu modo natural de existência, e sem consideração à natureza específica da necessidade para a qual são valores de uso, as mercadorias cobrem-se umas às outras em quantidades determinadas, substituem-se entre si na troca, valem como equivalentes e, apesar de sua aparência variegada, apresentam a mesma unidade (MARX, 1999, p. 58).

Na lógica capitalista a força de trabalho assume um caráter de mercadoria e como tal tem um valor que é estabelecido pelo tempo de trabalho necessário para produzir outra mercadoria. O valor é estabelecido por quem está comprando (no capitalismo pelos detentores dos meios de produção). Também depende da oferta e da procura no mercado, além desse valor estar condicionado aos meios de subsistência dos indivíduos na sociedade, sendo assim:

A produção da força de trabalho pressupõe a existência do indivíduo que a possui. Considera a existência do indivíduo como dado, a produção da força de trabalho significa sua reprodução e conservação. Isto exige certa quantidade de determinados meios de subsistência, pelo que o valor da força de trabalho se transforma no valor dos meios necessários para sua subsistência, quer dizer, no tempo de trabalho necessário para a produção destes. Todo processo de trabalho implica um determinado gasto físico do homem que o exercita, logo a soma dos meios de subsistência necessário será a que se precisa para mantê-lo vivo e em condições normais de vida, para repor o gasto correspondente ao esforço realizado; em suma, para que no dia seguinte possa trabalhar da mesma maneira (ENGUITA, 1993, p. 181).

No esquema de funcionamento do capitalismo o consumo é essencial e deve estar de acordo com a produção estabelecendo uma economia de mercado.

Neste mercado, que envolve produção, distribuição e consumo, os trabalhadores vendem sua força de trabalho (transformada em mercadoria) para garantirem sua subsistência, e para tanto, dependem do valor dessa mercadoria

(força de trabalho). Como já foi dito, este valor depende do tempo no processo de produção, dos interesses do mercado e de seu caráter (se é trabalho manual ou intelectual).

Outro componente responsável por determinar o valor da força de trabalho é a qualificação. Sobre este componente Enguita (1993), afirma:

Mas o que mais chama nossa atenção entre os componentes do valor da força de trabalho é outra coisa: A qualificação, mesmo mínima, que exigem todas ou determinadas tarefas produtivas, qualificação que se obtém mediante a educação e cujo custo passa a fazer parte do dito valor. (ENGUIA, 1993 p. 184).

Neste contexto a educação assume a tarefa de proporcionar a referida qualificação, “No ensino, igualmente, há aspectos que são direcionados exatamente para a formação da força de trabalho, para aumentar a produtividade (em termos de valor)” (ENGUIA, p, 185). Claro que esta não é a única função da educação, que, dentre outras tem seu caráter ideológico e também “satisfazem uma demanda social de acesso à cultura no sentido cotidiano que damos a este termo” (ENGUIA, 1993, p.185).

A educação está inserida no processo produtivo na medida em que produz a força de trabalho e como consequência forma seu valor que se diferencia entre “trabalhadores qualificados e não-qualificados, ou com diferentes níveis de qualificação” (ENGUIA, 1993, p.190).

Outra evidência de que a educação está inserida no processo produtivo é seu caráter ideológico, o que já esclarecemos anteriormente.

Além de a formação ter que atender ao mercado e ao processo produtivo, outras exigências são estabelecidas, como uma mão-de-obra versátil atenta às mutações do mercado, aos processos tecnológicos e a novas funções de trabalho.

Como o professor é um trabalhador que vende sua mercadoria, força de trabalho, como qualquer outro, o mesmo necessita também de qualificação e está sujeito à exigência do modelo econômico.

A formação de professor é articulada com as exigências de uma força de trabalho versátil que acompanhe o processo produtivo. Como a realidade do

mercado muda de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, esta formação tem que ser constantemente renovada, esse processo é configurado pela formação continuada.

Como vimos, a educação e, conseqüentemente, a formação de professores, bem como, a formação continuada, estão inseridas no processo produtivo capitalista com diferentes funções que colaboram para a manutenção dessa ordem, o modo de produção capitalista.

Porém, a educação não pode ser reduzida a um mero instrumento a serviço do sistema:

Não podemos reduzir a educação, a complexidade do fenômeno educativo apenas às suas ligações com o sistema. Certamente, o ato educativo é um ato político, é um ato social e, portanto ligado à atitude social e econômica, ao ato produtivo. Mas não é só. O encontro que caracteriza o ato educativo guarda algo de original que não pode ser destruído nem reduzido pela ideologia. (GADOTTI, 1987, p. 34).

O modelo econômico e a ideologia não conseguem submeter totalmente a prática educativa, pois a educação é práxis e isso possibilita ao educador a chance de adotar ações pedagógicas críticas e comprometidas com a perspectiva da transformação utilizando a educação como instrumento de luta política. Neste sentido, a profissão docente se diferencia das demais, por contar com essa possibilidade:

E é justamente esse canteiro que deve ser cultivado, esse espaço livre que o educador deve alargar. Mesmo uma educação de dominação, guiada por uma pedagogia opressiva, o educador ainda tem a chance de plantar neste espaço a semente da liberdade (GADOTTI, 1987, p. 35).

Desta maneira não podemos negar a educação, por ela ser ideologizada¹⁵, a formação de professores, por servir a formar força de trabalho ou a formação continuada, por estar a serviço do mercado. Pelo contrário, deve-se valorizar a educação como um dos importantes instrumentos de libertação, a formação de professores como uma chance de formar profissionais que terão sua prática voltada à ética, à crítica e à autonomia, e formação continuada como uma oportunidade de desenvolvimento no processo de aquisição do conhecimento.

¹⁵ Expressão usada por Moacir Gadotti na obra Educação e Poder.

Portanto, o caráter dos cursos de formação de professores e de formação continuada é um espaço contraditório e deve, em primeiro lugar, situar historicamente o professor (considerando-se o momento histórico, reflexo da conjuntura social, política e econômica) para poder ser fundamentado na perspectiva de mudança nas práticas pedagógicas que levem ao embate contra a educação ideologizada, o ensino tradicional, a organização arcaica da escola, os currículos descontextualizados, a avaliação classificatória e excludente ou a qualquer elemento que dificulte ações críticas.

1.7. A UCG e a formação de professores

Para analisar a atuação da Universidade Católica de Goiás (UCG) no processo de formação de professores é necessário fazermos um levantamento histórico desta instituição inserindo-a no contexto político, social e econômico do Brasil, pois as conjunturas nacional e internacional refletem diretamente na educação, sobretudo no ensino superior.

Além dos reflexos da conjuntura, o ensino superior também sofre influências políticas, ideológicas e epistemológicas. A UCG não é exceção.

Para este estudo foi feita uma relação entre as categorias expostas na primeira parte deste capítulo e a história da UCG, ou seja, situou-se o processo de criação e consolidação da UCG, seu papel de formadora de força de trabalho e sua contribuição na formação continuada.

Identificou-se também, o posicionamento teórico e a proposta pedagógica preponderante (atual) da UCG para a formação de professores.

Dessa maneira desvelaram-se as contradições, principalmente da dicotomia entre teoria e prática, e inseriu-se a UCG no contexto histórico.

Este estudo é de fundamental importância para o presente trabalho, pois cria condições para um melhor entendimento sobre o processo de formação do professor de história egresso da UCG de 1986 a 2006 (objeto de estudo desta pesquisa).

A Universidade Católica de Goiás foi fundada no final da década de 50, porém, seu processo de criação remonta da década anterior quando a Arquidiocese de Goiânia resolve inserir-se na política educacional do ensino superior através da idéia de criação de uma universidade, certamente apoiada na doutrina da Igreja objetivando uma formação católica.

O primeiro passo para a execução desta idéia foi a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) juntamente com a Sociedade de Educação e Ensino de Goiás (SEEG) para administrar e manter a FFCL.

Com o objetivo de criar a primeira Universidade do Brasil Central, ocorreu uma parceria entre o Estado, a sociedade civil e a Igreja. A este respeito Macedo (2004), relata,

A igreja associa-se ao Estado e à Sociedade Civil (aqui representada pela Associação Comercial e Industrial de Goiás – ACIEG) num consórcio por meio do qual elaboram um projeto para fundação da Universidade do Brasil Central. Tal universidade seria composta pela Faculdade de Enfermagem São Vicente de Paula; Faculdade de Farmácia e Odontologia da Sociedade São Vicente de Paula; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras aos auspícios da Diocese de Goiás; e as Faculdades de Ciências Econômicas e de Serviço Social sob a responsabilidade da ACIEG. A União entraria com a hoje centenária Faculdade de Direito de Goiás, criada em 1898. Concebida como núcleo inicial, “pedra angular”, da Universidade do Brasil Central. (...) No projeto idealizado pelo Estado e pela Igreja Católica, a Universidade do Brasil Central seria composta por instituições de ensino superior federais, estaduais e particulares (MACEDO, 2004, p. 130).

O contexto político nacional favorecia o cultivo da idéia de criação da Universidade do Brasil Central, uma vez que, o Governo Vargas implementara uma política de interiorização do País através da “Marcha para o Oeste” que tinha o intuito de desenvolver e povoar a região Centro-Oeste. Para tanto se impunha formar uma intelectualidade que desse sustentação a tal projeto e a faculdade deveria cumprir esse papel.

O contexto sócio-econômico também influenciou para elaboração do projeto: Universidade do Brasil Central. Havia grande fluxo migratório, êxodo rural e dinamização da economia goiana.

Diante disso a educação passa a ser uma necessidade econômica e social em Goiás.

Porém, o processo elaborado pelos três setores (Igreja, Estado e ACIEG) não foi concretizado e a Igreja encampou a idéia de fundar sua própria universidade.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) que oferecia os cursos de História, Geografia, Letras de Ensino Clássico, Letras Neolatinas, Letras Anglo Germânicas e Pedagogia, não só desempenhou a função de formação de professores para o ensino secundário em Goiás, mas, tornou-se núcleo da Universidade Católica.

Além disso:

A fundação da Faculdade consolidaria e ampliaria a área de influência da Igreja, tanto como instituição, como doutrina, na medida em que professores formados pela Faculdade teriam que obrigatoriamente comungar com sua visão do mundo, visão ideológica, e depois seriam agentes de propagação dessa visão por intermédio da educação, ao mesmo tempo em que reforçaram a Igreja como instituição (MACEDO, 2004, p. 136).

A FFCL tinha em seu quadro docente e administrativo membros da ordem dos jesuítas, salesianos e diocesanos. Isso demonstra, desde o início, seu caráter ideológico, pois o contrato do professor era de 12 meses, durante os quais “o professor poderia ser destituído, até por exposição de doutrinas contrárias aos princípios católicos” (MACEDO, 2004, p. 140).

Atendendo às exigências legais de criação de uma pessoa jurídica para a Universidade (neste caso, a criação da Sociedade Goiana de Cultura), para a criação de novos cursos (como Direito, Engenharia e Enfermagem), estrutura física e ainda incorporando a Escola Goiana de Belas Artes e a Faculdade de Ciências Econômicas, o projeto idealizado pela Igreja na década de 40 se concretizou em 1959.

Tal universidade constitui-se na primeira do Centro-Oeste e foi criada em 17 de outubro de 1959, pelo Decreto Presidencial nº. 47.041, como Universidade de Goiás, tendo como mantenedora a Sociedade Goiana de Cultura. Em 14 de julho de 1971, o Decreto nº. 68.917 transformou-a em Universidade Católica de Goiás – UCG (MACEDO, 2004, p. 132).

O processo de criação da Universidade de Goiás (1959), acendeu uma discussão entre os ensinos público e privado, já que no mesmo período a criação da Universidade Federal de Goiás (1960), estava em curso. A polêmica (ensino público X ensino privado) polarizou o projeto da Igreja de um ensino particular-católico e os

defensores do ensino público-laico, dentre estes a Maçonaria e a União Estadual dos Estudantes (UEE). “Uma vez que se considerava inconcebível a existência de duas universidades no Estado” (ESTUDOS, 2004, p. 21).

Polêmica à parte, as duas universidades (Universidade de Goiás e Universidade Federal de Goiás) foram criadas. Observa-se que a denominação inicial da universidade projetada pela Igreja não incorporava a expressão “católica”. O nome (Universidade de Goiás) era genérico e não permitia perceber se a referida instituição era de caráter público ou privado. Somente no início da década de 70 (julho de 1971) o termo “católica” foi acrescentado ao nome tornando-se Universidade Católica de Goiás – UCG.

Como vimos, o processo de criação da UCG teve início com a fundação da FFCL (1948), e seu reconhecimento, após incorporação de outras instituições de Ensino Superior e sua consolidação (já com a nomenclatura, UCG) com criação de novos cursos, ampliação do espaço físico e social, pois a UCG tornou-se referência no Ensino Superior desde a década de 70 até hoje.

Ao longo de sua história a UCG passou por diversas mudanças. Sem a intenção de detalhar este processo histórico podemos dizer que, esta instituição e também outras, por estarem inseridas nos contextos sociais, político e cultural, sofreram influência direta da conjuntura nacional.

Sendo assim, constatamos que, “inicialmente foi uma instituição fortemente conservadora, representando os interesses da Igreja Católica em Goiás e defendendo o status quo social e político” (MACEDO, 2004, p. 132).

Porém, acompanhando os setores progressistas¹⁶ da Igreja, a UCG “articulou-se com os movimentos sociais que, durante a ditadura militar, lutaram pela redemocratização do Brasil” (MACEDO, 2004, p. 132).

Também sofreu influência direta das políticas educacionais implantadas pela ditadura militar, sobretudo pela Reforma Universitária de 1968, “quando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi transformada em departamentos”

¹⁶ Que defendiam a intervenção política da Igreja na sociedade, como a Juventude Católica, Pastoral da Igreja, Comunidades Eclesiais de Base e outros.

(MACEDO, 2004, p.132). Tendo como consequência a desmobilização de professores e alunos e a centralização da gestão.

Acompanhando o processo de redemocratização dos anos 80, a UCG promove eleições diretas para reitor, tendo sido eleito o Prof. Pedro Wilson Guimarães (gestão: 1986-1988), devidamente autorizado pela Sociedade Goiana de Cultura (SGC). Mas, a realidade da redemocratização do país não atingiu completamente a UCG, pois após um breve período (1988-1989), de intervenção do Prof. Dario Nunes (recomendado pela SGC) na reitoria, a eleição direta (em 1989), foi concorrida por candidato único, o Prof. Ivo Mauri (apoiado pela SGC), pois o candidato opositor, Prof. Juan Bernardino (Presidente da Associação dos Professores da Universidade Católica de Goiás (APUC), teve sua candidatura impugnada).

Após enfrentar duas greves de estudantes contra aumento das mensalidades, o reitor, Prof. Ivo Mauri (gestão: 1989-1994), termina o mandato e a eleição direta para reitor é extinta.

A situação econômica do Brasil durante a década de 80, marcada por processos inflacionários e especulativos, pelo arrocho salarial e pela estagnação, afastou ainda mais os setores sociais pobres da UCG. Isso remonta à discussão entre os ensinos público e privado e, principalmente, sobre a contradição entre o discurso de filantropia da UCG e a realidade dos valores da mensalidade que contribuía para a elitização do ensino superior.

A estabilização da inflação no Brasil a partir de 1994, a consolidação do projeto neoliberal, a globalização da economia e o grande avanço tecnológico que ocorreram na década de 90, até os dias atuais, levou a UCG a se integrar neste contexto oferecendo novos cursos, adequando currículos e elaborando políticas acadêmicas.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº. 93/94), que dentre outras determinações, estabelecia a necessidade da elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos e de Integração Curricular pela Interdisciplinaridade, a UCG passa a se preocupar em sistematizar orientações teóricas para os cursos de licenciatura, ou seja, para a formação de professores, pois,

No início da década de 90, no entanto, o modelo de formação de professores, construído na década anterior, já não respondia às exigências da contemporaneidade. O modelo se exauria como reflexo do histórico desperdício dos cursos de licenciatura na universidade e da falta de respostas desses cursos às rápidas transformações tecnológicas e sociais por que passam o país e o mundo. Exauria-se também o modelo, em decorrência do descaso com que as políticas públicas tratavam a questão educacional e da sistemática imposta pela sociedade capitalista brasileira ao profissional da educação (JUNQUEIRA, 2004, p. 201).

Preocupada em elaborar teoricamente uma política para a formação de professores, a UCG através do colegiado das licenciaturas elabora um programa de formação de professores (implantado em 1994) “que acumula uma cultura organizacional, fundada numa visão interdisciplinar e processual de construção do saber, fruto de relações vivas e da inventividade do sujeito” (Diretrizes do Programa de Formação de Professores da UCG, 2004, p. 5).

Em 2004, o colegiado das licenciaturas elabora um projeto para atualização do Programa de Formação de Professores, intitulado: Diretrizes do Programa de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás, sobre o qual será feita uma análise crítica para que possamos identificar a proposta teórica da Universidade e confrontá-la com a formação de professor egresso da UCG e seu perfil acadêmico e profissional revelado pela presente pesquisa.

O referido projeto justifica-se pela necessidade de implantação de políticas educacionais e reformas curriculares para “adequar”¹⁷ às exigências ao mundo do trabalho.

Por isso, em 1985, o Departamento de Educação implantou um currículo de Pedagogia, cujo eixo se constituía na docência, objetivava formar o professor da pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental, em substituição à formação do “especialista” em educação (orientador educacional, supervisor e administrador escolar), no interior da graduação. Essa postura decorreu de um longo processo de estudo das relações entre educação e sociedade, das críticas referentes à divisão de trabalho na escola e às teorias tecnicistas que a fundamentavam (Diretrizes do Programa de Formação de Professores da UCG, 2004, p 08).

Essa mudança visava à adequação da capacitação dos profissionais da educação para atuar em sua área específica como para desempenhar as funções de coordenação, gestão e assessoria na escola.

¹⁷ A expressão “adequar” é utilizada entre aspas no texto de justificativa do projeto.

Outras mudanças foram necessárias, como a distinção em cursos específicos de licenciatura e bacharelado.

Este Projeto vem justificar a sua elaboração em função de que,

A formação profissional procura articular a construção da identidade do professor face ao novo papel social a ele atribuído, qual seja o de associar a sua prática pedagógica às exigências das transformações sociais, do mundo do trabalho e da legislação educacional (Diretrizes do Programa de Formação de Professores da UCG, 2004, p. 12).

O referencial teórico exposto no Projeto demonstra profundas contradições, pois faz severas críticas ao modelo neoliberal, como no trecho a seguir:

A ideologia neoliberal transforma direitos em bens e submete o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania ao cultuar as leis do mercado, como se este fora portador de uma racionalidade e modelador das formas de organização, o que agrava, no caso brasileiro, a exclusão social. Na última década, o Brasil passa por um processo de acelerada privatização da esfera pública e por um aumento da concentração de riquezas, com conseqüências no aprofundamento das desigualdades sociais (Diretrizes do Programa de Formação de Professores da UCG, 2004, p.13).

A contradição existe na medida em que, na prática, a UCG, para acompanhar as mudanças em curso, procura se adequar às novas exigências. Contradição maior pode ser encontrada na forma de gestão administrativa, que atua com base em princípios mercadológicos. Assim vemos crescer as contradições entre o discurso e a prática:

A Universidade Católica de Goiás assume o compromisso social de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, quando se põe a serviço de uma concepção ampla e radical de cidadania e norteia a produção de saberes voltados aos interesses de setores majoritários da sociedade. Sua função, no âmbito da “sociedade da informação”, é a ampliação do acesso ao conhecimento, democratizando-o. Sua atuação orienta-se pela dimensão ética, que diz respeito à amplitude e qualidade social da vida humana, sem, contudo desconsiderar os desafios tecnológicos (Diretrizes do Programa de Formação de Professores da UCG, 2004, p.15).

Outra referência teórica levantada no documento (projeto) é a oposição da UCG à racionalidade instrumental (termo conceituado na primeira parte desse capítulo) e conseqüentemente a defesa da construção da consciência crítica. Neste sentido, o referido documento expõe:

Há que se construir, na UCG, uma estrutura curricular mediante a incorporação de formas de aprendizagem e formação presentes na

realidade social como um todo, extrapolando os limites da sala de aula. Assume-se, nessa Proposta de Reformulação do Programa de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás, a concepção do currículo como construção social, um modo de organizar as práticas educativas, que se articulam à vivência sócio-cultural das pessoas que o elaboram e que o concretizam no cotidiano. Assim, a diversidade dos componentes curriculares, bem como a efetivação dos princípios comuns, pretende viabilizar o projeto pedagógico de cada curso (Diretrizes do Programa de Formação de Professores da UCG, 2004, p.19).

Neste Projeto o perfil do egresso dos cursos de formação de professores é traçado da seguinte maneira:

Compreender o processo de construção do conhecimento (...), propondo-lhes soluções criativas (...), demonstrar sólida formação epistemológica e metodológica na sua área específica (...), postura investigativa interdisciplinar (...), atuar na gestão do planejamento de projetos educacionais (...), contribuir com a construção de uma consciência social e ética (Diretrizes do Programa de Formação de Professores da UCG, 2004, p. 23/24).

Teoricamente, este perfil do egresso como um profissional crítico, criativo e ético está de acordo com o discurso humanista da UCG, porém, não se sabe, se de fato, os professores formados nesta instituição realmente são dotados de tal qualificação.

Em relação à formação continuada, a UCG também se adequou às novas exigências. As reformas curriculares nos cursos de formação pós-1994, criaram uma extensão da graduação com a opção de conclusão de especialização, além da criação de diversos cursos de pós-graduação como mestrados e, recentemente, doutorado em Educação.

Com base nesta constatação, nota-se que a UCG desde sua fundação assumiu o papel de formação e qualificação da mercadoria força de trabalho, seja para atender a demanda de professores do ensino secundário, como na época de sua idealização e criação, seja para adequar-se às novas exigências provenientes do mundo do trabalho, determinado pelo mercado, como nos últimos anos. Dado este a ser enfatizado no capítulo III, onde se sistematizou os dados empíricos de maneira que se pode levantar informações para a análise e reflexão do perfil dos professores egressos da UCG pesquisados.

As diretrizes políticas da UCG para a formação de professores apresentam-se de forma contextualizada e teoricamente crítica, mas, será que sua práxis proporcionou condições concretas para uma efetiva formação e inserção do professor como agente transformador das práticas pedagógicas?

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA UCG

Após análise da formação de professores de forma crítica, e levantamento teórico das categorias situando a UCG no contexto, passar-se-á a uma análise da formação específica, ou seja, a formação do professor de história.

Para tanto, esclareceremos as principais abordagens historiográficas presentes no curso de formação de professores de História da UCG, ou seja, estabeleceremos uma relação dessas reformulações ocorridas no interior do curso com a conjuntura e com a discussão epistemológica marcada pela presença da história tradicional (positivista), o materialismo histórico e dialético e a história cultural, bem como a polarização, marxismo X história cultural.

Para entender esse aspecto teórico que permeia o curso de História da UCG recorreremos às principais matrizes do conhecimento, das quais esclarecemos no capítulo anterior, pois as abordagens historiográficas que são analisadas neste capítulo sofreram influências de tais matrizes.

A análise e entendimento dos pressupostos teóricos dessas abordagens se fazem necessárias para que se possa verificar se o referencial teórico influencia ou não na formação do professor de história, quando de sua prática profissional como professor.

Com a intenção de contribuir com a presente pesquisa, faremos uma análise do curso de formação de professores de História da UCG. Essa análise consiste em um breve levantamento histórico do curso, sua proposta política pedagógica, sua organização e reformulações curriculares. Ao levantar esses aspectos tentamos buscar na “raiz”, respostas às questões aqui levantadas.

O desenvolvimento deste capítulo é relevante por apresentar as diferentes abordagens de compreensão para o ensino da História, com o objetivo de verificar quais os fatores que concorrem para a definição do aluno egresso quanto à adoção de uma ou mais teorias em sua formação e, conseqüentemente, o seu posicionamento docente. Essa análise dará subsídios teóricos para melhor

compreensão e definição do capítulo III, momento em que foi realizada a pesquisa de campo junto a professores egressos da UCG.

Para investigarmos o referencial teórico predominante no curso de História da UCG, será feita uma relação das mudanças curriculares de 1986 a 2006 com indicações bibliográficas e programas de algumas disciplinas.

2.1. As principais abordagens historiográficas e a formação do (a) professor (a) de História

No processo de formação do professor/historiador, as abordagens historiográficas marcam presença significativa, seja no próprio estudo dessas teorias ou na análise do fenômeno histórico. Existem várias abordagens historiográficas (chamadas por alguns de “correntes”, “tendências”, “campo”, dentre outras expressões), mas, iremos expor as três abordagens (história tradicional positivista, materialismo histórico e dialético e história cultural) que marcaram significativamente o debate epistemológico no processo de formação do professor/historiador no interior da UCG, da década de 1980 aos dias atuais. Esse debate constituiu-se em um dos elementos fundamentais desse processo.

Dessa maneira, as teorias da História compõem o arcabouço teórico do Historiador que serve como referência para sua análise, concepção e prática como profissional.

Por isso, a análise dos referenciais teóricos (positivo, materialismo histórico, história cultural) presentes no pensamento histórico são orientações teóricas divergentes na formação do professor de História.

Nesse sentido, assistimos a partir da década de 80, um processo de intenso debate sobre novas abordagens históricas que superassem a historiografia tradicional de orientação positivista. Neste contexto, inicia-se a polarização teórica entre duas correntes: o Materialismo Histórico (Marxismo) e a História Cultural.

Para melhor entender esse processo realizamos uma análise dessas abordagens: a “História Oficial”, filiada ao positivismo, e os pressupostos teórico-

metodológicos de cada campo teórico (Materialismo Histórico e História Cultural) e possíveis interlocuções entre as duas.

A história tradicional positivista surgida no século XIX é bastante questionada no século XX, e pode ser caracterizada da seguinte maneira:

A história tradicional positivista utiliza como fontes de estudo os documentos oficiais e não-oficiais escritos (leis, livros); também valoriza os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e de museus como moedas e selos. Os sujeitos da história tradicional são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São os reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa seqüência de tempo linear e progressiva. Em síntese: nessa perspectiva, a história dos povos – como ela realmente aconteceu – e os fatos deveriam ser tratados de forma objetiva e com base em documentos. Trata-se, basicamente, de uma história política e factual que será extremamente marcante no ensino e nos materiais didáticos (FONSECA, 2003, p. 41).

Na prática do ensino de História, a visão tradicional positivista tem demonstrado ser pouco atraente aos educandos que não conseguem identificar a importância e função do conhecimento histórico para sua vida e seu cotidiano.

A visão linear, unilateral e idealista da história tradicional positivista contribui apenas para a manutenção de um ensino descontextualizado, desinteressante e ideologizado. Normalmente esse ensino está aliado teoricamente a referenciais pedagógicos igualmente positivistas e idealistas, refletindo na prática do educador.

O pensamento pedagógico positivista, presente no processo de ensino e aprendizagem em sua globalidade, representa a elaboração burguesa do conceito de educação no momento histórico (século XIX) essencial a essa classe (burguesa) que alimenta sua manutenção no poder. Por isso, era necessário adequar a educação a tais interesses.

Nessa perspectiva, teorias pedagógicas foram formuladas a partir da matriz positivista, que (como exposto no capítulo anterior) se fundamenta na idéia de que os fenômenos da sociedade poderiam se reduzir a normas e leis da mesma maneira que o estudo dos fenômenos físicos e da utilização do conhecimento científico como promotor do progresso e aprimoramento político e moral da humanidade.

Cumprindo a tarefa de consolidar a ordem burguesa e desprezar as doutrinas críticas e revolucionárias, o positivismo se transformou em uma doutrina cuja pretensão foi de servir como esqueleto teórico da formação científica da sociedade.

Seguindo este intuito, alguns teóricos formularam suas concepções de educação. Entre os mais influentes estão: Herbert Spencer (1858-1917) e Alfred Whitehead (1861-1947), tendo este desenvolvido sua teoria orientada no pragmatismo¹⁶, talvez seguindo o pensamento de Spencer que:

Acentuou o valor utilitário da educação e mostrou que os conhecimentos mais importantes são os que servem para a conservação e a melhoria do indivíduo, da família e da sociedade em geral. A educação, para ele, consistia em obter preparação completa do homem para a vida inteira. Em geral, o objetivo da educação devia ser adquirir, do modo mais completo possível, os conhecimentos que melhor servissem para desenvolver a vida intelectual e social em todos os seus aspectos. Os que menos contribuíssem para esse desenvolvimento podiam ser tratados superficialmente (GADOTTI, 2003, p. 111).

Assim sendo, o conhecimento pode ser classificado de acordo com sua utilidade e importância, sempre do ponto de vista da ordem burguesa, que também determina a educação como um instrumento na preparação do indivíduo para uma vida social igualmente hierarquizada.

Entretanto, foi com a contribuição de Durkheim que os pressupostos positivistas são explicitados no conceito de educação, pois:

Ele via a educação como um esforço contínuo para preparar as crianças para a vida em comum. Por isso, era necessário impor a elas maneiras adequadas de ver, sentir e agir, as quais elas não enxergariam espontaneamente (...). O objetivo da educação seria apenas suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, exigidos pela sociedade política no conjunto e pelo meio espacial a que ela particularmente se destina (GADOTTI, 2003, p. 114)).

Dessa maneira, o pensamento pedagógico positivista se enraizou na educação e seus reflexos práticos aparecem em um “modelo” de ensino chamado por Paulo Freire de educação bancária.

¹⁶ Idéia que só considerava válida a formação utilizada de forma prática na vida presente, com resultados imediatos.

A influência do positivismo na educação se evidencia na práxis de educadores formados e identificados com tal pensamento que assume claramente um caráter conservador.

Nesse sentido, observamos que a matriz empirismo/positivismo (elencada no capítulo I), influenciou a produção do conhecimento histórico, a educação e outras áreas do conhecimento. Portanto, esse referencial se faz presente no ensino de história e na formação de professores.

Em se tratando de formação de professores de História, a presença do pensamento pedagógico positivista aliado à história tradicional, também positivista, implica um posicionamento político (ocultado pelo mito da neutralidade científica) de manutenção da “ordem” e contribui efetivamente na construção da ideologia dominante.

Desde o século XIX, a história tradicional positivista é contraposta por Marx e pelo marxismo no debate teórico-metodológico. A concepção materialista da História formulada por Marx e Engels ficou conhecida pela expressão Materialismo Histórico e transformou-se na “ciência marxista”, enquanto o materialismo dialético (método) pode ser considerado a filosofia do marxismo.

Em todas as obras de Marx os fundamentos do Materialismo Histórico estão presentes, porém, em “A ideologia alemã” (1845 – 1846), Marx e Engels enfatizam o caráter científico para a criação de quadro teórico que possibilite as investigações históricas do método científico.

Na obra “Contribuição à crítica da economia política” é afirmado que:

O chamado desenvolvimento histórico repousa em geral sobre o fato de a última forma considerar as formas passadas como etapas que levam a seu próprio grau de desenvolvimento, e dado que ela raramente é capaz e fazer a sua própria crítica, e isso em condições bem determinadas – concebe-os sempre sob um aspecto unilateral. (...) Em todas as formas de sociedade se encontra uma produção determinada, superior a todas as demais e cuja situação aponta sua posição e influência sobre as outras (MARX, 1978, p. 120-121).

A dinâmica que envolve a relação entre as forças produtivas e as relações de produção está presente nas obras econômicas de Marx. Essa dinâmica basicamente é entendida como um processo movido pelas contradições gerais pelo

desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção que levam a alteração da maneira pela qual os homens se organizam no processo produtivo, ou seja, o modo de produção que ao longo da história passou por diversas transformações.

Os críticos, marxistas ou não, quando destacam a relação entre as forças produtivas e a relação de produção como algo mecanicista, como uma fórmula matemática ou um processo unilateral, estão considerando o determinismo de um aspecto sobre outro. Já em outras interpretações marxistas (os textos de Marx são omissos nessa questão) a relação forças produtivas/relações de produção ocorre de maneira interativa, indo ao encontro da filosofia do materialismo dialético, pois é uma relação dialética e, como tal, não pode ser estática, mecanicista ou determinista.

Outra controvérsia do materialismo histórico ocorre na interpretação da relação entre a infra-estrutura e a superestrutura vistas, por alguns, como dois fenômenos distintos e, por outros, como um processo dinâmico de interação entre base e superestrutura.

Também constitui fundamento básico do Materialismo Histórico, a existência de classes sociais (como fruto da relação entre os proprietários dos meios de produção e os produtores diretos) com interesses antagônicos que levam à luta entre elas. Essa idéia foi desenvolvida por Marx quando explicava o esquema de funcionamento do capitalismo, criando conceitos como: Modo de Produção, Meios de Produção, Força de Trabalho (vendida pelo produtor que não pode vender o produto do seu trabalho), Forças Produtivas, Ideologia, Consciência de Classe dentre outros. Dessa maneira, pode-se analisar os períodos históricos que antecederam o modo de produção capitalista aplicando esses conceitos. Mas, isso não significa que Marx criou uma dialética universal ou toda sociedade deve passar pelas fases pré-capitalistas (modo de produção asiático, escravista, feudal).

Pode-se dizer que Marx procurou entender as condições materiais consolidadas no capitalismo de sua época (século XIX) para compreender as condições históricas das sociedades do passado a partir de um método com conceitos e categorias bem definidos.

Assim, o Materialismo Histórico tornou-se um referencial teórico de uma explicação científica da história, contrapondo-se a outros referenciais. Porém, essa teoria é alvo de diferentes interpretações; suscita o debate e marca a existência de vários “Marxismos”.

A abrangência da teoria marxista e seu significado crítico levaram à intensa discussão e à ausência de uma unidade interpretativa, possibilitando o surgimento de correntes que reivindicam do Marxismo, pois, divergem em determinados aspectos teóricos, e assim, serão analisadas as principais vertentes do pensamento marxista.

O marxismo ortodoxo pode ser entendido como uma visão dogmática das teorias marxistas e gera críticas como essa:

Outro esquema tratado por alguns setores da historiografia brasileira como renovação em currículos e livros de história nos anos 80 é a versão marxista ortodoxa da evolução dos modos de produção. A humanidade evoluiu com o desenvolvimento inexorável das forças produtivas. Inicialmente, o regime de comunidades primitivas, o modo de produção escravista, ou o modo de produção asiático, o feudalismo, a transição, o capitalismo, suas crises e, finalmente, nosso destino se completa com o modo de produção socialista. Desta forma, o início, o meio e o fim da história estão previamente determinados e, o mais grave, o “progresso”, essa esquematização é fundamental para que nosso destino se realize (FONSECA, 2003, p. 44).

Desta maneira, tanto o positivismo como o marxismo ortodoxo negam a dialética e confirmam o eurocentrismo¹⁷ histórico e transformam a história em um esquema automático de acontecimentos.

Outro referencial marxista é o Leninismo, que segundo o autor a seguir, transmite a noção de que:

Os principais componentes do marxismo-leninismo são o materialismo dialético e o materialismo histórico, enquanto métodos de análise, a economia política como estudo das relações das classes com os meios de produção e o nível das forças produtivas, e a teoria do comunismo científico (estrutura e processo das sociedades comunistas) (BOTTOMORE, 1988, p. 213).

O marxismo-leninismo representa a contribuição de Lênin ao marxismo, bem como, a “práxis” revolucionária dos trabalhadores russos, que organizados,

¹⁷ Quando os estudos históricos têm como referência a cultura européia.

conscientizados e dirigidos por um partido de vanguarda, priorizam a ação política e a própria revolução de outubro.

Conceitos como a “ditadura do proletariado”, “teoria revolucionária”, “hegemonia do partido” estão presentes nas formulações de teóricos simpáticos a essa vertente.

Em oposição ao marxismo soviético, surgiu, na década de 20, na Europa Ocidental, o chamado marxismo ocidental¹⁸. Essa tendência conquistou pensadores, como Gramsci e Lukács, tendo ainda influenciado correntes, como a Escola de Frankfurt que nasceu na Alemanha em um contexto político desfavorável aos movimentos organizados de esquerda, no período “entre guerras” (1919 – 1939). Essa corrente passou a ser considerada uma “teoria crítica” apesar das diferentes concepções sobre este termo, pois rejeitava tanto o capitalismo como o socialismo soviético e buscava uma interpretação centrada no indivíduo, no significado da cultura, da sociedade e da natureza.

Por sua ênfase aos aspectos culturais e subjetivos dos indivíduos em sociedade e o abandono do esquema tradicional de análise marxista sobre a relação (base material e superestrutura ideológica) os marxistas ocidentais são criticados por distanciarem dos fundamentos básicos do marxismo, como o materialismo e a economia política.

Os pensadores mais conhecidos dessa linha foram: Adorno, Marcuse e Habermas que contribuíram teoricamente para a construção de uma tendência marxista disposta a rediscutir alguns pressupostos do materialismo histórico. Por isso recebem as mesmas críticas dos marxistas ocidentais.

Outros pensadores, como Antônio Gramsci, que reivindicavam serem marxistas passaram a formular teorias sobre pressupostos do marxismo como os elementos da superestrutura, por exemplo, como se pode verificar na colocação a seguir:

Gramsci rompeu com o esquema marxista-leninista de interpretação ao propor uma outra concepção de entendimento do Estado, da cultura e dos

¹⁸ Esse pensamento marxista crítico deslocou a ênfase do marxismo da economia política e do Estado para a cultura, a filosofia e a arte.

intelectuais. Em certa medida, com a própria rigidez da análise classista da mudança social, mostrando a riqueza e a mobilidade dos grupos dentro do esquema de alianças que se realiza no âmbito da sociedade civil para a construção da hegemonia (PESAVENTO, 2004, p. 25).

Como podemos perceber, o legado do Materialismo Histórico contribui efetivamente para discussões, debates e críticas que marcam o processo de desenvolvimento do pensamento e de concepções e visões sobre a realidade e o mundo em que vivemos.

Os pressupostos básicos e as vertentes do marxismo, certamente, deram origem a novas interpretações e contribuições teóricas, que diante da realidade atual, não seria de se espantar o surgimento de expressões como “neomarxismo”, “pós-marxismo” ou ainda, “marxismo pós-moderno”.

Dessa maneira, o materialismo histórico e dialético constituiu-se como importante matriz do conhecimento que influenciou (continua influenciando) nas diversas áreas do conhecimento, visões de mundo, da realidade sócio-econômica e de idéias que construíram um conceito de educação contrário ao positivista.

A concepção marxista parte do princípio de que a educação deve contribuir para o processo de transformação das relações sociais. Mas, essa não é sua função exclusiva, ou seja, ela deve acompanhar as mudanças sociais que criarão condições para uma “nova educação”.

O pensamento de Marx sobre a educação pode ser percebido no seguinte fragmento:

[...] a doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária (MARX, 1977, p. 12).

Com base nesse princípio, diversas teorias pedagógicas foram formuladas e estão presentes nos processos educacionais. Portanto, também pode influenciar no processo de formação teórica dos professores.

No ensino de História essa influência pode ser privilegiada, pois ocorre na construção do conhecimento histórico, no referencial teórico pedagógico e, conseqüentemente, na práxis.

Sendo assim, o ensino de história partindo de uma perspectiva dialética, que mostre a realidade a partir das condições materiais e relações sociais, que enxerga a história como um processo global, resultado das contradições, cria condições efetivas para desvelar a realidade, combater a educação bancária, a ideologia dominante e cumprir a tarefa de acompanhar e contribuir com as mudanças sociais.

Percebe-se então que, tanto o positivismo como o materialismo histórico, constituíram-se em escrita da história e o modo como enxergam o processo histórico, portanto, a transmissão desses conhecimentos é articulada de acordo com a visão historiográfica.

Entendemos historiografia como um conjunto teórico/metodológico utilizado na interpretação do processo histórico, elaboração e construção do conhecimento. Podemos afirmar que o positivismo e o materialismo histórico são abordagens historiográficas com fundamentos, princípios e propósitos distintos, enquanto a primeira se fundamenta em leis científicas rígidas, atendo-se aos fatos e documentos oficiais; a segunda apresenta uma teoria baseada na dinâmica das contradições como força motriz da história. Portanto, são teorias da história e, como tal, compõem o processo de desenvolvimento historiográfico. Que na segunda metade do século XIX puderam contar com outras abordagens.

A construção dessas “novas” abordagens se deu pelo aparecimento de teorias que passaram a compor o campo historiográfico.

Estas novas modalidades de se buscar compreender e construir o pensamento histórico são fruto de transformações que marcaram a civilização ocidental após acontecimentos de grande vulto no século XIX, como: a propagação dos ideais liberais e nacionalistas, lutas operárias e, principalmente a afirmação da sociedade capitalista.

Esta afirmação de tal sistema econômico concorreu para que fossem revistas antigas concepções que até então tinham direcionado o conhecimento histórico, como o estudo das Histórias nacionais, tanto em Estados organizados (Inglaterra e França) como os que se encontravam em organização como Itália e Alemanha; a miséria, o desemprego e a desigualdade social originados da afirmação

do sistema capitalista fizeram com que surgisse a necessidade de uma reestruturação do pensamento histórico.

Na história de cada nação, nota-se a preocupação de os historiadores voltarem ao passado visando a caracterizar o espírito e cada povo por entenderem que é esta característica que oferece a explicação de cada país organizado.

Nessa perspectiva, a contribuição de Leopold Von Ranke é marcante, por buscar a análise dos fatos ao levantar empiricamente os fenômenos. Sua contribuição teórica está ligada a sua postura intelectual chamada historicismo definida da seguinte maneira:

[...] afirmo a mutabilidade da natureza humana, admitindo que tudo se transformava no tempo. Nesta média, a história era dotada de uma certa imprevisibilidade, cabendo ao historiador encontrar os sentidos de cada momento, por meio da análise criteriosa dos documentos (PESAVENTO, 2004, p. 2).

Nesse caso a proximidade dessa visão com o positivismo é evidente, porém, seguindo o processo de desenvolvimento do pensamento historiográfico (que, como vimos sofre influências conjunturais) surge nas primeiras décadas do século XX, um movimento que buscava uma abordagem da história redefinindo pressupostos teóricos/metodológicos na concepção de história.

Assim ocorre o surgimento de historiadores representantes de um grupo interdisciplinar com a denominação de Escola de Anales, grupo este composto principalmente pelos franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, pelo historiador belga Henry Pirenne e outros.

Esta nova vertente do pensamento histórico representou um núcleo de resistência ao positivismo, cujas características são:

a) Os historiadores dos Anales acreditavam no caráter científico da História, vendo-a como uma ciência em construção, na sua infância, daí a necessidade de construir o seu objeto; b) Debate crítico permanente com as Ciências Sociais, sem reconhecer fronteiras irreduzíveis entre elas. A História segue com atenção o que se faz no campo das outras ciências; c) A ambição de uma síntese histórica global do social, explicando a vinculação entre os diversos níveis articulados da estrutura social-técnicas, economia, poder, mentalidades, mas sem esquecer as suas arritmias, defasagens e oposições; d) Abandono da História preocupada com os fatos isolados, como também, uma abertura preferencial aos aspectos coletivos, sociais e cíclicos do sócio-histórico, em lugar da anterior fixação nos indivíduos (os grandes homens da história) e fatos irrepetíveis ou singulares, daí o

interesse crescente pela História demográfica e pelas mentalidades coletivas; e) Uma abertura no concernente às fontes, com abandono da preocupação exclusiva e estrita com os documentos escritos, mesmo se, no conjunto, estes continuem predominando...; e f) Se os historiadores viam a História, em fins do século XIX como “ciência do passado”, o grupo dos Annales a considerava como uma interrogação do passado a partir do presente (CARDOSO op-cit. p. 38-39).

Analisando a colocação acima, verifica-se que a intenção era a busca de novos horizontes para a História no que diz respeito à sua construção teórica e metodológica.

Os representantes da Escola dos Annales fundaram uma revista, constituindo-se o centro de uma escola histórica, marcada por diferentes fases e que sofre uma interrupção com a Segunda Grande Mundial (1939-1945). Estas fases foram analisadas pela historiografia contemporânea com base em intensos debates e forneceu os princípios básicos e fundamentais para a História das Mentalidades e, posteriormente, a História Cultural.

A influência da Escola dos Annales na produção historiográfica aparece claramente na abordagem conhecida como história das mentalidades que marcou o pensamento histórico nos anos de 1970, mas sem romper com a tradição da chamada Nova História¹⁸. Assim como esclarece Vainfas:

[...] não é exato dizer que o surgimento da história das mentalidades em fins dos anos 60 tenha rompido totalmente com a tradição dos fundadores da história nova. Ao menos no tocante à valorização de certos temas ligados à religiosidade, sentimentos e aos rituais, o que parece ter ocorrido foi, não uma ruptura, senão uma retomada nos últimos 20 ou 30 anos, de antigas preocupações de Febvre e Bloch quanto ao estudo mental (VAINFAS, 1997, p. 132).

Esse processo descrito por Vainfas (1997) foi acelerado pela contribuição de Fernand Braudel para o movimento intelectual associado à revista francesa Annales, que resgata objetos pertinentes nos propósitos iniciais da nova história consolidados pela referida revista. Esse regate caracteriza a chamada era “Braudel” descrita por Peter Burke:

Com a morte de Febvre em 1956, Braudel foi seu sucessor, tornando-se o diretor efetivo dos Annales. As relações entre os dois “filhos” de Febvre, Braudel e Mandrou, tornaram-se progressivamente menos fraternais, e Mandrou demitiu-se de seu cargo de secretário executivo da revista em

¹⁸ Entendo como um movimento intelectual que se contrapõe ao positivismo na passagem do século XIX para o XX.

1962. Uma transformação maior, para não dizer um “expurgo”, foi levada a efeito em 1969, aparentemente uma consequência de Maio de 1968. Os acontecimentos pareciam vingar-se de quem tanto os desprezara. Braudel decidiu recrutar jovens historiadores, como Jacques Lê Goff, Emmanuel Lê Roy Ladurie, Marc Ferro, com a finalidade de renovar os Annales, “renovar a pele”, como dizia (BURKE, 1991, p. 56-57).

Essa renovação no movimento foi marcada pelo nascimento da História quantitativa, citada por Burke:

Apesar de sua liderança carismática e de sua contribuição, o desenvolvimento da escola dos Annales nos tempos de Braudel, não pode ser explicado apenas em função de suas idéias, interesses e influências. Os “destinos coletivos e as tendências gerais” do movimento merecem também ser examinados. Dessas tendências, a mais importante, de mais ou menos 1950 até 1970, ou mesmo mais, foi certamente o nascimento da história quantitativa. Essa “revolução quantitativa”, como foi chamada, foi primeiramente sentida no campo econômico, particularmente na história dos preços. Da economia espalhou-se para a história social, especialmente para a história populacional. Finalmente, na terceira geração (...), a nova tendência invadiu a história cultural, a história da religião e a história das mentalidades (BURKE, 1991, p. 66-67).

Isso nos leva a afirmar que a história das mentalidades aparece como uma abordagem metodológica que, de certa maneira, seguiu o caminho apontado pela nova história de buscar uma nova interpretação ao processo histórico.

Entretanto, críticas como inconsistência metodológica, narrativas individualistas de fenômenos como a sexualidade, o cotidiano e a cultura, levaram a um desgaste a história das mentalidades. Porém, os princípios norteadores dos Annales continuaram vivos (apesar da existência de divergências) o movimento sofreu alterações como veremos a seguir:

Deve-se admitir, pelo menos, que o policentrismo prevaleceu. Vários membros do grupo levaram mais adiante o projeto de Febvre, estendendo as fronteiras da história de forma a permitir a incorporação da infância, do sonho, do corpo e, mesmo, do odor. Outros solaparam o projeto pelo retorno à história política e à dos eventos. Alguns continuaram a praticar a história quantitativa, outros reagiram contra ela (BURKE, 1991, p. 79).

Essas alterações na direção do movimento (Annales) reafirmam a idéia de história social fundamentada na diferença e não na contradição de classe. Ao

mesmo tempo a posição dos Annales representada por Jacques Le Goff, já não se definia como uma escola exclusivamente francesa, pois influenciou historiadores de outros países. A esse respeito Pesavento (2004) escreve:

Em síntese, historiadores franceses dos Annales e historiadores ingleses neomarxistas trabalhavam, do final dos anos 1960 aos anos 80, com uma história social que avançava para os domínios do cultural, buscando ver como as práticas e experiências, sobretudo dos homens comuns, traduziam-se em valores, idéias e conceitos sobre o mundo. Mesmo que seus membros marxistas permanecessem marxistas e que os integrantes da agora chamada Nova História, herdeira dos Annales, não se definissem teoricamente, era possível distinguir algumas preocupações comuns, que perpassavam o trabalho dos historiadores (PESAVENTO, 2004, p. 32).

A propagação da Nova História na construção do pensamento histórico, bem como, a crítica à História das Mentalidades, significaram uma abertura a “outros saberes”, questionamentos e temáticas levando a História das Mentalidades a procurar “refúgios” teóricos como relata Vainfas (1997):

Outro refúgio das mentalidades, diferente da “história da vida privada” etc., porque não pulveriza somente as temáticas senão o próprio recorte do tecido social, é a chamada micro-história, entendida aqui como um gênero específico de narrativa e modo de fazer história. A micro-história se afirmou, sobretudo, nos anos 80, podendo ser considerada, a rigor, como uma das manifestações da história das mentalidades, inclusive no tocante à disparidade de temas e recortes no seu interior. Microstorie é, antes de tudo, o nome de uma coleção italiana publicada pela Einaudi (Turim), voltada para pesquisas biográficas, estudos de comunidades, reconstituição de episódios excepcionais na vida cotidiana de certas populações etc. Considerada como gênero, a micro-história sinalizaria, nas palavras de Chartier, a mais viva tradução desta démarche historiográfica apoiada em modelos etnometodológicos. O objeto da micro-história, diz Chartier, não reside “nas estruturas e mecanismos que regem, fora de todo subjetivismo, as relações sociais, mais sim nas racionalidades e estratégias que põem em funcionamento as comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos” (VAINFAS, 1997, p. 147).

Entretanto, apesar do gênero micro-histórico ter grande aceitação pelo público não-especializado, outro refúgio foi utilizado pela História das Mentalidades, segundo Vainfas:

Micro-história à parte, o grande refúgio da história das mentalidades foi, contudo, o da chamada história cultural, refúgio este sim mais consistente, posto que, em suas principais versões, procurou defender a legitimidade do estudo do “mental” sem abrir mão da própria história como disciplina ou ciência específica – o que não é de somenos importância –, e buscando corrigir as imperfeições teóricas que marcaram a corrente das mentalidades dos anos 70 (VAINFAS, 1997, p. 148).

Nesse sentido, podemos afirmar que no desenvolvimento desse campo teórico, a História Cultural é um outro nome para aquilo que, nos anos 70, era

chamada de História das Mentalidades. Porém, “ela se apresenta como uma ‘Nova História’ à cultural, ou seja, distinta da antiga disciplina acadêmica “História da cultura”,¹⁹ pois, como escreve Vainfas (1997):

A chamada Nova História cultural não recusava de modo algum as expressões culturais das elites ou classes “letradas”, mas revela especial apreço, tal como a história das mentalidades, pelas manifestações das massas anônimas: as festas, as resistências, as crenças heterodoxas... Em uma palavra, a Nova História cultural revela uma especial afeição pelo informal e, sobretudo, pelo popular. Nova coincidência convém frisar, entre a história cultural e a das mentalidades: o distanciamento em relação à chamada história das idéias, história do pensamento formal, da filosofia ou dos “grandes pensadores” (VAINFAS, 1997, p. 148-149).

Além dessas características as versões modernas da História Cultural também são marcadas por “sua preocupação em resgatar o papel das classes sociais, da estratificação, e mesmo do conflito social, características que sem dúvida a distingue da História das Mentalidades” (VAINFAS, 1997, p. 149).

Nesse aspecto, surgem elaborações teóricas diferentes acerca da História Cultural que nos permite distingui-la da História das Mentalidades e entendê-la como uma abordagem histórica provida de pressupostos teóricos construídos historicamente no processo de desenvolvimento do pensamento histórico. Essas elaborações teóricas podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

1. A história da cultura praticada pelo italiano Carlo Ginzburg, notadamente suas noções de cultura popular e de circularidade cultural presentes quer em trabalhos de reflexão teórica, quer nas suas pesquisas sobre religiosidade, feitiçaria e heresia na Europa quinhentista. 2. A história cultural de Roger Chartier, historiador vinculado, por origem e vocação, à historiografia francesa – particularmente os conceitos de representação e de apropriação expostos em seus estudos sobre “leituras e leitores na França do Antigo Regime”. 3. A história da cultura produzida pelo inglês Edward Thompson, especialmente na sua obra sobre movimentos sociais e cotidiano das “classes populares” na Inglaterra do século XVIII” (VAINFAS, 1997, p. 150-151).

Assim sendo, as contribuições teóricas advindas dessas maneiras de tratar a História Cultural, formaram, nos anos de 1990, a base da chamada Nova História Cultural que passa a marcar a produção historiográfica em todo o mundo, inclusive no Brasil.

¹⁹ Gênero historiográfico dedicado a estudar as manifestações “oficiais” ou “formais” da cultura de determinada sociedade: as artes, a literatura, a filosofia etc.

Essa abordagem historiográfica é vista da seguinte maneira:

Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o faz Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de idéias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (PESAVENTO, 2003, p. 15).

Diante disso, a História Cultural ou Nova História Cultural abre um amplo leque de objetos (partindo do conceito antropológico de cultura) de estudo, temáticas e fontes, além da pluralidade interdisciplinar.

Talvez seja por essas características que a Nova História Cultural sofre críticas sobre seu método (ausência da especificidade científica) ou é também como “modismo”. Mas, as principais críticas a essa abordagem partem da idéia daqueles que a consideram uma expressão idealista, na medida em que:

Segundo Le Goff, tudo aquilo que o homem considera como sendo a realidade é o próprio imaginário. Nesta medida, o historiador Le Goff aproxima-se do filósofo Castoriadi, quando este diz que a sociedade só existe no plano do simbólico porque pensamos nela e a representamos, desta ou daquela maneira (PESAVENTO, 2003, p. 44-45).

Assim, resgata-se a velha dicotomia (que foi explicitada no capítulo anterior) entre idealistas e materialistas, na qual duas posturas diferentes são elaboradas para inserir o homem na história.

Nossa análise sobre a evolução da historiografia nos séculos XIX e XX não contemplou todas as abordagens ou teorias da História, pois nossa intenção foi suscitar noções preliminares das principais matrizes historiográficas presentes no ensino brasileiro, para que possamos relacioná-las aos elementos epistemológicos presentes no curso de formação de professores/historiadores da UCG.

A inserção dessas abordagens na historiografia brasileira é analisada (ainda nesse capítulo) no momento em que estabelecemos a relação entre as reformas curriculares do curso de História da UCG de 1986 a 2006 e o referencial teórico predominante em tais reformulações.

Após analisar diferentes enfoques das abordagens para o ensino da História, vale afirmar que esse debate é salutar para tornarem explícitas as

contradições, comprovar a inexistência da “neutralidade científica”, dinamizar a historiografia, formar teoricamente o historiador e confirmar a importância das teorias do conhecimento na formação de professores.

A importância da formação epistemológica do professor/historiador é seu reflexo no ensino de História, ou seja, determina qual concepção chegará às salas de aula. Com quais objetivos estas concepções estão sendo difundidas.

2.2. A UCG e a formação do professor de História

Para atingir o objetivo deste trabalho, que é uma pesquisa sobre os elementos do processo de formação do professor de história egresso da UCG, é imprescindível a análise sobre a proposta política pedagógica do departamento de história (HGSR)²⁰, a organização curricular e os referenciais teóricos do curso ao longo de sua existência.

Faremos um levantamento histórico desde a criação do curso de história até a atualidade, observando sua organização acadêmica, as mudanças curriculares e a política pedagógica atual para a formação do professor de história.

Nesse levantamento daremos ênfase ao período de 1986 a 2006 segundo o eixo temático deste trabalho. Para melhor compreender as mudanças curriculares no curso de História da UCG, nesse período, é necessário o entendimento cronológico dessas mudanças, de maneira a facilitar a identificação das diversas grades curriculares criadas ao longo desses anos.

Nesse sentido, a evolução cronológica das referidas reformas curriculares ocorreu a partir da vigência de uma nova grade em 1986/1²¹ que trouxe importantes mudanças que reformularam profundamente o curso na década de 1980 (ao longo deste capítulo todas as grades do período de 1986 a 2006 são analisadas).

Essa proposta foi substituída, também através de profundas mudanças, pela grade de 1994/2. A partir dessa data, outras três grades foram criadas em

²⁰ (HGSR) Departamento de História, Geografia, Ciências Sociais e Relações Internacionais.

²¹ O dígito 1 significa 1º semestre.

2000/1, 2004/1 e 2006/1. Mas, foram apenas ajustes como o remanejamento da distribuição das disciplinas nos períodos e redistribuição de créditos, permanecendo a base de 1994/2.

Sobre a análise da proposta pedagógica da UCG para a formação de professores de História recorreremos ao Projeto Político Pedagógico do Curso de História, elaborado pelos professores do HGSR, aprovado em 2004, que identifica a história do curso, suas mudanças, princípios para a formação do profissional em História, perfil do egresso e diretrizes para a formação do professor/pesquisador.

Para identificar os aspectos teóricos que marcaram o curso ao longo desse período, faremos uma relação das abordagens historiográficas com as mudanças no interior do curso de História, bem como com o contexto histórico.

Buscando a origem do curso de história da UCG voltemos ao processo de criação da própria Universidade (UCG) que se confunde com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) em 1948 a qual nos referimos no capítulo I, quando relacionamos a criação da (FFCL) ao contexto histórico – sócio – econômico do Brasil.

Como já foi dito, para acompanhar o crescimento da demanda no ensino secundário ocorrido em Goiás nas décadas de 40 e 50, a FFCL oferecia cursos de Licenciatura, dentre outros, História; oferecia também o curso de Didática com duração de um ano. “Aos bacharéis que fizessem o curso de Didática, seria concedido o título de Licenciado”.(MACEDO, 2004, p. 139).

A princípio, o curso de História, era em conjunto com o de Geografia, mas. “Em 1956, a Faculdade desdobrou em dois o curso de Geografia e História, surgindo o curso de História e o de Geografia. Esse desdobramento foi feito em obediência à Legislação Federal” (MACEDO, 2004, p. 147).

Com a fundação da Universidade Católica (1959) a FFCL se incorporou a essa Universidade, pois havia sido o centro de articulação para a criação da UCG.

Com o golpe militar de 1964, as políticas públicas para a educação eram orientadas de acordo com o ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico, o que justificava a ingerência da Escola Superior de Guerra (ESG) na

educação. Ocorre também uma veiculação dessas políticas com organismos internacionais como a OEA e a UNESCO.

Na prática, essa articulação entre políticas públicas para a educação e interesses externos (sobretudo do mercado) pôde ser sentida com a reforma universitária de 1968, principalmente com o Decreto-Lei 547/69 que:

Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais – quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração (FONSECA, 2003, p. 19).

O surgimento das chamadas licenciaturas curtas comprova a necessidade do mercado em formar a mercadoria força de trabalho de forma rápida e barata. “Os cursos superiores de Estudos Sociais são implantados nacionalmente, sendo extintos somente nos anos 80 e 90, após formarem grande número de professores em todo o Brasil” (FONSECA, 2003, p. 20).

Outra forma de “desqualificar” o professor de História pode ser vista no início dos anos 70, quando a disciplina Educação Moral e Cívica foi revitalizada como um forte aparelho ideológico do Estado em nome da Doutrina de Segurança Nacional. Assim, percebe-se que o ensino de História neste período (década de 1970) assume um papel preponderante, como escreve a autora a seguir:

Fica evidenciada, nos conteúdos mínimos, a dimensão doutrinária conservadora da educação moral e cívica e da OSPB, além de uma série de noções e conceitos genéricos de história, geografia, política, sociologia, filosofia, etc. Isso nos leva a concluir que, no seio da deliberada tentativa de substituir história e geografia por estudos sociais, havia uma intenção de dissolução desses campos do saber como disciplinas formadoras do espírito crítico (FONSECA, 2003, p. 24).

Com a Reforma Universitária de 1968 (lei 5540\68) a FFCL foi transformada em departamentos surgindo o Departamento de História e Ciências Sociais (HCS).

Acompanhando as orientações ideológicas do Governo Federal, de 1975 a 1981, praticou-se na UCG o Currículo do Curso de Estudos Sociais – Licenciatura de 1º Grau, porém em 1979 iniciou-se uma discussão para elaboração de uma nova proposta curricular;

Organizou-se então uma Primeira Comissão que elaborou, em 1981, uma proposta apresentada e amplamente discutida em reuniões de Congregação. As sugestões foram trabalhadas em 1982 por uma nova Comissão que apresentou o resultado de seus estudos à Congregação Departamental, surgindo daí novas e variadas propostas, que foram incorporadas ao primeiro documento e encaminhado às instâncias competentes para a apreciação. Mesmo em fase de discussão, operacionalizou-se nos anos 1982 – 1984 um “Currículo do curso de História” com um total de 9 períodos num total de 54 disciplinas. Durante esse período, foi feita uma complementação do currículo, conforme solicitação da Assessoria da Vice-Reitoria acadêmica (VA) (PPP do curso de História, 2004, p. 29).

Durante a década de 80 vivencia-se uma contradição. De um lado, um amplo movimento de debates acerca das problemáticas, das experiências e de repensar o ensino de História. De outro, a existência de uma legislação que ainda mantinha EMC, OSPB e EPB, “[...] embora esvaziadas dos projetos para os quais foram criadas. Foram definitivamente invadidas pelos conteúdos de história” (FONSECA, 2003, p. 25). Essa mudança no ensino de História foi um reflexo da conjuntura nacional de redemocratização.

Desse processo de discussão para a reformulação técnica e curricular do Curso de História, chegou-se à Grade Curricular de 1986/1 (ANEXO 03).

A reformulação curricular que deu origem a essa grade (1986/1) demonstra uma melhor orientação das disciplinas, preocupação com a discussão epistemológica (através da relação de disciplinas teóricas como: Introdução aos Estudos Históricos, Metodologia e Historiografia). A referida grade curricular é o reflexo da situação de debates e discussões acadêmicas que caracterizaram aquele momento (década de 1980). O próprio documento (PP de História, 2004) elaborado pelo HGSR, assim expõe sobre a Reforma Curricular de 1986/1:

Nessa proposta curricular a concepção de História se fundava nos desafios por que passava a Civilização Ocidental. A Civilização Ocidental vivia um momento de transição, de crise, em que os valores antigos eram questionados e valores novos iam sendo forjados. A construção de um novo homem e de um novo mundo aparecia como tarefa de todo indivíduo consciente, ou seja, de todos aqueles que se reconheciam como parte de uma sociedade. Naquele momento específico, era lembrada a importância da ciência da História, entendida como relação dialética entre os homens e o mundo, homens esses sujeitos da ação transformadora da sociedade (...) exigindo do egresso uma responsabilidade profunda (...) ao profissional de História propunha-se uma visão crítica da realidade e da atuação como sujeito consciente na transformação social. Ele deveria ser, antes de tudo, ser humano consciente das transformações sociais e de seu papel diante dessas transformações (PPP de História, 2004, p. 39).

Essa proposta merece uma análise mais aprofundada por representar o grande avanço por que passava a historiografia, o ensino de História e a própria conjuntura política. O fim da ditadura militar no Brasil (1984) possibilitou a divulgação e utilização de referenciais teórico/metodológicos alicerçados na matriz dialética em contraposição ao positivismo imposto pela doutrina de segurança nacional e as reformas casuísticas dos militantes.

O resultado desse processo pode ser percebido com a extinção progressiva das disciplinas EMC, OSPB e EPB e dos cursos de licenciatura curta, como o de Estudos Sociais.

No campo da historiografia, as produções teóricas no Brasil também condizem com esse momento, pois nas academias de todo o país podem-se discutir livremente outras categorias de análises fundamentadas em matrizes alternativas ao positivismo: como ao materialismo histórico e a história cultural.

No âmbito da UCG, a proposta curricular do curso de História aprovada em 1986 reflete esses avanços na medida em que extinguiu o curso de Estudos Sociais, organizado em currículo que permitisse valorizar o ensino de História através de uma visão globalizante e política do processo histórico. Isso pode ser percebido na análise de ementas, objetivos e indicações bibliográficas de importantes disciplinas oferecidas no referido currículo que podem auxiliar na identificação dos aspectos teóricos do curso.

A grade curricular de 1986 disponibilizava três disciplinas da área de Sociologia: Introdução aos Estudos Sociológicos (HGS 1010) no primeiro período, que traz em seu programa o seguinte objetivo:

“Possibilitar ao aluno compreender e desenvolver análise sobre a problemática social, abordar a estrutura social característica das diferentes formações sociais, sua forma de produção e estratificação social e o Estado” (Ementa, ANEXO 04).

Essa preocupação com a estrutura social e a forma de produção também aparece na Ementa (ANEXO 05) da disciplina Introdução à Sociologia das Sociedades Rurais (HGS 3300) oferecida no 3º período que afirma: “Teorias do modo de produção asiático, escravista e feudal. Reflexão crítica sobre as relações sociais que se estabelecem nas mesmas sociedades”.

A terceira disciplina da área de Sociologia oferecida nessa grade é a Sociologia dos movimentos sociais (HGS 3310) que seguindo o mesmo viés teórico das duas primeiras, apresenta a seguinte ementa (ANEXO 06), cujo conteúdo a ser trabalhado com os alunos resume-se em:

“Análise sociológica dos movimentos sociais ocorridos tanto na cidade quanto no campo do período de 1789 aos nossos dias destacando suas origens, ideologia, dinâmica, política, participação do Estado e influências de classes”.

Diante de todos esses fragmentos, fica evidente a opção da “equipe de sociologia do HGS” pela perspectiva materialista dialética, uma vez que privilegiou a análise do processo histórico em sua globalidade articulada com as estruturas econômicas da sociedade utilizando categorias marxistas, como “modo de produção”, “relações sociais”, “ideologia” e “classes sociais”.

Essa evidência pode ser percebida de forma mais contundente quando analisamos as disciplinas da área de História. Para tanto utilizaremos a mesma estratégia de análise de algumas ementas de disciplinas que se constituíram em eixos fundamentais na formação do professor/historiador.

A disciplina História Antiga I (HGS 3001), (ANEXO 07) estabelece como um de seus objetivos “compreender a ‘construção’ do homem como resultado do processo de trabalho”. A disciplina História Medieval (HGS 3010) propõe “levar o aluno a compreender a mentalidade medieval, o homem, o meio, o mundo feudal. As relações sociais”. A disciplina História Moderna II (HGS 3022) traçava os seguintes objetivos:

Compreender o fim da transição do Feudalismo ao Capitalismo com o processo de industrialização e de eclosão das revoluções burguesas.

Analisar as bases da sociedade liberal-burguesa a partir das características do liberalismo e de sua vertente nacionalista e das revoluções liberais do século XIX.

Entender o surgimento do movimento operário em suas diversas vertentes e o seu desenvolvimento durante a 1ª metade do século XIX com a formação do pensamento socialista.

Desenvolver a capacidade crítica e analítica no sentido de sistematizar o conteúdo estudado.

Enquanto a disciplina História Contemporânea I (HGS 3031) objetivava “compreender as transformações do sistema capitalista como base para análise crítica do imperialismo” seguida pela disciplina História Contemporânea II (HGS

30232) pretendia “contribuir para uma visão de conjunto da História como processo através da análise dos modos de produção capitalista e socialista” (ANEXO 08). Na mesma linha, a disciplina História do Brasil II (HGS 3112) propõe “analisar o desenvolvimento do escravismo e sua transição para o trabalho livre (ANEXO 09). A disciplina História da América II (HGS 3102) se propõe a “compreender a articulação existente entre os processos sociais locais e o movimento de reprodução ampliada (internacional) do capital”.

Evidências maiores das características teóricas do curso aparecem nas ementas das disciplinas História econômica I (HGS 3041) e História Econômica II (HGS 3042) que apresentaram as seguintes ementas (ANEXO 10):

História Econômica I: Compreender o processo dialético de desenvolvimento da humanidade fundamentando-se nos instrumentos conceptuais propostos pelo materialismo histórico. Dotar o aluno dos elementos de análise necessários à concretização deste objetivo.

“O Modo de Produção da vida material constitui o fundamento ontológico da sociedade humana”.

Objetivos:

Perceber a evolução do homem como resultado do processo de trabalho.

Problematizar a discussão sobre periodização histórica fundamentando-a na sucessão de formações econômicas/sociais, suas leis gerais de evolução e transformação.

Contribuir ao debate imprescindível referente à problemática marxista no campo das ciências históricas e sociais que implica discussão da própria teoria e do método do materialismo histórico.

História Econômica II: Análise histórico/econômico do mundo contemporâneo a partir da formação do capitalismo.

Objetivos: fornecer um referencial teórico que propicie o desenvolvimento de uma visão crítica e analítica dos fatos da realidade econômica (Geral e do Brasil) dentro de uma abordagem histórica que compreende o período de transição do Feudalismo para o capitalismo até os dias atuais.

Todos os fragmentos dessas ementas de disciplinas da grade curricular de 1986 revelam, que nesse momento, o viés epistemológico do curso é guiado pela concepção marxista da história que, como já esclarecemos, constituiu-se na abordagem materialista dialética.

Essa constatação nos leva a crer que é significativa a presença de conceitos, categorias e análises alicerçadas nos fundamentos do materialismo

histórico dialético, exposta na primeira parte desse capítulo (como ficou evidenciado nos fragmentos das ementas).

Com o advento da economia globalizada após um longo período de bipolarização do mundo (do fim da 2ª Guerra Mundial à Queda do Muro de Berlim), a educação, sobretudo, os ensinos superior e profissionalizante, passaram a ter destaque e importância na sociedade, pois a nova ordem mundial (multipolarizada) exige cada vez mais a especialização do trabalhador e das empresas para sobrevivência das mesmas no mercado mundial que é caracterizado pela concorrência e disputas econômicas.

As transformações mundiais ocorridas no final da década de 1980 e início da década de 1990, marcadas pelo fim da Guerra Fria e consolidação da hegemonia neoliberal, também refletiram no meio acadêmico, uma vez que o marxismo passou a ser questionado neste espaço, contribuindo para o aparecimento de teorias alternativas ao materialismo histórico. A história cultural que marcará presença no curso de formação de professores de História da UCG a partir da segunda metade da década de 1990.

Na década de 90, procurando adequar-se às novas exigências do mercado e a superar problemas específico/pedagógico, teoria/prática e graduação/pós-graduação, uma reestruturação ocorreu no curso em 1994 (grade, ANEXO 11).

O Curso de História passaria a ter 9 períodos, num total de 192 créditos; o curso de bacharelado foi extinto com o argumento de que “esta organização curricular visava à superação da dicotomia bacharel/licenciado, conteúdo específico\pedagógico, teoria\prática” (Projeto Político Pedagógico do curso de História da UCG, 2005. p. 24). Assim, a pesquisa seria incorporada no processo de formação de professores. Abriu-se ainda a oportunidade, no 8º período, de o aluno cursar pós-graduação em nível de Especialização, ou seja, demonstrou-se uma preocupação com a formação continuada.

A mudança curricular nos anos 90 e a preocupação do HGSR com a formação continuada, também revelam os reflexos conjunturais no curso de História que se adequou às novas exigências do mercado.

O principal marco nas mudanças do curso de História ocorreu em 1994 com a nova grade curricular, que manteve a base de disciplinas fundamentais como História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil Colonial, Brasil Império e Brasil República e criou novas disciplinas, além das disciplinas de cunho pedagógico.

As disciplinas cujo conteúdo se referem às teorias da história ganharam maior espaço na grade curricular de 1994/2 que trouxeram reformulações importantes como: a extinção da disciplina antropologia HGS (Antropologia Física), oferecimento da disciplina Introdução aos Estudos Históricos HGS 4200, para o 1º período, porém com apenas dois créditos, criação das disciplinas: Teoria e Metodologia da História HGS 4220 com seis créditos para o 2º período, Informática e educação mais 4300, Teoria Política 4400 HGS e História do tempo presente HGS 440. Além da opção de cursar o 8º período a título de especialização em História.

Essa possibilidade de opção pela especialização no 8º período responde às exigências do mercado pela formação continuada. Isso significa que a UCG já estava atenta às exigências do mercado. Assim, a partir de 1994/2 passou a uma nova grade curricular (ANEXO 11).

É preciso admitir que somente a análise da grade curricular das ementas e da bibliografia é insuficiente na investigação do caráter epistemológico do curso, pois a presença (nas ementas e programas das disciplinas) de autores identificados em determinados campos teóricos não revela a forma com que esses conteúdos foram trabalhados, ou seja, a indicação bibliográfica de referência positivista não representa, necessariamente, a filiação desse professor a essa linha de pensamento.

Entretanto, a análise dessas fontes (grade curricular, ementas e bibliografia) fornece indícios do posicionamento teórico do professor. Esses indícios aliados à pesquisa empírica (revelada no capítulo 3 desse trabalho) com professores do curso de História da UCG contribuem com essa investigação.

Analisando as ementas de algumas disciplinas como Introdução aos Estudos Históricos que se propõe ao “conhecimento inicial da teoria e dos métodos mais recentes da produção historiográfica” (objetivos, ementa da disciplina),

percebemos uma presença significativa de autores ligados à história cultural como: MARC BLOCH e JACQUES LE GOFF (Ementa com bibliografia no ANEXO 12).

Isto significa que no processo de formação do professor / pesquisador de história, desde o primeiro período, entra em contato com o debate epistemológico que permeia o curso como um todo.

Significa também uma demonstração clara de entrada no meio acadêmico, de autores e obras identificadas com a história cultural, o que praticamente não havia nas disciplinas da grade curricular de 1986/1.

O mesmo se pode perceber na indicação bibliográfica (ANEXO 13) da disciplina Teoria e Metodologia da História, que tem dentre outros objetivos: “abordar os formalismos nas metodologias do positivismo e dos marxismos também são relacionados”.

Outro indício da tendência à história cultural podemos encontrar na disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em História HGS 4230 (programa completo, ANEXO 14) de oito créditos que apresenta o seguinte conteúdo programático:

UNIDADE I

A História: conceitos e crises

História e Historiografia: os Annales e a História Nova.

História Oral e História Política

História das Mentalidades

História do cotidiano e da vida privada.

História das Mulheres.

História da Sexualidade

História e Memória

UNIDADE II

Projeto de Pesquisa: A concepção da idéia.

Elaboração do Projeto: o parto sem fim das possibilidades

Tema: O amor ao estanho

Justificativa do tema: de volta ao começo

Hipótese de trabalho: entre o breu e a luz do conhecimento

Cronograma: passos e contrapassos

Bibliografia: O lido e o Aprendido.

Anexos: As sobras da importância.

(Ementa – grifo nosso)

A disciplina História do Tempo Presente oferecida no 6º período propõe dentre outros temas o estudo sobre o “Panorama e Perspectivas das Artes nos Fins do Século” (Ementa – ANEXO 15).

Após a análise da estrutura curricular do curso de história a partir de 1994, pode-se constatar a presença da história cultural no debate epistemológico, o que é salutar no processo de formação do professor/pesquisador e de história, pois o conhecimento deve ser construído a partir da dinâmica das contradições.

Constatamos também que essas reformulações no interior do curso de História ocorreram em um contexto de “novas exigências” (como vimos anteriormente) impostas pelo capital sobre o mercado, o que levou à própria instituição (UCG) a adequar sua gestão.

Seguindo essa “tradição”, a UCG modifica seu caráter de gestão administrativa. Em nome da modernidade tenta se adequar às exigências do modelo neoliberal; para tanto cria um novo estatuto para o corpo docente. Suspende os concursos para professores, contratam por tempo determinado (2 anos) professores convidados com remuneração inferior aos efetivos, promove programa de demissão voluntária para professores com mais tempo de serviço, promove o esvaziamento da luta política dos professores, adota controle eletrônico de frequência dos professores, etc.

Certamente esta rotatividade de professores devido à “política dos convidados”²² reflete em todo corpo docente, inclusive no curso de formação de professores de história.

²² O professor convidado não recebe as horas/atividades, ficando seu custo pela metade, além disso, não produz atividades extras-curriculares.

O principal reflexo da precarização do trabalho do professor promovida pela UCG ocorre na qualidade, ou seja, como os professores convidados (a maioria do curso de História) não recebem as “horas atividades”, não podendo, portanto, contribuir para a melhoria da qualidade pela pesquisa e extensão.

Dessa maneira, as “novas exigências” continuaram na UCG e os professores efetivos podem receber pelo desenvolvimento de pesquisa, organização de seminários, projetos etc. no curso de História.

No ano de 2000/1 uma nova grade curricular (ANEXO 16) entra em vigência no curso de História da UCG. Porém, foi mantida a base da grade anterior (1994), apenas excluiu a disciplina Teoria e Metodologia da História (HGS 4220) e incluiu as seguintes disciplinas: Produção do Pensamento Histórico (HGS 4211) no 3º período e Produção do Pensamento Histórico Brasileiro (HGS 4212) no 4º período. A disciplina Produção do Pensamento Histórico apesar da diversidade de fontes, manteve os objetivos da disciplina Teoria e Metodologia da História. Já a disciplina Produção do Pensamento Histórico Brasileiro foi organizada para suprir a ausência na grade de 1994 de um estudo sobre a historiografia brasileira.

Em 2004 o currículo do curso de História sofre nova alteração. A estrutura curricular (ANEXO 17) do curso é mantida com oito períodos (sendo o 8º A título de especialização) e o número de créditos aumentou de 168 para 174 e o número de horas de 2520 para 2810. A novidade foi uma divisão do número de créditos destinados ao estudo do conteúdo de forma prática e teórica. Assim uma determinada disciplina com 04 créditos pode ter 02 créditos para estudo prático e 02 para estudo teórico.

A mudança mais significativa foi a inclusão de disciplinas, que de alguma forma, apresentam conteúdos focados na cultura. De seis novas disciplinas, três estão relacionadas à cultura, são elas:

a) Sociedade Cultura e educação (HGS 1200) oferecida no 1º período e identificada através de sua ementa como “Estudos dos processos educacionais sob a perspectiva das relações entre sociedade – Estado – Cultura”.

b) Mito e Teatro como Prática Educativa (HGS 1600) também é oferecida para o 1º período tendo 4 créditos divide o conteúdo da seguinte maneira:

UNIDADE I – MEMÓRIA

Memorial reflexivo / relato autobiográfico! Identificação de imagens e auto imagens (pública, privada e secreta)! A liberação da auto-imagem e da história objetiva.

UNIDADE II – MITO

A jornada heróica – inocência / chamado / iniciação / aliados / transformação / iniciação.

UNIDADE III – IMAGINAÇÃO

A história reescrita / mito-biografia / mito / ficção / imaginação.

UNIDADE IV – EXPRESSÃO

Expressão cônica

Expressão escrita

c) História, Patrimônio e Cultura HGS 1020 compõe o segundo bloco (2º período), tem quatro créditos, sendo dois teóricos e dois práticos. Essa disciplina tem como um de seus objetivos “conhecer os caminhos e descaminhos da produção cultural” (Ementa em anexo) e como conteúdo a relação da cultura e o patrimônio, “os ‘usos culturais’ da cultura – as práticas e políticas culturais. Cultura popular.”“.

Outra mudança no currículo de 2004 foi a criação de duas novas disciplinas: História da África (HGS 1240) e História da História (HGS 1620). Sendo esta em substituição a Introdução aos Estudos Históricos. Outra mudança apenas na nomenclatura.

Nesse processo de reformulação curricular foi elaborado o projeto político pedagógico do curso de História (em 2004) que estabelece um perfil do egresso que “deve levar em conta não apenas as condições do mercado, mas principalmente, as necessidades e aspirações na comunidade onde o mesmo está inserido”. (PPP de HISTÓRIA, 2004, p. 51).

Dentre outras orientações do referido documento, são arrolados como traços marcantes do perfil do egresso:

Ter visão crítica da realidade e da atuação como sujeito consciente na transformação social;

Atuar profissionalmente a partir de princípios éticos;

Conhecer as tendências do pensamento filosófico clássico e atual que informam a investigação histórica;

Conhecer as principais correntes do pensamento sociológico que informam a investigação histórica;

Dominar o discurso histórico gráfico distinguindo formas de narrativas, metodologias e teorias.

Planejar e produzir material didático e paradidático.

Pensar crítica e reflexivamente.

Localizar as raízes culturais brasileira.

Dominar a noção de processo.

Conhecer as novas correntes historiográficas.

Refletir criticamente sobre o discurso histórico gráfico (PPP. História, 2004, p. 51)

O referido documento estabelece também requisitos básicos, competências e habilidades gerais, ou seja, segundo a proposta o licenciado em História deve preencher os seguintes requisitos, competências e habilidades:

Buscar constante aprimoramento profissional.

Atualização constante quanto a temas e fontes trabalhados pela historiografia.

Atitude crítica e investigativa.

Estar apto a perceber e acompanhar as transformações no mercado de trabalho.

Encarar o conhecimento como um processo contínuo.

Conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias.

Afirmação da identidade profissional, fundamentada em princípios humanísticos e éticos. (PPP. de História, 2004, p. 52).

Sabemos que apenas a análise desses documentos não revela se tais objetivos são atingidos, mas nos permite inseri-los como um dos elementos (como propostas) que compõem o processo de formação de professores de História na UCG. Permite-nos também, confrontar seu conteúdo às propostas curriculares durante o período 1986-2006.

Nesse sentido, ao compararmos a proposta curricular de 1986 com as propostas de 1994, 2000, 2004 e 2006²³, e o PPP de História, podemos observar claramente que os conceitos, temáticas e categorias marxistas, tão explícitos no currículo de 1986, são, praticamente, inexistentes nas demais grades e na proposta política pedagógica do curso elaborada em 2004.

O conhecimento sobre as matrizes do pensamento, bem como dos principais campos teóricos do pensamento histórico são fundamentais no processo de formação do professor/historiador, pois através de um debate que revele as contradições, o conhecimento pode ser construído de forma mais crítica.

Atualmente, com as reformulações curriculares, criação do curso de pós-graduação em História Cultural, a ausência dos conceitos, temáticas e categorias marxistas e a aprovação do Mestrado em História (2006), cuja área de concentração é: Cultura e Poder tendo como linhas de pesquisa: 1 – “Identidades, Tradições e Territorialidades” e linha de pesquisa; 2 – “Poder e Representações”, leva-nos a levantar a hipótese da predominância da história cultural no Curso de Formação de Professores de História da UCG.

Esta discussão do caráter epistemológico do curso contribui diretamente com o eixo temático desse trabalho, pois revela alguns aspectos do processo de formação do professor de História egresso da UCG.

Podemos questionar em que medida a história cultural, de matriz racionalista/idealista forma o (a) professor (a) de História para enfrentar o neoliberalismo, as condições precárias de trabalho e a crescente exclusão social? Como atingir o objetivo exposto no Projeto Político Pedagógico do curso de História da UCG de formar “sujeitos históricos de ação transformadora” (P. 71) se a própria fundamentação dessa matriz cultural acaba por colaborar com a sociabilidade do capital. À medida que entende a realidade como um processo individualista baseado na preponderância das idéias e da cultura sobre as condições materiais estabelecidas nas relações sociais.

²³ Em 2006/1 ocorre uma redistribuição dos créditos destinados a teoria e prática de cada disciplina, a manutenção de 174 créditos e 2810 horas e a criação de duas novas disciplinas; *História da Linguagem HGS 1950* e *Produção de Textos Didáticos de História Regional (HGS 1740)* (grade – ANEXO 18).

3. REFLEXOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA EGRESSOS DA UCG: ASPECTOS REVELADOS PELA PESQUISA

No presente capítulo pretendemos identificar alguns aspectos epistemológicos, didático/metodológicos e profissionais do(a) professor(a) de História egresso (a) da UCG e confrontar os dados da pesquisa empírica, a fim de desvelar as contradições desse processo.

A seleção dos profissionais pesquisados foi realizada a partir de alguns critérios, considerando as datas²⁰ de ingresso e conclusão do curso, a situação profissional²¹ e a grade curricular²².

Realizamos também 10 (dez) entrevistas (ANEXO 02) com professores do curso de formação de professores de História da UCG. Os pesquisados estão vinculados a UCG desde os anos de 1980 e ministraram diversas disciplinas da área de História do HGSR²³.

Para entender melhor os aspectos epistemológicos, o confronto de dados da pesquisa ocorrerá pela divisão entre os entrevistados de acordo com a data de término do curso de história. Assim, estabeleceremos um marco para a divisão dos entrevistados.

Esse marco será o ano de 1998, pois a principal reformulação curricular (como já explicitamos) ocorreu em 1994, e como o curso tem duração de quatro anos e meio, entendemos que será possível estabelecer uma relação entre o período de formação e sua opção teórica.

Os questionamentos (da pesquisa empírica) sobre o material didático e seu processo de escolha, a metodologia de ensino, concepção de avaliação e seus

²⁰ Os professores pesquisados ingressaram no curso a partir de 1986 e concluíram até 2006.

²¹ Todos os pesquisados tem algum tipo de vínculo empregatício na atividade docente.

²² Os entrevistados não mudaram de grade curricular durante sua formação.

²³ O HGSR é dividido nas seguintes áreas do conhecimento: Sociologia, Política, Antropologia, História e Geografia.

instrumentos possibilitaram revelar indícios dos reflexos do processo de formação do professor/historiador e sua atuação na prática docente.

Em relação à formação continuada, a presente pesquisa também revela alguns dados, inclusive sobre a qualidade do curso de História e as pretensões dos egressos sobre sua formação.

Profissionalmente a pesquisa também revela a situação do egresso em relação a sua condição funcional, seu vínculo empregatício, carga horária e remuneração.

Os dados obtidos da pesquisa com professores do HGSR (10 professores) (ANEXO 02) revelaram importantes elementos para a investigação sobre a tendência epistemológica dos professores formadores.

3.1. Aspectos da formação teórica dos (as) professores (as) egressos (as) da UCG (1986-2006)

Na realização da pesquisa, dividimos o conjunto de entrevistas de acordo com o ano de término do curso, tendo como referência o ano de 1998 como um marco cronológico, considerando a reforma curricular de 1994 como um aspecto fundamental para entendermos o debate epistemológico que se estabeleceu desde a década de 90.

No universo de 30 pesquisados, 17 (dezessete) formaram-se antes de 1998 e 13 formaram-se depois das reformas de 1994, ainda sob a grade curricular de 1986.

Com a intenção de identificar o posicionamento teórico dos entrevistados em relação ao conceito de educação, citamos no item 18 (ANEXO 01), 05 (cinco) conceitos de educação para a escolha de um deles:

18 – Dentre estes conceitos de Educação, qual você considera correto?

a) () “a educação tem de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade (...) o ser humano pode tornar-se um produtor no sentido mais completo. Assim sendo suas potencialidades podem ser reveladas e

desenvolverem. (...) ativando o indivíduo em todas as esferas da vida social, inclusive o consumo, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social e a interação com os outros seres humanos” (Tom Bottomore).

b) () “(...) a educação nos parece, desde logo, como sendo o fenômeno da aprendizagem da cultura. (...) há na educação todo um trabalho de educar os sentidos e a partir deles: aprende-se a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar a sentir, como se aprende a lidar com a imaginação” (Antônio Muniz de Rezende).

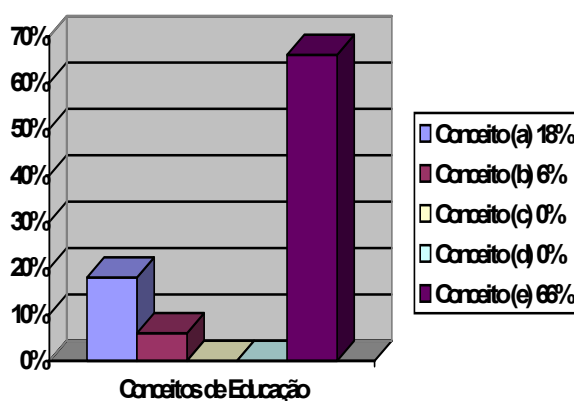
c) () “Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, tendo, por objetivo, suscitar na criança um determinado número de estados físicos, intelectuais e morais que a sociedade política, no seu conjunto, e o meio social, ao qual está particularmente destinada, reclamam.” (Durkheim).

d) () “Um processo social global, com visão ampla e dinâmica, que inclui conceitos de prática social e do mundo do trabalho” (LDB, Título I – Da educação).

e) () “A principal função da educação é seu caráter libertador. Ensinar seria, fundamentalmente, educar para a liberdade, a educação para o homem-sujeito. Compreendia a educação, não como condicionamento social, mas voltada para a liberdade e a autonomia” (Paulo Freire).

Observamos que os conceitos (item 18 da entrevista) preferidos entre todos entrevistados (Tabela 1) foram:

Gráfico 1: Conceitos de Educação



Além de esclarecer de alguma forma, a noção de educação do egresso pesquisado, os dados também serão utilizados para o confronto com outros dados da presente pesquisa.

Estes dados ajudam a revelar contradições e influências teóricas do professor egresso, pois os conceitos de educação (item 18 da entrevista) apresentados para os entrevistados são de autores de matrizes diversas; o conceito

(a) foi retirado da obra “Dicionário do Pensamento Marxista” (obra já citada), o conceito (b) tem um caráter idealista (como já exposto no capítulo I), o conceito (c) elaborado por Durkheim, um dos principais expoentes do positivismo, o conceito (d) é um texto oficial extraído da LDB e o conceito (e), de Paulo Freire por sua contribuição teórica para a educação merece maiores esclarecimentos:

Toda a sua obra é voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética em que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento (GADOTTI, 2003, p. 253).

Pela relevância de suas idéias, Paulo Freire tornou-se um teórico “clássico” na área de educação, pois “é considerado um dos maiores educadores deste século” (GADOTTI, 2003, p. 253). Sua teoria é estudada em academias brasileiras e em diversos países²⁴.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, de maneira geral, se fundamenta basicamente por:

a) Sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Portanto, pensar o concreto, a realidade e não pensar pensamentos; b) a categoria pedagógica da “conscientização”, criada por ele, visando, através da educação, a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, para ele, a educação não é neutra. É sempre um ato político (GADOTTI, 2003, p. 254).

Por sua grande contribuição no campo da educação, o fato da clientela entrevistada (em sua maioria) ter escolhido o conceito de Paulo Freire não nos surpreendeu, apesar de entendermos que os dados revelados no item 18 (ANEXO 01), são insuficientes para determinarmos o viés epistemológico na formação do professor. Entendemos que essa informação pode subsidiar o conjunto da pesquisa.

Os dados expostos no gráfico 1 sobre o item 18 do Anexo 1 revelam que o conceito positivista de educação e o texto oficial da LDB foram rejeitados por todos os entrevistados, enquanto a grande maioria (66%) escolheu o conceito (e) de Paulo Freire, seguido pelo conceito (a) marxista (18%).

²⁴ Sua principal obra, “Pedagogia do oprimido”, foi traduzida em 18 línguas.

Essa informação ainda não nos possibilita estabelecer um perfil epistemológico, mas nos deixa clara a rejeição ao positivismo, confirmando uma tendência nos cursos de formação de professores de História a nível nacional, sobretudo, a partir da década de 80, como já esclarecido no capítulo II.

A constatação da identificação dos pesquisados com o conceito de educação elaborado por Paulo Freire será confrontada com o item 27 do anexo 1, que se refere aos autores mais analisados nas disciplinas de cunho pedagógico.

No item 27 da pesquisa (em anexo) listamos diversos autores da seguinte maneira:

27 – Assinale os autores mais analisados enquanto cursou as disciplinas de cunho pedagógico: (Marcar no máximo três).

- () Paulo Freire
- () Vygotsky
- () Piaget
- () Luckesi
- () Libâneo
- () Saviani
- () Anísio Teixeira
- () John Dewey
- () Antônio Nóvoa
- () Pedro Demo
- () Freud
- () Nilda Alves
- () Wallon
- () Tomás de Aquino
- () Outros. Quais? _____

Entre todos entrevistados, os três autores mais lembrados foram, respectivamente: Paulo Freire (26 entrevistados), Piaget (19 entrevistados) e Libâneo (18 entrevistados).

Tais informações podem justificar o resultado exposto no Gráfico 1 (do item 18 do anexo 1) e também demonstram a influência desses teóricos na formação

de professores, além de mostrar indícios do caráter epistemológico das disciplinas de cunho pedagógico no curso de História da UCG.

Utilizando a mesma metodologia para cruzar os dados obtidos na pesquisa, fornecemos oito (08) conceitos de História de diversas matrizes para a escolha do pesquisado (item 22 do ANEXO 01).

22 – Analise os seguintes conceitos de História e escolha um:

- a) () “A História é uma pesquisa que nos ensina o que o homem fez, portanto, o que é o homem” (Collinwod)
- b) () “O objetivo da História é por natureza o homem” (Marc Bloch)
- c) “A História está para a humanidade assim como a memória está para o indivíduo, é a memória coletiva (Piancantol).
- d) () “A história é um profeta com o olhar voltado para trás. Pelo que foi e contra o que foi e anuncia o que será” (Eduardo Galeano)
- e) () “Não há história pura, não há história imparcial. Toda história serve à vida, testemunho e compromisso” (José Honório Rodrigues)
- f) () “A história é um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade traz dentro de si o princípio da sua própria contradição e que gera a transformação constante na História é a luta de classe” (Karl Marx)
- g) () A história é a ciência que estuda o passado para melhor compreender o presente e prevê o futuro
- h) () “() Ela não pode ser desligada da história dos sistemas culturais, dos sistemas de valores e de crenças; pois cada sociedade em sua época histórica existe uma mentalidade e também várias mentalidades” (Cláudia O. de A. Marotta).

Os três conceitos mais assinalados pelo professor egresso pesquisado foram respectivamente:

1º “(f) A história é um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade traz dentro de si o princípio da sua contradição e que gera a transformação constante na história é a luta de classes” (Marx). Assinalado por 12 (doze) entrevistados.

2º “(h) (...) ela não pode ser desligada da história dos sistemas culturais, dos sistemas de valores e de crenças, pois, para cada sociedade em sua época histórica, existe uma mentalidade e também várias mentalidades (11 entrevistados)”.(Claudia ° de A. Marotta)

3º (e) “Não há história pura, não há história imparcial. Toda história serve a vida, testemunho e compromisso” (José Honório Rodrigues). Assinalado por 3 (três) pesquisados.

Enquanto o conceito “(f)” é explicitamente marxista, o conceito “(h)” se aproxima dos preceitos da história cultural (já esclarecido no capítulo II). Portanto, o

equilíbrio numérico demonstrado neste dado sugere a polarização entre *marxismo* e *história cultural* (a que nos referimos anteriormente, capítulo II).

Outro dado significativo em relação a esse item (22 anexo 1) podemos encontrar quando dividimos o universo de entrevistados de acordo com o ano de conclusão do curso. Assim; dos 17 entrevistados que concluíram antes de 1998, 08 optaram pelo conceito marxista, enquanto 05 assinalaram o conceito “(h)” ligado à *história cultural*; o restante optou pelos demais conceitos (do item 22 do anexo 1). Já entre os professores egressos formados após 1998 (13 entrevistados), a opção pelo conceito “(h)” foi maior (06 entrevistados), enquanto o conceito “(f)” foi assinalado 04 vezes, tendo o restante optado pelos demais conceitos.

Os dados colhidos no item 22 (anexo 1) revelam a existência da presença significativa de duas abordagens historiográficas no debate teórico que permeia o processo de formação do professor de História.

Revela também que no curso de formação de professores/historiadores da UCG, essas correntes (*marxismo* e *história cultural*) puderam influenciar na formação teórica desse professor.

Quando utilizamos o critério de dividir o universo de entrevistados pelo ano de sua formatura, confirmamos (ainda no item 22) a idéia de que, antes das reformulações curriculares do curso de História de 1994 a tendência epistemológica do curso era o materialismo histórico e dialético. Confirma também indícios de que após as reformas na grade curricular (1994), ocorreu uma “tendência à história cultural”.

Relacionando o item 22 (anexo 1) ao item 26 (anexo 1) que relaciona 16 autores (historiadores) para o entrevistado escolher 03 (três), poderemos também confirmar a hipótese de uma polarização entre as correntes, a hegemonia do marxismo na década de 80 e a supremacia da história cultural desde o fim da década de 90.

Os três autores (historiadores) mais lembrados foram: 1º) Eric HOBSEWAIN (23 entrevistados); 2º) Ciro Flamarion (20) e 3º. Sérgio Buarque de Holanda (15). O historiador marxista Eric Hobsbawn foi o mais lembrado entre os entrevistados (de 17 entrevistados formados antes de 1998, 15 optaram pela letra

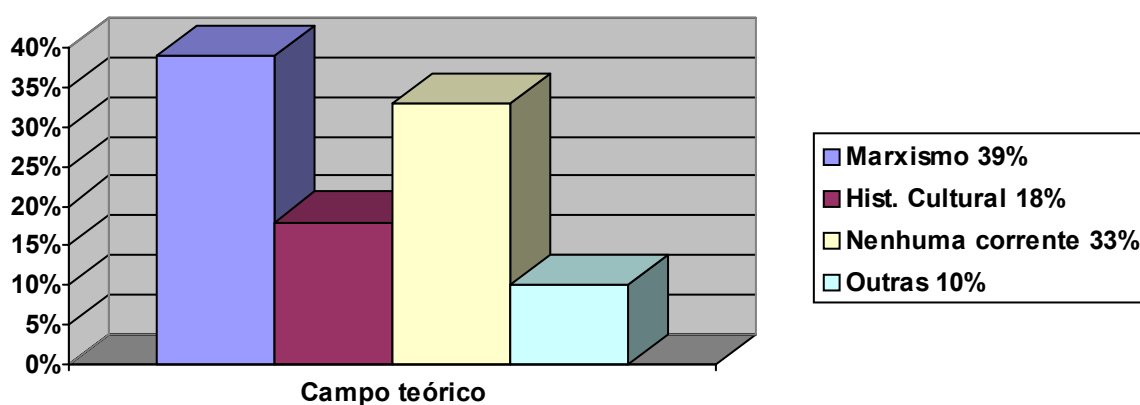
(a) do item 26), (anexo 1) atingindo a porcentagem de 88,2%. E entre os egressos formados após 1998 (13 pesquisados), o mesmo autor foi assinalado 08 (oito) vezes, cujo percentual foi de 61,5%.

O autor (historiador) **Ciro Flamarion** foi lembrado por 15 entrevistados formados antes de 1998 e 05 (cinco) que formaram depois desta data. A presença maior de historiadores (**Eric Hobsbawn** e **Ciro Flamarion**), de uma forma ou de outra, são identificados com o marxismo. Na lembrança do professor egresso nas décadas de 80 e 90 comprova a forte presença teórica do marxismo naquele período.

Por outro lado, a citação do autor (historiador) **Sérgio Buarque de Holanda** (não marxista) foi maior entre os egressos (pós 1998), representando a influência de outros referenciais teóricos no processo de formação do professor de História.

Para confirmar a hipótese acima analisaremos o item 25 (do anexo1) que questiona a existência ou não de uma abordagem historiográfica hegemônica no curso de História, como podemos observar nas Tabelas 2 e 3:

Gráfico 02: Corrente historiográfica hegemônica no curso de História



No demonstrativo do gráfico 2 onde o número de entrevistados foram 30, o marxismo aparece como abordagem majoritária com a preferência de 13 professores, o que corresponde a (39%). Isso se explica pelo número maior de entrevistados formados antes de 1998 e pela supremacia do marxismo nas décadas de 80, tanto que, observando o gráfico 3, referente ao item 25 (anexo 1) podemos observar o seguinte:

Gráfico 03: Correntes escolhidas pelos egressos formados antes de 1998 (17 entrevistados)

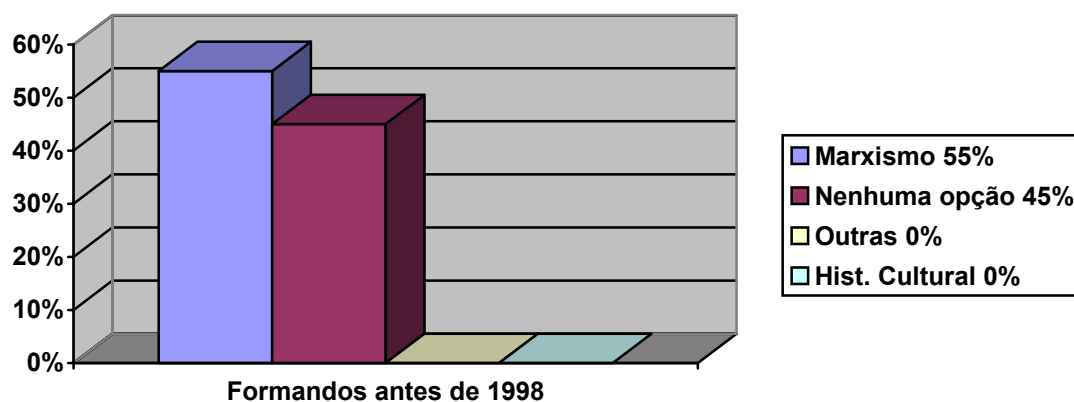
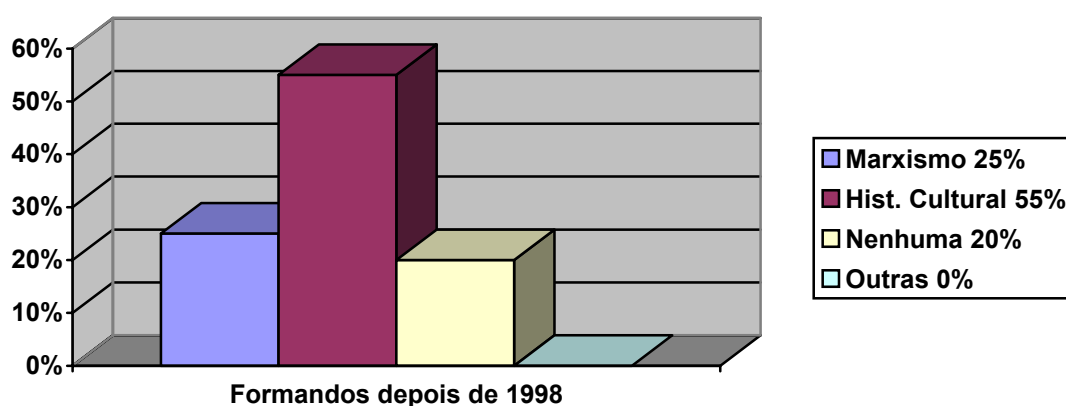


Gráfico 04: Correntes escolhidas pelos egressos depois de 1998 (13 entrevistados)



Desta maneira, confirma-se a “tendência ao marxismo” na década de 80 e o crescimento da história cultural em fins dos anos 90 até hoje.

Nesta investigação do perfil acadêmico/epistemológico do egresso formulamos o item 21 (anexo 1) com o seguinte questionamento:

21 – “Em que referencial teórico você se orienta?”

- a) () Positivismo
- b) () Materialismo Histórico e Dialético
- c) () História Cultural
- d) () História das mentalidades
- e) () Marxismo e “Mentalidades”.

- f) () Outros
 g) () Não sabe
 h) () Fenomenologia

O resultado podemos conferir nas Tabelas 1 e 2:

Tabela 1: Orientação teórica do (a) professor (a) egresso (a):

Referencial Teórico	Entrevistados
Positivismo	01
Materialismo Histórico e Dialético	07
História Cultural	09
História das Mentalidades	00
Marxismo e Mentalidades	03
Fenomenologia	01
Outros	07
Não Sabe	02

Fonte: entrevistas com os professores egressos (item 21)

Podemos observar a predominância da história cultural na autodenominação feita pelos egressos pesquisados, ou seja, ao assumir essa ou aquela identidade epistemológica, tudo indica que ao assumir a sua prática profissional (docência) o professor irá reproduzir sua tendência de pensamento.

A “Tendência à História Cultural” fica evidente quando analisamos os dados do item 21 dividindo os egressos de acordo com o “marco cronológico” (1998).

Assim vejamos:

Tabela 2: Referencial teórico dos professores conforme a época de formatura.

REFERENCIAL TEÓRICO	Formados antes de 1998	Formados após 1998
Positivismo	(0)	■ (1)
Mat. Hist. e Dialético	■ (6)	■ (1)
História Cultural	■ (3)	■ (6)
História das Mentalidades	(0)	(0)
Marxismo e Mentalidades	■ (3)	(0)
Fenomenologia	(0)	■ (1)
Outros	■ (5)	■ (2)
Não sabe	(0)	■ (2)

Fonte: Entrevistas

Contribuindo com essa investigação, realizamos 10 entrevistas com professores do HGS que ministram ou já ministravam disciplinas relacionadas da área de História há mais de 15 anos na Instituição. No item 5 (ANEXO 02), perguntamos: “Qual matriz do conhecimento você se filia como professor?”, eis o resultado:

Tabela 03

Professores do HGSR que ministram aulas há mais de 15 anos	10 ENTREVISTADOS
Não optou	■ (1) professor
Marxismo	■ (2) professores
História Cultural	■ (7) professores

Item 05 (ANEXO 02)

Diante do confronto de todos estes dados, podemos dizer, com respaldo dos mesmos, que durante a década de 80 havia no curso de formação de professores/historiadores da UCG uma tendência epistemológica predominante em contraposição ao positivismo. Trata-se do marxismo, que a partir da década de 90 polarizou o debate epistemológico com a *história cultural*, perdendo espaço no interior do curso.

Em relação à formação continuada, a pesquisa nos revelou que dos 30 entrevistados dezessete (17) concluíram algum curso de pós-graduação (item 6 do anexo1) e 13 só têm graduação em História. O equilíbrio numérico ocorre tanto entre os que se formaram antes de 1998 como os que se formaram depois dessa data.

No item 39 (anexo 1), perguntamos se o professor pesquisado pretendia continuar sua formação e em que área. A maioria (26 professores) declarou pretensão na continuidade dos estudos. Destes, a maioria prefere a área de História (16 entrevistados).

Esse dado demonstra a preocupação do professor egresso da UCG em continuar sua formação. O fato de a maioria ter escolhido História, como área de conhecimento a ser aperfeiçoado revela a convicção do professor a continuar em sua área de formação.

A presente pesquisa nos sugere que atualmente, no processo de formação do professor/historiador egresso da UCG, o referencial teórico da história cultural é predominante, os indícios são muitos.

A reforma curricular (1994) que criou novas disciplinas e orientações bibliográficas ligadas à “revisão cultural”, as posteriores adaptações curriculares, a criação de um curso de pós-graduação (especialização) com o título: “História Cultural”, a recente (2006) aprovação do mestrado em História com o tema (linha de pesquisa): “Cultura e Poder” e os dados (já expostos) dessa pesquisa são evidências da atual predominância da *História Cultural* no curso de formação de professores de História (UCG).

A conseqüência desse processo será sentida no cotidiano profissional, ou nas ações pedagógicas desse professor formado com base em tal referencial

teórico, pois sendo a educação “um ato político²⁵” não é neutra. Dessa maneira, a opção do educador deve ser clara, ou seja, se a opção for por contribuir com a “modernidade” capitalista e manutenção do processo atual da “terceira revolução industrial”, a educação será limitada à formação e capacitação profissional para agregar maior valor à mercadoria “força de trabalho”.

Nesse sentido, o pensamento crítico e a consciência da realidade e da ideologia dominante não serão discutidos.

Atualmente, diante da “ofensiva neoliberal²⁶” que impõe exigências à força necessária de trabalho, há uma tomada de posição no sentido de contribuir para a formação de professores críticos e combativos, e, certamente, isso não irá acontecer se a *História* passar a ser uma simples narrativa desconectada das relações sociais e de suas contradições.

3.2. Aspectos didático/metodológicos

No ensino a prática do professor é determinada pela didática, que associada à metodologia são instrumentos essenciais para a aprendizagem.

No ensino, de História estes dois elementos são imprescindíveis na construção do conhecimento histórico, pois, de maneira geral, o ensino de História, principalmente no Ensino Fundamental, enfrenta problemas, como: o distanciamento dos conteúdos da realidade; falta de recursos didáticos (principalmente nas escolas públicas); conteúdos programáticos extensos; “decoreba”; carga horária menor; desinteresses dos educandos dentre outros impedimentos.

Para superar esses problemas deve haver um movimento ou uma reação do saber historiográfico e os processos educacionais. Neste sentido vale a pena citar:

Do movimento historiográfico e educacional é possível aprender uma nova configuração do ensino de História. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas

²⁵ Um dos fundamentos básicos do pensamento de Paulo Freire.

²⁶ No sentido de ataques a garantias trabalhistas e direitos individuais com a predominância dos interesses do capital em detrimento do trabalho.

de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados; questões até então debatidas no ensino de graduação chegam ao ensino médio e fundamental, medidas pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais (FONSECA, 2003, p. 243).

Isso nos leva a entender que o conhecimento teórico e a prática devem articular-se de forma coerente. Através da didática essa articulação pode ser realizada. Por isso, os aspectos didáticos devem estar presentes na formação e no exercício da profissão.

A didática como um conjunto de técnicas e procedimentos aplicados à prática pedagógica é um instrumento de materialização da teoria, isso se torna possível através da metodologia, ou seja, os recursos, a forma, as condições para o aprendizado. Porém, esses elementos por si só não significam garantia do ensino/aprendizagem. É necessário entender a didática como uma forma de ensinar e aprender baseada na relação dinâmica e interativa entre educador e educando. Nesse sentido recorreremos mais uma vez a Paulo Freire:

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (...) Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1981, p. 79-80).

Diante disso, a didática é um elemento no processo de ensino e aprendizagem que ultrapassa as prerrogativas de um conjunto sistemático de princípios, normas e técnicas específicas para o ensino e aprendizagem.

Nos aspectos didáticos/metodológico dos processos educacionais as contradições também aparecem, sobretudo em relação à dicotomia entre teoria e prática, ou seja, a atuação didática do educador (realizada através do material didático, recursos metodológicos, concepção de avaliação e instrumentos avaliativos) nem sempre se articula de forma compatível com sua formação ou opção teórica.

Para revelarmos este tipo de contradição elaboramos os itens 15, 16, 17, 19 e 20 (ANEXO 1):

15 – Adota livro didático e/ou Apostila.

- a) () Livro e Apostila.
- b) () Livro.
- c) () Apostila.
- d) () Nenhum.
- e) Nome do autor do livro e/ou apostila: _____

16 – Participa do processo de escolha do material didático (livro ou apostila).

- a) () Sim.
- b) () Não.

17 – Qual metodologia é utilizada com mais freqüência?

- a) () Aula expositiva.
- b) () Leitura do livro.
- c) () Dinâmica de grupo.
- d) () Estudo dirigido.
- e) () Aula interativa com recursos multimídia.
- f) () Outras.

19 – Sobre a Avaliação da Aprendizagem, marque o conceito que você acha mais correto.

- a) () Avaliação é um exame importante no processo de ensino e aprendizagem, serve de diagnóstico e contribui para a verificação da aprendizagem e classificação dos educandos.
- b) () A avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa. Aponta, ainda, que as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir.
- c) () A avaliação por si é, ou deve ser, diagnóstica, contínua, dialógica, dialética e principalmente, meio de construção do conhecimento.

20 – Qual o instrumento avaliativo é mais utilizado?

- a) () Avaliação escrita.
- b) () Avaliação oral.
- c) () Trabalho individual e/ou em grupo.
- d) () Avaliação contínua.
- e) () Seminários.
- f) () Portfólio.
- g) () Outros.

O cruzamento dos dados obtidos nestes itens poderá ajudar na investigação sobre as características didáticas do professor egresso da UCG, bem como sua concepção de avaliação.

No item 15 (anexo 1) que trata do livro didático, o resultado da pesquisa foi o resultado: 22 entrevistados adotam livro; 06 entrevistados adotam livros e apostilas; 02 entrevistados não adotam o material didático.

Constata-se assim, que o recurso majoritário é o livro didático, que pode apresentar os conteúdos de diversas maneiras, haja vista a grande quantidade de autores e obras orientados por diversas abordagens teóricas. Neste sentido, o professor tem um leque de opções e sua formação teórica poderá concorrer sobremaneira para a sua definição quanto a abordagem a ser utilizada em sua prática voltada para o ensino e aprendizagem. O processo de escolha do material didático está contemplado no item 16 (ANEXO 01) dessa pesquisa.

No item 16 (anexo 1), encontramos um dado significativo, ou seja, dos 30 entrevistados, 25 declararam participar da escolha do livro didático, o restante (5 entrevistados) não participam da escolha do material didático.

Isso significa que o professor/historiador é responsável pela escolha, ou tem autonomia para a escolha. Portanto, se existem opções, a responsabilidade do professor é evidente no sentido de articular sua prática às suas concepções teóricas. Isso é possível atualmente devido a variedade de propostas e produções bibliográficas norteadas por diversas abordagens históricas. É preciso lembrar que a escolha do livro pode não corresponder a adoção da orientação teórica do mesmo. O professor pode até adotar um livro conservador e fazer uma leitura crítica do mesmo. Nessa perspectiva, o processo será bem mais difícil para os alunos, pois, o que está escrito não corresponde às explicações do professor. Mas, essa situação tem probabilidade de se concretizar.

Em relação às metodologias de ensino utilizadas, o recurso da aula expositiva predominou entre os entrevistados (Tabela 3) conforme atesta o item 17 do anexo 01.

Tabela 4: Metodologia utilizada pelos professores pesquisados.

METODOLOGIAS DE ENSINO	QUANTITATIVO(30 entrevistados)
Aula expositiva	████████████████████ (21)
Leitura do livro	(0)
Dinâmica de grupo	███ (2)
Estudo Dirigido	████ (3)
Aula Interativa	(0)
Outras	██████ (5)

Fonte: Entrevistas .(Item 17)

Este resultado demonstra a aula expositiva como metodologia mais empregada. E isso gera uma polêmica em que, uns defendem a aula expositiva como forma de proporcionar uma visão global para facilitar a compreensão; outros entendem que o professor é privilegiado na relação com o aluno. Mas, o que deveria ser considerado nesta discussão é a forma como essas aulas são ministradas, suas qualidades, dinâmicas e, principalmente, seu caráter (crítico, tradicional ou dialógico).

Tudo isso está diretamente relacionado ao processo de formação de professores, por isso nossa ênfase a esse processo.

Outro importante elemento didático/metodológico é a avaliação. Para investigar sobre esse aspecto elaboramos o item 19 (ANEXO 01) da entrevista que oferece três conceitos de avaliação para uma única escolha de entrevista. Os dados revelados por esse item (19) são:

Tabela 05: Conceitos de avaliação escolhidos pelos entrevistados

CONCEITOS DE AVALIAÇÃO	30 ENTREVISTADOS
Conceito (a)	███ (2)
Conceito (b)	██ (1)
Conceito (c)	████████████████████ (27)

Fonte: Entrevistas (Item 19)

deve ser por si, contínua, dialética, dialógica e também, diagnóstica, mas nenhum professor apontou qualquer preocupação sobre esse aspecto do processo ensino/aprendizagem.

A contradição a que referimos há pouco existe pelo fato de que, a avaliação escrita como instrumento adotado majoritariamente pelos pesquisados pode inviabilizar a perspectiva de construção de outros instrumentos que contemplam o processo interativo e dialético entre educador e educando.

Todos esses dados acerca dos aspectos didático/metodológicos demonstram, mesmo de forma superficial, algumas informações sobre a prática pedagógica do professor egresso da UCG.

Observamos então que, no universo de entrevistados, a grande maioria adota o livro didático, participa do processo de escolha do material didático, utiliza a aula expositiva como principal recurso didático e a avaliação escrita como instrumento majoritário, mesmo rejeitando seu caráter seletivo e classificatório, mas, na prática todas as escolas o adotam.

Certamente esses dados sobre os aspectos didático/metodológicos poderão ser utilizados para uma avaliação do curso de formação de professores da UCG, bem como para redimensionar os conteúdos e propostas pedagógicas para as licenciaturas.

3.3. O Perfil profissional dos egressos pesquisados

Como nosso objetivo também é levantar dados e informações sobre a condição funcional, vínculo empregatício, carga horária, modalidade de ensino e remuneração do professor de história egresso da UCG, elaboramos para entrevista (anexo 1) questões que ajudaram nesta investigação que também poderão servir de subsídios para o movimento organizado de professores (sindicatos, associações etc.), pois são informações referentes a elementos profissionais concretos que demonstram a realidade no mercado de trabalho da profissão docente.

No item 8 (ANEXO 1) perguntamos sobre a condição funcional do entrevistado (professor). Para entendermos melhor, utilizamos o critério da questão cronológica entre os entrevistados. Desta forma, a Tabela 7 esclarece melhor:

Tabela 7: Condição funcional de acordo com o ano de conclusão de curso.

CONDIÇÃO	ESPECIFICAÇÃO	
	Formados antes de 1998 (17)	Formados após 1998 (13)
Efetivo	██████████ (14)	██████ (3)
Não Efetivo	██████ (3)	██████████ (10)

Fonte: Entrevistas (Item 8).

Pela condição funcional apresentada na tabela, está clara a tendência atual (ditada pelo neoliberalismo) no mercado de trabalho, que dispensa vínculos empregatícios e obrigações trabalhistas através do artifício do *contrato de trabalho temporário* (contrato especial, substituição, convidado etc.).

Entre os professores que ingressaram recentemente no mercado de trabalho (13 professores pesquisados), a grande maioria tem contrato temporário de trabalho, ou seja, não gozam das mesmas prerrogativas da legislação trabalhista que os professores efetivos²⁸. Enquanto aqueles trabalhadores com maior tempo de serviço têm em sua maioria (14) a condição de efetivo.

As mudanças nas relações de trabalho, oriundas de um fenômeno atual, chamada por muitos de Terceira Revolução Industrial (a qual esclarecemos na Introdução), estão claras nestes dados apresentados.

Mencionamos anteriormente que a própria Universidade Católica de Goiás reproduz essa realidade com a chamada “política dos convidados”. Essa tendência atual do capital de ampliar a exploração através de ataques a direitos conquistados aparece claramente na tabela 7.

A adoção dessa prática (contrato temporário de trabalho) pelos capitalistas responde à novas exigências do mercado as quais foram discutidas ao longo desse trabalho. As conseqüências disso são o aumento do lucro e ampliação da exploração, pois a precarização da força de trabalho está evidente, sobretudo, em relação aos “não efetivos”.

²⁸ Contratado por tempo indeterminado.

O poder público (municipal, estadual e federal) enquanto “promotor do ensino público e gratuito” também adota tal prática, quando não promove concursos e tenta, de forma menos dispendiosa financeiramente, atender à demanda contratando provisoriamente.

A atuação profissional também foi investigada em relação à rede de ensino que o entrevistado pertencia. O resultado confirma um equilíbrio entre as redes pública e privada. A rede particular tem um número maior de professores formados antes de 1998 (10), enquanto que a maioria dos “recém formados” (depois de 1998), estão vinculados às instituições públicas.

O mercado de trabalho oferece mais vagas (para o professor de História) na rede pública porque é ela a responsável pelo atendimento da maioria da demanda. Por outro lado, a predominância da rede particular entre os formados antes de 1994, pode demonstrar que a experiência é um fator importante para o ingresso do profissional nesta rede.

Em relação a modalidades de ensino (ensino fundamental, médio, EJA, etc.) na qual o entrevistado está vinculado, houve um equilíbrio entre as respostas; 11 entrevistados estão vinculados ao Ensino Fundamental, 11 estão vinculados a diversas modalidades e 8 atuam no Ensino Médio.

Esse dado revela o campo de atuação do(a) profissional professor(a) de História, demonstra as demandas do mercado e revela uma diversidade ampla de atuações.

Sobre a carga horária de trabalho, a maioria (16) declarou ter carga superior a 25 horas semanais. Dentre estes, a maioria absoluta (13) formaram antes de 1998. Isso nos leva a pensar que professores mais experientes têm carga horária maior.

Cruzaremos esses dados com os do item 10 (anexo 1) que diz respeito à remuneração, para podermos relacioná-los com a valorização, a mercadoria força de trabalho.

Em relação à remuneração, houve um equilíbrio no resultado, pois 15 declararam renda inferior a R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) e 15 declararam receber mais de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por mês.

Entre os professores formados antes de 1998, a remuneração é maior (13) declararam renda superior a R\$ 2.000,00 (dois mil reais), enquanto os professores (11) formados depois de 1998, declararam receber menos de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) mensais.

Assim, o cruzamento desses dados (itens 10 e 14 do anexo 1), confirma a baixa remuneração à carga horária dos profissionais “recém formados”, talvez como consequência de sua condição funcional de “trabalhador provisório”²⁹.

Reunimos aqui informações suficientes para comprovar a atual conjuntura no mundo do trabalho, marcada pela baixa remuneração e aumento das exigências do mercado.

A comparação dessa pesquisa sobre a realidade no mercado de trabalho para os profissionais da educação, reforçam a necessidade de uma formação de professores (tanto teórica como prática) que possibilite uma visão consciente e crítica da realidade, ou seja, para que a formação de professores não sirva como um instrumento do capital para a qualificação e/ou adaptação da força de trabalho às “novas exigências” da Terceira Revolução Industrial.

²⁹ Que trabalha sob regime de contrato temporário (substituto, convidado ou contrato especial).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode perceber, nosso trabalho seguiu um eixo central que foi a formação de professores de História da UCG de 1986 a 2006. Durante a execução desse trabalho procuramos coerência na fundamentação teórica sobre o eixo temático, sempre nos baseando em uma reflexão mais profunda (buscando respostas na “raiz” das questões), através da revelação das contradições e inserção do objeto no contexto histórico. Para tanto, a utilização de categorias marxistas e autores identificados, de uma forma ou de outra, com esse referencial teórico, foi fundamental na realização dessa difícil tarefa, o desvelar de tantos elementos contraditórios.

Ao longo de todo esse processo investigativo, nosso contato com as fontes bibliográficas nos possibilitou um aprendizado valioso, comprovando a importância da pesquisa como instrumento de construção do conhecimento, que ao nosso olhar deve ocorrer de forma dialética.

Esse embasamento teórico ocorreu de forma articulada com o nosso aprimoramento acadêmico durante o período de realização dessa pesquisa.

Outro aspecto relevante na execução de nosso projeto foi o contato com os professores de história egressos da UCG, que promoveram, através de conversas informais, uma troca de experiências que, de certa maneira, contribuiu com nossa convicção na realização desse trabalho.

A pesquisa empírica formalizada pelos questionários também subsidiou nossa análise. Portanto, todos esses fatores conjugados nos permitiram essa elaboração, que teve a intenção de registrar a história da formação de professores da UCG e a polarização entre duas matrizes. O estudo sistematizado possibilita uma avaliação, análise e possíveis parâmetros para o redimensionamento do curso de História, além de estabelecer uma relação teórica/acadêmica com a práxis e as concepções dos professores de História. A superação do ensino tradicional contribuiu teoricamente para o debate sobre o tema, construir uma identidade do professor de História como um agente na construção social, de forma consciente, de

um ensino com clara opção pelas perspectivas crítica dialética e transformadora, pois a educação como um ato político contradiz a idéia de neutralidade, uma vez que a ocultação (através de vários mecanismos, inclusive a ideologia) da realidade promovida pelo mito da neutralidade científica também é um ato político.

Nesse sentido, procuramos esclarecer as principais matrizes do conhecimento: empirismo, positivismo, realismo, racionalismo, formalismo e materialismo histórico e dialético, que fundamentam as teorias do conhecimento, dos processos pedagógicos e a historiografia, para revelar os diferentes posicionamentos teóricos sobre a realidade, além de fornecer subsídios para um maior aprofundamento em nosso eixo temático.

Segundo esse eixo, utilizamos categorias marxistas (como força de trabalho e ideologia) que nos auxiliaram teoricamente na elaboração das questões que envolvem a educação, a formação de professores e, especificamente, a formação do professor de História. Possibilitou-nos também uma fundamentação teórica condizente com a proposta aqui executada.

Esses fundamentos teóricos iniciais abordados no capítulo I foram imprescindíveis no desenvolvimento desse trabalho, uma vez que forneceram elementos para o entendimento das principais abordagens historiográficas presentes no processo de formação de professores pela UCG que, por sua vez, contribuiu na revelação da identidade epistemológica do curso de História da UCG de 1986 a 2006.

Com a sistematização dos dados empíricos ocorrida no capítulo III, procuramos relacionar os fundamentos teóricos (expostos nos capítulos I e II) aos dados revelados, possibilitando caracterizar os aspectos mais relevantes do processo de formação de professores de História da UCG, tais como: a formação teórica, os aspectos didático/metodológicos e o perfil profissional dos professores pesquisados.

Sobre esses aspectos, como se pode perceber, a pesquisa revelou que a formação teórica desses professores se deu a partir de diferentes referenciais que ao longo desse período (1986 a 2006) foram mais ou menos influentes.

Essa influência está clara pelo levantamento das ementas, grades e propostas do curso de História durante o referido período, o que nos possibilitou

concluir que os professores de História formados até 1994 receberam significativa influência do materialismo histórico em contraposição à abordagem positivista, dominante até então.

Os aspectos da formação teórica sofreram alterações com as reformulações ocorridas no curso de História da UCG a partir de 1994, quando houve uma “guinada” à história cultural.

Esse processo estabeleceu uma polarização teórica entre o marxismo X história cultural, o que certamente dinamizou o curso de História no sentido de fomentar a discussão epistemológica no meio acadêmico, porém, as evidências reveladas nesse trabalho apontam para uma atual “hegemonia” teórica da história cultural.

A importância do aspecto teórico reside no fato de que o professor orienta sua práxis de acordo com sua formação teórica, portanto, tende a reproduzi-la em seu fazer pedagógico, que é um ato político, ou seja, para a superação da educação bancária e da ideologia dominante, exige-se uma relação entre teoria e prática fundamentada numa perspectiva crítica.

Sendo assim, os desafios colocados à educação diante da realidade imposta pela Terceira Revolução Industrial também exigem uma práxis que consiga barrar o avanço da ofensiva neoliberal que transforma a educação em um instrumento de capacitação da força de trabalho para o aumento sempre crescente de produtividade do trabalho, segundo as exigências do mercado.

Essa articulação coerente entre teoria/prática (práxis) de ser construída através de uma concepção globalizante do processo histórico como fruto das contradições e das relações sociais dos indivíduos no processo produtivo é caracterizado como movimento dialético.

Neste sentido, ao que nos parece, a história cultural não conseguirá cumprir essa tarefa sozinha.

A práxis ocorre, também, através dos elementos didático/metodológicos. Nesse sentido, como vimos, a presente pesquisa revela dados que caracterizam o perfil do professor de História egresso da UCG. Revela que a práxis do professor(a)

pesquisado é marcada por procedimentos tradicionais como adoção de livro didático, aula expositiva e avaliação escrita. Isso evidencia que apesar da maioria dos professores escolher o conceito de educação de Paulo Freire, não consegue trabalhar dialogicamente. A aula expositiva contraria o que o método Paulo Freire propõe, que é a participação, onde todos aprendem juntos. A avaliação escrita também é prerrogativa da pedagogia tradicional e não de processo ensino/aprendizagem proposto como práxis. A própria organização (sistema) do ensino (em suas diversas modalidades) é alicerçada em elementos tradicionais, o que nos leva a perguntar se é possível realizar uma prática progressista, mesmo utilizando procedimentos tradicionais.

A educação é um “campo fértil” para a construção de um conhecimento através da “pedagogia da autonomia” como defendia Paulo Freire, mas a tomada de consciência do professor de História é que permitirá uma “tomada de posição”, ou seja, uma postura política, que deve ser coerente com a forma de seu fazer pedagógico.

Se essa pesquisa revela que o professor é livre na escolha dos procedimentos didáticos, então, nos sugere a possibilidade desse professor adotar estratégias didáticas e metodológicas coerente com sua concepção teórica.

Essa possibilidade abre perspectivas de mudanças no ensino. Tais mudanças se manifestam na didática e na metodologia. Portanto, são as ações pedagógicas dos professores, as quais, evidenciam proposta de mudança da teoria/prática. Nesse sentido, a formação de professores assume posição privilegiada, pois aponta para a possibilidade de uma práxis humanista.

Mesmo com o universo da pesquisa tendo sido bastante restrito, o que foi apurado em relação à condição profissional do professor de História egresso da UCG, aproxima-se da realidade da precarização das condições de trabalho do(a) professor(a) e do conjunto dos trabalhadores.

Como vimos, aqueles profissionais que entraram no mercado de trabalho na segunda metade da década de 1990, sofrem mais com essa precarização colocada sob forma de “contratos especiais”, “pró-labores”, contratos temporários, etc.

Isso nos leva a afirmar que a realidade de ataques do capital aos direitos dos trabalhadores (principal marca do modelo neoliberal) exige uma postura crítica e combatida, um posicionamento político que certamente deve ser construído no processo de formação de professores caracterizado pelos aspectos analisados nesse trabalho.

Dessa maneira, a formação de professores e a formação continuada devem seguir a orientação para um aprimoramento que possibilite a oposição a essa realidade e não meramente seguir as diretrizes do mercado. Para tanto, esse processo não pode ser ideologizado, ao contrário, deve servir como um dos instrumentos para efetivar mudanças na práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AVALIAÇÃO. **Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES –** v. 1, n. 1 jul. (1996).
- BOBBIO, Norberto (org.). **Dicionário de política**. Brasília: Ed Unb, 1992.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BRZEZINSKI, Iria; ANDRE, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Vol. 20, n. 68, Campinas/SP, dez. 1999.
- BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales, 1929 – 1989**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S.; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 38 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **Convite à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. **Introdução à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- Colegiado das Licenciaturas. **Diretrizes do Programa de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás – UCG, Goiânia, 2004**.
- ENQUITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia**. Porto Alegre, 1993.
- ESTUDOS: Revista da Universidade Católica de Goiás. In. MACEDO, M. de. A criação da Faculdade de Ciências e Letras da UCG. V. 31 – Goiânia: Ed. da UCG, 2004 (Edição Especial).
- _____. **Revista da Universidade Católica de Goiás**. In. JUNQUEIRA, Dagmar. O curso de Matemática da UCG. V. 1, n. 1 (1973) – Goiânia: Ed. da UCG, 2004 (Edição Especial).
- _____. **Revista da Universidade Católica de Goiás**. In. MARTINS, Z. I. de O. Histórico da criação da Universidade Católica de Goiás. V. 31 – Goiânia: Ed. da UCG, 2004 (Edição Especial).
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
_____. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**, 23. ed, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do conflito**, 7. ed.- são Paulo : Cortez : Autores Associados, 1987.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**, Porto, Ed. Porto, 1999.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita, revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIBÂNEO, Jose C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente** 5 ed.- São Paulo : Cortez, 2001.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

_____. **Crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1978, (Coleção: Os Pensadores).

_____. **O Capital**. In: Marx, Karl. São Paulo: Nova Cultural, 1999, (Coleção: Os Pensadores).

MENDES, Sônia R. **A formação continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados, GT de formação de professores**, UERJ, 2006, Rio de Janeiro.

NÓVOA, Antônio, (Coord.) **Os professores e a sua formação**, 2ª ed. Lisboa , Dom Quixote, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**, 2ª ed. Belorizonte: Autêntica, 2004.

REINATO, Eduardo José; CASSIMIRO, Hugo Leonardo; NARDINI, Leopoldo; AFONSO, Lúcia Helena Rincon; SANTOS, Luiz Carlos dos. **Projeto Político Pedagógico do curso de História da UCG**, 2004/1

RODRIGUES, Rubson Marques. **Racionalidade instrumental e racionalidade substantiva na prática gestonária de profissionais formandos em curso de graduação em administração**. 2006. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás – UCG de Goiânia/GO.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**, São Paulo: Cortez e autores associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Orgs). **História e história da educação**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. – (Coleção Educação Contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: 1986.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ANEXO 01: Entrevista (questionário com o professor (a) egresso)

**ANEXO 02: Entrevista, pesquisa com professores do curso de formação de
professores da UCG**

ANEXO 03: Grade curricular de 1986/1

ANEXO 04: Ementa da disciplina Introdução aos Estudos Sociológicos

**ANEXO 05: Ementa da disciplina Introdução à Sociologia das Sociedades
Rurais**

ANEXO 06: Ementa da disciplina Sociologia dos Movimentos Sociais

ANEXO 07: Ementa da disciplina História Antiga I

ANEXO 08: Ementa das disciplinas História Contemporânea I e II

ANEXO 09: Ementa da disciplina História do Brasil II

ANEXO 10: Ementa das disciplinas História Econômica I e II

ANEXO 11: Grade curricular de 1994

ANEXO 12: Ementa da disciplina Introdução aos Estudos Históricos

ANEXO 13: Ementa da disciplina Teoria e Metodologia da História

ANEXO 14: Ementa da disciplina Métodos e Técnicas e Pesquisa em História

ANEXO 15: Ementa da disciplina História do Tempo Presente

ANEXO 16: Grade curricular de 2000

ANEXO 17: Grade curricular de 2004

ANEXO 18: Grade curricular de 2006