

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SÉRGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE HISTÓRIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ:
uma análise do projeto político-pedagógico**

BELÉM
2008

SÉRGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE HISTÓRIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ:
uma análise do projeto político-pedagógico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Pará, para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da
Silva.

BELÉM
2008

SÉRGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE HISTÓRIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ:
uma análise do projeto político pedagógico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Pará, para
obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva
Universidade Federal do Pará – UFPA.

Profa. Dra. Magda Maria Ricci – PGHIS/UFPA
Universidade Federal do Pará – UFPA.

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa – PPGED/UFPA
Universidade do Federal do Pará – UFPA.

Prof. Dr. Cely do Socorro Costa Nunes – PPGED/UEPA
Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Aprovado: _____

Belém, ____ de _____ 2008.

Com esta mensagem, dedico esse trabalho a todos os meus familiares: pais, Waldomiro Bezerra e Juracy Bandeira (*in memoriam*), irmãos, esposa Iza Vilhena, filhos Ceci, Gabriel, Pedro e Isis, sobrinhos, que sabem o significado dessa conquista, bem como a importância dessa homenagem.

“Alô Waldir !”¹

Saudades...

Das tuas piadas sinceras, dos teus risos largos, dos comentários engraçados.
Brincalhão, divertido, leitor assíduo dos mais diversos jornais!

Deixas saudades

Nos netos que ocupavam tua “Barca de Noé,²

Nos filhos que tanto riram contigo,

Nos amigos que tanto te estimam.

Figura extraordinária!

Ninguém cortava as caixas nem arrumava os salgados com tamanha habilidade...

Pai/Avô/Bisavô que conhecia os gostos e fazia as vontades...

Bodinho para os amigos.

Didi para os irmãos.

Super-Dinho para os netos,

Patriarca, para os filhos.

Referência para todos.

Saudades deixas...

Junto com a certeza de que não serás esquecido,

Junto com o orgulho de sermos teus descendentes,

Junto com os valores que hoje temos graças a ti,

Junto com o hábito da brincadeira e o costume da honestidade.

Quando a tua “barca” estava cheia, dizias:

“Não vão tirar o meu sono!”

E, lembrando - disso, a tua barca te diz que tenha um sono tranqüilo,
mas nunca te esqueças de nós.

Fica com Deus.

Dos teus filhos e netos.

¹ Mensagem escrita por Janice Farias do Nascimento, em homenagem ao seu avô, Waldomiro Bezerra do Nascimento, meu pai, falecido em 12.05.2007 e proferida na Missa de Sétimo Dia do seu falecimento.

² Era como ele chamava a sua cama. Costumava dizer que quando os netos estavam quase todos reunidos sobre a cama, a “Barca de Noé estava cheia”, como “animais” das mais variadas espécies (pelo fato de serem diferentes entre si).

AGRADECIMENTOS

Como conter em um pequeno espaço um universo tão grande de pessoas que colaboraram para a realização deste trabalho. Sinto-me orgulhoso em dizer que somos produtos daquele que está para além do que conseguimos ver.

Inicialmente agradeço a Deus, grande Pai e a Mãe Nazaré, que conhecem meu coração e me conduziram nesta caminhada. Mesmos aqueles não citados neste momento estarão guardados e serão lembrados porque fazem parte de minha memória afetiva. Vejamos:

A minha estimada e competente orientadora Profa. Dra. Josenilda Maués, por ter me oportunizado esse convívio de aprendizagem inigualável, com “paciência histórica”; lucidez no convívio com a diferença de um professor de história formado noutras plagas; críticas para fortalecer a aprendizagem; e liberdade para caminhar na busca pela autonomia, típico de quem consegue ver o mundo por múltiplos olhares e outros sentidos. Eternamente grato.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, por me oportunizar a realização desta pesquisa que se mostrava distante de minha realidade.

Aos professores do PPGED/UFPA, particularmente, o Prof. Dr. Paulo Sérgio Almeida pelo desafio na aprendizagem na primeira disciplina cursada no Mestrado; assim como ao Prof. Dr. Genylton Rocha, vital para demarcar o percurso a ser trilhado nesses dois anos de estudos; à Profa. Dra. Ilda Stela; à Profa. Dra. Rosangela Novaes (*in memorian*); Prof. Dr. Salomão Hage; e ao Prof. Ronaldo Lima pelo respeito e colaboração.

À SEDUC pela licença para o curso e pela bolsa recebida, no período dos estudos, no investimento de minha formação profissional.

Aos professores que participaram do processo de qualificação do trabalho e que contribuíram bastante para o meu crescimento: à Profa. Dra. Magda Ricci, que tem acompanhado este trabalho desde a fase de “pré-qualificação”, com sua crítica e fidelidade na interlocução e valiosa contribuição; e ao Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa pelo seu olhar de historiador-inquisidor.

Aos colegas da turma de 2006, especialmente aqueles da linha de Currículo e Formação de Professores: Andrio Gatinho, Antonio Waldir, Edward Aquino, Gerlândia, Helane Cibele, Heloisa Nóbrega, Rildo Costa, Tatiane Pacheco, Tânia Nascimento, Wiama Freitas, como também Cristiane Silva, Josiane Semblano, Francisca Guiomar, Suely dos

Prazeres e Edilene, com quem compartilhei as angústias e as alegrias. Não posso omitir a grande colaboração, cumplicidade e parceria de Andrio Gatinho e Rildo Costa em todos os momentos da “feitura” deste trabalho.

A todos aqueles que contribuíram como interlocutores e/ou colaboradores como: Elza Dantas, Maria Raimunda (Ray), Jacirene Albuquerque, Jacira Mokdci, Ana Lídia Nascimento, Clever Sena (DAC/UFPA), Amélia Mesquita, Profa. Clarice Nascimento (UFPA), Profa. Sônia Resque (UFPA), Conceição Mendes (secretária do PPGED/UFPA), Fabiane Luz e Joyce Mescouto (estagiárias do PPGED), Waldir & Júnior (xerox), Sr. Arnaldo e a Bibliotecária Bernadete Costa de Oliveira (biblioteca/CED/UFPA), Joana Rocha (Secretária/ICED), Marisa Guedes pelas inserções gramaticais e ao parceiro-irmão João Pedro Maués.

Ao Prof. Maurício Sombra, grande mestre, em nome do qual agradeço a todos os professores que participaram de minha formação inicial no curso de História da UFPA.

Não poderia deixar de citar “Dona Amélia” e Marily (serviços gerais no ICED) que, na simplicidade do “bom-dia, professor!” me proporcionavam um grande incentivo na continuidade desta nova jornada acadêmica.

[...] o que significará este desejo de ensinar? Será que tem o mesmo significado para a professora “mãe de família”, para a professora “militante” ou para a “feminista”?

Seqüela de uma infância mal vivida ou de uma adolescência difícil, afirmação do *eu* com toda a sua individualidade, prolongamento de si mesmo no outro ou tão só procura a segurança que oferece o universo escolar, já conhecido, em contraste com o que está para além dos muros da escola, tão próximo e tão distante?

Neste desejo de ensinar há fatores conscientes e inconscientes responsáveis por uma dualidade permanente. Para lá dos imperativos institucionais ou familiares há imperativos interiores responsáveis por um “contínuo movimento” e, conseqüentemente, por realizações sucessivas sempre parcelares e incompletas.

Da vontade de salvaguardar o “eu”, contraditório, a presença do dilema: Fico ou vou-me embora? Continuo a ensinar ou deixo o ensino?

Fontoura

RESUMO

O presente estudo apresenta como temática a formação de professores e busca investigar a seguinte problemática: qual o tratamento dado à formação de professores para atuar na educação básica a partir do atual projeto político pedagógico do curso de História da UFPA? Buscamos compreender como se organiza a proposta curricular desse curso e como é abordada a formação para a docência no referido PPP deste curso. A investigação se constituiu num estudo qualitativo com subsídio teórico de autores do campo historiográfico, do currículo e da formação docente. Adotamos uma análise documental e utilizamos documentos oficiais do CNE, como as DCN para os Cursos de Graduação em História, as DCN para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica e outros com abrangência interna na UFPA, para compreender as suas influências sobre o PPP do curso investigado, que carrega as proposições formativas para o profissional de História nesta IES. Analisando o PPP do curso de História verificamos que a perspectiva formativa no curso investigado ancora-se na formação do professor-historiador, aproximando-se do modelo de formação do professor-pesquisador, preconizado pelas DCN, para a Formação de Professores; entretanto, não identificamos os meios epistemológicos e práticos para a execução deste propósito de formação docente na configuração da estrutura curricular, principalmente quanto ao desenvolvimento de pesquisas sobre o fenômeno educacional. Identificamos, também, que o tratamento do conhecimento pedagógico, imprescindível na formação docente para atuar na Educação Básica, aparece de maneira secundária na estrutura curricular analisada. Portanto, inferimos que o conhecimento histórico assume a prioridade no desenvolvimento do curso investigado nos remetendo que a importância da formação se concentra no historiador, em detrimento da formação do professor.

Palavras-chave: Formação de Professores. Curso de História da UFPA. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

The present study presents as theme the teachers' formation and searches to investigate the following problem: which treatment is given to the teachers' formation to act in the basic education starting from the current political pedagogical project of the course of History at UFPA? We looked for understanding how is organized the curricular proposal of that course and how the formation is approached for the teaching in the referred PPP of this course. The investigation was constituted in a qualitative study with authors' of the history field theoretical subsidy, of the curriculum and of the educational formation. We adopted a documental analysis and we used official documents of NCE as NCG for the Degree courses in History and NCG for the courses of Formation of Teachers of the Basic and other Education levels with inclusion interns at UFPA to understand their influences on the PPP of the course investigated that carries the formative propositions for the professional of History in this ISE. In analysis to the PPP of the course of History verified that the formative perspective in the investigated course is anchored in the teacher-historian's formation, approaching the model of the teacher-researcher's formation extolled by NCG for Formation of Teachers. However, we didn't identify the ephistemological and practical means for the execution of this purpose of educational formation in the configuration of the curricular structure, mainly for the development of researches on the education phenomenon. We also identified that the treatment of the pedagogic knowledge, indispensable in the educational formation to act in the Basic Education, appears in a secondary way in the curricular structure analyzed. Therefore, we inferred that the historical knowledge assumes the priority in the development of the investigated course stating that the importance of the formation concentrates on the historian, to the detriment of the teacher's formation.

Keywords: Formation of Teachers. Course of History at UFPA. Political-pedagogical project.

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos do Brasil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED/UFGA	Centro de Educação da Universidade Federal do Pará
CFE	Conselho Federal de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSEP	Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
DAC	Departamento de Apoio Didático Científico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABHIS	Laboratório de História
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica

SESU/MEC	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPA	Universidade Federal do Pará
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 NAS TRILHAS DA HISTÓRIA: das origens da disciplina à criação dos cursos de História	24
1.1 AS ORIGENS DA DISCIPLINA HISTÓRIA	25
1.2 A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL	35
1.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NO CENÁRIO NACIONAL	40
1.4 DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS À UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	44
2 POLÍTICA CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL, NO FINAL DO SÉCULO XX	65
2.1 POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS DE 1990	67
2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	76
2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA	86
3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA: intencionalidades e prescrições legais	97
3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	98
REFLEXÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

Foi no ano de 1984 meu ingresso no curso de História da UFPA, com o objetivo de receber a formação em licenciado pleno em História. Parte da década de 1980 foi vivenciada neste curso, assim como o momento de transição curricular, quando foi implantada uma nova proposta no ano de 1988, que acrescentou, entre as várias modificações, a própria designação de curso de História, para caracterizar tanto a Licenciatura Plena, como o Bacharelado em História, em um único curso.

Nossas inquietações originaram-se justamente neste período, visto que a execução das chamadas disciplinas pedagógicas coordenadas pelo Centro de Educação (CED/UFPA), se configurava como um grande tormento para a maioria de nós, alunos, envolvidos neste contexto. Percebíamos um distanciamento entre os dois Centros de Formação e isso nos deixava bastante inseguros, principalmente para quem a pretensão em estar no curso de História era a formação docente, particularmente, o nosso caso.

Após a Graduação, ingressamos no mercado de trabalho para atuar como professor de história do Ensino Fundamental e Médio, mas sem compreender muito bem aquele quadro apresentado em nossa formação inicial. As permanentes reflexões e inquietações se ampliaram a partir do momento em que começamos a trabalhar com formação de professores na antiga habilitação do Magistério, ensino normal, no interior do Estado do Pará, por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino³.

Isso contribuiu para ampliar nossos olhares para o quadro caótico da educação em nosso Estado e, particularmente, da formação de professores. Víamos-nos refletidos com a imagem fiel de nossos alunos-professores num espelho que também apontava para a nossa própria formação. Por isso, em busca da compreensão deste fenômeno, sentimos a necessidade de debruçar-nos sobre a literatura do campo educacional.

Outro fator determinante neste processo foi, na função de professor da disciplina História, receber alunos do curso de História como estagiários nas turmas de Educação Básica. Nesta condição, percebíamos que os formandos possuíam uma formação solidificada dentro dos conhecimentos históricos, porém, sem refletirem a mesma condição em relação aos

³ O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) constituía-se em um projeto de interiorização do Ensino Médio para inúmeras localidades do interior do Pará, que não eram atendidas pelo sistema regular de ensino da SEDUC/PA.

conhecimentos pedagógicos. Embora esta passagem esteja marcada pela nossa memória pode ser avalizada com o seguinte pronunciamento:

[...] O professor de História, por sua vez, preocupa-se em exteriorizar o que sabe, tornar explícito o seu pensamento e a sua emoção. Ao mesmo tempo, ele vive a insegurança em relação à juventude dos seus próprios alunos e à defasagem entre a sua própria formação e o aceleração contínuo dos novos estudos e pesquisas do conhecimento histórico (SCHMIDT, 2006, p. 56).

A trajetória descrita nos direcionava incessantemente ao desenvolvimento de estudos na área da formação de professores, para compreender melhor o nosso campo de trabalho, a docência na Educação Básica e também do Ensino Superior, bem como apresentar possibilidades para novos debates entre as propostas que se apresentam nos dois campos de formação: a História e a Educação.

Assim sendo, se as reflexões sobre a nossa formação e atuação profissional nos provocavam inquietações, como vivenciar práticas investigativas para tentar compreender melhor esse universo e fazer valer a nossa condição de professores em um outro sentido? Reconhecíamos a necessidade de adentrar efetivamente na pesquisa; entretanto, as condições materiais como a sobrecarga de trabalho, a falta de um melhor preparo para a atividade de pesquisa e a pouca oferta de programas de Pós-Graduação, entravavam as nossas pretensões e restringiam as nossas ações à convencionalidade da docência.

Nesse entrelaçamento de histórias pessoais e institucionais nos anos de 1980, marco transitório para a retomada da democracia em nosso país, várias entidades que congregam os interesses dos profissionais das áreas de Educação e de História, entre outras, estiveram presentes nesse processo de embate político, sendo que, para isso, diversos encontros de educadores marcaram decididamente o novo quadro das políticas educacionais e resultaram em novos direcionamentos em defesa da educação⁴.

Logo, é nesse cenário que se consolidam as várias temáticas afins em torno do trabalho docente. Desse modo, as investigações incidem, em geral, na valorização da identidade profissional, das memórias do exercício docente, das histórias de vida de professores, dos saberes e práticas docentes. Esse elenco temático demonstra que o tema da

⁴ Como exemplo neste período, podemos citar, entre outros, a I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, sob o tema “A Política Educacional” e a criação do Comitê Pró-participação na reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Ocorreram outras conferências como a segunda, em 1982, com o tema “Educação: perspectivas na democratização da sociedade”. A terceira em 1984 sob o tema “Da Crítica às Propostas de Ação”. A quarta em 1986 com o tema “A Educação e a Constituinte”. E a quinta em 1988 com o tema “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

formação inicial e continuada de professores também tem conquistado mais espaço tanto nos debates quanto na produção acadêmica⁵.

Conforme análise dos trabalhos apresentados ao Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores, GT-08, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, no período de 1992-1998, as pesquisas neste campo de estudos têm mostrado “a riqueza e a diversidade de enfoques das investigações, de fundamentos teóricos utilizados, das metodologias de pesquisa e das contribuições sobre a temática”, lançando novos olhares sobre o conhecimento também produzido, na prática, pelo professor.

Os autores desta pesquisa enfatizam que “Apesar dos contínuos aportes visando à melhoria dos cursos de formação inicial de professores, esses cursos têm sido continuamente questionados” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 95).

Em decorrência desse processo entendemos que um dos sujeitos de maior importância na base educativa – o professor – precisa ter uma formação inicial e continuada cada vez mais adequada às demandas sociais e políticas, pela própria exigência da sociedade, considerando-se que:

Na medida em que escolarizar cem por cento dessas crianças implica em por nas escolas crianças com dificuldades, agressivas, conflituosas, em suma, cem por cento de todos os problemas sociais pendentes que se convertem assim em problemas escolares e os professores não estão preparados para fazer em face de nova realidade (ESTEVE, 1995, p. 121).

O que significa dizer que os professores não estão preparados para esta nova realidade? Neste sentido, “não estar preparado” significa vivenciar este processo, por meio de políticas educacionais de formação, cujas bases assentam-se nas novas exigências que são postas à formação do trabalhador no contexto atual, orientadas pela reestruturação produtiva⁶. Esta lógica obedece à nova linguagem estabelecida pela “racionalidade financeira”, ou seja, “[...] a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro” (SAVIANI, 2000, p. 80).

Tal questionamento se devia às estatísticas educacionais desta década e aos elevados índices de analfabetismo, evasão e reprovação, bem como às condições infra-estruturais

⁵ Podemos comprovar esta afirmação mostrando dados do XVIII EPENN, cuja temática Formação de Professores – GT 08 – apresentou o maior número de inscrições, 314 do total de 1598, representando 19,64% do total de trabalhos defendidos.

⁶ Reestruturação produtiva é compreendida como uma resposta do capital à queda /estagnação da produtividade e a diminuição dos lucros, analisando-se a crise do fordismo e ressaltando-se as novas tecnologias e as novas formas e métodos de gestão e organização do trabalho. (<http://www.cefetsp.br/edu>).

precárias das escolas. Dessa maneira, a qualidade da formação de professores se apresentava como um dos motivos para a situação deficitária da educação.

O incremento da política de formação docente é parte das reformas educativas implantadas em nosso país, a partir dos anos de 1990, orientadas pela lógica das teorias administrativas que enfatizam conceitos como produtividade, eficácia, excelência e qualidade. Portanto, o importante seria criar condições para reunir elementos como contraponto a essa lógica e poder habilitar este profissional para a docência mediante um conjunto de competências para lidar com o processo ensino-aprendizagem como sujeito crítico neste processo.

Essas discussões são redirecionadas por novas concepções de formação de professores, incluindo-se aí os conceitos de professor reflexivo e de professor pesquisador – propostas férteis que podem embasar e desencadear um novo processo de formação de professores, na medida em que deslocam a compreensão do professor, como prático e técnico, projetando-o como intelectual crítico. Essa nova forma de interpretar a formação abre caminhos para o que Contreras (1997) denominou autonomia de professores.

Para Ghedin (2004), tal proposta, no entanto, só faz sentido na medida em que assume, do ponto de vista curricular e científico, as dimensões ética, política, epistemológica, estética e técnica, vinculadas a um compromisso crítico do professor enquanto intelectual comprometido com a promoção da justiça e da equidade social.

Ressaltamos que a nova LDB também é produto de embates políticos, refletindo interesses de grupos sociais organizados, como centrais de trabalhadores, intelectuais e organizações de empresários, para a definição de políticas públicas no campo educacional, atendendo parcialmente às aspirações do movimento dos educadores em sua histórica trajetória de duas décadas no nosso país. Conforme Shiroma (2004, p. 51), “Apresentada como uma lei moderna, a LDBEN, nº 9.394 de dezembro de 1996, teria como norte o século XXI”. Porém,

[...] Erigida como ponte entre passado e futuro, a educação constituiu-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que para além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se aríete dos entendimentos entre capital e trabalho (SHIROMA, 2004, p. 52).

Desse modo, é perceptível que o processo de constituição da LDB é marcado por conflitos ideológicos e disputas de poder, expressando vozes dissonantes de diversos atores sociais, particularmente aqueles representados por setores da educação pública e da privada.

No período de redação final do projeto de Lei nº 1258-C/88, que já vinha sendo discutido antes da promulgação da atual Constituição Federal brasileira, que expressava várias aspirações do movimento organizado de educadores, intitulado Fórum de Defesa da Escola Pública e a promulgação da atual LDB 9394/96, em 20.12.1996, foram suprimidos os Artigos 10 e 25 que expressavam a necessidade de interlocução entre o MEC/CNE e a sociedade, demarcando muito bem as vozes e interesses na disputa de poder expressa na referida lei⁷. Sobre as análises da LDB e seus embates políticos, referenciamos Pino (2007), expressando que:

[...] Uma lei maior da educação como a LDB, o Plano Nacional de Educação e os princípios diretores das políticas públicas educacionais não podem ser de exclusiva responsabilidade de um governo, mesmo que este tenha a legitimidade de ter sido eleito pelo voto universal e tampouco do campo educacional (PINO, 2007, p. 36).

Paralelamente, o debate sobre política de formação estava posto em dois sentidos que não necessariamente se complementavam, mas se colocavam em posições opostas: um liderado pelo movimento dos educadores por meio de várias entidades representativas como a ANPED, ANFOPE, CNTE, FORUMDIR e, particularmente, ligado aos professores de história, a ANPUH. Em outra posição temos a proposta oficial do MEC, refletindo algumas proposições de organismos internacionais que referendam as políticas educacionais neoliberais do mundo globalizado, ratificado no seguinte posicionamento de Melo (1999, p. 52): “[...] Nos programas de formação não tem sido diferente. [...] Nesse assunto o Ministério é extremamente pragmático e, ao mesmo tempo, inteiramente submisso aos ditames do Banco Mundial.”

Intensificados os debates, são implementadas as referências curriculares nacionais para os diversos níveis de ensino. Como reflexo deste processo, são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, orientadas pelo Parecer nº 09/2001 (CNE, 2001a) que servirá como parâmetro para a formação docente em nível de Graduação, mediante os cursos de licenciatura, na perspectiva de superação do modelo de “racionalidade técnica”, tradicionalmente conhecido como o esquema 3+1.

Segundo Mesquita:

⁷ O projeto de Lei 1258-C/88 em seu Art. 10, par. 3 expressava que “O Conselho Nacional de Educação e o ministério responsável pela área, contarão ainda, como instância de consulta e articulação com a sociedade, com o Fórum Nacional de Educação”. Quanto ao Art. 25 determinava que o Fórum Nacional de Educação fosse integrado majoritariamente por representantes indicados por vários segmentos sociais através de entidades de âmbito nacional, além da representação de poderes constituídos, reunir-se-á quinquenalmente, precedendo à elaboração do PNE, para avaliar a situação da educação e propor as diretrizes e prioridades para a formulação da política nacional de educação, na perspectiva da valorização do ensino público.

[...] Os curso de licenciatura passam, então, a gozar de terminalidade própria, deixando de ser apêndice dos cursos de bacharelado. Essa nova forma de organização possibilita, pelo menos teoricamente, maior articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos (MESQUITA, 2007, p. 90).

Assim, os cursos de Graduação, que ofertam as licenciaturas, deverão estar adequados aos novos referenciais propostos pelas DCN de formação de professores. É nesse contexto, que são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação, entre eles, o de História.

Retomando a fertilidade dos embates dos anos oitenta, podemos demarcar as origens desse processo nos curso de História que datam de 1981, ano em que se iniciou um intenso debate entre professores de História de diferentes regiões do Brasil e a presidência da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), que constituíram um grupo de consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) para avaliar a situação geral dos cursos de História, o que resultou no Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil, publicado em 1986⁸.

No tocante a esses acontecimentos, a professora Cláudia Sapag Ricci, membro da Comissão de Especialistas de Ensino de História, refere que em fevereiro de 1997, esta Comissão “estabelece os critérios de análise de projetos de cursos de História” (RICCI, 2003, p. 87) e que “Em 27 de novembro de 1998, o Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação em História sugere alterações no texto das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História” (RICCI, 2003, p. 90). Isso acarretou um atraso no encaminhamento das diretrizes:

[...] As propostas de diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura foram encaminhadas posteriormente. Constitui-se um grupo de especialistas na questão da formação de professores para formular orientações e características das licenciaturas como formação profissional (RICCI, 2003, p. 91).

O texto das DCN de História, elaborado pela comissão de especialistas da área, aponta como finalidade a substituição do currículo mínimo que fornecia os parâmetros básicos à organização dos cursos de graduação em História, colocando-o como uma “camisa de força”, representando um modelo “arcaico, acanhado e em descompasso com o progresso do setor”.

⁸ Esse diagnóstico foi elaborado por um grupo de consultores sob a coordenação da Prof^a Déa Fenelon (UNICAMP). Grupo formado por professores universitários de diferentes regiões do país e pela presidente da Associação Nacional de Professores de História a Prof^a Alice Canabrava. O início dos trabalhos ocorreu em 1981 com o encaminhamento de questionários com ênfase na questão curricular para todos os cursos de história existentes no Brasil. Particularmente, no caso da UFPA, foi incluído o nome da Prof^a Ruth Bulamarqui a partir da segunda reunião deste grupo de consultores. Uma das principais questões abordadas pelos consultores foi a extinção dos cursos de Estudos Sociais. Fonte: RICCI, Claudia S. **A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas em Belo Horizonte de 1980-2003.** Universidade de São Paulo. Tese de doutorado.

Apresenta que “o curso de licenciatura também deverá ser orientado pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível Superior” (CNE, 2001b, p. 8).

Desse modo, é perceptível que a elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História é resultado também de um processo conflituoso entre as tendências representadas por profissionais da área. Estas prescrições legais, aparentemente, referendam as propostas da ANPUH, embora uma de suas principais proposições – a superação de formações distintas – não esteja contemplada nas DCN, tanto que:

A proposta da ANPUH foi acatada, contudo, separaram-se as Competências e Habilidades em: A) Gerais e B) Específicas para a licenciatura, contradizendo todo o documento que se referia à necessidade de uma formação única para o profissional de História (OLIVEIRA, 2007, p. 7).

Remete a esse contexto o fato de que, concomitantemente ao projeto das DCN de História, foi encaminhado um projeto de regulamentação da profissão do historiador que previa a formação de um “profissional novo”, ou seja, um profissional que trabalhe com o ensino, a pesquisa, o patrimônio cultural e a mídia.

Em nosso entendimento a ANPUH estabelece como prioridades, nesse processo, a viabilização tanto das DCN, com novas orientações curriculares, quanto da regulamentação da profissão do historiador que representa uma aspiração antiga aos interesses desta entidade. Porém, o Congresso Nacional regulamentou somente as DCN demarcando muito bem as intencionalidades do MEC na emergência da reforma curricular, o que pode representar uma vitória parcial aos propósitos da ANPUH.

Fonseca (2001) refere que as bases dessas DCN apontam para o ser historiador-pesquisador, mas as bases reais sugerem o ser professor. Para ela, a perspectiva formativa deve conjugar a formação do historiador-professor de história proficiente para o exercício da pesquisa e do ensino.

Isso nos faz enfatizar a importância da pesquisa, na formação inicial do professor de História, visto que este profissional, comumente, depara-se com a experiência na pesquisa acadêmica, de modo mais efetivo, mediante o seu ingresso em programas de Pós-Graduação, mas de modo, ainda, muito restrito.

Particularmente, como aluno egresso do curso de História da UFPA, é fácil sentir este distanciamento da prática de pesquisa em nossa formação, sendo que o único e incipiente contato nesta etapa foi por meio de nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), visto que,

na Graduação em História, a formação recebida voltou-se, quase que exclusivamente, para o ensino, dissociado da pesquisa.

Somente após o ingresso no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPA, tivemos a oportunidade da prática de pesquisa, como um grande desafio e um caminho árduo para atravessar.

Pelo exposto, apresentamos, como problemática central para este estudo, a seguinte questão: qual o tratamento dado à formação de professores para atuar na educação básica a partir do atual projeto político pedagógico do curso de História da UFPA?

Para contribuir com o desvelamento da indagação central desse estudo elencamos as seguintes questões norteadoras: Como vem sendo abordada a formação para a docência na Educação Básica no atual Projeto Político-Pedagógico do Curso licenciatura plena de História da UFPA? Qual a importância atribuída ao conhecimento pedagógico no atual Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UFPA? Quais as perspectivas formativas para o licenciado pleno do Curso de História da UFPA, perante o modelo de formação previsto no atual Projeto Político-Pedagógico?

Portanto, nos propomos como objetivo central, nesta pesquisa, analisar o tratamento dado à formação de professores para atuar na Educação Básica a partir do atual PPP do curso de História da UFPA. Mais especificamente analisamos como é abordada a formação para a docência na Educação Básica no atual Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UFPA; identificamos a importância atribuída às disciplinas pedagógicas nessa matriz curricular; e destacamos quais são as perspectivas formativas para o licenciado pleno do curso de História da UFPA, previstas no atual Projeto Político Pedagógico deste curso.

É importante ressaltar a contribuição que esta pesquisa traz à instituição que serve de objeto de estudo – a UFPA. Neste centro de formação, buscamos instaurar novas reflexões teóricas sobre a formação de professores presente em seu Curso de História, assim como contribuir com a produção acadêmica desenvolvida no Instituto de Ciências da Educação por meio de seu Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado nesta IES. E quem sabe provocar reflexões, que levem a uma mudança de postura para que haja mais interação entre as áreas do conhecimento, contribuindo, desse modo, para a diminuição do distanciamento entre os estudos desenvolvidos nos dois centros de pesquisa o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) e o Instituto de Ciências da Educação (ICED).

A pesquisa da temática formação de professores de história é relevante do ponto de vista social, pois adentra em um dos campos significativos da área educacional, carente de pesquisas. Logo, esta investigação abre possibilidades para novas reflexões e possíveis

impactos nas propostas de formação docente dos cursos de história em nosso Estado. Acrescentamos que este estudo poderá contribuir para que outros professores possam refletir criticamente sobre sua formação acadêmica e as suas práticas pedagógicas cotidianas por meio de encontros e debates junto aos profissionais da educação e da história.⁹

Com essa perspectiva, esta pesquisa fundamentou-se nas discussões em relação à temática formação de professores de História para a Educação Básica no Estado do Pará. Especificamente a formação proposta no curso de História da UFPA. A análise aqui apresentada corresponde a uma tentativa de compreender as diversas teias que se entrelaçam desde a formatação do projeto político pedagógico até as perspectivas de formação para os seus graduandos.

Por isso, as reflexões, evidenciadas aqui, espraiam-se em torno da necessidade de se criar uma interação entre as duas áreas de conhecimentos: a historiográfica e a educacional, para que, no processo inicial de formação, os alunos do curso de História da UFPA possam recebê-la sem que haja perda em sua formação, tanto como docente quanto historiador. Faz-se necessário que neste processo não suscite a impressão de que determinados conhecimentos são mais importantes e devem ser privilegiados, em detrimento de outros, reduzidos a uma segunda categoria, ou simplesmente excluídos na formação destes profissionais.

Desse modo, traçamos um perfil analítico acerca do que se estabelece na formação docente, buscando compreender as possíveis contradições e seus rebatimentos no atual projeto político pedagógico deste curso. Neste ordenamento, os procedimentos metodológicos estão elaborados em etapas distintas, mas interdependentes.

Assim, inicialmente realizamos estudos bibliográficos que nos possibilitaram fundamentar a nossa problemática abordada a partir das discussões apresentadas pelos autores que pesquisam sobre as temáticas formação de professores e currículo, contribuindo para uma melhor compreensão do objeto de estudo investigado. Para isso referenciamos autores como Brzezinsky (2001), Freitas (2002), Pimenta (2001), Sacristan (2000) e, mais especificamente, no campo da formação de professores de História como Fonseca (1993, 2003), Ricci (2003), Fenelon (1988), Bittencourt (2004).

⁹ Encontramos poucos trabalhos em nível de Pós-Graduação que discutem formação de professores de história em nosso Estado. Podemos referendar o trabalho de Stela Pojucy de Moraes, intitulado de **Professores de História e contadores de suas histórias**: um estudo da prática educacional em escolas públicas e particulares em Belém. Outro trabalho de grande relevância é de Clarice Nascimento Melo, intitulado **Mobilidades e permanências nas prescrições curriculares para a disciplina História nas décadas de 1980 e 1990**. Mesmo centrado no campo do currículo, traz significativas contribuições para o nosso campo de pesquisa.

O tipo de abordagem a que nos propomos é a pesquisa qualitativa, pois essa perspectiva investigativa nos possibilita uma compreensão mais reflexiva e crítica sobre o fenômeno estudado. Partimos da idéia de que o pesquisador preocupa-se não apenas com o resultado, mas também com o processo, pois o seu entendimento é um componente de grande significado na análise a ser elaborada. Os dados recolhidos desvelam de forma minuciosa determinada “visão de mundo”, conforme posicionamentos de Bogdan; Biklen (1991, p. 49) que expressam: “[...] A abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”

Isso mostra que, no processo de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 1991).

O método trabalha a historicidade, visto que tanto o objeto quanto o sujeito da pesquisa estão imersos no processo histórico e são partes integrantes do mesmo, uma vez que, nesta perspectiva, buscamos a compreensão do processo de construção e afirmação do projeto de formação de professores no curso de história da UFPA, o ressignificado na tentativa de explicar e compreendê-lo como produto de seu tempo. “[...] Uma descrição e uma explicação puramente exterior não dão conta do significado cultural de um objeto, que além de ser simplesmente explicado e descrito, tem que ser compreendido” (LOWY, 2000, p. 73).

É importante ressaltar que realizamos incursões no banco de dados de teses, dissertações, monografias e TCC, do Laboratório de História (LABHIS), para identificar a pertinência da temática formação de professores nas produções acadêmicas de professores e alunos do curso em questão. Realizamos também a coleta de documentos acadêmicos (diplomas e históricos escolares) de uma aluna do curso de História e Geografia, da FFCL, e de alunos do início deste curso na UFPA, por meio da ex-professora Nilza Fialho de Andrade.

Não podemos prescindir que buscamos incessantemente documentos da FFCL e encontramos muita dificuldade para encontrá-los, o que só veio acontecer no final desta pesquisa por meio das primeiras atas sobre os processos seletivos desta IES.

Outro aspecto importante a ressaltar nesta caminhada para a coleta dos documentos internos da UFPA foi a dificuldade de ter acesso aos mesmos, assim como o precário estado de conservação em que tais documentos se encontram, o que demonstra certo

descaso de uma instituição que também deve primar pela pesquisa. Em função das dificuldades fomos obrigados a solicitar inclusive a intervenção de nossa orientadora, por meio de ofício, para que alguns documentos fossem disponibilizados pelos setores competentes, exceto no DAC/UFPA, em que nosso acesso foi sempre liberado.

Quanto aos documentos do CNE e do MEC realizamos o acesso por meio eletrônico (internet).

Como procedimentos seguintes a este processo, adotamos a análise documental, centrada na legislação federal que orienta as políticas curriculares nacionais de formação de professores, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. Também analisamos o que intitulamos de documentos oficiais ou administrativos elaborados pela UFPA, como as Resoluções do CONSEP/UFPA de nº 47 de 27 de outubro de 1971 que definem o currículo pleno do Curso de Licenciatura em História da UFPA. A Resolução nº 89 de maio de 1972; a Resolução nº 111 julho de 1972; a Resolução nº 393 de janeiro de 1977; a Resolução nº 433 de agosto de 1977 e a de nº 469 de 28 de dezembro de 1977 que definiu o currículo pleno dos Cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em História e a Resolução nº 1.606 de março de 1988, bem como Grades Curriculares referente às mudanças orientadas pelas referidas Resoluções, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História aprovado pela Resolução nº 3599 de setembro de 2007, o Parecer 182/06 da CEG/UFPA e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da UFPA, assim como Atas do Colegiado do Curso de História.

Assim, reunimos uma grande quantidade de documentos e, por meio de uma pré-análise, selecionamos os mais pertinentes aos objetivos propostos neste estudo. Para isso, referenciamos Laville e Dionne (1999, p. 167) que afirmam: “[...] os documentos estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los [...]”.

Na seqüência dos procedimentos adotamos como técnica a análise de conteúdo por entendermos que os possíveis resultados de investigação podem encontrar relevância teórica e provocar novas reflexões e debates acerca de nosso objeto de pesquisa, bem como representar uma concepção crítica e dinâmica da linguagem enquanto construção real da sociedade e expressão da existência humana em diversos momentos históricos.

Para Bardin (1977, p. 131) a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, distanciando-se de uma leitura “aderente” para saber mais sobre o texto. Esta técnica constitui-se num bom instrumento de indução para se investigar as

causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto).

A presente pesquisa está organizada em três seções. A primeira, denominada “Nas trilhas da história: das origens da disciplina à criação dos cursos de História”, apresenta o cenário nacional do processo de criação desses cursos e, particularmente, como o Estado do Pará se insere nesse contexto.

Percebemos que a introdução da disciplina história no currículo escolar brasileiro - assim como a importância que esta assumiu na implementação de alguns projetos políticos que objetivavam a formação de uma consciência patriótica - precedeu a instalação dos cursos de História.

Eram os profissionais de outras áreas do conhecimento e/ou autodidatas os responsáveis pelo ensino desta disciplina e a nova conjuntura política instalada no Brasil, após as três primeiras décadas do século XX – inaugurando a Era Vargas – redefiniu os rumos da educação em nosso país e aumentou o número de centros formadores de profissionais graduados, inclusive de professores de história por intermédio das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que tinham, entre as principais funções, a formação de quadros de professores para atuar no então ensino secundário.

Na segunda seção, intitulada “A política curricular e a formação de professores no Brasil no final do século XX”, estabelecemos o recorte temporal no período das reformas do Estado brasileiro, com ênfase na reforma educacional e as suas implicações sobre o campo do currículo e da formação de professores nas duas últimas décadas do século passado. Este período foi marcado pela retomada dos princípios democráticos do nosso país e pela intensificação dos debates para a reformulação de propostas para a educação e a formação de professores nesta nova configuração política.

Procuramos utilizar de bibliografia acadêmica que discute os temas e evidencia as principais tendências para a formação docente, assim como analisamos os documentos oficiais originados a partir deste contexto, tais como: as atuais Diretrizes Nacionais para os Cursos de História e as Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica, na tentativa de estabelecer a relação entre essas duas prescrições formativas legais para a formação de professores em nosso país, possibilitando a compreensão da proposta do curso de História da UFPA, bem como o entendimento do embate político entre as entidades representativas de professores, inclusive no campo da História.

A terceira e última denomina-se “Projeto Político Pedagógico do curso de História da UFPA: intencionalidades e prescrições legais”, em que apresentamos, especificamente, a

proposta formativa prescrita do curso de História da UFPA com o intuito de captar o seu movimento curricular na tentativa de compreender as intencionalidades de seu Projeto Político Pedagógico que se destina, também, a formar professores de História.

Para tanto, definimos o PPP regulamentado em setembro de 2007 e vigente a partir deste ano, analisando-o para efetivamente compreender a que se propõe a atual proposta do curso, principalmente sobre a formação docente, materializada mediante a proposta oficial do curso.

Este PPP pode se configurar como um ponto referencial na formatação de uma proposta curricular orientada pela nova LDB, assim como pelas DCN de História que reconfiguraram as perspectivas formativas para os cursos de graduação em nosso país. A análise deste documento faz-se necessária para entender qual o tratamento dado à formação docente para a Educação Básica proporcionada pelo curso de História da UFPA, num quadro onde seja possível compreender a importância atribuída ao conhecimento pedagógico, bem como as perspectivas formativas para o egresso contidas em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de História da UFPA.

1 NAS TRILHAS DA HISTÓRIA: das origens da disciplina ao surgimento dos cursos

Todos nós, em nosso íntimo, sabemos que mais de uma vez, no trabalho e em nossa vivência pessoal nos flagramos, nos questionamos de maneira explícita, sobre o sentido, sobre o significado do nosso fazer, de nossa atividade como professores e historiadores.

(Loiva Otero Félix)

É bastante significativo o conteúdo do texto expresso nessa epígrafe, visto que é evidente a inquietude e os dilemas que pululam o imaginário dos profissionais de História que atuam na educação básica. Suas histórias de vidas e memórias são componentes importantes para a compreensão dos diversos fios condutores que entrelaçam esta complexa teia que é o quadro educacional em nosso país e contribuem, de forma permanente, para a construção da sociedade brasileira.

O nosso entendimento sobre a educação, em grande parte da nossa formação inicial no Curso de História, orientava-se pela representação de que esta se constituía no principal elemento para a sociedade encontrar os caminhos para a sua autonomia política, econômica e cultural e via, no professor, o sujeito em potencial que conduziria este processo.

Porém, as nossas compreensões iniciais eram “românticas” e carregadas de espontaneísmo e não nos conduziam para maiores reflexões, assim como não conseguíamos perceber que outros condicionantes – orientados pelas políticas educacionais – como exemplo, o currículo, eram determinantes, inclusive, na formação dos próprios professores. As proposições formativas para os cursos de graduação, também contribuem para a manutenção de práticas sociais na educação e na sociedade que nem sempre são favoráveis à conquista da autonomia, ao mesmo tempo que podem contribuir também para mudanças no contexto retratado.

Posto isso que, neste capítulo, reunimos as principais considerações acerca da criação dos cursos de Graduação para a formação de professores de História, em nosso país, cuja relação está intrinsecamente atrelada à própria trajetória da história enquanto disciplina escolar. Apoiado nesse estudo buscamos compreender, particularmente no Estado do Pará, o desenvolvimento desse movimento.

A História como disciplina escolar surge da necessidade de se viabilizar uma estrutura curricular com saberes históricos que pudessem ser formatados numa disciplina autônoma. Esse quadro faz suscitar a necessidade de formar professores para a docência nesta disciplina,

visto que as pessoas que se dedicavam ao ensino deste conhecimento vinham de outras profissões como o campo do Direito, ou membros da igreja católica, por exemplo, e muitos eram autodidatas.

Assim, considerando esta perspectiva, o presente capítulo está estruturado em duas seções. A princípio, mostraremos a trajetória histórica que a disciplina História assumiu no currículo escolar brasileiro e, em seguida, destacaremos a sua importância como um elemento de propagação ideológica de alguns projetos políticos em nosso país. Acrescentamos que estas reflexões servem de base para fundamentar a compreensão do surgimento dos cursos de História no Brasil e no Estado do Pará, desde a implantação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras até o caso particular da Universidade Federal do Pará, que serve como *locus* central de nossa discussão.

1.1 AS ORIGENS DA DISCIPLINA HISTÓRIA

Disciplina escolar é o conjunto de conhecimentos identificados por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas do conteúdo de que trata e formas próprias para a sua compreensão (FONSECA, 2003, p. 15).

Isso mostra que a gênese da organização dos primeiros conjuntos de saberes, que se constituíram como disciplina escolar, situa-se historicamente no medievo europeu ocidental, a partir dos interesses de grupos e instituições, predominantemente a Igreja e o Estado. Desse modo, assim como os currículos, as disciplinas escolares são historicamente construídas e é necessário analisá-las em sua historicidade para melhor compreendê-las.

No Brasil, o embate teórico em torno do campo do currículo faz emergir grupos de pesquisadores que buscam legitimar suas concepções junto às comunidades epistêmicas. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) existe um grupo vinculado ao Núcleo de Estudos Curriculares que desenvolve seus trabalhos por intermédio da história do currículo e da constituição do conhecimento escolar.

[...] nos últimos anos a equipe de pesquisadores tem buscado estudar o desenvolvimento e a consolidação de disciplinas escolares ou áreas de conhecimento tendo por base a forma como se desenvolvem em instituições específicas (ROCHA, 2003, p. 46).

Para Cardoso (1983), o contexto das reformas na Europa, tais como: o Humanismo, o Renascimento e as reformas religiosas, entre outras, contribuíram para se opor ao caráter dogmático dos textos e fizeram emergir uma postura crítica aos textos sagrados, evidenciando a importância de só aceitar “fatos ou textos como autênticos depois de minuciosa verificação” (CARDOSO, 1983, p. 28). O seguinte argumento contribui para clarificar o exposto:

Com tal preocupação crítica dos textos, fatos e dados, sem ser condição suficiente para a construção da História como ciência, é sem dúvida alguma condição necessária, já que não é possível raciocinar em forma rigorosa a partir de uma documentação e um conjunto de dados falsos ou duvidosos, constituiu um passo significativo no processo da disciplina histórica (CARDOSO, 1983, p. 28).

Para este autor, o século XVIII foi brilhante no campo da teoria e das concepções de história, referendando autores como Gian Batista Vico, Voltaire e Condorcet que apontavam a importância da mudança no sentido da problemática, do objeto, da teoria e das concepções, na tentativa de conquistar-se um espaço maior para a “história enquanto campo de pesquisa e disciplina como objeto próprio” (CARDOSO, 1983, p. 28).

O movimento Iluminista e a sua perspectiva reformista e anticlerical fazem suscitar ao conhecimento histórico um grande valor e importância na superação de um modelo de história, orientado pelos princípios divinos, cujo objetivo era explicar a origem das nações, para referendar um outro modelo de história dos homens, da humanidade, na formação do novo cidadão e na busca do progresso humano.

Assim, o reformismo, sob inspiração da Ilustração, tende a rejeitar, mesmo que parcialmente, os currículos tradicionais de influência jesuítica por um outro considerado mais realista e pragmático, que contemple a ciência moderna, as línguas nacionais e os conhecimentos históricos e geográficos. No bojo do processo de influência dos ideais da Revolução Francesa, a educação se eleva à condição de uma temática de grande relevância, assumindo outros contornos na ressignificação de novos valores baseados agora no ideal do liberalismo.

Ao se apresentar a discussão sobre a importância de uma disciplina na conformação cultural da sociedade, também é importante relacioná-la com sua ciência de referência. A atual configuração de sociedade sob os princípios da modernidade, elevou a História à categoria de conhecimento científico e contribuiu para a sua afirmação no interior das Ciências Humanas, assim como para a formação de uma nova concepção de homem, de ciência e, por conseguinte, de História, visto que o saber histórico sempre esteve submetido à teologia e à filosofia.

A partir do século XIX houve um debate mais intenso sobre este campo de saber, com a reordenação de novas abordagens historiográficas, sob influência filosófica não somente do

positivismo e do historicismo, mas também do marxismo e, mais recentemente, da Nova História, ancorada nas mentalidades e na História Social.

Essa mudança pode ter significativas influências sobre a formulação do atual Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UFPA, objeto que servirá de análise pormenorizada no decorrer deste trabalho. Porém, não pretendemos nos deter a esta discussão sobre a importância que as concepções de história assumiram no decorrer da existência do curso e sim, tentar compreender as possíveis influências que estas exerceram na elaboração das propostas curriculares no referido curso.

Segundo Nadai (1993, p. 144), a “História enquanto disciplina escolar autônoma surge no século XIX na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas”. Esta afirmação pode ser também observada mediante o seguinte posicionamento:

A História emerge a condição de disciplina curricular no nosso país no bojo do forte embate teórico e ideológico do final do século XIX, sob grande influência das tradições européias, sobretudo na tentativa de afirmação da história universal e a laicização da sociedade. “Tal situação em nada surpreende, ao contrário, está em plena consonância com os movimentos republicanos e os ideais positivistas em expansão e praticamente hegemônicos no Brasil no final do século XIX” (HORN; GERMINARI, 2006, p. 27, grifo do autor).

Juliá (2002) tem outro argumento sobre a origem da disciplina e contribui para este esclarecimento, ao afirmar que:

Não é por acaso que as cátedras específicas de História aparecem primeiro nos colégios cujo público é majoritariamente nobre (como em 1747, no colégio dos nobres de Bolonha, nos Estados pontifícios, dirigidos pelos jesuítas, e no grande Pensionato Oratoriano de Juilly, desde 1752-1753) e nas Escolas Militares do século XVIII. É no momento em que a formação dos futuros oficiais exige uma verdadeira profissionalização que aparece um par de disciplinas associadas destinadas a um belo futuro: a História e a Geografia (JULIÁ, 2002, p. 46).

Com as mudanças ocorridas na sociedade européia, pelos movimentos reformistas e revolucionários, bem como pela afirmação dos princípios da modernidade, a educação passa a ser defendida como um vetor de transformação das relações historicamente estabelecidas e, logo, o conhecimento histórico torna-se também um importante elemento agregado aos ideais do novo modelo de sociedade.

A partir dessas reflexões, constatamos que a origem da disciplina História está associada aos interesses de uma nova ordem política, econômica e cultural, representada por um grupo social emergente: a burguesia e a sua ideologia de sustentação – o liberalismo.

Isso pode ser confirmado por Santos (1990, p. 27), ao afirmar que: “o regime político, o nível e o tipo de desenvolvimento de um país podem ter um grande peso no desenvolvimento de uma disciplina, tornando-a mais vulnerável aos fatores externos”, que são relacionados para atuar como “a política educacional e o contexto econômico social e político que a determinam”.

A História é uma disciplina trabalhada para este propósito uma vez que, dependendo do tratamento dado pelo professor, pode contribuir para a emancipação social e intelectual ou para o aprisionamento do aluno e o profundo desconhecimento daquilo que se propõe como verdade histórica. Este é um quadro que presenciamos na realidade educacional brasileira: alunos finalizam o Ensino Médio e desconhecem a história do Brasil em sua complexidade; alguns, talvez conheçam fatos isolados que são vinculados a uma determinada data comemorativa; entretanto, isso dificulta uma perspectiva de se pensar historicamente sobre a sua própria história.

No Brasil, as origens das prescrições curriculares podem ser identificadas a partir da ação educativa da ordem católica dos jesuítas, por meio do *Ratio Studiorum* que representava uma efetiva proposta curricular, definindo procedimentos e controle do método, da prática e do conteúdo, assim como da postura e da formação do professor. Neste plano de estudos, a história não se constituía como uma disciplina escolar.

Somente na sua revisão de 1832, o *Ratio* sofreu alterações e no curso de humanidades, os estudos de História e Geografia, ao lado das matemáticas elementares, foram introduzidos como disciplinas secundárias, mas autônomas, cabendo ao prefeito de estudos estabelecer os critérios do número de aulas conforme as exigências locais (FRANCA, 1952).

Juliá (2002), ao pontuar algumas precauções sobre o estudo das disciplinas, ressalta o necessário cuidado com as suas “origens”. Por meio de um exemplo do padre de Danville, que se dedicou por mais de quarenta anos em mostrar o espaço dedicado à disciplina História no *Ratio Studiorum*, mesmo com a inexistência de cursos específicos de história, segue o autor argumentando que:

[...] a imbricação extremamente estreita das diversas finalidades do ensino, tal como vêm definidas no *Ratio Studiorum* jesuítico, no qual se misturam o domínio da língua latina, primordial, mas também o conhecimento da antiguidade e a preocupação de formar bons cristãos impediam que a disciplina adquirisse autonomia (JULIÁ, 2002, p. 45).

A implantação da disciplina história no cenário educacional brasileiro surge sob influências do contexto político de mudanças e laicização da sociedade européia, marcada por

um intenso movimento das chamadas “revoluções burguesas”. No Brasil, este processo é visualizado no início do século XIX, com a chegada da corte portuguesa à Colônia mais próspera da América e a sua elevação à condição de Reino Unido, bem como pelo processo de construção do Estado brasileiro.

Com este cenário nacional, podemos demarcar alguns fatores significativos que provocaram rebatimentos no campo educacional: a fundação do primeiro colégio secundário oficial do Brasil em 1837, o Colégio D. Pedro II, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 21 de outubro de 1838 e o texto da primeira Lei sobre a Instrução Nacional do Império brasileiro (Decreto das Escolas de Primeiras Letras de 15 de outubro de 1827), estabelecendo que os professores utilizassem, para o ensino de leitura, preferencialmente, a Constituição do Império e a História do Brasil.¹⁰

Um outro fator que pode ter contribuído para a discussão sobre a criação desta disciplina foi a necessidade de avaliar os conhecimentos mínimos dos pretensos candidatos para o ingresso nas Academias de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda e São Paulo, com a certificação das próprias instituições de ensino retratadas.

Em 07 de novembro de 1831 houve a aprovação dos novos estatutos que incluíam o ensino de História e Geografia, além das outras cinco cadeiras exigidas pelos exames preparatórios, o que demonstra a sua importância.

[...] através dos estudos preparatórios, como podemos ver, a Geografia começa a fazer parte de forma mais explícita do currículo escolar brasileiro, entretanto, ela aparece ainda não como disciplina autônoma, mas sim enquanto parte integrante da disciplina história e geografia (ROCHA, 1996, p. 144).

Como as disciplinas faziam parte da mesma cátedra, podemos considerar que este exemplo se aplica ao contexto da disciplina História, ou seja, dar maior visibilidade para este conhecimento, perante os objetivos educacionais propostos neste período.

O trabalho de Cunha (1986, p. 118), sobre a morfologia do Ensino Superior no Brasil até o final do período imperial, destaca que “as primeiras unidades do novo ensino superior apareciam sob forma de aulas e cadeiras” e, em 1817, foi criada uma cadeira de história em Ouro Preto que também deveria ensinar desenho.

¹⁰ A Lei de 15 de outubro de 1827 que estabelecia a criação de escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, decretou em seu art. 6º que: [...] Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>).

Um outro elemento nesse quadro é que o IHGB tinha como missão elaborar uma história nacional e difundi-la por meio da educação, mais precisamente por intermédio do ensino de História, que passaria diretamente às salas de aulas mediante os programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escritos pelos próprios sócios do Instituto, conforme Fonseca (2003).

Isso, entretanto, segundo Segismundo (1993, apud ROCHA, 1996, p. 159), apresentou dificuldades de implementação, devido ao evidente descaso do IHGB sobre o ensino da disciplina, visto que o titular da cátedra de História, nomeado em 1838, ao pleitear a elaboração de um livro destinado ao ensino da matéria junto ao cenículo, “não foi atendido aí nem mais tarde ao insistir no rogo”.

Os preceitos religiosos e cívicos que legitimavam a aliança entre o Estado brasileiro e a igreja católica, por meio da primeira Constituição brasileira, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, foram determinantes para a construção do ideário de nação na formatação do currículo escolar das instituições educativas de primeiras letras.

Somente no ano de 1837, com a criação do primeiro colégio secundário do país – o Colégio D. Pedro II – é que a História aparece como disciplina escolar autônoma.¹¹ “Seu primeiro regulamento (1838) determina a inclusão dos estudos históricos no currículo a partir da sexta série.” (NADAI, 1993, p. 146). Este colégio, por seguir a grande influência do pensamento iluminista francês adotou a História Universal e, para isso, utilizou como base do ensino as traduções de compêndios franceses, sendo que, em alguns casos, “na falta de traduções apelava-se diretamente para os próprios manuais franceses” (NADAI 1993, p. 146).

Isso reforça o argumento já retratado sobre a forte influência da tradição cultural européia, notadamente francesa, tanto pelo modelo quanto pela concepção e os conteúdos, sobre os propósitos educacionais para o nosso país naquele momento histórico, ampliado pelo posicionamento de Nadai:

Assim, a História inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1993, p. 146).

Observamos que somente um ano após a fundação do Colégio D. Pedro II, quando se formalizou uma estrutura curricular prescrita como política educacional no âmbito do Estado brasileiro, é que se cria um órgão (IHGB), voltado para a produção de uma historiografia

¹¹ No desenho curricular, a Geografia e a História apareciam como disciplinas autônomas, apesar de serem ministradas pelo mesmo professor o Bacharel em Direito Justiniano José da Rocha (1996).

nacional, cujas bases estavam alicerçadas em uma história nacional, dividida em períodos determinados pelos grandes marcos políticos, tais como: o descobrimento do Brasil, a independência e a criação do Estado monárquico, reforçando a idéia da inserção do Brasil à lógica do mundo europeu, ou seja, de viés eurocêntrico.

Com o Decreto nº 02 de 01 de fevereiro de 1841, foi implantada a primeira reforma do estatuto do Colégio D. Pedro II, ampliando o curso correspondente ao secundário para sete anos com redistribuição das disciplinas, porém afirmando o predomínio dos estudos literários e o enciclopedismo.

Nessa reforma, o ensino de História seria executado a partir do 3º ano, enquanto que o ensino de Geografia seria praticado desde o 2º ano, ou seja, em mais séries. Todavia, a carga horária total de História correspondia a 15 lições em cinco séries, enquanto a Geografia possuía 09 lições em seis séries. Isso pode evidenciar que, após a separação das duas disciplinas, o ensino de História apresenta maior prestígio, se considerarmos o total de carga horária entre as duas disciplinas.

Somente as disciplinas relativas aos estudos literários¹² possuíam maior carga horária do que a disciplina História, o que afirma a predominância deste tipo de estudo e a evidente adaptação ao modelo curricular francês, conforme Rocha (1996).

A destituição do regime imperial e a implantação do regime republicano não diminuíram o embate político posto entre os setores mais conservadores liderados pela igreja católica – supostamente favorável a um ensino mais moralizante – e outros segmentos da sociedade defensores das concepções mais científicas.

Ressaltamos, porém, que se tornava uma preocupação constante à construção do ideário de nação e de cidadão que negasse a contradição e a dominação entre colonizados e colonizadores, com ênfase nos estudos de aporte civilizatórios – os legados pela tradição liberal européia. Este foi o sentido do ensino de História e do currículo escolar, conforme nos expressa Nadai (1993):

A seleção do que entrava e saía dos diversos programas escolares, “o explicitado e os silêncios”, em seu conteúdo foram determinados pelas idéias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola. Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo (NADAI, 1993, p. 149)

¹² As disciplinas relativas aos estudos literários eram: Latim, Grego, Retórica e Poética.

Para Nadai (1993) houve grande resistência à introdução da História como disciplina curricular nos ginásios oficiais em São Paulo. O argumento utilizado era a sua suposta condição não científica, conforme expressavam os seus críticos “adeptos do caráter positivo e cientificista dos fenômenos”, que não conseguiram contemplar seu intento e “[...] a História do Brasil bem como a História Universal constaram no plano de estudos, sendo que a primeira com carga horária diminuta” (NADAI 1993, p. 147).

Tanto o ensino quanto a produção historiográfica sofreram grandes influências do referencial positivista, cuja prática pedagógica da disciplina História, até então, se centrava nos estudos da temporalidade do passado e afirmava uma concepção que privilegiava a ação das elites como os únicos sujeitos da história.

Com o surgimento do movimento escolanovista no Brasil, por volta de 1930, o referencial positivista sofreu críticas quanto ao direcionamento dado aos métodos aplicados ao ensino de História. Assim, sob os princípios do pragmatismo de Dewey, observamos que: “[...] O importante nas atividades ou no *método ativo* é a criação de uma atmosfera pedagógica para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema.” (BITTENCOURT, 2004, p. 75, grifo do autor).

Desse modo, essa perspectiva educacional provavelmente já indicava as possibilidades de uma outra diretriz pedagógica no ensino de História, no que se refere à intervenção histórica do sujeito nas suas práticas cotidianas.

O movimento político de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, desencadeou uma série de mudanças no campo educacional e, em particular, trouxe significativas alterações para o campo da história em nosso país. Em São Paulo, a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934, surgiram também os primeiros cursos universitários para a formação de professores para o Ensino Secundário, assunto que trataremos com maior ênfase na seção seguinte.

Ressaltamos que a influência do pensamento positivista marcou profundamente algumas políticas educacionais no Brasil e seus rebatimentos na configuração da disciplina História, assim como em seu ensino. O trabalho de Melo (1999) pontua três movimentos de referências e sua relevância neste quadro apresentado: a Reforma Capanema em 1942; a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em 1961; e a nova configuração que toma o ensino de História a partir da LDBEN nº 5.692/71.

No primeiro, Melo destaca o crescimento do *status* das disciplinas da área das Ciências Humanas, em particular de História, com o aumento da carga horária e a criação da disciplina História do Brasil desatrelada da História Universal, com influência marcadamente

eurocêntrica. É importante ressaltar que a Reforma Capanema foi implantada no interior do Estado Novo, no regime ditatorial do Governo Vargas, um momento político de acentuado nacionalismo e propagador do ideário cívico, ainda na tentativa de afirmação da identidade e da consciência nacional.

A implantação da LDBEN de 1971 surge em condições históricas bastante contraditórias, visto seu caráter conservador diante de um quadro político-social de grande efervescência da sociedade brasileira para a afirmação dos princípios democráticos no país. A lei mostrou-se clara na opção pelo ensino técnico-profissionalizante, num caminho inverso à reforma anteriormente citada, desprestigiando as disciplinas da área das Ciências Humanas, fundindo-as na área de Estudos Sociais com os conhecimentos da Ciência Histórica e da Geográfica em uma só disciplina. A implantação de cursos de licenciatura curta demarca muito bem a nova configuração curricular para o campo da história e, em particular, a quase eliminação da disciplina do currículo escolar.

Podemos inferir que o princípio de formação para o trabalho interfere com bastante força na configuração das disciplinas inseridas no currículo dos diversos cursos, sendo que a disciplina história ficou contida na área de Estudos Sociais, junto com Geografia, OSPB, Educação Moral e Cívica e “elementos de outras ciências humanas”, fazendo parte do núcleo comum (MELO, 1999, p. 44).

Em 1973, no bojo de intensos movimentos organizados de contestação da estrutura educacional vigente, como o Fórum de Debates sobre Estudos Sociais realizado na USP, e de manifestações tanto da Associação Nacional de História (ANPUH), quanto da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), o MEC “recua” em determinadas medidas suspendendo a vigência do dispositivo referente ao registro de professores da área de Estudos Sociais. “Esta resistência foi-se ampliando à medida que os interesses profissionais dos professores eram cada vez mais atingidos, a História e a Geografia iam perdendo sua autonomia como Ciências.” (FONSECA, 1993, p. 29).

Por isso, houve uma descaracterização do ensino das disciplinas de História e Geografia reunidas como Estudos Sociais para o ensino primário, enquanto que no ensino secundário admitia-se a existência dessas duas disciplinas, porém submetidas a uma carga horária inferior, pois as disciplinas de caráter geral eram consideradas mais importantes, com duração superior sobre as demais.

Associadas ao contexto de redemocratização do país, no final dos anos de 1980, o documento intitulado de Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História¹³, com sua versão final datada de 1986, ressalta a necessidade de retornar a disciplina história a sua condição autônoma e necessária na formação crítica do indivíduo e a eliminação dos estudos sociais enquanto disciplina que congregava os conhecimentos das ciências humanas. É importante ressaltar que esse é documento histórico contempla as principais aspirações dos cursos de História por meio da ANPUH.

A década de 1990 foi marcada por uma mudança bastante significativa com a implantação da LDB nº 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outras políticas educacionais no contexto das reformas neoliberais do Estado brasileiro. A referida Lei em seu art. 26, § 4º expressa que o “Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia” (BRASIL, 2006).

Assim, são criadas as Diretrizes Nacionais para os Cursos Superiores no Brasil e, por conseguinte, para os cursos de História como fruto de um embate teórico e político novamente pela entidade de maior representatividade dos profissionais de História em nosso país, a ANPUH. As Diretrizes Curriculares para os Cursos de História foram aprovadas pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001 (2001b) e regulamentadas pela Resolução CNE/CES 13/2002 (CNE, 2002) e reconfiguraram a formatação curricular destes cursos, bem como a disciplina História.

O texto referenciado das Diretrizes justifica a necessidade das mudanças curriculares e mostra que o “[...] antigo currículo mínimo era um instrumento arcaico, acanhado e em descompasso com os progressos do setor”, principalmente em função das “transformações ocorridas desde a década de 1960 na mencionada área do conhecimento, como configurada no Brasil.” (CNE, 2001b, p. 5).

Os PCN, direcionados para a Educação Básica, foram oficializados pelo Ministério da Educação – MEC em 1997; e o propósito para as disciplinas História e Geografia, no Ensino Fundamental: “[...] Reforça a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de História.” (BRASIL, 2002, p. 32).

As reflexões nos mostram que os atuais encaminhamentos, orientados pela Lei 9.394/96, influenciaram a nova formatação dos cursos de Graduação em História, bem como

¹³ O grupo de consultores sob a coordenação da Profª Déa Felon (UNICAMP) era formado por professores universitários de diferentes regiões do país e pela presidente da Associação Nacional de Professores de História (Profª Alice Canabrava). O início dos trabalhos ocorreu em 1981, com o encaminhamento de questionários com ênfase na questão curricular para todos os cursos de História existentes no Brasil. Particularmente, no caso da UFPA, foi indicado o nome da Profª Ruth Burlamaqui a partir da segunda reunião deste grupo de consultores.

as proposições para os conteúdos que devem ser aplicados ao ensino da disciplina de referência e não devem se limitar à tentativa de interpretar fatos históricos, e sim construir junto a professores e alunos, no contexto da Educação Básica, a capacidade de compreender e refletir sobre a história dos homens em seu processo contínuo de formação de consciência histórica, ou seja, mais do que ensinar história, cabe ao profissional desta área, desenvolver a capacidade de se pensar historicamente.

Esse é um desafio que, no contexto atual, se propõe aos profissionais de história, independentemente de seu espaço de atuação. As diversas manifestações de resistências, vivenciadas pelos profissionais dessa área, em relação às políticas públicas, implantadas no decorrer das últimas décadas, perpassam pela afirmação da História enquanto ciência, assim como para a concepção de ensino de história na tentativa de ressignificar o sentido ideológico dotado à História enquanto conhecimento válido no currículo escolar brasileiro.

Nota-se que a criação e a ampliação do número de cursos de História, em nosso país, estão diretamente atreladas à importância que esta disciplina assumiu no currículo escolar brasileiro, além de ser um elemento importante para a compreensão do significado que as políticas públicas assumem no processo de definição das práticas educacionais nos constantes embates e tensões entre os sujeitos que as conformam.

Por isso, as políticas de formação de professores, mesmo orientadas por princípios legais que historicamente refletem interesses de grupos hegemônicos, em nosso país, podem assumir outros significados, visto que somente a lei não representa a certeza na implantação de uma determinada ordem pretendida pelos seus executores.

1.2 A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL

O nosso país se apresenta, ao século XX, com um regime republicano recém-construído e com forças políticas conservadoras que se desdobravam para manter as relações de poder estabelecidas, enquanto outros grupos sociais e políticos emergentes, orientados por concepções ideológicas modernizantes, manifestavam-se mediante diversos movimentos de renovação social, política, econômica e cultural.

Isso pode ser destacado por meio de movimentos políticos e culturais, tais como: as greves operárias; o movimento tenentista; a Semana de Arte Moderna (1922); a criação da

Academia Brasileira de Ciências (1922); a Associação Brasileira de Educação (1924); e a criação do Partido Comunista (1922), que intensificou o embate que culminou com o deslocamento do eixo de decisões pela chamada Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao posto de mandatário máximo do nosso país.

A Primeira República pode ser considerada como um período transitório entre o ideário monárquico e a afirmação dos princípios defendidos pelo movimento republicano, que também apresentava um significado de modernidade, do novo, repercutindo na crença do poder da educação, enfatizando a necessidade de investimentos nesta área para transformar a sociedade brasileira.

O “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” surgem para afirmar a idéia de que a escola constrói o homem novo, evidenciado pela seguinte afirmação: “[...] reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (NAGLE, 1974, p. 100).

O quadro educacional acompanhou esta situação de efervescência política apresentando novos contornos e provocando significativos rebatimentos em vários setores dessa área. No campo da história, anterior ao surgimento dos primeiros cursos de formação de professores de História no Brasil, o currículo escolar já continha esta disciplina, indicando que antes de serem formados professores para atuarem profissionalmente neste campo de ensino, outros profissionais com formações variadas, como religiosos e, principalmente, bacharéis em Direito, responsabilizaram-se por essa docência.

Isso demonstra o descompasso entre a implantação de uma disciplina autônoma num currículo estabelecido por prescrições oficiais e a não implementação de uma política de formação de quadros profissionais para atuar formalmente neste ensino.

A inclusão da História do Brasil como disciplina autônoma no currículo do ensino secundário foi determinada por Portaria do Ministério da Educação, em março de 1940. Com efeito, até aquela data, a História do Brasil era estudada dentro do programa de História Geral. A portaria de Gustavo Capanema¹⁴ foi posta imediatamente em prática, ainda no ano de 1940. Em 1941, a revista *Nação Armada* elogia esta decisão e inicia uma campanha para melhorar o ensino de História do Brasil nas escolas (HORTA, 1994, p. 181).

¹⁴ Gustavo Capanema foi Ministro da Educação e Saúde Pública no governo de Getúlio Vargas, no período de julho de 1934 a outubro de 1945. Ressaltamos que esse autor esteve imbuído de ideais nacionalistas, podendo ser este o elo para a sua iniciativa de tornar a disciplina História do Brasil autônoma no currículo da escola secundária. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br>>. Acesso em: 30 jun. 2006

Entendemos que é por meio deste movimento retratado e da importância que a disciplina História assume no currículo escolar brasileiro – num quadro de incremento das políticas públicas educacionais de formação de professores em nosso país, a partir da década de 1930, com a chamada Era Vargas, no contexto de reestruturação dos interesses do Estado brasileiro, pautado no nacional-desenvolvimentismo é que são implantados os primeiros cursos de Graduação para formar professores de História no Brasil.

Nesse momento, evidencia-se um intenso debate na sociedade em favor do tema educação, como elemento importante na transformação e superação do modelo vigente pautado na histórica condição agro-exportadora que enrijecera as estruturas de poder concentradas nas elites estabelecidas.

Esse quadro político institucional eleva a educação como temática de extrema importância na constituição de um novo modelo de sociedade, afirmando-se a necessidade de fomentar a criação de cursos de graduação para formar professores.

A política reformista implantada a partir da Era Vargas afirma a idéia de que era “indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional centralizador, antiliberal e intervencionista” (SHIROMA, 2004, p. 17). A educação e as políticas educacionais, advindas deste modelo de Estado que se reconfigurava, deveriam cumprir o papel na afirmação desta nova ordem pleiteada e a disciplina História assume um caráter de grande importância na efetivação dos interesses deste Estado para referendar os ideais de nacionalismo.

Na perspectiva de modernização, industrialização e urbanização da sociedade brasileira, a temática formação docente ganha materialidade neste contexto, visto que se evidencia a necessidade de implementar cursos universitários para atender à grande demanda de profissionais habilitados para a educação.

Fernando de Azevedo, ícone do movimento escolanovista no Brasil, em suas considerações sobre a unidade da formação de professores, deixa claro que estes profissionais devem fazer parte da elite que tem acesso ao nível universitário, visto que sua função pública é da mais alta importância e nunca se deu o verdadeiro valor no Brasil, referendado por meio da seguinte transcrição:

[...] a maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como nos professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns dos outros, do secundário e da educação geral (AZEVEDO, 1958, p. 77).

Desse modo, percebemos que a influência decisiva para a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsáveis pela formação docente para o Ensino Secundário em nosso país, ancora-se principalmente na necessidade de se ampliar esse nível de ensino ao crescente contingente demográfico urbano que a própria política do Estado varguista incentivara, como alternativa de viabilizar o emergente processo de industrialização que demandava uma política educacional voltada para assegurar uma educação moderna.

Na consecução desse processo emerge a necessidade de incentivar a formação de profissionais habilitados por meio dos cursos de licenciaturas e as FFCL são criadas com o propósito principal de suprir esse quadro carente da educação em nosso país.

Neste cenário de “criação e instalação da primeira universidade brasileira (e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), em São Paulo, acorreram para esta cidade e depois, para a do Rio de Janeiro, (com a instalação da Universidade do Brasil) cientistas estrangeiros”, que atuaram em diversas áreas do conhecimento, “superando o autodidatismo e abrindo perspectivas novas para a atuação docente” (NADAI, 1993, p. 153-154).

Sobre a ação destes intelectuais de outros países que vieram atuar no Brasil, é importante destacar a presença de historiadores franceses, mais notadamente de Fernand Braudel que, nos anos de 1935-1937, trabalhou na recém-criada Universidade de São Paulo (USP) e tornou-se um dos maiores expoentes da Escola Historiográfica dos *Annales*.

O próprio Braudel, segundo Burke (1977, p. 46), definiu este período “como o mais feliz de sua vida”. Torna-se interessante ressaltar o relato de um professor formado no período da atuação destes historiadores, contido na obra de Fonseca (1997, p. 100):

Fui aluno, entre outros professores, de Fernand Braudel e que havia de se tornar o maior historiador da França. [...] Sempre me preocupei com a formação de professores. Preocupação que aprendi com os professores franceses que, ao contrário do que muita gente pensa, sempre se preocuparam em formar professores de história. Eles me ensinaram a pensar no aluno, principalmente o professor Braudel. Ele não perdia a oportunidade de me dar conselhos pedagógicos. Dizia: “Ensinar é repetir, repetir sem as mesmas palavras, com outros exemplos. Não queira dar uma idéia a cada cem metros, dê uma idéia a cada quilometro”. Quer dizer, amadureça a idéia no espírito do aluno, insista. Ele tinha realmente aquela preocupação em nos preparar para sermos professores secundários. Absorvi esse comportamento dos professores franceses e quando, por sorte, estive no lugar deles, conservei o mesmo espírito. A USP, com os professores franceses, tinha a preocupação com a formação de professores. Não posso responder pelos colegas de outros departamentos, mas creio que, na minha geração, essa preocupação esteve sempre muito viva, tanto que eu posso me lembrar dos meus colegas, eles tinham a preocupação não só de ensinar a História, mas de ensinar a História (FONSECA, 1997, p. 100).

Este posicionamento enfatiza a política pública do Estado brasileiro comandado por Getúlio Vargas de ampliar o quadro de professores com formação superior, adequada às áreas

de atuação profissional e às novas demandas exigidas pela política desenvolvimentista que pregava a modernização do país.

Ressaltamos, ainda, que existiam divergências políticas quanto aos projetos políticos a serem executados entre o governo federal, com sua postura mais autoritária, e alguns Estados como São Paulo, de posição mais liberal (de diversas matizes), que influenciaria a postura assumida pela USP, na execução de modelo diferenciado de organização das unidades responsáveis pelo processo de formação de professores.

Fernando de Azevedo reforça o posicionamento já retratado, por representar uma corrente da política educacional pautada pelos princípios do liberalismo elitista que viria a sofrer repressão generalizada, principalmente no momento da implantação do Estado Novo de Vargas, mas que permanece com forte influência no Estado de São Paulo, sendo inclusive diretor FFCL e um dos fundadores da Universidade de São Paulo.

[...] De uma parte, é às Faculdades de Filosofia que cabe, entre outras funções sumamente importantes, a da preparação cultural e pedagógica dos professores do ensino secundário – e realmente é esse o meio de que dispõem, para influírem na renovação dos ginásios e colégios, – e, de outra, é das escolas secundárias que ela recebe e tem de receber os estudantes que lhe freqüentam os cursos, – e é por aí que essas escolas influem poderosamente sobre aquelas Faculdades, fornecendo-lhes o material humano em que têm de trabalhar, para o encaminhá-lo e prepará-lo nas diversas especializações (AZEVEDO, 1958, p. 201).

Assim, apresentamos que o primeiro curso de formação de professores de História no Brasil foi criado em São Paulo, em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade deste Estado, a partir contexto das reformas educacionais de Francisco Campos que estabeleceram, entre várias medidas, a criação do Conselho Nacional de Educação por meio do Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931 e a reforma universitária implantada neste período por meio do Decreto nº 19.851, na mesma data, que dispôs sobre a organização do Ensino Superior e adotou o regime universitário (SHIROMA, 2004).

No Rio de Janeiro, então capital federal, no alvorecer do Estado Novo em 1937, no processo de reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro, então denominada Universidade do Brasil, se estabelece a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, cuja reforma previa a criação ou incorporação de institutos para cooperar com o desenvolvimento das atividades das escolas e faculdades, entre eles o Instituto de História e Geografia.

A criação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil foi a herdeira, legal e de fato, da antiga Universidade do Rio de Janeiro, sendo transferidos por decreto presidencial

de 1939 todos os seus cursos. O Decreto que a instituiu aponta seus vários objetivos, entre eles: “preparar candidatos ao magistério de ensino secundário e normal.”¹⁵

Segundo Candau (1987, p. 13), neste mesmo ano, uma reforma setorial “transforma a Faculdade de Educação em duas seções da Faculdade de Filosofia: a seção de Pedagogia, criando-se um curso de bacharelado nessa especialidade, e a seção especial de Didática, que habilitava os licenciados a lecionar no Ensino Secundário”.

O curso unificado de História e Geografia, em Minas Gerais, foi criado em 1939 e seu funcionamento teve início na cidade de Belo Horizonte, em 1941, também atrelado ao contexto das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Isso mostra que o pioneirismo dos cursos de História no Brasil ocorreu entre os Estados da região sudeste, que representava também a região mais populosa do país e também a mais desenvolvida economicamente.

A década de 1930 é considerada como um marco histórico na transição do país para uma nova era na sua história e isto também pode ser percebido nos rumos que os cursos de formação de professores de História assumiram neste contexto. É importante também demarcar esta periodização para referendar a manutenção do predomínio tanto no plano político que a região sudeste continuava mantendo sobre as demais, quanto no campo educacional, servindo de referência sobre o resto do país.

Isso também é importante para evidenciar que a distribuição do número de estudantes das escolas superiores no Brasil, no período de 1939 a 1945, no curso de História e Geografia, passou de 230 matrículas para 473 alunos matriculados. Os cursos com maior demanda eram Direito, Engenharia e Medicina, porém o crescimento de matrículas no curso de História e Geografia é extremamente significativo, tendo dobrado em seis anos. Ressalta-se que este período corresponde ao Estado Novo comandado por Getúlio Vargas (CUNHA, 1986).

1.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NO CENÁRIO NACIONAL

Como apresentamos anteriormente, os primeiros cursos para formação de professores de História no Brasil surgem em 1934, por meio das antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, num momento histórico de transição política, econômica e social, orientado por um projeto ideologicamente reformista sob o comando de Getúlio Vargas.

¹⁵ A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Reorganizada em 1937, passou a se chamar de Universidade do Brasil e tem a atual denominação desde 1965. (<http://www.ufrj.br>).

Nesse momento, vale ressaltar que estabelecemos, para esse trabalho, uma demarcação temporal a partir das últimas décadas do século passado, visto que nesse cenário vivenciou-se a luta contra a limitação do conhecimento historiográfico em função do tratamento ideológico determinado pelo regime militar ditatorial tanto que: “[...] Se das Ciências Exatas se espera a formação profissional destinada ao controle da produção, das Ciências Humanas se espera a formação de profissionais para a reprodução ideológica dos valores dominantes” (FENELON, 1988, p. 7).

Sob orientação das reformas educacionais do final da década de 1960, que culminaram com a implantação da LDB nº 5.692/71, os conhecimentos ligados ao campo das humanidades sofreram uma profunda limitação, visto que os conteúdos das duas principais disciplinas dessa área, História e Geografia, foram novamente reunidos em uma só disciplina. Este modelo, que parecia estar superado, nos remete às origens destes cursos em nosso país, e ganha materialidade como um componente significativo no projeto de redirecionamento do controle político implantado pelos militares no Brasil.

Particularmente no campo do saber historiográfico, criaram-se as chamadas licenciaturas curtas em Estudos Sociais, sob a alegação da necessidade de suprir a carência de mão-de-obra especializada para o mercado, o que representou um “ataque central à formação dos professores” (FONSECA, 1993, p. 26).

Nesse período, começava a ser formada uma geração de professores polivalentes, através de um “[...] mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social” (FONSECA, 1993, p. 26). Num programa geral, percebe-se que esta descaracterização na formação do professor de História, implicaria também na descaracterização do conhecimento específico do campo historiográfico, bastante conveniente aos ditames do regime político autoritário implantado.

Isso pode ser referendado por meio da seguinte expressão de Fonseca (1993, p. 27): “[...] Esta concepção de curso de formação de professores segue o modelo norte americano, que dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar.”

Rocha, em suas considerações sobre as reformas curriculares oriundas da atual legislação educacional nacional, mostra que estas desencadearam um processo de reforma também nos currículos dos cursos de Graduação em nosso país, sendo a “flexibilidade a característica mais marcante da nova concepção curricular prescrita pela legislação em vigor” (ROCHA, 2006, p. 24).

Segue este autor mostrando que a flexibilidade na organização de cursos e carreiras tem como “[...] tendência de considerar a formação no nível de graduação, como uma etapa inicial da formação continuada” (ROCHA, 2006, p. 26). Assim, entendemos que princípios como a flexibilidade e a polivalência, ensejados em dois momentos históricos distintos no Brasil, durante o regime militar pós-64 e o período atual de democratização, caracterizam-se como marcas na formulação de políticas de formação de professores.

Em contraposição à lógica subjacente de limitação das disciplinas História e Geografia, no currículo da Escola Fundamental e Médio, ocorre a intensificação de movimentos organizados de professores de História, por meio da ANPUH, e de professores de Geografia, por meio da AGB, que desencadearam uma série de debates na tentativa de reverter o quadro implantado pelo MEC quanto à manutenção dos cursos de Estudos Sociais.

Esta luta pode ser considerada a mais representativa no campo da formação de professores de História, visto que a formação dos docentes e o ensino da disciplina passaram se constituir como objetos de crescentes reflexões e, segundo Reis (1998), ao se questionar a concepção de história, nos anos 1970 e 1980, os profissionais desta área lutaram pela extinção dos Estudos Sociais nos currículos da escola fundamental, enfatizando que para o professor “pensar a formação docente implicaria, acima de tudo, que este mudasse a sua postura frente ao conhecimento histórico, sua produção e sua prática” (REIS, 1998, p. 192).

Neste cenário de contestação, de articulação entre as questões educacionais e os acontecimentos políticos, as reformas educacionais no campo da história, também fazem parte de um debate permanente quanto à estrutura política do Brasil naquele momento. A resistência passa a ter uma dimensão classista e a escola é concebida como um espaço de luta de classes, devendo ser ressignificada em sua função social.

No início dos anos de 1980, ainda como parte deste quadro, a categoria de profissionais de história ratifica seu posicionamento contrário à existência dos cursos de Estudos Sociais. Porém, diversos problemas são apontados por meio dos resultados do Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil, reiterando que na primeira análise global dos cursos de História, entre as principais questões evidenciadas, apresenta “a licenciatura com uma concepção pragmática (valorização das técnicas didáticas ou similares) e desarticulada do bacharelado” (RICCI, 2003, p. 87).

Isso comprova a deficiência na formação do professor de História e a necessidade de se implementar uma nova formatação curricular nestes cursos, visando atender às novas abordagens e objetivos para o ensino da disciplina.

Para Fonseca (2005), fatores atrelados tanto ao contexto nacional quanto internacional foram decisivos no processo de reestruturação do conteúdo da disciplina e da formação do professor de História, nas três últimas décadas do século passado¹⁶. Neste período havia um predomínio do modelo de formação que conjugava desde as licenciaturas curtas, licenciaturas plenas e o bacharelado, evidenciado a separação entre teoria e prática, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino e para a pesquisa, que deveria ser superado frente à evidente ineficiência de tais proposições. Para esta autora:

Os resultados desse modelo tornaram-se visíveis no campo profissional. Os egressos dos programas das universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa, ingressando em programas de pós-graduação. Os egressos dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais e/ou licenciatura plena em história e geografia ocupavam o mercado educacional, acentuando o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica (FONSECA, 2005, p. 61).

Fazer frente a esta lógica vigente no interior dos cursos de História no Brasil, com suas implicações na formação dos profissionais desta área que devem ir ao mercado de trabalho, particularmente no campo educacional, apresenta-se como o centro do debate e reivindicações dos profissionais de História na tentativa do estabelecimento de um novo paradigma para o ensino da disciplina, para a concepção de história, bem como de formação docente. É perceptível que, quanto à formação de professores, historicamente, orientou-se pelos princípios da racionalidade técnica.

O cenário educacional dos anos de 1990, sob orientação da nova Constituição Federal, promulgada em 1988, reflete a conjuntura reformista do Estado brasileiro, iniciada com a implantação da LDB 9.394/96, que encaminhou as políticas públicas em educação no nosso país, como também a elaboração dos PCN, do Sistema de Avaliação da Educação Básica, do Plano Nacional do Livro Didático, do sistema de financiamento, e, principalmente, da elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação.

Isso teve implicações particulares sobre o campo de formação de professores de história, com a implementação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, que discutiremos posteriormente neste trabalho.

Ressaltamos que tais reformas podem estar associadas como parte das políticas direcionadas pelos organismos econômicos internacionais, principalmente, o Banco Mundial,

¹⁶ Os fatores apontados pela autora são a luta pela extinção das licenciaturas curtas em estudos sociais, o processo de redemocratização do Brasil nos anos de 1970 e 1980, e as mudanças curriculares para o Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o movimento internacional de revisão e ampliação da produção historiográfica.

como estratégia de reestruturação do sistema capitalista; em sua versão mais atual, o neoliberalismo. A ação do Estado é minimizada no campo social e maximizada quanto ao controle e regulação neste mesmo campo. Porém, os sujeitos históricos em suas ações cotidianas, podem encontrar outros sentidos, para além das imposições legais, visto que a lei não representa a garantia de mudança de uma determinada ordem social.

As discussões em torno da formação do profissional de História no contexto evidenciado – deflagradas, inicialmente, em função do ataque à formação docente e da criação dos cursos de estudos sociais, entremeada pela tentativa de superação do modelo da racionalidade técnica vigente para os cursos de licenciaturas em geral – desencadearam movimentos pela elaboração de novos parâmetros curriculares. Agora, tais proposições são definidas como as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História que, juntamente com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes dos Cursos de Graduação da UFPA, documento interno desta IES, incidiram sobre a formulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UFPA.

1.4 DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS À UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

As questões sociais tratadas como questão de polícia, durante a chamada primeira república brasileira, precisavam ser redefinidas, justamente com a necessidade de se estabelecer algumas concessões aos trabalhadores, além de se garantir por meio de um aparelho legal-burocrático o controle da ideologia, dos partidos políticos e dos sindicatos que orientavam sua prática política.

Com isso, os segmentos mais dinâmicos da classe dominante percebiam a necessidade de mudança do quadro político do país, o que se materializou com a chamada Revolução de 1930, conforme Cunha (1986).

O processo de ruptura política no Brasil, caracterizado pelo movimento de 1930 que instala a chamada Era Vargas, implantou um regime de intendência com a nomeação dos “tenentes” que passaram a governar as unidades federativas como interventores, estabelecendo um modo de limitar o poder das oligarquias locais, vedando-lhes o uso do aparelho do Estado. Este sistema foi válido para todo o país e, conseqüentemente, para o Estado do Pará.

“Os tenentes serviram para conter o poder das oligarquias, mas não para destruí-lo; ao contrário, eles o sustentaram de modo que os processos resultantes da crise econômica não lhe fossem fatais” (CUNHA, 1986, p. 237).

Sincronizada com a política nacional, se fortalece no cenário político paraense, a figura emblemática do coronel Joaquim de Magalhães Cardoso Barata, empossado na interventoria do Estado, entre os anos de 1930 a 1945, “dando início ao período mais importante do populismo no Pará” (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 15).

Sob forte inspiração positivista, não diferente da maioria dos militares brasileiros daquele período, o governante-ditador considerava que o povo não estava preparado para o exercício cívico e,

[...] não podia arcar com as liberdades constitucionais, pois estava mergulhado nos vícios cultivados pelo regime anterior, no qual os desmandos e as improbidades eram comuns [...] Nesse sentido, a educação seria o principal instrumento de formação cívica da sociedade (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 18).

Em seu primeiro governo, entre as diversas disputas políticas, enfatizamos algumas ações de Magalhães Barata no campo educacional, como a criação da Secretaria de Educação e Saúde Pública, reformas no ensino, alteração nos currículos escolares e, até mesmo, o afastamento de professores em nome da idoneidade moral (SOUZA JÚNIOR, 1999).

No período de redemocratização do país, fase pós-segunda interventoria de Magalhães Barata, sob o governo eleito de José Malcher e acompanhando o processo de criação de multiplicação das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), no cenário nacional, nos anos de 1940 e 1950 foi criada em nosso Estado a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belém, instituição particular mantida pela Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária do Pará¹⁷; entretanto, somente no período do governo de Magalhães Barata (1955-1959), eleito pelo clamor das urnas é que, em 04 de maio de 1954, foi assinado pelo presidente Getúlio Vargas o Decreto Federal nº 35.456, autorizando o funcionamento dos seis primeiros cursos daquela Instituição de Ensino Superior: História e Geografia em um único curso, Filosofia, Matemática, Ciências Sociais, Letras Clássicas e Pedagogia.

Em 28 de outubro de 1954, foi oficialmente instalada a faculdade com a posse de 32 professores que formaram o seu primeiro corpo docente. Porém, somente os cursos de Letras Clássicas, Pedagogia, História e Geografia e Matemática começaram a funcionar no ano de 1955.

¹⁷ Inicialmente a FFCL funcionava na sede do “Centro Propagador de Ciência”, situada na atual Av. Almirante Barroso (então Av. Tito Franco), onde está localizada a EEEFM Visconde de Sousa Franco. Posteriormente, passou a funcionar em um prédio situado à Av. Generalíssimo Deodoro, onde funciona a APAE.

Conforme consulta que realizamos nas Atas do Curso de História e Geografia da extinta FFCL, no primeiro concurso de habilitação para o ingresso neste curso da referida instituição foram inscritos 22 candidatos, sendo 17 aprovados, 04 reprovados e 01 não compareceu às provas. As disciplinas que faziam parte do processo seletivo constavam de Português, Francês ou Inglês, História Geral e do Brasil e Geografia Geral e do Brasil, que constava de uma prova oral e outra escrita.¹⁸

A aluna que obteve o primeiro lugar nesse processo seletivo foi Maria de Paula Ramos Chaves, com a média geral de 9,81 pontos. No segundo concurso inscreveram-se 15 candidatos, sendo que somente 09 foram aprovados, com 04 candidatos reprovados e 02 não compareceram às provas. O primeiro lugar na classificação foi Ubiratan Gonçalves Sant' Anna com a média geral de 7,59 pontos. Estes alunos, que ingressaram no ano letivo de 1955, foram os primeiros professores de História e Geografia habilitados por esta instituição em nosso Estado.

Naqueles anos, os fundadores estabeleceram um compromisso bastante exigente com a erudição, termos válidos a serem creditados aos estudos históricos do período. Distante da efervescência operada sobre novos métodos e objetos, a formação de professores era o dado de maior relevo (UFPA, 2004, p. 2).

Segundo dados da obra de restrita circulação e pertencente ao acervo do Museu da UFPA, intitulada de *Separata Especial de Anais Científico*, a principal preocupação administrativa da faculdade de Filosofia era a reformulação de sua estrutura visando atender eficazmente ao seu objetivo fundamental, que era a formação de professores (grifo nosso)¹⁹.

Ao se considerar que o objetivo central desta instituição, que congregava o maior número de cursos à época, era a formação profissional para o magistério por meio de cursos de licenciaturas, é importante ressaltar que se efetivaram somente quatro dos seis cursos, inicialmente aprovados. Estes se direcionavam para as disciplinas básicas do currículo escolar elementar.

Conforme análise de documentos de certificação de conclusão de curso²⁰, diploma de uma aluna da segunda turma do curso de História da antiga FFCL, já existia tanto a habilitação de Bacharel quanto a de Licenciado Pleno em História.

¹⁸ A relação com os nomes e as notas obtidas pelos alunos que concorreram aos dois primeiros concursos da FFCL foram obtidos por meio de consulta às Atas desta Instituição de Ensino Superior.

¹⁹ Esta referência está contida em uma obra rara intitulada de *Separata Especial de Anais Científicos*, n. 74, ano XXI, p. XXXVI, pertencente ao acervo do Museu da UFPA.

²⁰ A documentação refere-se a dois diplomas de conclusão de curso de bacharelado e licenciatura plena em História e Geografia, da extinta FFCL, pertencente a aluna Ierecê de Sousa Melo. O título de bacharel foi conferido em 07 de março de 1959 e o de licenciado pleno em 13 de dezembro de 1959.

Primeiramente, os alunos egressos do curso habilitavam-se no Bacharelado em História, com a complementação em Licenciatura Plena em História. Isso nos leva a identificação do modelo de formação vigente no momento, o denominado esquema 3+1, conhecido modelo de racionalidade técnica que vigorava em todo o país como padrão federal universitário, ou seja, três anos para a habilitação em Bacharelado em História e mais um ano complementar para a Licenciatura Plena em História com o “curso de Didática.”²¹

Segundo Perez Gomez (1992), o modelo de racionalidade técnica predominou ao longo do século XX, provocando a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Portanto, se caracterizando como a manifestação do cientificismo, herança do positivismo.

A atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e para técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos da investigação (GOMEZ, 2001, p. 96).

Mesmo que os principais objetivos propostos para a criação do curso fossem voltados para a formação do professor, as disciplinas de conhecimento pedagógico “apareciam” como uma “complementação” no quarto ano de formação para a licenciatura plena.

Três anos após a criação da FFCL foi instalada a Universidade do Pará por meio da Lei Federal nº 3.191, de 02 de julho de 1957, assinada pelo presidente Juscelino Kubitschek, após cinco anos de tramitação do projeto original do deputado federal paraense Epílogo de Campos.

A recente universidade incorporou sete faculdades existentes no nosso Estado, entre elas a FFCL que passou a denominar-se Faculdade de Filosofia, e manteve o curso de História²².

Esta instituição de Ensino Superior ampliou as perspectivas formativas e foi criada com o compromisso de desenvolver a educação, ciência e tecnologia apropriadas ao contexto amazônico, com o objetivo de atender às expectativas de desenvolvimento regional e às necessidades do desenvolvimento da indústria automobilística no Brasil que demandava a formação de outras especialidades para além de profissionais liberais (INEP, 2006, p. 34).

²¹ O curso de Didática era constituído pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 40).

²² A Universidade do Pará se comporá dos seguintes estabelecimentos de Ensino Superior: Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, Faculdade de Direito do Pará, Faculdade de Farmácia de Belém do Pará, Escola de Engenharia do Pará, Faculdade de Odontologia do Pará, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará e a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais do Pará. (Substitutivo ao Projeto nº. 2268-B de 1952, art. 2º In: **Revista de Cultura do Pará**, vol. 15, n. 1 de Janeiro de 2004).

No ano de sua fundação contava com 1008 alunos, matriculados nos onze cursos oferecidos, entre eles, o curso de Geografia e História unificado, e representou a primeira Instituição de Ensino Superior dentro dos atuais padrões universitários na região amazônica (MOREIRA, 1997).

Ao acompanhar as diretivas nacionais, o curso de História da FFCL, originalmente, congregava os conhecimentos historiográficos e geográficos em um único curso e, somente no ano de 1961, é que ocorreu o desmembramento em dois cursos distintos.

Particularmente no caso da UFPA, o curso de História manteve-se em escala crescente de matrículas até o ano de 1967, enquanto o curso de Geografia chegou a sofrer um decréscimo nas matrículas em três anos do mesmo período, o que pode nos sinalizar pela maior demanda, a preferência para o curso de História após a sua separação, conforme dados sobre o número de alunos matriculados na UFPA, obtidos na obra de Moreira (1997).

Quadro 1 – Relação dos alunos matriculados na UFPA no período de 1957-1967.

CURSOS	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967
Geografia e História	22	31	46	42	-	-	-	-	-	-	-
Geografia	-	-	-	-	15	14	14	25	36	38	36
História	-	-	-	-	35	39	40	55	54	70	91

Fonte: Moreira (1997, p. 61) ²³.

No contexto das mudanças vivenciadas no período retratado, está a implantação de um projeto de Reforma Geral da Educação Nacional que, após mais de uma década de debates, culminou com a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/71) e que apresentou um caráter conservador, contraditoriamente num momento de efervescência política e avanço das questões populares, na esteira das reivindicações das chamadas “Reformas de Base”. Estas postulavam mudanças mais estruturais na sociedade brasileira, com reflexos significativos tanto no campo da cultura, quanto no da educação, premidos pelo processo de urbanização que intensifica a demanda social pela educação.

Isso pode ser evidenciado mediante o seguinte:

[...] Enquanto o desenvolvimento caminhava no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a se estruturar em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista, não escapando às lutas ideológicas e representando uma vitória conservadora (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 42).

²³ Originalmente neste quadro apresentado na obra de Moreira (1997, p. 61) consta a relação de vinte cursos da UFPA, vigente no período de 1957-1967. Entretanto, retiramos somente os dados dos cursos que nos interessam para esta pesquisa.

A referida lei, em seu art. 70, determinou que: “[...] O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.”

Ao acompanhar o quadro de transformações que ocorriam, constatamos que o movimento curricular do curso de História da UFPA começa a ganhar novos contornos sob orientações dessas prescrições legais, refletindo significativas mudanças vivenciadas na formatação deste curso, então intitulado Curso de Licenciatura em História.

Logo, uma perceptível mudança, baseada no Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, determina que:

[...] os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de Ensino Médio (CANDAU, 1987, p. 19).

Além disso, propõe, inclusive, as matérias pedagógicas de caráter obrigatório, assim como a carga horária das mesmas²⁴. Para os alunos que pretendessem complementar a sua formação de Bacharel, seria fixado um mínimo de conteúdo e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Segundo Candau (1987, p. 20): “[...] Na prática, as mudanças propostas acabaram por significar apenas a redução do conteúdo obrigatório da formação pedagógica”, o que pode ser ratificado mediante o seguinte:

Além do mais, a mesma precariedade e o mesmo desprestígio que marcavam as seções de pedagogia e didática na antiga faculdade de filosofia se reproduziram nas novas faculdades de educação. Os mesmos problemas com que se defrontavam os cursos de formação de professores, desde o início (tais como a falta de integração entre a formação pedagógica e a específica, e o caráter excessivamente “teórico” dos cursos), persistiram e até talvez se agravaram com a desarticulação da faculdade de filosofia (CANDAU, 1987, p. 20).

Tal argumento pode ser utilizado para a análise da política de formação do curso de História, onde as disciplinas referentes à formação pedagógica são reduzidas, se considerarmos o conjunto de disciplinas componentes da grade curricular, expondo uma tendência de que os princípios iniciais definidos na criação do curso ainda podem estar presentes até os dias atuais.

²⁴ Segundo Candau (1987), as disciplinas pedagógicas de caráter obrigatório seriam: Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Didática e Elementos da Administração Escolar, além de Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional. Para a autora, esta última seria a única inovação efetivamente introduzida.

Nesse contexto, a Resolução nº 47 de outubro de 1971, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA, definiu que o currículo pleno do curso de licenciatura em História, com base na Resolução nº 292/62 do CFE, compreenderia as disciplinas obrigatórias do Primeiro Ciclo, correspondentes a área de “Filosofia e Ciências Humanas”; as disciplinas a serem escolhidas pelo aluno, no Primeiro Ciclo, na forma do regulamento respectivo; bem como as disciplinas pedagógicas também na forma do regulamento proposto, assim distribuídas:

Quadro 2 – Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em História – 1971.

DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO E COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS
História Econômica e Formação Econômica do Brasil	Psicologia da Educação (Adolescência)	Etnologia e Etnografia do Brasil
História do Pensamento Econômico	Psicologia da Educação (Aprendiz.)	Ciência Política I
Introdução à Educação	Estrutura e Funcionamento de Ensino do 1º Grau	Antropologia Cultural
História Antiga I	Estrutura e Funcionamento de Ensino do 2º Grau	Civilização Ibérica
História Antiga II	Didática Geral	História das Idéias Políticas e Sociais
História Medieval	Prática de Ensino (Est. Superv.)	Economia Brasileira
História Moderna		Hist. da Amazônia
História Contemporânea I		História da Arte
História Contemporânea II		
História do Brasil I		
História do Brasil II		
História da América I		
História da América II		

Fonte: CONSEP/UFPA. Resolução nº 47 de 27.10.1971.

É perceptível que esta Resolução não alterou o número de disciplinas exigidas pelo antigo Curso de Didática, no total de seis, porém verificamos uma ampliação da oferta de disciplinas e dos estudos no campo da Psicologia e de Legislação Educacional, em detrimento da Didática que foi reduzida para somente uma, denominada de Didática Geral.

Essa Resolução iria vigorar a partir do ano letivo de 1972, entretanto, foi revogada pela Resolução nº 89 de maio de 1972, que manteve os dois primeiros artigos com as deliberações da medida anterior, alterando-se o art. 3º que versa sobre a integralização dos créditos correspondentes ao Curso, observando os limites mínimos de 148 créditos no total do Curso, incluídos os obtidos no Primeiro Ciclo que, anteriormente, eram 166; sendo 08 créditos desse total em disciplinas optativas (eram 19) e 34 créditos para as disciplinas intituladas como pedagógicas, sendo o mesmo número da resolução anterior.

Outra mudança constatada refere-se ao art. 6º, que na resolução anterior, determinava que “para matricular-se em qualquer período letivo no Segundo Ciclo do Curso de Licenciatura em

História, o aluno deveria escolher disciplinas cujos créditos somem o mínimo de 15 créditos e o máximo de 26 por período”. Anteriormente o número mínimo era o mesmo e o máximo era de 25.

Quadro 3 – Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em História (Resolução nº 89/1972).

CURRÍCULO PLENO	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS					PRÉ-REQUISITOS
	Semestral	SEMANAL				Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras	Total		
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras	Total						
DISCIPLINAS BÁSICAS	810									53	
DO CURRÍCULO MÍNIMO	150									10	
História do Pensamento Econômico	60	4	-	-	4	4	-	-	4		Hist. Econ. e Form. Econ. do Brasil
Introdução à Sociologia	90	6	-	-	6	6	-	-	6		
COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	495									32	
Disciplinas Pedagógicas	90	6	-	-	6	6	-	-	6		
Introdução Est. Históricos	90	6	-	-	6	6	-	-	6		
Língua Port. e Comunicação	75	3	2	-	5	3	1	-	4		
Introd. Metod. Ciências Sociais	90	6	-	-	6	6	-	-	6		
Introdução à Economia I	75	5	-	-	5	5	-	-	5		
Introdução à Filosofia	75	5	-	-	5	5	-	-	5		
COMPLEMENTARES OPTATIVAS	105									7	
DISCIPLINAS ELETIVAS	60	4	-	-	4	4	-	-	4		
DISCIPLINAS PROFISSIONAIS	1.440									90	
DO CURRÍCULO MÍNIMO	1.320									82	
História Antiga I	75	4	1	-	5	4	1	-	5		História Antiga I
História Antiga II	75	4	1	-	5	4	1	-	5		História Antiga II
História Medieval	75	4	1	-	5	4	1	-	5		História Medieval
História Moderna	75	4	1	-	5	4	1	-	5		História Moderna
História Contemporânea I	60	4	-	-	4	4	-	-	4		História Contemporânea I
História Contemporânea II	60	4	-	-	4	4	-	-	4		
História do Brasil I	60	4	-	-	4	4	-	-	4		História do Brasil I
História do Brasil II	60	4	-	-	4	4	-	-	4		História do Brasil I
História da Amazônia	60	4	-	-	4	4	-	-	4		História do Brasil I
História da América I	60	4	-	-	4	4	-	-	4		Civilização Ibérica
História da América II	60	4	-	-	4	4	-	-	4		Hist. da América I
História Econômica e Formação Econômica do Brasil	90	6	-	-	6	6	-	-	6		Introdução à Economia
Disciplinas Pedagógicas	510									28	
COMPLEMENTARES OPTATIVAS	120									8	
Etnologia e Etnografia do Brasil	75	4	1	-	5	4	1	-	5		
Antropologia Cultural	60	4	-	-	4	4	-	-	4		
Ciência Política	60	4	-	-	4	4	-	-	4		
Civilização Ibérica	60	4	-	-	4	4	-	-	4		
Hist. das Id. Pol. e Sociais	90	6	-	-	6	6	-	-	6		
Economia Brasileira	60	4	-	-	4	4	-	-	4		Hist. Econ. e Form. Econ. do Brasil
História da Arte	90	6	-	-	6	-	6	-	6		

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Resolução do CONSEP/UFPA.

Somente dois meses depois é definida outra Resolução de nº 111, de julho de 1972, que revogou a anterior e trouxe algumas modificações significativas, como a introdução das disciplinas Antropologia Cultural, História da Amazônia e História Econômica e Geral do Brasil, no currículo mínimo, bem como uma nova integralização dos créditos, correspondendo a 143 no total do curso, mais 08 créditos desse total para as disciplinas optativas, mantendo-se o número de 34 para as disciplinas pedagógicas.

Constatamos, assim, que o campo da Antropologia começava a ganhar mais espaços na formação dos profissionais de História. “Foi criado um novo curso de História agora associado à Antropologia” (UFPA, 2007). As aulas práticas são suprimidas, o ensino é hegemônico e a pesquisa é inexistente. A referida proposta estava assim constituída:

Quadro 4 – Currículo Pleno do Curso de licenciatura em História (Resolução nº 111/72).

CURRÍCULO PLENO	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS					PRÉ-REQUISITOS
	Semestral	SEMANAL				Total	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras	Total	
		Aulas Teórica	Aulas Prática	Outras	Total						
DISCIPLINAS BÁSICAS	810									53	
DO CURRÍCULO MÍNIMO	150									10	
Antropologia Cultural	60	4	-	-	4	4	-	-	-	4	
Introdução à Sociologia	90	6	-	-	6	6	-	-	-	6	
COMPLEMENTARES											
OBRIGATORIAS	495									32	
Disciplinas Pedagógicas	90	6	-	-	6	6	-	-	-	6	
Introdução Est. Históricos	90	6	-	-	6	6	-	-	-	6	
Língua Port. e Comunicação	75	3	2	-	5	3	1	-	-	4	
Introd. Metod. Ciências Sociais	90	6	-	-	6	6	-	-	-	6	
Introdução à Economia I	75	5	-	-	5	5	-	-	-	5	
Introdução à Filosofia	75	5	-	-	5	5	-	-	-	5	
COMPLEMENTARES											
OPTATIVAS	105									7	
DISCIPLINAS ELETIVAS	60	4	-	-	4	4	-	-	-	4	
DISCIPLINAS											
PROFISSIONAIS	1.440									90	
DO CURRÍCULO MÍNIMO	1.320									82	
História Antiga	90	6	-	-	6	6	-	-	-	6	
História Medieval	75	5	-	-	5	5	-	-	-	5	História Antiga
História Moderna	75	5	-	-	5	5	-	-	-	5	História Medieval
História Contemporânea	120	8	-	-	8	8	-	-	-	8	História Moderna
História do Brasil I	90	6	-	-	6	6	-	-	-	6	
História do Brasil II	90	6	-	-	6	6	-	-	-	6	História do Brasil I
História da Amazônia	60	4	-	-	4	4	-	-	-	4	
História da América I	60	4	-	-	4	4	-	-	-	4	
História da América II	60	4	-	-	4	4	-	-	-	4	Hist. da América I
História Econômica e Formação Econômica Geral e do Brasil	75	5	-	-	5	5	-	-	-	5	

Cont.

CURRÍCULO PLENO	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS					PRÉ-REQUISITOS
	Semestral	SEMANTAL				Total	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras	Total	
		Aulas Teórica	Aulas Prática	Outras	Total						
DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS	510									28	
Ciência Política	60	4	-	-	4	4	-	-	4		
Civilização Ibérica	60	4	-	-	4	4	-	-	4		
Hist. das Id. Pol. e Sociais	90	6	-	-	6	6	-	-	6		
Economia Brasileira	60	4	-	-	4	4	-	-	4		
História da Arte	90	6	-	-	6	-	6	-	6		
Etnologia e Etnografia do Brasil	75	5	-	-	5	5	-	-	5		

Fonte: CONSEP/UFPA.

No ano de 1977 são promulgadas três Resoluções, como a de nº 393, de janeiro de 1977, mesmo de caráter mais generalizado às licenciaturas, a qual trouxe rebatimentos à proposta do curso de História e alterou a Resolução nº 258/75 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, pois estabeleceu, em seu art. 1º, que os Cursos de Licenciatura de 1º Grau (conhecida como Licenciatura Curta) deveriam congregiar as disciplinas Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II, Didática Geral e Prática de Ensino I.

Quanto às Licenciaturas Plenas, deveriam conter todas as disciplinas mencionadas para o modelo anterior, além de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau II e Prática de Ensino II, sendo esta última em forma de Estágio Supervisionado, com a duração mínima de 75 horas para as Licenciaturas de 1º Grau e 60 para as Licenciaturas Plenas, no total de 23 créditos (19 para a de 1º Grau e 04 para a Licenciatura Plena).

A outra Resolução nº 433, de agosto de 1977, estabelece normas especiais para a matrícula no Bacharelado, em quatro cursos, inclusive o de História, para alunos e diplomados que ingressaram na UFPA, antes da implantação da referida habilitação.

Com isso, constatamos uma retomada para se estabelecer o Bacharelado em História, o que se evidencia com a Resolução nº 469, também de 1977, sob a influência da medida anteriormente referenciada.

O curso de História apresenta uma nova nomenclatura, passando a ser denominado Curso de Licenciatura Plena e Bacharelado em História, ampliando as perspectivas formativas para os alunos do curso.

A referida Resolução definiu o Currículo Pleno para as duas habilitações, constituído de um bloco com 18 disciplinas, majoritariamente de conhecimento específico da área de história; outro bloco, com disciplinas pedagógicas na forma da Resolução, que regulamenta o assunto para o Curso de Licenciatura Plena e mais 06 disciplinas vinculadas do Curso de Bacharelado, além de disciplinas optativas comuns aos dois cursos, e a disciplina Teoria da História para o Curso de Licenciatura Plena, bem como a disciplina Matemática II, para o Curso de Bacharelado.

Fica evidente que esta estrutura curricular, do curso de História, ganha um novo perfil configurando particularidades da proposta curricular, visto que apresenta um currículo mínimo comum aos dois Cursos, composto por disciplinas assim distribuídas:

Quadro 5 – Demonstração da correspondência de matérias e disciplinas do Currículo Mínimo, conforme o Anexo I da Resolução nº 469/1977 – Licenciatura.

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

Fonte: CONSEP/UFPA.

Este currículo estabelece um marco transitório entre as propostas estabelecidas anteriormente. Os alunos que ingressaram no Curso em anos anteriores tinham facultada a opção pela integralização curricular, porém, os alunos que ingressaram no ano de 1977, deveriam fazer as adaptações indispensáveis ao Currículo Pleno, observando as prescrições do Colegiado de Curso,

além do que a habilitação inicial era para formar o professor de História, deixando o aluno livre para optar pela seqüência do Bacharelado com o complemento das disciplinas propostas no currículo.

Quadro 6 – Curso de História – Licenciatura – Resolução nº 469/1977.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS				PRÉ-REQUISITOS
	Semestral	SEMANAL				Teóricas	Práticas	Outras	Total	
		Teóricas	Práticas	Outras	Total					
I. DISCIPLINAS BÁSICAS	1200								79	
1. DO CURRÍCULO MÍNIMO	615								41	
1.1 Antropologia Cultural I	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.2 História Antiga	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.3 História Moderna I	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.4 História Contemporânea I	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.5 História da América I	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.6 História do Brasil I	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
1.7 Hist. Econ. Geral e do Brasil I	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.8 Estudo de Prob. Brasileiros I	30	2	-	-	2	2	-	-	2	
1.9 Int. aos Estudos Históricos	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
2. COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	405								26	
2.2 Ling. Port. e Comunicação	75	3	2	-	5	3	1	-	4	
2.3 Int. à Economia I	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
2.4 Int. à Sociologia	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
2.5 Int. à Filosofia	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
2.6 Int. à Metodologia das Ciências Sociais	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
3. COMP. OPTATIVAS	120								8	
4. COMP. ELETIVA	60								4	
II. DISCIPLINAS PROFISIONALIZANTES	1.170								74	
1. DO CURRÍCULO MÍNIMO	1.050								66	
1.1 Antropologia Cult. II	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Antrop. Cult. I
1.2 História Medieval	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Hist. Antiga
1.3 Hist. Moderna II	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Hist. Moderna I
1.4 Hist. Contemporânea II	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Hist. Cont. I
1.5 Hist. da América II	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Hist. América I
1.6 Hist. do Brasil II	90	6	-	-	6	6	-	-	6	Hist. Brasil I
1.7 Hist. do Brasil III	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Hist. Brasil II
1.8 Hist. do Brasil IV	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.9 Hist. Econ. Geral e do Brasil II	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Hist. Econ. Geral e do Brasil I
1.10 Estudo de Prob. Bras. II	30	2	-	-	2	2	-	-	2	
1.11 DISC. PEDAGÓGICAS										
1.11.1 Psic. da Educação (Adol. e Apend.)	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.11.2 Est. e Func. do Ensino do 1º Grau II	45	3	-	-	3	3	-	-	3	
1.11.3 Est. e Func. do Ensino do 2º Grau II	30	2	-	-	2	2	-	-	2	
1.11.4 Didática Geral	120	8	-	-	8	8	-	-	8	Psic. Educação (Adol. e Apend.)

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA				CRÉDITOS				PRÉ-REQUISITOS	
	Semestral	SEMANAL			Teóricas	Práticas	Outras	Total		
		Teóricas	Práticas	Outras						Total
1.11.5 Prática de Ensino I	75	1	4	-	5	1	2	-	3	Didática Geral
1.11.6 Prática de Ensino II	60	-	4	-	4	-	2	-	2	Didática Geral
2. COMP. OPTATIVAS	120	-	-	-	120	8	-	-	8	
2.1 Pré-História Brasileira	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Ant. Cult. I
2.2 Pol. e Rel. Internacionais	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
2.3 Historiografia Brasileira	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
2.4 História da Arte	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
2.5 História Agrária do Brasil	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
2.6 Etnologia Ind. Amazônia	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Ant. Cult. I
2.7 Sociologia Geral e Urbana	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Int. à Sociologia
2.8 Demografia	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
2.9 Modelos Pol. Contemp.	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
2.10 Geog. Regional I	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
2.11 Geog. Agrária	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
2.12 Antrop. Política	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Antrop. Cult. I
2.13 Civilização Ibérica	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
2.14 Folclore Brasileiro	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
2.15 Teoria da História	60	4	-	-	4	4	-	-	4	

Fonte: CONSEP/UFPA.

Quadro7 – Demonstração da correspondência de matérias e disciplinas do Currículo Mínimo, conforme o Anexo I da Resolução nº 469/1977 – Bacharelado.

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	CH	CR
1.1 Introdução ao Estudo da História	1.1.1 Introdução aos Estudos Históricos	90	6
1.2 História Antiga	1.2.1 História Antiga	75	5
1.3 História Medieval	1.3.1 História Medieval	75	5
1.4 História Moderna	1.4.1 História Moderna I	60	4
	1.4.2 História Moderna II	60	4
1.5 História Contemporânea	1.5.1 História Contemporânea I	75	5
	1.5.2 História Contemporânea II	75	5
	1.5.3 Metodologia e Técnica de Pesquisa Histórica II (História Contemporânea)	60	3
1.6 História da América	1.6.1 História da América I	60	4
	1.6.2 História da América II	60	4
1.7 História do Brasil	1.7.1 História do Brasil I	90	6
	1.7.2 História do Brasil II	90	6
	1.7.3 História do Brasil III	75	5
	1.7.4 História do Brasil IV	60	4
	1.7.5 Metodologia e Técnica de Pesquisa Histórica I (História do Brasil)	90	4
	1.7.6 Metodologia e Técnica de Pesquisa Histórica III (História da Amazônia)	45	2
2 Antropologia Cultural	2.1 Antropologia Cultural I	60	4
	2.2 Antropologia Cultural II	60	4
3 História Econômica Geral e do Brasil	3.1 História Econômica Geral e do Brasil I	75	5
	3.2 História Econômica Geral e do Brasil II	60	4
4 E.P.B.	4.1 E.P.B. I	30	2
	4.2 E.P.B. II	30	2
5 ESTÁGIO SUPERVISIONADO	5.2 Estágio Supervisionado com TCC	120	5
TOTAL		1.575	98

Fonte: CONSEP/UFPA.

Quadro 8 – Curso de História – Bacharelado - Resolução nº 469/1977.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA				CRÉDITOS				PRÉ-REQUISITOS	
	Semestral	SEMANAL			Teóricas	Práticas	Outras	Total		
		Teóricas	Práticas	Outras						Total
I. DISCIPLINAS BÁSICAS	1200								79	
1. DO CURRÍCULO MÍNIMO	615								41	
1.1 Antropologia. Cultural I	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.2 História Antiga	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.3 História Moderna I	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.4 História Contemporânea I	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.5 História da América I	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.6 História do Brasil I	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
1.7 Hist. Econ. Geral e do Brasil I	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
1.8 Int. aos Estudos Históricos	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
1.9 Estudo Probl. Brasileiros I	30	2	-	-	2	2	-	-	2	
2. COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	405								26	
2.1 Introdução à Economia I	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
2.2 Int. à Sociologia	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
2.3 Int. à Filosofia	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
2.4 Int. à Met. das C. Sociais	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
2.5 Ling. Port. E Comunicação	75	3	2	-	5	3	1	-	4	
3. COMP. OPTATIVAS	120								8	
4. COMP. ELETIVA	60								4	
II. DISCIPLINAS PROFISIONALIZANTES	1.215								74	
1. DO CURRÍCULO MÍNIMO	960								57	
1.1 Antropologia Cultural II	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Antrop. Cult. I
1.2 História Medieval	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Hist. Antiga
1.3 Hist. Moderna II	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Hist. Moderna I
1.4 Hist. Contemporânea II	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Hist. Contemp. I
1.5 Hist. da América II	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Hist. América I
1.6 Hist. do Brasil II	90	6	-	-	6	6	-	-	6	Hist. Brasil I
1.7 Hist. do Brasil III	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Hist. Brasil II
1.8 Hist. do Brasil IV	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
1.9 Hist. Econ. Geral e do Brasil II	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Hist. Econ. Geral e do Brasil I
1.10 Estudo de Prob. Bras. II	30	2	-	-	2	2	-	-	2	E.P.B. I
III. DISCIPLINAS PROFISIONALIZANTES DO BACHARELADO										
1.1 Metodologia e Téc. de Pesq. Histórica I (Brasil)	90	2	4	-	6	2	2	-	4	
1.2 Metodologia e Téc. de Pesq. Histórica II (Contemporânea)	60	2	2	-	4	2	1	-	3	
1.3 Met. e Téc. de Pesq. Histórica III (Amazônia)	45	1	2	-	3	1	1	-	2	
1.4 Estágio Supervisionado com TCC	120	2	6	-	8	2	3	-	5	
2. COMP. OBRIGATÓRIAS	135								9	
2.1 Matemática I	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
2.2 Estatística	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3. DISC. OPTATIVAS	120								8	
3.1 Matemática II	75	5	-	-	5	5	-	-	5	Matemática I
3.2 Pol. e Rel. Internacionais	60	4	-	-	4	4	-	-	4	

Cont.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA				CRÉDITOS				PRÉ-REQUISITOS	
	Semestral	SEMANTAL			Teóricas	Práticas	Outras	Total		
		Teóricas	Práticas	Outras						Total
3.3 Teoria da História	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.4 Historiografia Brasileira	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.5 História da Arte	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
3.6 História Agrária do Brasil	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.7 Etnologia Ind. da Amazônia	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Antrop. Cult. I
3.8 Sociologia Rural e Urbana	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Int. à Sociologia
3.9 Demografia	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.10 Pré-História Brasileira	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Antrop. Cult. I
3.11 Geografia Regional I	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.12 Geografia Agrária	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.13 Mod. Pol. Contemporânea.	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.14 Civilização Ibérica	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.15 Folclore Brasileiro	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
3.16 Antropologia Política	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Antrop. Cult. I

Fonte: CONSEP/UFPA.

Essa Resolução, embora estivesse determinada para entrar em vigor na data de sua promulgação, efetivamente seria implementada somente para o ano letivo de 1978. Ao compararmos com as propostas anteriores, esta se apresenta com um grau de amplitude bem maior, inclusive com a proposição de mais uma habilitação, o Bacharelado em História que possuía uma carga horária total de 2.415 horas e 153 créditos, enquanto que a licenciatura apresentava 2.370 horas no total da carga horária, com o mesmo número de créditos da outra habilitação. Ressaltamos que a perspectiva de pesquisa no bacharelado constituía-se mais na execução de carga horária de disciplinas sobre pesquisa, do que propriamente práticas de pesquisa.

Foi mediante a Resolução nº 1606, de março de 1988, que a atual denominação de curso de História aparece e não traz mais especificidades tanto para a Licenciatura Plena, quanto para o Bacharelado, pressupondo uma nova formatação no curso.

O currículo mínimo proposto apresenta como novidade as disciplinas História da Amazônia I e II e Tópicos Temáticos I e II, além de que apresenta como particularidade as disciplinas Monografia com Estágio de Graduação I e II. A tendência percebida na proposta anterior, de enfatizar conhecimentos historiográficos sobre o Brasil e a nossa região, parece estar reforçada nessa formulação²⁵.

²⁵ A comissão encarregada da reformulação curricular foi composta pelos seguintes professores: Leila Mourão, Edilza Joana de Oliveira Fontes, Nilza Fialho de Andrade, Ivaneide Bastos Nogueira e José Maurício Sombra Soares. A proposta foi aprovada por unanimidade pelos membros do Colegiado de História. (Fonte: Ata da Reunião Ordinária do Colegiado do Curso de História da UFPA, de 22.11.1987).

Esta proposta esteve presente na formação dos alunos do Curso de História da UFPA, até a reformulação nos cursos de Graduação, implementada em 2007, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que apresentaram novos rumos às licenciaturas plenas as quais formam professores de História em nosso país.

Segundo as Diretrizes dos Cursos de Graduação da UFPA, instituídas pela Resolução nº 3186, de junho de 2004, os cursos desta IES teriam o prazo de 120 dias para se adequarem a esta normativa.

Por isso, a UFPA vinha promovendo encontros e debates acerca da necessidade de seus cursos se enquadrarem às novas demandas contidas na lei máxima da educação, datada de dezembro de 1996, inclusive formulando uma pré-proposta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação desta IES, em 1998.

A primeira versão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de História, está datada de abril de 2003, mostrando que o curso buscava se adequar às exigências legais, antes mesmo da obrigatoriedade interna da própria UFPA, provavelmente sob influência das DCN de História. Essa proposta do curso apresentava uma estrutura curricular totalmente reformulada, com o total de 3.240 na carga horária do curso e com novas denominações para algumas disciplinas, como Prática de Ensino Médio e Fundamental, termos que substituíam os níveis de ensino 1º e 2º graus, conforme as novas nomenclaturas contidas na atual LDB.

Quadro 9 – Correspondência das matérias do currículo mínimo com as disciplinas do Currículo Pleno do Curso de História, conforme quadro Anexo I da Resolução nº 1606/1988.

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	CH	CR
Introdução ao Estudo da História			
História Antiga	História Antiga	60	4
História Medieval	História Medieval	60	4
História Moderna	História Moderna I	60	4
	História Moderna II	60	4
História Contemporânea	História Contemporânea I	60	4
	História Contemporânea II	60	4
História da América	História da América I	60	4
	História da América II	60	4
História do Brasil	História do Brasil I	60	4
	História do Brasil II	60	4
	História do Brasil III	60	4
	História do Brasil IV	60	4
Antropologia Cultural	Antropologia Cultural I	60	4
	Antropologia Cultural II	60	4
Sociologia	Introdução à Sociologia	90	6
Monografia c/ Est. de Graduação	Monografia c/ Estágio de Graduação I	60	4
	Monografia c/ Estágio de Graduação II	60	4
Estudo de Problemas Brasileiros	E.P.B. I	16	1
	E.P.B. II	16	1
TOTAL		1.082	72

Fonte: CONSEP/UFPA.

Quadro 10 – Disciplinas Pedagógicas.

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	CH	CR
Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem)	75	5
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau.	60	4
Didática Geral	120	8
Prática de Ensino I – História	75	5
Prática de Ensino II – História	60	4

Fonte: Morais (2002).

Quadro 11 – Quadro da Contabilidade Acadêmica - Referente ao Anexo II da Resolução nº 1.606/88.

CURRICULO PLENO	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS				PRÉ-REQUISITOS
	Semestral	SEMANAL				Teóricas	Práticas	Outras	Total	
		Teóricas	Práticas	Outras	Total					
DISCIPLINAS OBRIG. DO CURRIC. MÍNIMO	960								64	
História Antiga	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
História Medieval	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
História Moderna I	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
História Moderna II	60	04	-	-	04	04	-	-	04	H. Moderna I
História Contemporânea I	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
História Contemporânea II	60	04	-	-	04	04	-	-	04	H. Contemp. I
História do Brasil I	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
História do Brasil II	60	04	-	-	04	04	-	-	04	H. Brasil I
História do Brasil III	60	04	-	-	04	04	-	-	04	H. Brasil II
História do Brasil IV	60	04	-	-	04	04	-	-	04	H. Brasil III
História da América I	60	04	-	-	04	04	-	-	60	
História da América II	60	04	-	-	04	04	-	-	04	H. América I
Monografia com Estágio de Graduação I	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Monografia com Estágio de Graduação II	60	04	-	-	04	04	-	-	04	Monog. Estág. de Grad. I
Antropologia Cultural I	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Antropologia Cultural II	60	04	-	-	04	04	-	-	04	Antrop. Cult. I
DA INSTITUIÇÃO	930								62	
Metodologia da História I	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Metodologia da História II	60	04	-	-	04	04	-	-	04	Metod.Hist.I
Teoria da História I	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Teoria da História II	60	04	-	-	04	04	-	-	04	Teoria Hist.I
Historiografia I	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Historiografia II	60	04	-	-	04	04	-	-	04	Historiog. I
História da Amazônia I	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
História da Amazônia II	60	04	-	-	04	04	-	-	04	Hist. Amaz. I
Tópicos Temáticos I	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Tópicos Temáticos II	60	04	-	-	04	04	-	-	04	Tóp.Tem.I
Introdução à Filosofia	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Introd. à Metod. C. Sociais	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Português Instrumental I	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Introd. às Cienc. Sociais	90	06	-	-	06	06	-	-	06	
Geografia	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Disciplinas Optativas	120								08	
História do Pens. Econom.	60	04	-	-	04	04	-	-	04	

Cont.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS				PRÉ-REQUISITOS
	Semestral	SEMANAL				Teóricas	Práticas	Outras	Total	
		Teóricas	Práticas	Outras	Total					
Ciência Política	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
História da América Pré-colombiana	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
História Agrária do Brasil	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Civilização Ibérica	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Paleografia	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Arqueologia	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Museologia	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Pré-História Brasileira	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Arquivologia	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Etnol. Indig. da Amazônia	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Antropologia Política	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Folclore Brasileiro	60	04	-	-	04	04	-	-	04	
Especiais	272								07	
Estudos dos Prob. Brasileiros I	16	01	-	-	01	01	-	-	01	
Estudos dos Prob. Brasileiros II	16	01	-	-	01	01	-	-	01	
Educação Física I	60	-	02	-	02	-	2	02	02	
Educação Física II	60	-	02	-	02	-	2	02	02	
T.C.C	120	-	-	-	-	-	-	-	01	

Fonte: Resolução nº 1606/88 CONSEP/UFPA.

As grades curriculares apresentadas, necessariamente, não suprimiam as anteriores, e sim as complementavam, uma vez que demonstravam as significativas transformações na tentativa de adequar a formação do profissional de história às intencionalidades dos sujeitos que as elaboram, assim como são produtos das políticas educacionais de nosso país, emanadas dos diferentes instâncias representativas dos segmentos educacionais.

Conforme informações do coordenador do Colegiado do curso de História da UFPA, Prof. Dr. Mauro Coelho, atualmente existem três propostas curriculares vigentes no curso: uma para os alunos remanescentes de anos anteriores a 2006; outra para os alunos da interiorização; e a proposta de formação orientada pelo Projeto Político-Pedagógico, aprovado no ano de 2007, em conformação com as atuais Diretrizes Curriculares dos Cursos de História e na LDB 9.394/96. Segundo dados contidos nessas Diretrizes, as mudanças efetivadas eram necessárias a bastante tempo em função das transformações ocorridas nesta área de conhecimento, conforme segue o exposto,

[...] com efeito, quando do estabelecimento do antigo currículo mínimo, na década de 1960, os cursos de Graduação em História apresentavam quase todos, neste país, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada (quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docente e, com maior razão, por estudantes [...] Eis aí algumas razões que explicam ter-se transformado o antigo currículo mínimo em instrumento arcaico, acanhado e em descompasso com os progressos do setor (CNE, 2001a, p. 1).

A formação do licenciado em História, desde a sua implantação em nosso Estado, por meio da FFCL, em 1955, até o ano de 2003, foi exclusividade da Universidade Federal do Pará. A partir de 2004 surgiram várias instituições privadas de Ensino Superior que passaram a oferecer a formação do licenciado pleno em História²⁶ e podem estar apresentando outras propostas de formação de professores de História em nosso Estado; além disso, a UFPA, embora represente o centro de produção acadêmica de grande referencia local, não possui mais a hegemonia sobre a formação de professores no Pará.

É fato que o curso de História da UFPA passou e passa por um processo de reformulação e tem por objetivo ampliar a compreensão sobre a história da Amazônia, com recortes principalmente no Estado do Pará. Por isso, a partir da década de 1980, se desenvolveu o processo intenso de qualificação do seu corpo docente, por meio de cursos de Pós-Graduação em instituições nacionais e internacionais²⁷.

O processo de dinamização do curso passa também pela implantação do Laboratório de História (LABHIS), que conta com um acervo bibliográfico significativo e de produções acadêmicas de historiadores locais, bem como duas publicações regulares (Páginas de História e Fascículos LH) e com o incentivo para a promoção de diversos eventos científicos em nosso Estado.

A partir de 1993, programou-se uma política de incremento de cursos de Pós-Graduação *Lato sensu* e atualmente conta com um Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia. A produção acadêmica é bastante representativa no campo conteudístico do curso de História da UFPA²⁸, contribuindo muito para a produção historiográfica em nosso Estado, assim como para o estabelecimento de importantes diálogos com historiadores nacionais e internacionais, e até mesmo para outras áreas do conhecimento; entretanto, por meio de levantamento de dados junto aos arquivos do LABHIS/UFPA, constatamos que, do total de 1386 Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) produzidos pelos alunos do curso de História até o ano de 2004, somente 27 trabalhos apresentaram temáticas que entrecruzavam os campos da

²⁶ Até o ano de 2003 a formação do profissional de História era exclusividade da UFPA. Atualmente existem 05 IES privadas que ofertam o curso de História: Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Escola Superior Madre Celeste (ESMAC) e a Faculdade da Amazônia (FAMA).

²⁷ O corpo docente do curso de História, ofertado em Belém pela UFPA, conta com 18 professores, sendo 14 efetivos, 01 visitante e 03 substitutos. Deste universo, 11 são Doutores, 03 são doutorandos e 04 são Mestres.

²⁸ Existem seis linhas de pesquisa em que, segundo a atual Proposta Curricular para o curso de História, existe uma "articulação com um complexo ensino/pesquisa e extensão". Quatro delas estão implantadas e em pleno exercício da pesquisa, que são: História da Escravidão e do Racismo; História e Cidade; História da Igreja e das Práticas Religiosas e História Social do Trabalho e da Cultura. As duas outras ainda não estão implantadas, que são: História e Ecologia e História do Ensino de História.

educação com a história, sendo que deste total a maioria discute a questão do ensino de História como tema central.

Quanto aos TCC dos anos de 2005 e 2006 (parcial), somente dois trabalhos estão direcionados para esta temática. Salientamos que o Curso de História da UFPA se propõe a formar professores com a habilitação em Licenciatura Plena em História, além da habilitação de Historiador. Os números apresentados, relativos à temática educacional, são irrelevantes se considerarmos o montante dos trabalhos produzidos.

Outro ponto a destacar é que não encontramos nenhum trabalho que discuta a temática formação de professores de História como objeto de investigação. Estes dados podem refletir certa incoerência entre a proposição do curso em formar professores de História para atuar na Educação Básica e o conjunto da produção acadêmica dos alunos que demonstra um desinteresse sobre o fenômeno educacional, embora este seja o campo de maior demanda para os egressos do curso.

Atualmente, o curso de História, entre outros, está enquadrado no bloco das Ciências Humanas e Sociais, conforme os encaminhamentos da Secretaria de Ensino Superior (SESu), segundo critérios da Comissão de Apoio à Pesquisa (CAPES). Este curso, em nosso Estado completou cinquenta anos em 2004 e se apresenta como um dos mais antigos em nosso país. Para o licenciado pleno, compreender o movimento pelo qual este curso passou durante todo esse período, é fundamental para reavaliar as propostas formativas que predominaram na trajetória histórica deste curso no Estado do Pará.

Acreditamos que, por meio dessa trajetória histórica, compreenderemos o movimento que demarcou a criação e ampliação dos cursos de Graduação para formar os quadros docentes, principalmente para atuar no ensino secundário em nosso país.

Além disso, procuramos entender como os primeiros cursos de História criados no Brasil contribuíram para o estabelecimento deste curso também no Pará, no bojo de um novo paradigma de Estado e de sociedade, que se fortaleceu a partir dos anos de 1930, visto que a educação, nesse contexto, trouxe consigo outras políticas públicas para alcançar os objetivos propostos para o Brasil daquele momento histórico.

Acrescentamos que, para investigar o processo de formação docente no curso de História da UFPA, consideramos importante apresentar a trajetória de criação da disciplina e a visibilidade que esta assume no currículo escolar, fatores estes determinantes para a criação dos cursos de História, como elementos constitutivos de um engendramento político elaborado na perspectiva de manutenção do *status quo* historicamente estabelecido.

A seção seguinte se apresenta com a proposição de compreender como os anos de 1990 se estabelecem, constituindo um “novo” marco histórico na condução de outras políticas do Estado brasileiro, na perspectiva de viabilizar os meios para a efetivação dos interesses de uma nova ordem internacional, em que a política educacional assume grande relevância, assim como a formação de professores para a educação básica em nosso país.

2 POLÍTICA CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX

O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos.

J.G.Sacristán

As discussões sobre política curricular, a partir da última década do século XX, vêm conquistando centralidade nos debates acadêmicos, em conjunto com as diversas entidades representativas de educadores, caracterizando um movimento crescente de reflexão face ao cenário de reformas patrocinadas pelo poder público em nosso país.

Associado a esse contexto, constatamos que existe um imbricamento entre a política curricular desenvolvida e a formação de docentes pretendida, assumindo um papel decisivo na condução das propostas de formação destes profissionais que, agora, parecem assumir uma condição vital no engendramento das políticas educacionais nesses novos tempos.

Os recentes dados do MEC, publicados como manchete principal no jornal *O Diário do Pará*, em 20.09.2007, intitulada de “Apagão ameaça agora a educação”, deixam claro como esse tema é alvo de debates, evidenciando a carência de professores em todo o país.

No Pará, esse número chega a 12 mil profissionais, demonstrando a baixa procura pelos cursos de Licenciatura e seu significativo reatamento na viabilização dos cursos de formação de professores em nosso Estado e em nosso país como um todo. Existem áreas mais específicas para este déficit, como para professores de Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira.

Para o campo da formação de professores de História esse déficit é bastante reduzido, em função da ampliação da oferta de cursos dessa disciplina, por meio de várias IES privadas, atuantes em nosso Estado, conforme retratamos no capítulo anterior.

Os dados estatísticos apontam a urgente e necessária implementação de políticas públicas de formação docente, em nosso país, que possam efetivamente ressignificar a formação inicial e continuada e a valorização profissional, para que esse “apagão” anunciado não se efetive e nem agrave este quadro extremamente caótico. Desse modo, resta saber em que condições estão/estarão postos os meios para a mudança desse cenário; entretanto, a tentativa de universalização da educação, por meio de programas como “Toda criança na

escola”, bem como a chamada “década de educação”, em nosso país, fez dos anos de 1990 o momento decisivo na efetivação de políticas públicas pelo Estado brasileiro, inclusive com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação.

Ressaltamos que tais políticas públicas educacionais, embora sejam instrumentos de mediações e tensões, também seguem uma lógica de reformas educacionais na América Latina e entendemos que estão associadas aos princípios estratégicos do neoliberalismo²⁹. O novo modelo econômico tem pressionado a sociedade para a adequação às novas linguagens tecnológicas e à formação de um novo perfil para todos os profissionais, inclusive aqueles do campo educacional.

Os professores parecem assumir um papel de extrema importância nesta nova ordem e repensar a sua formação pode ser um dos elementos-chave na condução das políticas educacionais e curriculares para o novo milênio. Inserida neste quadro de mudanças, a temática Formação docente ganha cada vez mais materialidade tanto nos debates, quanto nas pesquisas acadêmicas, assim como no interior da própria categoria dos professores.

Os programas de financiamentos, a exemplo do FUNDEF e FUNDEB, também destinado para este fim, objetivam “qualificar” e inclusive erradicar a figura do professor leigo em nosso Estado, dotando-o, em seguida, com formação em nível de graduação, mediante os cursos de Licenciaturas Plenas, conforme exigências da nova LDB. Essa lei, em seu art. 87, mostra que “todos os professores deverão ser habilitados em nível superior, incluindo-se aí a formação em serviço, reforçando-se, dessa perspectiva, um fenômeno observado em âmbito mundial.”. Deixando claro, assim, a importância da formação inicial e continuada para o novo papel que o professor deverá assumir nesta lógica, do mundo do trabalho, primada pela flexibilização.

Por considerarmos este cenário de suma importância, refletiremos sobre a política curricular implantada no Brasil no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990, com a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabeleceu os parâmetros para a criação das Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica, assim como as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, componentes do quadro das atuais políticas curriculares em nosso país.

²⁹ Entre as principais idéias defendidas pelo economista austríaco, naturalizado inglês, Friedrich August Von Hayek(1899-1992), considerado o “pai do neoliberalismo”, destaca-se: a crítica a todas as restrições à liberdade econômica; a defesa de uma “natural” desigualdade social; a redução do “tamanho do Estado”; e a defesa da diminuição dos gastos sociais. Fonte: Marques, Adhemar. Pelos caminhos da História. Curitiba: Positivo, 2006.

Logo, entendemos que as posições teóricas aqui apresentadas contribuem para a compreensão do sentido e/ou nexos desse estudo, pois perspectivam condições para ampliar os olhares sobre o objeto em questão, caracterizado pela proposição curricular de um dado curso, no interior de uma IES pública, que têm procurado se ajustar às demandas oficiais do MEC, num embate constante entre os diversos sujeitos, professores, alunos, à luz das prescrições legais.

Além disso, também buscamos compreender quais as influências que esses documentos prescritivos nacionais exerceram sobre a formulação da proposta curricular do curso de História da UFPA, mais particularmente, sobre o seu projeto político pedagógico.

Desse modo, buscamos lançar nossos olhares sobre o universo do campo da formação de professores, particularmente dos professores de História, como possibilidade constitutiva de criação de outros significados para novas práticas, tanto no processo formativo inicial de docentes, quanto em suas práticas educativas no âmbito das unidades escolares.

2.1 A POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS DE 1990

O cenário de mudanças na ordem do capitalismo internacional – sob os princípios neoliberais, com expressivos rebatimentos na condução das políticas econômicas, culturais e sociais, entre elas, a educação – define a necessidade de se estabelecer um quadro de reformas nestes campos da convivência humana. Um projeto de nova constituição para o Brasil, apresentado como símbolo da redemocratização do país, emerge de tensões e contradições na condução e efetivação de interesses dos diversos segmentos da sociedade brasileira.

Sob a prescrição da atual Constituição são lançadas as bases para a efetivação da atual LDB nº. 9394/96, caracterizando-se como um “[...] marco inicial das reformas na educação brasileira, por inovar a organização e a gestão dos sistemas da educação básica” (COSTA, 2006, p. 293), implementando uma nova orientação quanto à formação e profissionalização dos professores, agora pautadas pela flexibilização da gestão pedagógica, diversificação curricular e pela democratização do acesso à educação. Essa lei é evidenciada como um marco político-institucional no processo de reformas e fruto de “experiências” e “lições” aprendidas desde o início dos anos de 1980, visto que:

[...] a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica”, além de que “com sua promulgação, o Brasil completa a primeira geração de reformas educacionais iniciada no começo dos anos 80, e que teve na Constituição seu próprio e importante marco institucional” (CNE, 2001a, p. 7).

Mesmo antes da promulgação da constituição já existia um movimento para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. A Câmara Federal encaminhou o anteprojeto nº 1258-C/88, resultado de algumas aspirações de entidades vinculadas ao movimento social de professores em nosso país, reunidos em torno do Fórum em Defesa da Escola Pública³⁰.

Segundo Brzezinski (2007), este projeto desejado pelos educadores, lamentavelmente não vigorou, prevalecendo o que denomina a autora de “conciliação oculta”, sob princípios pouco democráticos, com a aprovação do projeto do senador Darcy Ribeiro, em dezembro de 1996, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

A referida LDB traz sete artigos sobre a formação dos profissionais da educação porém, em seu art. 62 apresenta que:

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

Desse modo, constatamos que a elevação do nível mínimo de formação docente para a Graduação em cursos de licenciaturas plenas parece ser um dos principais componentes propostos para reverter o quadro caótico da educação em nosso país.

Alves e Villardi (1997) em suas interpretações sobre estes artigos da LDB nos mostram que:

[...] A formação dos professores deve estar baseada nos novos paradigmas da educação que não se fecham em normas metodológicas e nas determinações “frias” da lei, mas se abrem para novas concepções do que se entende por educação, pela formação do cidadão para uma sociedade mais justa, mais igualitária e humana (ALVES; VILLARDI, 1997, p. 50).

Enquanto a educação e seus princípios podem significar a humanização e um dos caminhos para o exercício da cidadania, as leis e as diretrizes, que a regulamentam,

³⁰ O Fórum de Defesa da Escola Pública congrega 46 entidades representativas de educadores, estudantes, sindicais, religiosas, como: ANFOPE, ANPEd, CEDES, CONTEE, FORUMDIR, MST, CNBB, CNTE, OAB, SBPC, UNE, etc. (<http://www.andes.org.br/forum>).

demonstram estar orientadas por uma outra lógica, pautada pelos interesses do mercado e/ou do capital, mostrando um descompasso entre os fins da educação e as intencionalidades das formulações legais, o que pode estar distanciando inclusive a formação docente de uma *práxis* educacional emancipadora e autônoma.

Entendemos que existe uma inteligência nacional que corrobora para a afirmação deste pensamento em nosso país. Guiomar Namó de Melo (1995), em suas formulações – apresentadas como um discurso oficial em função de sua participação como representante do governo federal na elaboração das novas políticas educacionais junto a vários organismos econômicos internacionais interessados neste assunto – defende que um dos pilares, na reconstrução da educação nacional, é a formação de professores, agora apresentada como componente fundamental na conquista da qualidade para a Educação Básica.

A referida autora também aparece como relatora do Parecer CNE/CEB 009/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001a), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica.³¹

Esse documento é resultado da premente política reformista do estado brasileiro, no campo educacional que lançou as prescrições basilares para a formação docente em nosso país. Contraditoriamente, ora este profissional é apresentado como o grande responsável neste processo de mudança, ora é apresentado como desqualificado e/ou ineficiente. Portanto, pode ser visto como vilão ou herói, no limiar da competência ou da incompetência, capaz de reverter o caótico quadro educacional vigente em nosso país, ou simplesmente tornar-se o seu algoz.

Ao refletir sobre a formação de professores é necessário entender que as mudanças, apresentadas neste campo, consubstanciam-se nas reformas curriculares implementadas em nosso país, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação.

Este processo reformista está orientado por um contexto político-social de intensas transformações na sociedade brasileira, na última década do século XX, demarcada pela promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³¹ A referida DCN para a Formação de Professores para a Educação Básica foi aprovada em 08.05.2001. (CNE, 2001a) Formulada por um Grupo de Trabalho designado para este fim, pelo MEC, era composta por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação do Dr. Ruy Leite Berger Filho. O CNE designou, para análise da proposta do MEC, uma Comissão Bicameral composta pelos conselheiros: Elda Soares, Guiomar N. de Melo, Nélío Bizzo e Raquel Figueiredo A. Teixeira (relatora), pertencentes à Câmara de Educação Básica; e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber (Presidente), da Câmara de Educação Superior.

Por isso, entendemos que a composição de reformas no campo educacional brasileiro está intimamente atrelada ao campo curricular em nosso país, suscitando a idéia de um currículo nacional orientado pela lógica das competências e das habilidades, capaz de superar a orientação dos currículos mínimos que serviram de referência, em grande parte da trajetória, para o currículo em nossa história educacional.

Para Hage (2003, p. 3): “[...] Nas atuais reformas educacionais implementadas pelo MEC, o currículo ou a reestruturação curricular, tem adquirido centralidade”, assim como a educação, formadores dos componentes estratégicos para a conquista da hegemonia que se implanta no campo educacional brasileiro.

Entre os objetivos da reorientação curricular definidos por este autor, está a busca de “[...] Legitimar o projeto social dos grupos que apresentam maior poder na sociedade, atribuindo-lhe um caráter ‘oficial’ envolvendo inclusive o apoio de setores dos grupos dominantes” (HAGE, 2003, p. 3), caracterizando muito bem a idéia de coesão ou consenso, discutida a seguir.

Segundo Apple (1995), o currículo não exprime neutralidade na organização dos conhecimentos apresentados, mas sim parte de uma “tradição seletiva”, produto de tensões, conflitos e concessões na organização e desorganização de um povo. Como produto social e cultural, está efetivamente atrelado à construção de identidades individuais e coletivas, em consonância com um determinado projeto político para a sociedade.

Assim, entendemos que os grupos, detentores de maiores poderes na sociedade, exercem mais influências na determinação dos conhecimentos que serão válidos e, portanto, reconhecidos como “oficiais” e que devem ser transmitidos às novas gerações. Estes valores sociais e culturais são apresentados como ideais perante os demais, aproximando-se bastante de uma postura etnocêntrica, que mede e julga a cultura do “outro”, com base na sua, cujo propósito é determinar a conduta social e cultural que este outro deve seguir, subjugando o seu capital cultural e a sua história.

Cury (1996) enfatiza que, entre as funções clássicas do Estado nacional, está a busca pela coesão social, função permanente que pode ser obtida por várias vias; entretanto, a educação escolar ocupa papel destacado nesta missão, porque “as instituições de ensino socializam, culturalizam e instilam comportamentos e valores”, mediados por “currículos manifestos ou ocultos”, dentro das redes de ensino. Segue o autor, mostrando que “[...] currículos nacionais, mínimos curriculares, diretrizes gerais têm muito a ver com a questão federativa, pois neles estão presentes a idéia e a política de conteúdos gerais válidos para toda uma nação” (CURY, 1996, p. 2).

A proposição de criação de um currículo nacional associa-se à idéia de conquistar uma coesão social e cultural, na busca de uma objetividade que supostamente reduziria os antagonismos sociais, embora Apple (1995) entenda que o resultado seria inverso, agravando-o e provocando um “esfacelamento cultural e econômico”.

Como alcançar a coesão se os currículos em seus princípios pressupõem situações de conflito e de poder e se, em sociedades complexas como a nossa, é quase impossível pensar em coesão. Entre os princípios básicos da retórica neoliberal para a educação está o consenso que se aproxima bastante da idéia de coesão, de concordância que, por sua vez, se aproximaria dos objetivos de um conhecimento oficial com base em um currículo nacional.

O autor não se opõe preliminarmente a esta idéia, porém apresenta uma série de argumentos mais conjunturais, enfatizando os perigos reais que precisam ser efetivamente avaliados perante a tentativa de implementá-la, assim como as suas implicações em um sistema educacional determinado, caracterizando-se como uma política do conhecimento oficial. Em suas argumentações mostra que existe: “[...] um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou o fracasso de seus alunos” (APPLE, 1995, p. 63).

Em nome da propalada idéia de qualidade, bastante presente no discurso neoliberal de educação, associado a um contexto de crise que Apple (1995) denomina de “restauração conservadora”, com a perda da legitimidade e da autoridade educacional e governamental, fica evidente que as reformas implementadas são direcionadas para este objetivo e que essas políticas públicas efetivamente buscam alcançar tais propósitos. Porém, este autor apresenta ainda como argumento a tentativa de controle político do conhecimento através dos sistemas de avaliação:

Um currículo nacional é importantíssimo nesse contexto. Seu principal valor está não no suposto estímulo à padronização de metas e conteúdo e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas as mais importantes. É claro que isso não deveria ser totalmente desconsiderado, mas seu principal papel está sim em *prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação* (APPLE, 1995, p. 74).

O Estado, em sua prerrogativa da definição de um currículo nacional, estabelece as condições para este fim em termos da legislação maior do país. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, informa que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino

Fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Com base neste preceito constitucional encontra-se a justificativa legal para a viabilização da política curricular oficial com a iniciativa do MEC na definição de Parâmetros Curriculares Nacionais, um passo decisivo na composição do quadro geral das reformas educacionais em nosso país.

Segundo parecer sobre os PCN elaborados pela ANPED, esta entidade, juntamente com outras associações acadêmicas, defenderam a proposta sobre a necessidade de “formação básica comum”, durante o processo da constituinte nacional, o que foi incorporado pela lei. Portanto, podemos presumir que a proposta do MEC contém legitimidade junto a estas entidades acadêmicas, mesmo considerando a possibilidade de existir posições contrárias junto aos seus membros.

No contexto destas reformas, promulga-se a atual LDB que seria o principal documento legal, norteador de todo o sistema educacional brasileiro, visto que apresenta a obrigatoriedade da definição de diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino e, posteriormente, para os cursos de Graduação. A lei traz em seus arts. 9 e 26 as orientações para as diretrizes norteadoras do currículo, enfatizando a idéia de uma base para todo o país, de modo a assegurar uma formação comum, conforme prescrição que segue:

[...] estabelecer, em colaboração com os estados, o distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão s currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, art. 9, IV).

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, art. 26).

Sabemos que o currículo é produto de um dado contexto social, cultural e histórico e, portanto, não podemos percebê-lo como um instrumento neutro e isento de interesses e sim, como um foi condutor entre os diversos componentes da teia intervencionista do Estado no controle sobre a vida social. Portanto, os currículos incidem decisivamente na validação do conhecimento para a efetivação de qualquer setor produtivo e profissional, com forte incidência sobre o mercado de trabalho.

No caso brasileiro, podemos perceber que o quadro de reformas, no âmbito do Estado, coaduna-se perfeitamente se considerarmos as transformações advindas dos interesses do mercado e do capital pautado pelos princípios do neoliberalismo, uma vez que as reformas

educacionais passam principalmente pelas reformas curriculares, muito bem definidas durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e mantidas durante o atual governo de Luis Inácio da Silva.

Sacristán (2000), utilizando-se de análises com bases nas experiências históricas, vivenciadas pelas reformas educacionais e curriculares na Espanha, nos mostra que qualquer esquema de intervenção pode ser “negativo e cerceador” da autonomia dos profissionais diretamente envolvidos no sistema educacional, principalmente dos professores.

Ressalta que a “[...] A idéia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional” (SACRISTÁN, 2000, p. 111), e o controle deste processo dá-se por meio da intervenção curricular, com prescrições ou orientações dos mesmos.

O currículo prescrito como elemento fundamental da política curricular assume um papel de referência na ordenação do sistema educacional. Segue o autor mostrando que “Numa sociedade democrática tem que aglutinar os elementos de cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade” (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

A intervenção política sobre o campo curricular no Brasil é bastante perceptível se considerarmos as intencionalidades e materialidades em nosso sistema educacional em seus diferentes níveis. A busca pela coesão retratada anteriormente, e/ou o consenso ideológico, é definida como um dos princípios básicos da retórica neoliberal para a conquista da propalada qualidade na educação brasileira.

Sempre na tentativa de apresentar a reforma no campo curricular como produto de um processo democrático, distante do modelo coercitivo e/ou centralizador, foram usados diversos mecanismos de participação de especialistas das áreas de ensino na formulação das propostas curriculares, o que pode ser explicado como processo de “tecnificar” e se exercer por mecanismos burocráticos, sob “regulamentações administrativas e orientações pedagógicas com boa intenção, que tem a pretensão de melhorar a prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Para que se cumpra a sua função reguladora, a política curricular brasileira atual pode ser sistematizada conforme os encaminhamentos identificados por Sacristán (2000) e elencados em vários aspectos: as formas de regular, a estrutura de decisões, os aspectos, os mecanismos e as políticas de inovação do currículo.

As formas de regulação na política curricular brasileira, no contexto estabelecido, são percebidas pela prerrogativa de definição desta política pelo Estado, enquanto instituição legalmente constituída para tal propósito.

Uma questão inicial para o entendimento deste processo no Brasil é a responsabilidade na definição de diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino na educação nacional.

Este embate, quanto à estrutura de decisões, pode ser percebido a partir do momento em que o Ministério da Educação e Desportos toma as iniciativas para a formulação de um currículo nacional mediante a implantação dos PCN, entendidos como “proposição pedagógica sem caráter obrigatório” (CNE, 1997), provocando um conflito de competências entre o MEC – como um tentáculo da máquina burocrática do Estado – e o Conselho Nacional de Educação, Colegiado Superior, criado em 1995, que deveria tratar da elaboração das diretrizes nacionais, sendo sua a competência exclusiva para tal.

Fica evidente o papel pretendido pelo MEC na implantação de uma base comum nacional por meio dos PCN que, possivelmente, substituiriam as diretrizes que ainda nem sequer estavam regulamentadas por lei, visto que a LDB 9394/1996 só seria promulgada no ano de 1996, ou seja, um ano depois da publicação dos PCN.

Rocha (s/d, p. 7) caracteriza este processo como: “[...] a ânsia de se impor à sociedade brasileira uma política do conhecimento oficial fez com que os (as) seus (suas) mentores(as) se sobrepujassem a própria organização legal do Estado”. Segue o autor enfatizando que na consecução deste processo de ajustes legais necessários para o cumprimento da lei, foram implantadas no ano de 1998 as diretrizes curriculares nacionais “[...] sem o alarde, sem o estardalhaço promovido pelo MEC quando do lançamento dos seus parâmetros, que a todo custo quiseram transformar em diretriz” (ROCHA, s/d, p. 7).

Existe a intervenção, por intermédio de meios didáticos que procuram exercer um controle e/ou vigilância, para se alcançar os objetivos e as aprendizagens considerados mínimos no ordenamento do processo pedagógico, associado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) implantado pelo MEC. Entre os objetivos encontra-se a possibilidade de exercer o controle sobre o grau de conhecimento e o tipo de informações transmitidas, assim como sobre a prática docente, regulando o processo e estabelecendo mecanismos para a avaliação da qualidade do sistema educativo que se apresenta, por exemplo, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),³² o que Sacristán (2000) define como “mecanismos explícitos ou ocultos” de controle.

Finalmente sobre as políticas de inovação do currículo percebemos que entre as estratégias de assistência às escolas e de aperfeiçoamento para melhorar a qualidade do

³² O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das **competências** e **habilidades** que estruturam o exame. Sua primeira edição ocorreu em 1998.

ensino, estão as políticas de financiamento e as propostas de formação inicial e continuada, devido à decisiva influência do professorado na intervenção do currículo. Portanto, “desde a política curricular é preciso ver que campo se oferece para sua criação, consumo e inovação.” (SACRISTÁN, 2000, p. 110).

Cada sistema educativo orienta a sua política curricular com base em suas peculiaridades históricas e estabelece meios de regulação e controle para o cumprimento das funções dentro do sistema social, do sistema escolar e na prática pedagógica. Portanto, na lógica determinante do sistema político-social vigente, a busca do consenso ideológico e supostamente democrático é um instrumento da negação do conflito e um currículo comum pode ser um instrumento aglutinador e/ou homogeneizador para uma cultura comum, o que negaria o princípio das diferenças.

O currículo nacional, defendido por Sacristán (2000), com perspectiva emancipatória, pela igualdade de oportunidades para um padrão mínimo de qualidade exigido, parece estar distante das proposições contidas nas formulações de currículo nacional em nosso país, visto que apresentamos um sistema educacional composto de instituições públicas e privadas distintas entre si com diferentes tipos de alunos que refletem realidades sociais bastante antagônicas, que supostamente não poderão ter as mesmas possibilidades de sucesso.

Alguns autores como Lopes (2006, p. 139) defendem as peculiaridades de cada política curricular, mostrando a heterogeneidade no processo brasileiro. Mesmo sendo contrária ao currículo nacional, a autora, em seus estudos mais recentes, mostra que: “[...] Definir uma cultura como comum é pretender uma homogeneidade que mascara e silencia as diferenças”, afirmando que:

Particularmente no que concerne ao currículo, é preciso considerar que já existem diversos mecanismos sociais que regulam a cultura e contribuem para determinados direcionamentos comuns. A formação de professores, os livros didáticos, a mídia, a organização disciplinar são apenas alguns desses mecanismos pelos quais a regulação do currículo se desenvolve. Instituir um currículo nacional implica o aprofundamento desses processos de regulação, pois tal currículo, associado aos processos de avaliação centralizada, passa a atuar sobre todos os demais mecanismos sociais já existentes e tende a promover a tentativa de colonização das práticas em uma dada direção (LOPES, 2006, p. 139).

Desse modo, concordamos com a autora quando referenda que a formação docente é um dos elementos centrais desta política de reformas que se consubstancia pelo currículo, visto que esta passa a ser entendida como insuficiente para engendrar a política curricular e para dotar os profissionais do ensino nas novas práticas ensejadas, sendo que, a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada de professores teve implicações diretas

para a elaboração de diretrizes para formação de professores da educação básica, assim como para a ressignificação dos cursos de licenciatura existentes.

Logo, o tema currículo não pode ser entendido a partir de um discurso monolítico, pois se configura como um “território contestado” e/ou “arena de disputas”, tanto que é concebido como um elemento fulcral no quadro das reformas pretendidas pelo Estado brasileiro no campo educacional.

Novos olhares são lançados sobre este campo, embora percebidos por suas múltiplas representações para além do universo escolar, nos mostrando que currículo e “[...] conhecimento curricular ganham, portanto, uma maior, multifacetada e polissêmica extensão, já não sendo possível resumir a discussão curricular à discussão do conhecimento escolar”. (SILVA, 2006, p. 138).

Por isso, uma reforma curricular pode não possuir meios plenos para alcançar na sua amplitude, as atribuições que lhe são destinadas para a transformação de um sistema educacional, pois os sujeitos envolvidos nesse processo, particularmente os professores, podem estabelecer múltiplas ações que demarcam a heterogeneidade em contraposição ao caráter hegemônico pretensamente objetivado.

Neste embate de forças contrárias é necessário se investir em um perfil profissional para os professores que atuam desde as séries iniciais até o final da Educação Básica com mais autonomia intelectual, construindo um pensamento educacional, abdicando de seu papel histórico de transmissor ou reproduzidor de prescrições pedagógicas previamente definidas.

Portanto, entendemos que as formulações teóricas apresentadas contribuem para a compreensão do sentido e/ou nexos desse estudo, pois perspectivam condições para ampliar o objeto em questão, que se caracteriza para a proposição curricular de um curso de graduação em uma IES, que procura se ajustar às demandas oficiais do MEC, num embate constante entre os diversos sujeitos, professores, alunos, à luz das prescrições legais.

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

A atual Constituição Federal do Brasil ampliou o conceito de Educação Básica, agora entendida como a composição da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Por ser basilar, pressupõe-se que atenda à população em geral e que o Estado

possibilite os meios para o acesso de todos. As reformas efetivadas para a Educação Básica não se limitaram à ampliação dos níveis de ensino, mas perpassaram pela estrutura curricular, assim como no processo de formação dos docentes que devem atuar nesta ampla etapa de ensino. Este é o cenário em que formação de professores e o currículo assumem um papel fundamental na consecução das reformas educacionais do Brasil, na transição do século XX para o século XXI.

Universalizar o acesso de estudantes à Educação Básica e proporcionar uma formação docente adequada às novas regras do mundo globalizado fazem parte do discurso oficial que norteia o processo reformista no Brasil.

Sob os argumentos de suprimir a carência e a desqualificação de professores habilitados para atuar na Educação Básica, bem como oferecer um outro padrão de referência na formação de seus professores, o MEC e o CNE regulamentaram e homologaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior. Aprovadas pelo Parecer CNE/CP 09/2001 (CNE, 2001a) de 08 de maio de 2001 e regulamentadas pela Resolução CNE/CP 01/2002 (CNE, 2002a), publicada no DOU em 04 de março de 2002³³, deverão ser aplicadas sobre todos os cursos superiores de formação de professores no país.

Após vinte e uma reuniões, no período de agosto de 2000 a maio de 2001, a Comissão Bicameral, composta por representantes da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, redigiu a proposta que foi submetida à apreciação junto ao CNE. Neste documento é ressaltado que:

[...] esta Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível Superior, foi submetido à apreciação da comunidade educacional através de reunião institucional, reunião técnica, cinco audiências públicas regionais, e uma nacional, o que pode pressupor um processo de legitimação na constituição das propostas junto às comunidades educacionais³⁴.

Sobre a participação dos professores neste processo de discussão, Pimenta (2006, p. 21) nos mostra que: “[...] O reconhecimento destes como sujeitos participantes das propostas se constituía em requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças”.

³³ O Grupo de Trabalho designado pelo MEC para apreciação das DCN para Formação de Professores da Educação Básica foi formado por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação geral do Dr. Ruy L. Berger Filho, (Secretário de Educação Média e Tecnológica).

³⁴ Ressalta-se que na “Reunião técnica”, realizada na data de 17.04.01, em Brasília, entre as várias entidades elencadas no documento, registra-se a participação da Associação Nacional de História (ANPUH), não constando a sua participação, entre as entidades representadas na Audiência pública nacional, realizada em 23.04.01, também em Brasília.

Este documento é mais um *corpus*, o qual referenda a importância que a formação docente assumia na nova política reformista patrocinada pelo Estado brasileiro para a educação, tanto que serão “[...] as diretrizes que passam a reger a organização dos currículos dos cursos de formação de educadores” (ROCHA, 2006, p. 34). Sua extensa formatação é iniciada por um “breve relato sobre o documento em si” e, posteriormente, apresenta “uma análise do contexto educacional nos últimos anos para, com base nela, fazer-se a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” (CNE, 2001a, p. 3).

Ressaltamos, também, a finalidade de se construir sintonia entre a formação docente, os princípios da LDB, as normas das Diretrizes para os níveis desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio e os PCN, o que referenda a articulação da política oficial para o campo educacional, em nosso país, em simetria com a ordem legal/institucional no bojo da reforma de Estado.

O Parecer 09/2001 (CNE, 2001a) deixa evidente a necessidade de qualificação para os profissionais da educação frente ao avanço e aos impactos nas “formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania”, perante a nova posição que o Brasil ocupa no processo de desenvolvimento econômico internacional, reconhecendo o desafio que a educação assume para a inserção do país neste novo cenário mundial.

Assim, a Educação Básica ganha nova configuração, se constituindo em um elemento vital das políticas educacionais oficiais, e a formação docente deve estar adequada às finalidades objetivadas neste processo educativo, assim como a estruturação dos cursos que deverão estar em sintonia com as diretrizes em questão, independente da discussão sobre o seu *locus* institucional de formação.

As questões postas para serem enfrentadas neste processo de mudança passam pela superação da condição histórica dos cursos de licenciatura em que a ênfase dos conteúdos é voltada para a área específica da ciência de referência e a formação do licenciado pleno aparece como uma complementação, “como apêndice”, além do que, as “deficiências da estrutura curricular” são apontadas, pelo documento, como necessárias de revisão no processo de formação dos professores, o que pode ser percebido no documento:

Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, *do historiador*, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como ‘licenciados’ torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como ‘inferior’, em meio à complexidade dos conteúdos da área, passando muito mais como atividade ‘vocacional’ ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do ‘jeito de dar aula’ (BRASIL, 2002, p. 16, grifo nosso).

No campo II, do Parecer 09/2001 (CNE, 2001a), intitulado “Voto da Relatora”, estão contidos os “princípios orientadores para uma reforma na formação de professores”, com uma crítica ao padrão tradicional de professor como “alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos”. Por isso, informa que: “[...] É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível”, entendida como “a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (CNE, 2001a, p. 28).

Também são apresentados três pontos como modelo para a formação docente dentro dos padrões estabelecidos pelas diretrizes: a concepção de competência como elemento nuclear na formação; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e a pesquisa como elemento essencial neste processo.

A questão instigante é a seguinte: como tentar entender em que sentido as diretrizes implantadas inovam? O Parecer 09/2001 (CNE, 2001a) em análise estabelece a atual LDBEN como um marco político-institucional desse processo que “[...] sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica”. São apontadas como mudanças importantes, entre várias outras, o “foco nas competências a serem constituídas na Educação Básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências”, bem como a “importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno” (CNE, 2001a, p. 7).

É importante referendar que as noções de competências instituídas oficialmente suprimiram a idéia de currículo mínimo, impregnada historicamente na formação de professores em nosso país, visto que os próprios movimentos organizados de educadores, por meio de suas entidades representativas, criticavam e entendiam aquele formato curricular como uma “camisa de força”.

Isso pode ser constatado tanto pelo Documento Final do Diagnóstico sobre os cursos de História no Brasil, realizados por um grupo de especialistas da área, finalizado em 1986, quanto pelas DCN de História, regulamentadas em 2002.³⁵

³⁵ Segundo o Documento Final do Diagnóstico sobre os Cursos de História no Brasil “Salvo um único caso de defesa do atual currículo, inclusive contra a sua redução, e dois casos de sugestões visando reformas parciais, as demais propostas configuram o que se poderia chamar de reforma radical” (p. 13). Para as DCN dos Cursos de História “[...] o currículo mínimo passou a ser mais do que nunca uma camisa de força” (p. 5). Tais passagens comprovam a idéia do descompasso que o currículo mínimo provocava para a reformulação dos cursos de História.

Para Rocha (2006), enquanto os currículos mínimos “engessavam” a formatação curricular, o novo modelo que adota a flexibilidade como princípio central, possibilita aos cursos uma organização e perfil próprios, capazes de atender às demandas do mercado, “cada vez mais ávido por profissionais com ‘personalidade’”. Segue este autor nos mostrando que “[...] apesar da flexibilidade exacerbada, estas diretrizes, por outro lado, apontam linhas gerais que devem ser observadas quando da elaboração dos projetos pedagógicos e propostas curriculares dos cursos de licenciatura” (ROCHA, 2006, p. 35).

Nesse sentido, esta análise perspectiva outra avaliação para a compreensão do projeto político pedagógico do curso de História da UFPA, que é um dos mais importantes elementos para a análise documental que desenvolvemos neste trabalho.

A concepção de competências no Parecer 09/2001 (CNE, 2001a, p. 28), mostra-se como “nuclear” na orientação dos cursos de formação de professores, tanto que: “[...] Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação”. Isso pressupõe a aquisição de competências ao professor, mediante uma “ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (CNE, 2001a, p. 29).

A importância da formação docente é um tema recorrente na história da educação brasileira e o modelo das competências aparece como elemento inovador, proposto pelas diretrizes para a superação da tradicional dicotomia teoria e prática, além de tentar responder às novas demandas da sociedade capitalista do presente; entretanto, o desafio que se apresenta é tentar compreender os limites e as possibilidades em que essa noção de competências se relaciona ao novo discurso sobre formação profissional, mais particularmente, sobre a formação docente, visto que os documentos do MEC, como as Diretrizes, objetos de investigação nessa seção, trazem a noção de competência como referência tanto para a formação profissional quanto para as práticas educativas a serem desenvolvidas pelos professores em suas atividades cotidianas no espaço escolar.

Lima (2001), em estudo sobre a Pedagogia das Competências, apresenta o significado que esse modelo revela, como um tipo de compreensão, tanto sobre a formação, quanto sobre o homem e a sociedade, que pretende se tornar hegemônico. Além disso: “[...] pressupõe uma necessária aproximação entre os processos formativos e as situações de trabalho, pois busca o desenvolvimento de capacidades operativas validadas pelo seu exercício e um conjunto de saberes e saber-fazer” (LIMA, 2001, p. 53).

Segue o autor nos mostrando que:

A proposição que defende a formação profissional através do desenvolvimento de competências tem, também, requerido uma redefinição dos papéis exercidos pelos sujeitos da prática educativa. Aos professores, é demandado que privilegie a aprendizagem em detrimento do ensino, que mude seu perfil de docente, abandonando as atitudes centralizadoras do conhecimento em sua pessoa e a ênfase em conteúdos, em favor do desempenho de um outro papel, o de estimuladores e provocadores do desenvolvimento dos alunos. Aos alunos, é solicitada maior responsabilidade pelo processo de desenvolvimento de competências, sobre seu sucesso e fracasso, perspectiva que vem reafirmar a concepção meritocrática, própria do pensamento liberal de educação (LIMA, 2001, p. 56).

Nesse sentido, podemos inferir que a noção de competências contempladas nas prescrições das Diretrizes podem significar mudanças, tanto no papel profissional do professor, quanto no campo institucional. Seu propósito básico é de que, independente da característica que os cursos e seus alunos venham a seguir, todos deverão ser capazes de adquirir tais competências para o desenvolvimento de suas funções como professores da Educação Básica.

Segundo Freitas (2006, p. 14), “O currículo baseado em competências tem sido proposto, nos diferentes países, associado à idéia de avaliação”, e segue argumentando que: “[...] Desse modo, o currículo por competências passa a ser uma necessidade, já que exige a definição de desempenhos que demonstrem a sua aquisição e que possam, portanto, ser avaliados”.

Para esta autora está evidente a vinculação entre as competências que devem ser construídas pelos docentes em seu processo de formação e as formas de avaliação, primeiramente dos cursos e depois de alunos, professores, escolas, como instrumentos de validação dos conhecimentos e práticas desenvolvidas.

O princípio da competência também está muito bem definido quanto à organização da matriz curricular dos cursos, propondo a inversão da lógica tradicional de disciplinas e cargas horárias, estabelecendo como referencial inicial “o conjunto de competências que se quer que o professor constitua no curso”, indicando como critérios os “eixos articuladores”, em número de seis³⁶.

³⁶ Os seis eixos articuladores contidos na proposta são: 1) Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) Eixo que articula a formação comum e a formação específica; 5) Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Outro princípio orientador estabelecido para uma reforma da formação dos professores, em nosso país, a partir dessas diretrizes em questão, é a coerência entre o que se propõe na formação e a prática que se espera do futuro professor, condição “imprescindível” na elaboração de seus projetos pedagógicos e de seus currículos. Para isso, são apresentadas, além da “simetria invertida”, as concepções de aprendizagem, de conteúdo e de avaliação.

Para Rocha (2006, p. 36), este princípio reforça o anterior e deve ser direcionado no sentido de primar pela “formação de profissionais competentes para o exercício da docência”.

Mais um aspecto relevante nesta análise é a perspectiva de se estabelecer a pesquisa como um princípio essencial para a formação profissional dos docentes da Educação Básica. Essas intencionalidades, preconizadas nos documentos oficiais das DCN de Formação de Professores, podem ser consideradas como um outro referencial curricular, visto que em nenhum momento da história oficial de formação de professores no Brasil, esses elementos foram apontados na centralidade da formação docente, particularmente na pesquisa, que assume a marca de ser o foco central dessa formação, para que os professores “não se tornem meros repassadores de conhecimentos” e ampliem as possibilidades de conquistar a sua autonomia.

O Parecer 09/2001 (CNE, 2001a), ao afirmar que “a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor”, referencia as diretrizes que sustentam a concepção de professor-pesquisador, como a que melhor convém para esse paradigma de formação docente apresentado que,

[...] a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizam, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc. (CNE, 2001a, p. 35).

Esta formulação aproxima-se da concepção de professor-reflexivo defendida pelo norte-americano Donald Schon. Para Pimenta (2006), as idéias deste autor ganharam repercussão e ampliação em vários países, inclusive nos EUA, que passavam por um processo de reformas, visto que:

[...] num contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados (PIMENTA, 2006, p. 20-21).

O modelo de professor-pesquisador é apresentado também como proposta de superação para o tradicional princípio da racionalidade técnico-instrumental, cujos princípios se direcionam para a produção do conhecimento pelo docente, abdicando da sua condição histórica de receptor e transmissor dos saberes acadêmicos para a conquista da sua autonomia profissional.

Essa perspectiva de formação defende a possibilidade de ressignificação da prática docente como instrumento de construção da autonomia do professor e a reconstrução de saberes por meio de práticas investigativas. “A pesquisa seria, então, o fundamento da formação e do exercício docente” (VENTORIM, s/d, p. 4).

A discussão que se estabelece, quanto às concepções de professor contidas nas Diretrizes para Formação de Professores para a Educação Básica, é quanto à conquista ou a perda da autonomia dos docentes, uma vez que podem representar modos de assegurar o controle e a dedicação dos professores, ou seja, “[...] novos mecanismos de racionalização que a reforma pôs em prática, conseguirão eliminar as possíveis resistências dos professores à medida que consigam sua aceitação” (CONTRERAS, 2002, p. 48).

Em decorrência da incorporação destes conceitos, na proposta de formação contida nas diretrizes para a formação de professores, busca-se a supressão do modelo da racionalidade técnica característico das propostas curriculares anteriores, marcadamente orientadas pela LDB 5.692/72. Agora, o professor-reflexivo e/ou o professor-pesquisador deve participar ativamente dos processos de decisões e da gestão das escolas, assim como ver valorizados os seus saberes, as suas experiências, capazes de produzir conhecimento e serem vistos como sujeitos e intelectuais na condução do ato educativo.

Estes são componentes importantes que pressupõem uma perspectiva de mudança e isso pode ser avaliado positivamente se considerarmos que as proposições podem abrir novos caminhos na conquista dos objetivos traçados. Entretanto, reconhecemos que somente esses elementos não refletem a garantia de superação deste modelo historicamente constituído e resta-nos saber se as escolhas, para se alcançar essas mudanças, foram as mais adequadas.

Também não podemos esquecer que, para este último princípio que estabelece a pesquisa como elemento fundamental na formação docente para a Educação Básica em nosso país, o fenômeno educacional deve assumir a centralidade enquanto objeto de investigação; e que este processo de investigação seja atitude cotidiana para a compreensão dos diversos elementos constitutivos de sua prática no âmbito escolar.

Por isso, os elementos que compõem o processo de ensino e de aprendizagem devem estar contemplados na pesquisa a ser desenvolvida pelos futuros professores, tanto que esse

documento nos apresenta que: “[...] O curso de formação de professores deve, assim, ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem”. (CNE, 2001a, p. 35).

Nesse sentido, o futuro professor poderá ter maiores possibilidades de desenvolver tais práticas investigativas junto aos seus alunos, assim como construir uma postura profissional mais autônoma, originada em cursos de licenciatura com identidade própria.

Para Rocha (2006), os conhecimentos da ciência de referência, em nosso caso de investigação, a ciência histórica, deve ser atribuição dos cursos de Bacharelado, o que implicaria separação entre as Licenciaturas e os Bacharelados, seguindo na contramão do que as DCN de História propõem quando preconizam a formação conjunta.

Colocar a centralidade do processo educacional na figura do professor, embora reconhecida como concepção de formação importante para o exercício e a valorização da docência, pode ser um “[...] discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidade e compromissos” (PIMENTA, 2006, p. 47).

Assim, podemos constatar que as proposições formuladas neste documento e apresentadas neste trabalho aproximam-se bastante das posições defendidas pelas entidades que congregam os interesses e os debates do movimento de pesquisadores-educadores, em nosso país. Alguns princípios centrais defendidos pela ANFOPE, “afirmados e reafirmados ao longo de dez anos de debates”, como a associação teoria e prática, a base comum para todos os cursos de formação do educador, o trabalho coletivo e interdisciplinar, entre outros, são contemplados nas prescrições das diretrizes em questão.

Neste campo de embate político e ideológico, entre o MEC e as entidades representativas como a ANFOPE, as prescrições oficiais contidas nas diretrizes para a formação de professores parecem estabelecer um conteúdo conciliador, embora as intencionalidades sejam bem definidas quanto à formação deste profissional e os objetivos que a orientam, permeados por um conjunto de políticas definidas pela nova lógica do mercado.

Ao se considerar que algumas aspirações acadêmicas e profissionais, preconizadas por meio do movimento organizado de educadores, foram contempladas nos documentos oficiais em análise e entendendo que o quadro político internacional é associado a uma lógica permeada por interesses de uma ordem econômica global, constatamos que o embate entre as instâncias instituídas de poderes pode demarcar outros caminhos, principalmente porque as

políticas públicas não apresentam uma condição absoluta na condução dos sujeitos históricos, que também são decisores políticos.

Pacheco (2003) nos remete a uma importante reflexão ao afirmar que a política não está restrita a um simples texto e que o Estado é mais um entre os vários teorizadores, desse modo, “[...] os textos curriculares, oriundos da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação” (PACHECO, 2003, p. 15).

Neste cenário, portanto, mesmo como componente de um contexto político e econômico mais amplo, podemos constatar que este documento não contempla somente os ditames de uma lógica globalizante, e sim atende também às aspirações de proposições consubstanciadas em importantes entidades acadêmicas e profissionais, representativas de profissionais da educação em nosso país. Por isso, as prescrições oficiais numa sociedade democrática devem refletir os embates políticos entre os segmentos sociais, embora nem sempre esse processo seja permeado por tais princípios.

Verificamos que, a partir da aprovação da atual LDB, em 1996, é enfatizada a formação inicial de professores para a Educação Básica por meio de um conjunto de medidas regulamentadas pelo MEC e pelo CNE, como o caso do documento oficial das Diretrizes em evidência que pressupõem um novo profissionalismo docente, com novas atribuições aos professores, para além do espaço de sala de aula, em nome da propalada qualidade, conceito bastante difundido no quadro da reformas implantadas.

Isso pode ser avaliado positivamente porque trouxe, à cena principal, a importância da formação docente para o estabelecimento de um padrão de educação em novos moldes no nosso país, visto que as reformas educacionais preconizadas no âmbito das reformas do Estado intensificaram os debates no meio educacional, possibilitando aos sujeitos históricos refletirem sobre seu papel profissional.

Assim, as novas atribuições a serem desenvolvidas pelos professores têm um duplo significado, e podem “proporcionar maior autonomia no processo de trabalho docente, mas também gerar maior intensificação do trabalho dos professores” (COSTA, 2006, p. 305).

Para finalizar esta seção, sinalizamos a perspectiva de compreender como este documento tem implicações sobre o curso de História da UFPA, visto que ele também se propõe a formar professores para a Educação Básica, o que deve estar presente no projeto político pedagógico em vigência neste curso.

2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Nas duas últimas décadas do século XX, há o estabelecimento de um discurso institucionalizado sobre a necessidade de formulação de diretrizes para todos os níveis de ensino da educação, em nosso país, incluindo o Ensino Superior e os cursos de Graduação.

Para isso, cria-se a necessidade de efetivá-las para o campo da formação do profissional da História, com a definição de um perfil nacional a ser “perseguido” para estes profissionais. Alguns cursos de Graduação possuem particularidades por ofertarem duas formações aparentemente distintas, como o caso dos cursos de História, que preparam o profissional para as funções de Historiador, com um campo de trabalho mais amplo e o professor para atuar mais especificamente no campo educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História é um documento histórico produzido com a colaboração de um grupo de historiadores, que surge em um contexto de intenso movimento de reformas do Estado brasileiro com implicações no campo educacional, na política curricular e no campo da formação de professores, em vários países como Espanha, Argentina, Portugal e outros.

Tais reformas são decorrentes de uma nova configuração mundial imposta por uma lógica econômica do mercado, com significativos rebatimentos na área social, em cujo patamar encontra-se a educação.

Os marcos econômicos e as ações do Estado, embora sejam apontados na centralidade das análises e dos debates acadêmicos, para Lopes (2006) o papel das comunidades epistêmicas é importante, sobremaneira, na contraposição do discurso oficial para a conformação das políticas curriculares, ou seja, a autora questiona a concepção de que o Estado centralmente produz as políticas de currículo, visto que também o faz na interlocução e/ou mediação com outros setores e entidades.³⁷

Essas formulações teóricas são importantes para a nossa análise, pois consideramos que as DCN de História carregam uma marca significativa das aspirações da entidade de maior representatividade de historiadores no nosso país, a ANPUH. É importante lembrar que, embora tais diretrizes orientem a formulação dos projetos pedagógicos dos cursos de História,

³⁷ Para Lopes (2006, p. 38) as comunidades epistêmicas “[...] fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade”.

estes também apresentam a sua autonomia nesse processo de construção da proposta que servirá de orientação para materializar as intencionalidades dos sujeitos que a elaboram.

Considerando que iremos investigar mais detidamente o projeto pedagógico do curso de História da UFPA, acreditamos que este também deverá refletir as práticas e as identidades dos sujeitos que o elaboraram, pois eles também representam um grupo de especialistas que “compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber-poder” (LOPES, 2006, p. 41).

Após intensa polêmica quanto à implantação de uma política curricular por meio dos PCN, como já informado, foram aprovadas pelo MEC, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, por meio do Parecer CNE/CES 492/01 (CNE, 2001b). Retificado pelo Parecer CNE/CES 1363/02 (CNE, 2002a) e a Resolução CNE/CES nº 13/2002 (CNE, 2002c).

Passaram-se duas décadas entre as primeiras tentativas de reestruturação dos cursos de História, em nosso país, início dos anos de 1980, e o documento final das DCN de História aprovado em maio de 2002. Podemos perceber um intenso e conflituoso debate entre os profissionais de história neste processo, fruto do momento transitório de mudança do regime político no Brasil, abrindo-se aos moldes democráticos, bem como da importância de ressignificação do quadro educacional, com novas leituras sobre o campo historiográfico em escala internacional.

Podemos destacar os anos de 1980 como o marco histórico de intenso movimento na tentativa de se ressignificar este quadro na área da História. Neste momento, foi criada uma comissão formada por professores de História de diversas regiões do país, intitulada de Grupo de Consultores, que iniciou seus trabalhos em 1981 e finalizou em 1986 com a publicação do Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil.

A centralidade nas discussões girava em torno da manutenção ou alteração do currículo mínimo e quais os parâmetros que norteariam a formulação de uma nova proposta curricular para os cursos de História, marcados ainda pela existência dos cursos de Estudos Sociais, que serviu de grande frente de mobilização e contestação dos profissionais desta área e, até mesmo, dos profissionais da Geografia que também tinham interesse nessa reformulação curricular.

No documento final, produzido pelo Grupo de Consultores, o currículo mínimo parece ter assumido uma das principais questões debatidas pelos profissionais da área, visto que “[...] a questão do currículo revela-se como das mais importantes, ou a mais importante, embora, no atual estágio de sua discussão, seja impossível estabelecer um consenso sobre o que deve ser

mudado, se bem que haja consenso quanto a necessidade de mudar” (MEC/SESu, 1986, p. 21), demonstrando uma preocupação desta categoria com os limites impostos pela organização curricular dos cursos de História, em nosso país, bem como pela recorrência deste tema para efetivarem-se a mudanças nestes cursos.

Entre as várias questões apresentadas pelos especialistas, ainda na década de oitenta, junto às IES pesquisadas, constatou-se, segundo Ricci (2006, p. 83) que existia a “necessidade de um entrosamento maior entre os departamentos de história e os departamentos de faculdades de educação”. Esta autora mostra também que:

[...] A grande maioria indica a necessidade de substituir o atual ciclo básico por outro, constituído por disciplinas do próprio curso de história, em nível introdutório. O grupo de consultores constata que não existe interação entre disciplinas oferecidas pelos cursos de história (RICCI, 2006, p. 83).

É importante ressaltar que, a partir das competências definidas para o Grupo de Consultores, foi elaborado um primeiro documento que resumia as diversas discussões entre os seus membros, inclusive por meio de outros eventos promovidos pela ANPUH, definindo em três grupos os temas abordados. Reproduzimos o primeiro tema que mais interessa aos objetivos deste trabalho: “Currículo mínimo, Licenciatura e Bacharelado, ensino e pesquisa, disciplinas de História e disciplinas pedagógicas, disciplinas teóricas e ciclo básico”.

Isso deixa claro que, apesar da maioria dos cursos de História naquele momento só possuírem a licenciatura, não havia um maior entrosamento na formatação das propostas curriculares, capazes de viabilizar uma formação docente dissociada da lógica da racionalidade técnica, modelo predominante naquele momento.

Quase duas décadas após esses debates e formulações em torno da organização e proposição dos cursos de História, em nosso país, com o propósito de estabelecer critérios para a avaliação dos cursos de Graduação e seu conseqüente funcionamento, a SESu/MEC convoca Comissões de Especialistas de Ensino de várias áreas.

Em fevereiro de 1997 a Comissão de História foi formada pela Profa. Cláudia Sapag Ricci (UFMG), Profa. Laura Antunes Maciel (PUC/SP), Profa. Olga Brites (PUC/SP) e Prof. Marcos Silva (USP/SP) que estabeleceram os critérios para a análise dos projetos de cursos de História, sob essa nova lógica.

Ressaltamos que, entre os critérios estabelecidos pelos especialistas, o item Estrutura Curricular possui o maior peso, equivalente a vinte, sendo este o que tem mais referência no padrão estabelecido. Isso supostamente pode ser o diferencial nas mudanças apontadas pelos

especialistas, sendo inclusive o único item que não sofreu nova valoração entre o primeiro e o quadro final de avaliação estabelecido.

Isso pode reforçar nossa análise anterior quando retratamos a recorrência desse tema junto aos profissionais de História. Outro item relevante a ressaltar é o Corpo Docente, subdividido em cinco subitens, com peso dez cada um.

Os itens evidenciados mostram os dois campos que servem de discussão e análise mais acurada neste trabalho, ou seja, o currículo e a formação docente nos cursos de história, especificamente na UFPA, onde representaram os pontos centrais da preocupação dos elaboradores da proposta.

O CNE aproveitou a comissão formada pelos especialistas de História, nomeada pelo MEC, sob chancela da ANPUH, para “desenvolver, discutir e elaborar o documento no período de junho a novembro de 1998”, que se configurou nas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores de História, aprovado e publicado em 2001 (FONSECA, 2003, p. 65).

Como retratamos anteriormente, a referida diretriz traz, em suas considerações iniciais, a sua finalidade que era substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, considerado “acanhado” e visto como uma “camisa de força” para o desenvolvimento dos cursos.

Logo, os principais argumentos apresentados neste documento é que “havia um baixo grau de profissionalização e uma presença limitada (quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e com maior razão para os estudantes”. Ressalta ainda a precariedade do trabalho dos professores formadores, bem como as significativas mudanças teóricas no campo historiográfico.

Outro fator relevante para este quadro de mudanças é a ampliação da oferta de cursos de Pós-Graduação que fomentaram a produção historiográfica, abrindo perspectivas de aumentar a titulação dos docentes dos cursos de História no Brasil. Por intermédio destes argumentos, justifica-se a “necessidade de diretrizes bem mais abertas do que as do antigo currículo mínimo”, conforme o próprio documento expressa.

O perfil dos formandos é outro aspecto de extrema relevância na composição das DCN de História, enfatizando o “trabalho do historiador em todas as suas dimensões”, que deverá ter “formação complementar” para atuar nas várias áreas do seu campo de atuação, inclusive no magistério.

Fonseca (2005) e Costa *et al.* (s/d) comungam em afirmar que este documento “silencia” quanto à formação docente, embora os cursos se habilitem a formá-los. O silêncio pode emergir que a intencionalidade maior está na formação do historiador, tanto que este

representa o profissional de História habilitado ao exercício da pesquisa. Nesse sentido, para Fonseca, tal posição está evidente, visto que: “[...] As Diretrizes Curriculares Nacionais, ao privilegiarem tão-somente a formação do pesquisador, desconsideram o objeto do ensino de história e o ensino de história como objeto de reflexão permanente do historiador/ professor” (FONSECA, 2001, p. 71).

Entendemos que este documento reflete primordialmente os propósitos da maior entidade que congrega os interesses dos profissionais de História em nosso país, a ANPUH, sendo que, a centralidade da formação deste profissional, ancora-se na figura do historiador, tradicionalmente o Bacharel em História, o pretense pesquisador desta disciplina. Isto pode ser compreendido, conforme a definição contida no perfil do formando contido na própria Diretriz, estabelecendo que: “[...] O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e *difusão*.” (CNE, 2001b, p. 7, grifo nosso).

Nesse sentido, a sua *difusão* pode representar a ligação com o ensino de História, o que demarca a condição de complementaridade conforme já referenciado. Não podemos esquecer que as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica ressaltam a “coerência” entre a formação oferecida e o perfil do futuro professor, que deve ser atingida por meio da valorização dos saberes inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, sendo que o conhecimento pedagógico, entre outros, é considerado como um componente fundamental para a obtenção das competências necessárias à formação docente.

As nossas análises sobre as prescrições contidas nas DCN de História não apontaram os indicativos para eleger a formação docente na centralidade desse processo formativo, tanto que, desde o Perfil do Formando, passando pelas Competências e Habilidades, Estruturação dos Cursos e pelos Conteúdos Curriculares, mostram-se evidentes quanto ao sentido de formação complementar à formação do Historiador.

A tentativa de supressão do currículo mínimo, pela lógica das competências nas DCN de História, é justificada pelo seu “descompasso com os progressos do setor” (CNE, 2001b, p. 5) e sua inexequibilidade na formação do profissional de História nesses novos tempos.

No item Competências e Habilidades, primeiramente, são apresentadas como Gerais e trazem seis formulações que incluem o domínio de diferentes concepções metodológicas e categorias de investigação para o desenvolvimento da pesquisa e da produção do conhecimento, mais notadamente vinculadas às marcas do trabalho do Historiador.

Na seqüência, o item denominado de Específicas, para a licenciatura, apresenta que o “domínio dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio, assim como o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino”.

Ressaltamos que a divisão, entre as habilidades e competências para o trabalho do historiador expressa no item denominado de Gerais e o trabalho do professor no item denominado de Específicas, para a licenciatura, define muito bem o que são formações distintas ou complementares e isto se apresenta como uma incoerência, visto que este documento traz, em sua introdução, o argumento: “[...] Se a tradicional dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura parecia bastar no começo da década de 1960, ela parece cada vez mais limitada ou acanhada numa época como a nossa” (CNE, 2001b, p. 5).

A tentativa de ressignificar o papel do historiador para valorizá-lo profissionalmente, com a ampliação de seus espaços de atuação, não significa dizer que este profissional poderá atuar no “magistério em todos os graus”, conforme preconiza as DCN de História. Nesse sentido, pressupunha-se que ele poderá atuar inclusive no Ensino Superior, embora os cursos de Graduação, em nosso país, só o habilitem para a atuação do ensino na Educação Básica.

Em outro campo da referida Diretriz, intitulado de Estruturação dos cursos, é evidente que se deve “assegurar a plena formação do historiador”, ressaltando que o “curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas diretrizes para formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível Superior”, o que corrobora com nosso posicionamento já retratado, demonstrando qual o interesse maior expresso no documento em análise.

Considerando-se que a formação docente deverá estar orientada pela diretriz específica para tal propósito e que ambos os documentos foram produzidos basicamente no mesmo período, percebemos que as referidas diretrizes parecem seguir caminhos diferentes, como discorreremos a seguir.

Quanto aos Conteúdos Curriculares, estes devem estar organizados em torno de “conteúdos básicos”, relacionados prioritariamente ao saber histórico e os “conteúdos complementares” aparecem para possibilitar “instrumentação mínima” para permitir a diferenciação de profissionais da área. As “atividades pedagógicas” são apresentadas entre várias outras elencadas no documento em discussão.

Ressaltamos que, entre as várias possibilidades profissionais para os alunos egressos dos cursos de História, conforme as diretrizes de referência, não vislumbramos um tratamento mais adequado ao conhecimento pedagógico no sentido de proporcionar, ao futuro professor

de História, os elementos epistemológicos mais próximos do ensino e da pesquisa no campo de sua atuação, que será a Educação Básica.

O entendimento construído, na execução desta análise, pode ser referendado por formulações teóricas de outros pesquisadores nesse campo de estudo. Para Costa *et al.* (2002, p. 12): “ser professor ainda permanece uma segunda possibilidade, vista muitas vezes como inevitável”. Segue a autora enfatizando o papel das DCN de história para que “[...] o curso de história deve formar o historiador para o exercício da pesquisa. A docência é mencionada como uma habilitação, entre outras, que visa atender a demanda do mercado de trabalho”.

Em trabalho apresentado na VI Conferência Brasileira de Educação em 1991, Villalta já denunciava que a prática da pesquisa se limitava aos alunos que estavam engajados em projetos de pesquisa e/ou em cursos de Bacharelado em História, mostrando que “[...] a pesquisa se converte em um mundo à parte, dissociado do Curso: é um empreendimento em que o aluno atua solitário, no máximo com a presença, mais ou menos constante, da figura do professor orientador” (VILLALTA, 1993, p. 228).

As DCN de História não trazem em seu texto a intencionalidade de incluir a pesquisa do fenômeno educacional como um componente importante na formação para a docência, visto que, para as Competências e Habilidades Específicas para a licenciatura, contidas nesse documento, basta ter “Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem”, assim como ter “Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento” (CNE, 2001b).

Desse modo, as DCN de História deixam evidente que, dominar o conteúdo básico, assim como as técnicas pedagógicas, compõem-se nos elementos fundamentais para transmitir o conhecimento, reforçando a condição histórica de transmissores e reprodutores de conhecimentos, tendência extremamente criticada por autores como Pimenta (2006), Contreras (2002, p. 30), além do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica quando apresenta que “É comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo construído, mas apenas como algo a ser transmitido”.

Logo, isso nos remete a uma visão de docência que corresponde ao modelo técnico linear, o qual se caracteriza como “uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (PEREZ GÓMEZ, 1992, p. 96).

Consideramos que as DCN de História não preconizam a pesquisa sobre o fenômeno educacional, representando para o referido autor que: “[...] No modelo de racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática” (PEREZ GÓMEZ, 1992, p. 97). Segue esse autor nos apresentando que esse modelo é:

[...] sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (PEREZ GÓMEZ, 1992, p. 96).

Assim, entendemos que a formação para a docência, prescrita nesse documento, ao não incluir a pesquisa educacional como um dos elementos centrais na formação profissional, se apresenta como incompatível em relação às DCN para a Formação de Professores que assumem a necessidade da pesquisa nesse processo formativo.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores avançam e ampliam as perspectivas formativas, tendo em vista que a pesquisa deve se desenvolver no âmbito do trabalho cotidiano do professor, na conquista de sua “autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino”, conforme o Parecer 09/2001 (CNE, 2001a, p. 43).

Acrescentamos que estas diretrizes nacionais – enquanto documentos prescritivos e normativos – devem servir de referência para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de História em todo o país, visto que neles se propõe formar professores para atuar na Educação Básica, mas parece haver uma tendência de maior valorização das diretrizes nacionais específicas dos cursos de História, o que pode conduzir à manutenção de um modelo tradicional de formação docente.

Fonseca (2005, p. 68) corrobora com este posicionamento e mostra que: “nesse sentido, as diretrizes propostas para os cursos de História correm o risco de navegar na contramão da história da formação e da profissionalização docente”. A autora diz que: “cabe questionar se essa diretriz visa romper com a desarticulação existente entre as disciplinas específicas e as pedagógicas ou reforçar a hiperespecialização do historiador, o fechamento total das fronteiras do território de formação do professor de história” (FONSECA, 2005, p. 69).

Particularmente, comungamos com o posicionamento desta autora por entendermos que as intencionalidades expostas no documento das DCN de História demarcam a formação docente como complementar na formação do Historiador e, nesse sentido, não amplia as

perspectivas para a formação do professor de História e tampouco parece se distanciar dos modelos tradicionalmente praticados nestes cursos.

A análise da proposta do curso de História da UFPA, por meio de seu projeto político pedagógico, que realizaremos no capítulo seguinte, apresentará mais elementos para esclarecer os rebatimentos que as diretrizes nacionais exerceram sobre a formulação da proposta deste curso.

Entretanto, não podemos perder a dimensão de que este documento reflete intencionalidades, vinculadas às relações de saber e poder, com estratégias para afirmar o seu exercício no interior das instituições de ensino e legitimar determinados conhecimentos junto à sociedade. Nesse sentido, se refletem os dilemas políticos e pedagógicos que apresentamos como questão inicial para esta investigação e as suas implicações sobre a formação do professor de História.

Centrar a formação do profissional de História – mediante a formação do pesquisador somente pelo saber histórico, supervalorizando os conhecimentos específicos desse campo em detrimento dos saberes pedagógicos – pode recrudescer a idéia de que estes são prescindíveis para a formação deste profissional. Ressaltamos que, a construção dos conhecimentos pelos sujeitos, se dá em interação com a sua realidade, com outros sujeitos em sua convivência cotidiana e, nesse caso, o seu ambiente principal é a escola.

As DCN para a Formação de Professores da Educação Básica demonstram que os cursos de formação de professores devem ser, fundamentalmente, “[...] um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre ensino e aprendizagem” (CNE, 2001a, p. 35), para que os futuros professores, que atuarão nesse grau de ensino, desenvolvam uma postura investigativa junto a seus alunos.

Esse documento ainda nos afirma que o processo de elaboração da pesquisa e/ou investigação, desenvolvido no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de qualquer coisa, “[...] a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e do conhecimento que constituem seus objetos de ensino” (CNE, 2001a, p. 34).

Assim, constatamos que as prescrições legais contidas nos dois documentos nacionais, em discussão neste capítulo, demarcam muito bem os embates, as tensões e as intencionalidades que são produtos dos interesses dos sujeitos que os elaboraram, tendo por base os interesses do Estado. Para Pacheco (2003, p. 27-28): “[...] as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído

quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder que estão inseridos”.

Podemos demonstrar este posicionamento quando analisamos os dois documentos de referência neste trabalho e entendemos que são produtos de grupos de especialistas com formações distintas, refletindo interesses diferenciados dos sujeitos, em sua feitura.

As DCN para a Formação de Professores contaram com uma participação ampla dos representantes de entidades acadêmicas em seu processo de elaboração – especialistas na temática sobre formação de professores – além de ser apresentada à apreciação da comunidade educacional representativa de várias entidades profissionais, ligadas aos cursos que também formam professores neste país, o que demonstra um caráter maior de envolvimento e participação dos grupos interessados na questão.

A aprovação desse documento ocorreu por meio de cinco audiências públicas regionais, uma delas, inclusive, realizada em Belém do Pará, em 23.02.2001; uma reunião institucional; uma reunião técnica; e uma audiência pública nacional.

A Associação Nacional de História esteve presente na reunião técnica, realizada em Brasília na data de 17.04.2001³⁸, que se configurou no único momento de participação de uma entidade representativa de profissionais de História na apreciação deste documento, visto que várias entidades/associações, que participaram deste e/ou de outro encontro para este fim, marcaram presença na única audiência pública nacional, realizada em Brasília, na data de 23.04.2001 e a ANPUH não consta na relação das entidades que participaram deste encontro.

Quanto às DCN para os cursos de História, estas foram elaboradas por uma comissão de especialistas, designada pela Associação Nacional de História (ANPUH), que mantém embates políticos na afirmação da formação e do reconhecimento da profissão de Historiador e que, portanto, parece demarcar esse documento em torno desta perspectiva de formação.

É importante ressaltar que, juntamente com a proposta de apreciação das DCN de História, foi enviado um projeto de lei para a regulamentação da profissão do Historiador, o

³⁸ Segundo o documento das DCN para Formação de Professores na reunião técnica realizada em Brasília em 17.04.2001 constavam representantes da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Colégio Brasileiro de Ciências do esporte, Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Física, Associação de Geógrafos do Brasil, Associação Brasileira de Linguística, Sociedade Brasileira de Enfermagem, Associação Brasileira de Computação, Fórum de Licenciaturas além de representantes das comissões de especialistas da Secretária de Educação Superior do MEC.

que para nós aparece como um significativo instrumento de definição política acerca da formação e do reconhecimento legal para esse profissional.

É interessante lembrar que o Projeto de Lei nº 3.492 de 2000, para a regulamentação da profissão do historiador – encaminhado pelo então Deputado Federal Ricardo Berzoini, à Sala de Sessões da Câmara Federal – traz em suas justificativas o seguinte comentário sobre as DCN de História: “[...] Tais diretrizes serão uma referência imprescindível para se aquilatarem as condições mínimas de aceitabilidade da formação de Historiadores pelas instituições de educação superior que oferecem cursos de História.”

Ao considerar que esta proposta de regulamentação atende ao “justo pleito dos Historiadores”, pode também mostrar que a centralidade da formação profissional personifica-se no historiador.³⁹

Finalizamos esta seção com a seguinte consideração de Fonseca (2005, p. 72): “[...] Àqueles historiadores e educadores que se ocupam da elaboração de currículos e do ensino, cabe dizer que ignorar o professor, é colocá-lo no centro dos debates”. Acreditamos que esta citação permite a reflexão e as permanentes discussões propostas no capítulo seguinte, por meio de investigação, ao Projeto Político Pedagógico do curso de História, orientado pelas Diretrizes Nacionais para os Cursos de História e pelas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.

³⁹ Segundo a Profa. Margarida Maria Dias de Oliveira, docente do curso de História da UFRN e segunda secretária da ANPUH (gestão 2003-2005) esse Projeto de Lei foi elaborado pela própria ANPUH. (<http://www.anpuh.uepg.br/história-hoje>). Curiosamente essa proposição legal apresentou em seu art. 2, que “Historiador é o profissional responsável pela realização de análises, de pesquisas e de estudos relacionados à compreensão do processo histórico, *bem como pelo ensino da História nos diversos níveis da educação*” (grifo nosso), enquanto que as DCN de História mostram que a formação do historiador é básica e o “magistério em todos os graus” aparece como “formação complementar”.

3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA: intencionalidades e prescrições legais

Hoje o historiador que faz opção pelo ensino, para desenvolver seu ofício em sala de aula, deve ter a consciência da ambigüidade da profissão: ocupa uma posição estratégica e, ao mesmo tempo, aparentemente desprovida de saberes; vive cotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a proletarização. O historiador que faz opção por formar professores de história deve ter a consciência de tudo isso, e partir sempre do que é mais obvio: o outro é ele mesmo.

Selva Guimarães

O processo de redemocratização da sociedade civil, nas duas últimas décadas do século XX, em nosso país, fez suscitar que os princípios democráticos deveriam estar presentes em todos os níveis da sociedade e, portanto, a escola não poderia prescindir da condição de instituição democrática.

Como retratado no capítulo anterior, no quadro que caracteriza o processo de reformas do Estado brasileiro, entre elas, a reforma educacional, a perspectiva de implantação de um projeto político pedagógico às instituições educativas, é defendida pelos propositores da política oficial do Estado, como um elemento muito importante para o fortalecimento da autonomia das instituições de ensino em todos os níveis.

Essa estratégia está diretamente atrelada ao campo das reformas curriculares e da capacitação dos docentes, considerados elementos-chave na efetivação dos novos paradigmas políticos, econômicos e também educacionais, agora, balizados pela nova ordem do pensamento neoliberal que procura demarcar que:

[...] O novo enfoque teria em vista capacitar o professor não em quaisquer conteúdos, mas naqueles requeridos para participar efetivamente da formulação execução do projeto pedagógico da escola, mantida a especificidade da área ou disciplina de ensino (MELO, 1995, p. 104).

Nesse sentido, fazemos emergir a discussão que se encontra consubstanciada no decorrer deste trabalho: a obrigatoriedade de implantação de um Projeto Político Pedagógico para as instituições educacionais, obedecendo aos trâmites legais, preconizando a participação dos diversos sujeitos na sua elaboração, notadamente o corpo docente das instituições.

Isso pode se caracterizar como um mecanismo na conquista do propalado consenso ideológico, defendido pelos propositores das políticas oficiais para a educação em nosso país. Entretanto, esse projeto emerge de embates e tensões e numa perspectiva de inovação, dissociada da idéia de evolução ou reforma, e deve ser legitimado como práticas sociais democráticas e reflexivas.

No bojo das reformas precedidas pelo Estado brasileiro, nas últimas décadas do século passado, vimos emergir uma série de transformações no campo educacional que são demarcadas pela promulgação da atual LDB 9.394/96, entendida neste trabalho como um elemento central para a efetivação das reformas educacionais patrocinadas pelo Estado.

Esta lei traz, no título IV, denominado “Da Organização da Educação Nacional”, o mesmo campo que apresenta as competências para os currículos e os conteúdos mínimos, em seu art. 12, inciso primeiro, que cabe aos estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns, “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, cujo propósito é referendar um modelo de construção coletiva das propostas que nortearão as ações acadêmicas de um determinado curso, no interior da instituição educacional⁴⁰.

Nesse sentido, nos propomos, para o estudo neste capítulo, analisar o imbricamento entre os documentos nacionais oficiais das Diretrizes para os cursos de História, assim como para a Formação de Professores da Educação Básica e a proposta curricular elaborada por meio do Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UFPA, ofertado na capital do nosso Estado, isso sem esquecer que o PPP é reflexo do embate de forças e se apresenta, também, como um componente importante para o estabelecimento de perfis, metas e objetivos, visto que o currículo prescrito entranha-se nessa lógica e expõe as intencionalidades dos sujeitos, que analisaremos por meio do PPP do curso de História que se propõe formar professores de História no *campi* de Belém, da UFPA.

3.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Como retratado no primeiro capítulo deste trabalho, a Universidade Federal do Pará foi fundada em julho de 1957. É uma das maiores instituições de Ensino Superior do Trópico

⁴⁰ Nos artigos 12, 13 e 14 da atual LDB os termos aparecem como “proposta pedagógica” e “projeto pedagógico”. Ressaltamos os termos, independentemente de entrar na questão das diferentes terminologias.

Úmido, abrigando uma comunidade de mais de 50 mil pessoas, distribuída entre professores, alunos, servidores, tanto na capital quanto no interior do Estado. Comemorou recentemente os seus 50 anos de existência, em 2007, e é composta de vários cursos de Graduação, sendo que, deste universo, 13 cursos são de Licenciatura Plena e, entre eles, o curso de História do *campus* de Belém, por meio de seu Projeto Político Pedagógico regulamentado em 10 de setembro de 2007.

Na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da região, com a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes, a UFPA se propõe gerar, difundir e aplicar os conhecimentos nos diversos campos do saber e, desse modo, orientado por tais princípios, os cursos de Graduação desta IES devem estar adequados às demandas propostas.

O curso de História está vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), conforme resolução da atual reestruturação organizacional da UFPA e oferece, anualmente, oitenta vagas distribuídas nos períodos noturno e diurno.

Na consecução das prescrições legais por meio da atual LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais, que determinaram, para as instituições de Ensino Superiores a fixação de seus currículos, a UFPA – por meio de sua Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica (PROEG) e de seu Departamento de Apoio Didático Científico (DAC) – iniciou um processo de encaminhamento de debates e reuniões para a sua integração às normas legais. Isso feito por meio de:

[...] várias ações e promoveu encontros e debates acerca do assunto, notadamente no âmbito do Fórum de Graduação, inclusive com a participação de consultores especialistas [...], destacando-se, entre outros, a [...] Elaboração do documento: Construindo um Projeto Pedagógico, Transdisciplinar e Ecológico – Pré-proposta de diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação da UFPA – 1998 [...] que deveria contemplar [...] a necessidade de regulamentar diretrizes que possam garantir a construção de Projetos Pedagógicos e desenhos curriculares sintonizados com os desafios sociais, éticos e científicos contemporâneos, e voltados para as demandas locais e regionais (UFPA, 2005, p. 6).

Como parte das iniciativas da PROEG, houve a elaboração de um outro documento pela mesma comissão de consultores, composta pela Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva, o Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha e da Profa. Dra. Sílvia Nogueira Chaves, com a responsabilidade de elaborar uma minuta. “Essa comissão elaborou um texto para o estabelecimento de diretrizes curriculares para os cursos de Graduação da UFPA”. (UFPA/PROEG, 2005, p. 9).

Para isso, foram utilizados documentos oficiais do CNE, como as DCN e outros. Assim, esse texto apresenta os conceitos e os princípios, que devem nortear a elaboração dos respectivos projetos pedagógicos, no interior de seus cursos⁴¹.

Portanto, como nos remete a citação anterior, a preocupação acerca da reestruturação dos cursos desta IES é anterior à publicação das DCN para os cursos de Graduação da UFPA, institucionalmente aprovada em 28 de junho de 2004, pela Resolução 3.186/2004-CONSEP. Nesse sentido, o curso de História da UFPA mostrou que seu processo de mobilização, em relação a esse debate, na tentativa de reestruturação curricular, também é anterior à criação das DCN internas para os seus cursos de Graduação, visto que a sua primeira proposta de projeto pedagógico data de abril de 2003.

Constatamos que esta iniciativa da UFPA se caracteriza como um mecanismo para a adequação de seus cursos às demandas das prescrições legais decorrentes, principalmente, da LDB 9.394/96, o que demonstra uma evidente política de ajustamento das IES e seus cursos de Graduação às metas estabelecidas pelo Estado brasileiro, mediatizadas pelas reformas no campo educacional.

Desse modo, ressaltamos que as diretrizes curriculares internas da UFPA mostram que este processo também pode ser compreendido por um outro viés, na perspectiva de possibilitar o uso de sua relativa autonomia e na tentativa de encontrar o seu próprio caminho, como verificamos nesta passagem do documento sob o título de Caderno nº 07 da PROEG/DAC/UFPA.

Para além do cumprimento de determinações legais, é importante que consideremos o momento atual como oportunidade de pensar, propor e viver uma realidade acadêmica mais flexível e alinhada com nossas aspirações de uma universidade plural e, e ao mesmo tempo, local (UFPA, 2005, p. 15).

Está bem delimitado, na própria apresentação deste documento, que o fundamento está alicerçado na perspectiva de se promover mudanças na proposição dos cursos de Graduação, adequadas às novas demandas sociais que o contexto atual exige:

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

⁴¹ Os temas abordados para nortear os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Graduação da UFPA são: perfil profissional, matriz curricular, pressupostos curriculares, princípios curriculares, princípios metodológicos gerais, princípios avaliativos gerais, desenho curricular, definição das atividades curriculares, estágios e práticas.

Ancorado nesse processo o Curso de História da UFPA parte para a adequação aos princípios legais, com a elaboração de seu primeiro Projeto Político-Pedagógico, datado de abril de 2003, fato que percebemos como inédito na história do curso, visto que a proposta curricular deste, até então, se constituía na elaboração de um elenco de disciplinas, cargas horárias e créditos das mesmas, o que poderia ser traduzido como uma “grade curricular”.

Durante o período de 2001 a 2005, sob a gestão do Prof. Ms. Fernando Arthur de Freitas Neves, como coordenador do Colegiado de História e do Prof. Dr. Pere Petit Penãrocha, como chefe do Departamento de História, é que surge a obrigatoriedade dos cursos de Graduação se adequarem às exigências legais para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico. Esta primeira versão do PPP, apresentada com 22 laudas, inicia a partir dos componentes da “Diretriz Curricular para o Curso de História”, como o perfil do egresso, os princípios norteadores da formação, os objetivos do curso, os conteúdos e habilidades e a duração dos cursos; além da estrutura curricular e mais nove itens.

Quanto à estrutura curricular proposta por esse documento, a distribuição em oito semestres está assim constituída:

Estrutura Curricular⁴²

1º Semestre

Código	Disciplina	CH	CR
FH	Seminários Temáticos de História e Filosofia	60	03
FH	Seminários Temáticos de História e Educação	60	03
FH03052	História Antiga	60	03
ED03095	Metodologia Específica do Ensino de História	60	03
FH	Seminários Temáticos de História e Geografia	60	03

2º Semestre

Código	Disciplina	CH	CR
FH	Optativa	60	03
FH03051	Teoria da História I	60	04
FH03053	História Medieval	60	03
FH	Prática de Ensino de História I	60	03
FH03048	Historiografia I	60	04

⁴² Como complemento da Estrutura Curricular consta a seguinte observação: as disciplinas de ensino em História na Educação Básica também serão credenciadas em até 70% da carga horária, regulamentadas por instrução normativa própria e o estágio supervisionado de formação profissional, compreendendo 460 horas. Ressaltamos que buscamos, junto à secretaria do curso de História, a instrução normativa que regulamenta essa carga horária, porém não conseguimos ter acesso à mesma.

3º Semestre

Código	Disciplina	CH	CR
FH03047	Teoria da História II	60	04
FH03021	História da América I	60	03
FH03056	História do Brasil I	60	03
FH03046	Metodologia da História I	60	03
FH09007	Antropologia Cultural I	60	04

4º Semestre

Código	Disciplina	CH	CR
FH03026	História Moderna I	60	03
FH03057	História do Brasil II	60	03
FH03059	História da Amazônia I	60	03
FH09008	Antropologia Cultural II	60	04
FH03048	Historiografia II (obs.: na proposta originalmente consta I)	60	04

5º Semestre

Código	Disciplina	CH	CR
FH03027	História Moderna II	60	03
FH03058	História do Brasil III	60	03
FH03060	História da Amazônia II	60	03
FH03082	Prática de Ensino Médio e Fundamental I	60	03
FH	Teoria da História III	60	04

6º Semestre

Código	Disciplina	CH	CR
FH03054	História Contemporânea I	60	03
FH03030	História da América II	60	03
FH03032	História do Brasil IV	60	03
FH03050	Metodologia da História II	60	03
FH03083	Prática de Ensino Médio e Fundamental II	60	03

7º Semestre

Código	Disciplina	CH	CR
FH	Psicologia escolar	60	03
FH03055	História Contemporânea II	60	03
FH03049	Historiografia III	60	04
FH03063	Tópicos Temáticos I	60	03
FH03078	Monografia I	60	03
FH	História da América III	60	03

8º Semestre

Código	Disciplina	CH	CR
FH	História da Amazônia III	60	03
FH	Tópicos temáticos II	60	03
FH03079	Monografia II	60	03
FH03079	Prática de Ensino Médio e Fundamental III	60	03

FH03084	Optativa	60	03
FH	Tópicos Temáticos	60	03

O complexo de ensino/pesquisa da licenciatura assenta-se na prática pedagógica de História como segue, respectivamente, carga horária e créditos:

Atividade de Planejamento do Projeto Pedagógico de História	60	02
Oficina de Informática e Multimídia no Ensino de História	60	02
Ambiente Escolar	60	02
Atividade de Pesquisa em História no Ensino Fundamental e Médio	60	02

É importante ressaltar que esta formatação curricular propõe-se formar o “professor-historiador”, conforme estabelecido no perfil do egresso da referida proposta. Identificamos que as disciplinas de caráter pedagógico aparecem explicitamente como atividades curriculares, admitidas na proposição deste curso e representam 420 horas dispostas em sete disciplinas⁴³.

Ressaltamos, também, que o “Estágio Supervisionado de Formação Profissional” compreende 460 horas, que se daria pelo Colegiado de História que “credenciara as atividades de estágios desde que substanciados em relatórios técnicos e/ou artigo científico sobre a experiência no campo de estágio, ficando a cargo de uma comissão de três professores de acompanharem e avaliarem o desempenho do discente”, conforme transcrição contida na referida proposta.

São disponibilizadas mais 240 horas para atividades relacionadas ao “complexo de ensino/pesquisa da licenciatura”, que “assenta-se na prática pedagógica de história”, caracterizadas por atividades de planejamento do PPP de História, oficina de informática e multimídia, atividades de pesquisa em História no Ensino Fundamental e Médio, atreladas ao ambiente escolar; entretanto, não são apresentadas como disciplinas, o que se pressupõe serem efetivadas por meio de outras atividades curriculares admitidas por essa proposta do curso de História da UFPA, porém não especificadas.

Posteriormente é apresentada, em junho de 2004, uma segunda versão do Projeto Político Pedagógico, expressando a proposta oficial do curso de História, naquele momento sob a coordenação do Colegiado de História do Prof. Élson Luis Rocha Monteiro.

⁴³ As disciplinas são Seminários Temáticos de História e Educação (60h), Metodologia Específica do Ensino de História (60h), Prática de Ensino de História I (60h), Prática do Ensino Médio e Fundamental I (60h), Prática do Ensino Médio e Fundamental II (60h), Psicologia Escolar (60h), Prática do Ensino Médio e Fundamental III (60h).

Ressaltamos que o conteúdo da primeira proposta foi praticamente todo inserido nesta segunda versão, que se apresentou bem mais ampliada do que a anterior. Elaborada com uma outra formatação, trazia mais elementos na sua composição em suas 26 laudas, que diferem da primeira proposta pois, inicialmente, traz um histórico sobre o curso de história da UFPA e uma gama de intencionalidades e outras informações necessárias para justificá-las⁴⁴.

Ao se considerar a maior amplitude na proposição da segunda proposta, identificamos que, os principais elementos diferenciadores formulados pelo curso de História e disponibilizados para apreciação junto à CEG/PROEG/UFPA, são representados pelos seguintes elementos: no item denominado Conteúdos e Habilidades, todos os pontos apresentados na proposta anterior estão contemplados nesta segunda versão; entretanto, esta traz mais sete itens todos relacionados à questão educacional, inclusive, com a possibilidade de reflexão e formulações de propostas de intervenção no ambiente escolar, mostrando uma preocupação maior no tratamento da formação de professores de História.

Outro elemento importante para destacar é a extensa justificativa sobre a noção de competências preconizadas pela LDB 9.394/96, para a formação do futuro professor, além das definições do CNE sobre essa noção e os objetivos para o ensino de História, segundo os PCNs, o que a proposta anterior não apresentava.

Este PPP reconhece que efetivar essa “nova concepção educacional” é uma tarefa bastante difícil e que, para isso, “não basta apenas adequar à proposta curricular ou usar novas tecnologias, mas deve estimular uma mudança profunda na postura e na prática dos docentes formadores do futuro professor de História” (UFPA, 2004, p. 7).

Isso assume grande relevância para a nossa análise, pois entendemos que as mudanças também devem ocorrer junto aos docentes, que se propõem em formar os novos professores, visto que eles se apresentam como sujeitos no processo de construção/reconstrução de uma determinada realidade, assim como dão significados às estruturas curriculares. Ressaltamos que, praticamente, todo o processo formativo do profissional de História está centrado no próprio curso e cabe aos seus docentes assumirem inclusive a condução e a pesquisa do conhecimento pedagógico.

Na sua elaboração, a proposta apresenta que a partir dos anos de 1990, “uma profunda mudança ocorreu nos currículos do ensino de história em todos os níveis” e um bom indicativo desta mudança em nosso Estado se materializa por meio das:

⁴⁴ A referida proposta está dividida em 17 itens. O último denominado de aspectos de Infra-Estrutura está subdividido em mais dois itens (Acervo Bibliográfico e Títulos de Periódicos), além de apresentar 03 itens como anexos.

[...] alterações tanto da grade curricular do Ensino Médio para as escolas da rede pública de ensino, quanto pelas alterações propostas nos conteúdos para o processo seletivo para o ingresso na UFPA, Universidade da Amazônia (UNAMA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA) (UFPA, 2004, p. 7).

Neste PPP, embora proponha maiores perspectivas para a formação do professor de História, não identificamos os meios necessários para se efetivarem tais proposições, uma vez que a Estrutura Curricular não apresenta os elementos que efetivariam esta possibilidade de mudança, o que pode se apresentar como uma incoerência na proposta para a formação docente.

O número de disciplinas 42, e o total de carga horária 3.220, permaneceram iguais nas duas propostas e as alterações identificadas ocorreram somente na disposição das mesmas disciplinas, nos respectivos blocos disciplinares referente a cada semestre, inclusive reproduzindo-se as mesmas cargas horárias e o número de crédito; entretanto, a exceção se deu quanto à disciplina Tópicos Temáticos que teve dobrada sua carga horária em relação à proposta anterior, ou seja, 240 horas distribuídas em oito disciplinas. Segundo a ementa, essa disciplina, apresentada nas duas propostas, propõe “Aprofundamento temático do conhecimento histórico e suas ligações com outras áreas do conhecimento” e entre as várias áreas apresentadas consta a de “Pedagogia”.

Porém, na primeira proposta, são elencados 22 Tópicos Temáticos e, na segunda proposição, constam somente 20 e os dois itens retirados e não apresentados na segunda proposta referem-se a “História, Educação e Cidadania na Antiguidade e Idade Média” e “História, Educação e Cidadania nos Tempos Modernos”.

É importante ressaltar que não encontramos elementos claros que justifiquem a ampliação da carga horária dessa disciplina e nem os motivos da supressão das temáticas atreladas ao campo educacional, mas podemos inferir que a educação, enquanto objeto de investigação e reflexão, parece assumir menos importância nessa nova dinâmica curricular do curso, ou seja, as intencionalidades estão em descompasso às materialidades apresentadas.

As duas propostas, já retratadas anteriormente, provavelmente não conseguiram se adequar às normas internas da UFPA, visto que houve a necessidade de se formular uma terceira proposição, que se configurou no atual Projeto Político Pedagógico do curso de História, o qual apresenta uma formatação com maior número de componentes distribuídos em 36 laudas. Este projeto, aprovado em 10 de setembro de 2007 e regulamentado pela Resolução nº 3.599 do CONSEP/UFPA, foi homologado pelo Parecer nº 182/06, da Câmara de Ensino de Graduação da UFPA.

Inicialmente, o PPP traz uma apresentação, detalhando os caminhos percorridos por professores e alunos, na construção do curso de História, em mais de meio século de existência, elaborada pela Profa. Dra. Magda Maria de Oliveira Ricci, mostrando-nos que⁴⁵ “são muito nomes e pessoas que atuaram e viveram as histórias do DEHIS, construindo seus rumos e participando de suas mudanças”.

Existem outros elementos interessantes construídos por esta autora, a partir de relatos de atuais e ex-professores do curso de História, mostrando que “Professoras como Ruth Burlamaqui inovaram ao lutar por mudanças curriculares e pela existência de disciplinas como Historiografia, onde era possível debater a construção da história do Brasil”, e isso pode ser constatado por meio da participação efetiva dessa professora nos debates nacionais acerca da reestruturação curricular, conforme apresentamos no primeiro capítulo desse trabalho.

Isso é relevante para mostrar a participação de professores do Departamento de História nas discussões nacionais, assim como a preocupação com os novos rumos para os cursos de História da UFPA⁴⁶.

Na Introdução do atual PPP é apresentado um histórico do curso, desde suas origens na antiga FFCL, até o tempo presente demarcado pela finalização da proposta em 2007. Em seguida, orientado pela mesma formatação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, que define o primeiro item como “Perfil dos Formandos”, o PPP traz a denominação de “Perfil do egresso” e os “Princípios norteadores da formação”, afirmando que o graduado “deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de professor-historiador em todas as suas dimensões”, cuja formação deverá estar alicerçada na “indissociabilidade entre ensino e pesquisa” (CNE, 2001b, p. 7).

A fragilidade na relação entre ensino e pesquisa, na formação do professor, e em sua prática profissional, pode ser um elemento significativo na tentativa de se estabelecer um outro paradigma de formação docente no curso de História da UFPA, porém, o próprio documento nacional das diretrizes de História, não demarca a formação do professor de História nesta perspectiva, visto que a formação docente aparece como “complementar” e/ou uma das “dimensões” da formação do historiador que deverá ter “pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (CNE, 2001b, p. 7).

⁴⁵ A proposta atual traz a nova nomenclatura de Faculdade de História, cujo diretor é o Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho e o vice-diretor o Prof. Dr. Pedro Petit Penãrocha.

⁴⁶ A Profa. Ruth Burlamaqui de Moraes participou efetivamente como uma das consultoras convocadas pelo SESu/ MEC para a avaliação do curso de História em nosso país, elaborando um documento denominado de “Diagnóstico e Avaliação dos cursos de História no Brasil – Documento Final”, publicado em 1986, que condensava os anseios da comunidade de historiadores do nosso país. Entre os oito professores que assinaram o documento final, essa docente era a única representante da região Norte do Brasil.

Ressaltamos o outro documento que deverá orientar a formulação das propostas dos cursos de licenciatura, em nosso país, que são as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, sinalizando que a atual LDB determina para as licenciaturas “terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico”. (CNE, 2002b, p. 6).

Esse documento, aponta por meio de seu Parecer CNE/CP 009/2001, que as principais questões a serem enfrentadas na formação de professores, tanto no campo institucional quanto no campo curricular, mostrando, entre outras, a inadequação no tratamento da pesquisa como prática investigativa e que “o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da Educação Básica” (CNE, 2001b, p. 34).

Desse modo, podemos perceber que, se a pesquisa histórica apresenta-se na centralidade para a formação do Bacharel em História, conforme preconiza a DCN de História, ao professor desta disciplina cabe também a inserção na pesquisa do conhecimento pedagógico, de modo sistemático, como preconiza as DCN para a Formação de professores da Educação Básica. Assim, entendemos que as DCN de História assumem papel decisivo na elaboração do PPP do curso de História da UFPA, embora este se proponha também em formar o professor de História.

Outro elemento importante nesta análise é que a definição de um perfil mais crítico, reflexivo e participativo, buscando maior inserção no âmbito pedagógico-educacional para este profissional, pode trazer novas perspectivas de formação; entretanto, é necessário que haja materialidade na formulação da proposta deste curso para que este perfil seja alcançado durante o processo formativo do professor, marca que não percebemos na atual proposta.

O curso se propõe a uma formação conjunta para o aluno, em ambas as habilitações, aglutinadas em um só curso. Eis que pode emergir um ponto de contradição nessa proposta, visto que se apresenta a possibilidade para o aluno, num mesmo curso, “seguir currículos diferenciados em função de diferentes modalidades de oferta”, ou seja, o Bacharelado e a Licenciatura.

Como se podem ofertar dois percursos curriculares diferentes quando está sendo proposta uma formação comum para todos os alunos? Na proposta não consta uma grade curricular específica para a licenciatura e uma outra para o Bacharelado, logo o aluno não poderá seguir percursos curriculares diferenciados, até porque se o perfil do egresso assenta-se na formação do “professor-historiador”, entendemos que essa formação deverá seguir um mesmo caminho para a formação do profissional de História em “todas as suas dimensões”.

As DCN para os Cursos de História “silenciam” sobre a formação do professor no item que retrata o Perfil dos Formandos, ao expressar exclusivamente o profissional como historiador, enquanto que o PPP do curso de História da UFPA deixa claro, neste campo, a sua intencionalidade também pela formação docente, definindo o profissional como “professor-historiador em todas as suas dimensões, o que pressupõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais da sua difusão no âmbito pedagógico”.

Isso representa um significativo avanço, pois supera a proposta do documento nacional oficial que indica para o formando “estar capacitado ao exercício do historiador”, que poderá “suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento” inclusive *no magistério*. (CNE, 2001b, p. 7, grifo nosso).

Em suas intencionalidades por meio de seu PPP, o curso de História da UFPA se propõe formar o professor-historiador, que seria um profissional com formação adequada para atuar nos diversos espaços do campo profissional, atualmente bastante ampliado, permeando suas práticas pelo ensino e pela pesquisa, afirmando, a princípio, a “indissociabilidade” entre ambos.

Assim, partimos do princípio de que a pesquisa é o elemento fundamental na formação deste profissional. Logo, podemos entender que o “professor-historiador” deve ser o profissional que tenha “pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” conforme nos retratam as DCN de História e que esta característica não esteja limitada à figura do Historiador⁴⁷.

A proposta do curso de História da UFPA amplia essa possibilidade no campo educacional, mostrando que essas “práticas essenciais de difusão” dar-se-iam no “âmbito pedagógico”, o que supostamente referenda a iniciativa de inserir esta intencionalidade no ato educativo e no espaço escolar.

Mesmo sem querer entrar na discussão sobre a carga semântica das palavras “formandos” e “egresso”, contidas nos dois documentos, as DCN de História e o PPP do curso de História da UFPA, entendemos que elas parecem ser tratadas como sinônimas, visto que o dicionário Aurélio Buarque de Holanda define “formando” como “aquele que está prestes a formar-se” e “egresso”, como “aquele que saiu”, ou seja, o primeiro termo contido nas DCN de História parece querer mostrar a incompletude do processo formativo, enquanto

⁴⁷ Para as DCN de História o campo de conhecimento/atução do historiador pode ser o magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc. (CNE, 2001b).

o termo “egresso”, expresso no PPP do curso, mostra que o ciclo de formação foi completo, transmitindo a idéia de que o primeiro representa um processo e o outro, um produto.

Nesse sentido, o termo “egresso” aproxima-se mais do sentido formativo proposto também pelas Diretrizes para a Formação de Professores que também devem orientar a elaboração do PPP do curso de História, uma vez que se propõe a formar professores.

Na proposta do PPP, em análise, a habilitação do Bacharel em História “forma Historiadores e é centrada na pesquisa histórica. Ela habilita para a pesquisa proporcionando o domínio dos procedimentos de constituição, coleta, sistematização e análise de documentos”, enquanto que o grau de Licenciado Pleno em História “é uma habilitação para a Educação Básica”.

Embora reconhecendo que tais habilidades, destinadas ao Historiador, poderão também ser desenvolvidas na educação básica, isto nos parece uma incoerência, visto que está se propondo uma formação unificada, além do que se pode estar ressuscitando a propalada dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura.

Mesmo o curso de história da UFPA, se propondo a uma formação conjunta do profissional de História, ou seja, tanto o Bacharel quanto o Licenciado pleno, o PPP retrata que “as disciplinas do curso voltam-se para a reflexão dos problemas da educação brasileira”; entretanto, a centralidade da discussão gira em torno do saber e da pesquisa histórica, evidenciando a lógica de que o saber específico do curso pode ser suficiente para formar o professor, além disso, o conhecimento pedagógico não ganha expressão na proposição deste curso, o que pode ser mostrado se recorremos ao programa das disciplinas e percebemos que somente duas delas poderão proporcionar essa “reflexão dos problemas da educação brasileira”, que são: o Seminário de História e Educação e o Seminário de Filosofia e Educação, propostas para o primeiro e o segundo blocos de disciplinas correspondentes ao primeiro e segundo semestres do curso. Seus ementários apresentam:

[...] Abordagem histórica do fenômeno educacional na modernidade e contemporaneidade. A história da educação face ao processo de formação social, político, cultura e econômico do Brasil e da Amazônia. A história do ensino de história [...] e, respectivamente, [...] Temas como epistemologia e fundamentos filosóficos da educação; complexidade de suas implicações pedagógicas; sociedade do conhecimento; conhecimento como processo vital; estética e educação; teoria crítica e educação que compõem a grade de assuntos que comporta a proposta de trabalho em foco.

Isso, se compararmos com o PPP formulado em 2004, pode ser percebido pela nova formatação no elenco das disciplinas no atual projeto, que reduziu as possibilidades de

desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos. Outro componente nesse quadro refere-se à pesquisa no campo histórico que se apresenta como o principal componente para o saber do profissional de história.

Reconhecemos a grande importância do conhecimento histórico para a formação profissional, pois representa o saber da ciência de referência do curso. Porém, as próprias DCN nacionais para os cursos de História preconizam que os conteúdos curriculares básicos são “Conteúdos históricos/historiográficos” e as suas “práticas de pesquisa” e os conteúdos complementares devem fornecer “instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área”, tais como, entre outras, “as atividades pedagógicas [...], necessariamente acompanhadas de estágio” (CNE, 2001b, p. 9).

Ao considerarmos que as DCN nacionais para os cursos de História são documentos oficiais de caráter normativo e prescritivo para a formulação dos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos desses cursos, essas passagens deixam evidente que o tratamento dado ao conhecimento pedagógico não assume a importância necessária para ampliar a perspectiva formativa do professor de História nesse curso.

As DCN para a Formação de Professores para a Educação Básica, que se caracteriza como um documento de referência também na normatização e prescrição para os cursos de Graduação, que se propõem a formar professores em nosso país, explicitam que o conhecimento pedagógico refere-se a “[...] diferentes concepções sobre temas próprios da docência” (CNE, 2001a, p. 47), entre elas, destacamos “o currículo e o desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático”, que não são tratados de forma explícita na proposição do curso.

Isso ratifica nosso posicionamento anterior quando entendemos que, nesse sentido, tais proposições do curso avançam para um modelo de formação docente, o professor-historiador, mais adequado às normas oficiais das DCN para a Formação de Professores e das reivindicações das entidades que congregam pesquisadores desta temática em nosso país, e que defendem um modelo de formação na pesquisa e na reflexão de sua ação. Porém, ressaltamos que, se a proposição de formar um “professor-historiador” é relevante, não percebemos os meios para a efetivação dessa intencionalidade, porque a estrutura curricular, que está cimentada num modelo disciplinar, restringiu para 612 horas as disciplinas que poderiam desenvolver os conhecimentos pedagógicos e somente o Estágio Supervisionado representa cerca de dois terços deste total. Quanto às “outras atividades curriculares admitidas pelo curso”, também não encontramos elementos claros para a sua execução por meio desta proposta.

Entendemos que a concepção de formação de professor-pesquisador parece estar evidente nesta formulação, quando o PPP expressa o termo “professor-historiador”, pois isso representa um avanço na proposição em relação ao que está formulado no documento nacional, principalmente, porque procura alocar em condições de igualdade o perfil do profissional de História como um historiador que atue inclusive na docência da educação básica e que tenha a capacidade de desenvolver pesquisa histórica; entretanto, não podemos perder a referência das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, que devem orientar a formulação das propostas dos cursos de licenciaturas em nosso país, e este documento deixa evidente que “a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor” (CNE, 2001a, p. 34).

As DCN para os cursos de História mostram que o leque de possibilidades de atuação docente aponta para “o magistério em todos os graus”, o que se apresenta como uma incoerência, visto que, “em todos os graus” se pressupõe, inclusive, o Ensino Superior.

É perceptível que um curso de Graduação não habilita para esse nível de ensino, conforme nos remete Silva (2004, p. 3), em parecer sobre o PPP da versão de 2004, do curso de História, solicitado pela PROEG/UFPA para a Câmara de Ensino e Graduação, quando afirma que: “[...] É preciso, portanto deixar claro que, segundo a legislação nacional, o curso de licenciatura, de graduação plena, forma professores para a Educação Básica, em nível Superior”.

Ressaltamos, ainda, que tal afirmativa está amparada pelo Art. 66 da atual LDB, preconizando que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado” (SILVA, 2004, p. 3).

Ventorim (2005, p. 3), em trabalho apresentado sobre as produções acadêmicas na formação do professor pesquisador, nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPEs) de 1994 a 2000, mostra que “[...] o movimento de formação do professor pesquisador na expressão do reconhecimento da importância da pesquisa na formação e no trabalho docente, considerando o papel ativo e crítico do professor como sujeito investigador”, o que pode possibilitar a ressignificação do pensamento e da prática docente; entretanto, quando o PPP do curso de História se refere à pesquisa, o significado assumido é a pesquisa histórica, pois em nenhum momento fica evidenciada a pesquisa educacional.

A linha de pesquisa História do Ensino de História, elencada entre as demais no projeto, que poderia proporcionar a produção científica e a discussão sobre este tema, ainda não está implementada no curso da UFPA.

Outro aspecto relevante é que existe clareza quanto à necessidade de “assegurar o exercício investigativo calcado no uso das fontes diversas”, posto que as diretrizes norteadoras dos cursos trazem esse indicativo em seus textos.⁴⁸ Porém, não percebemos as condições que proporcionarão essa prática investigativa aos alunos, visto que a estrutura curricular, apresentada pelo PPP, traz disciplinas como Metodologia da História I e II que, segundo os seus ementários, têm procedimentos metodológicos para a “elaboração de projetos de pesquisa em história” e as disciplinas Monografia I e II que tratariam da “análise e acompanhamento dos projetos de pesquisa por linha de pesquisa”, culminando com o Trabalho de Conclusão de Curso, que seria o único momento formal de prática de pesquisa vivenciada pelos alunos no curso.

Entendemos que esta proposição não difere muito dos modelos verificados em propostas anteriores retratadas no primeiro capítulo deste trabalho, ao compararmos com a proposta de nº 469/1977 (UFPA, 1977), que caracterizava formações distintas entre bacharelado e licenciatura, diferenciando uma habilitação da outra, pois, além da carga horária, era a obrigatoriedade do pretense historiador, Bacharel em História, cursar mais três disciplinas de metodologia de pesquisa, intituladas de Metodologia e Técnica de Pesquisa Histórica, com ênfase em História do Brasil, História Contemporânea e História da Amazônia, e não propriamente em desenvolver atividades de pesquisa, ou seja, pesquisa que se resumia ao Trabalho de Conclusão de Curso, como o único momento em que os alunos se deparariam com as atividades de investigação propriamente constituídas, à exceção de trabalhos de alunos que participassem de grupos de pesquisa ou de programas de iniciação científica.

Em pesquisa sobre o Curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Costa *et al.* (2002, p. 5) mostra que existe um “consenso” entre os alunos entrevistados sobre a ausência de atividades de pesquisa durante a formação neste curso, visto que,

[...] estas atividades seriam reservadas para alguns, poucos, que têm acesso às bolsas, por critérios nem sempre muito claros ou democráticos. Isto implica que o sentido de ‘pesquisa’ se deve muito mais a forma de abordar os conteúdos das disciplinas e ao exemplo do professor, identificado como ‘o pesquisador’ (COSTA, 2002, p. 5).

⁴⁸ Segundo as DCN para os cursos de Graduação em História, no item 02 sobre as Competências e Habilidades, a pesquisa aparece como forma de “Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural” (CNE, 2001b, p. 8).

Fonseca (2003) contribui, também, com essa discussão, mostrando-nos que o papel do professor-historiador é heterogêneo e,

[...] é constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso, o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), e saberes pedagógicos (concepções sobre atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. Assim o historiador-educador ou professor de história é alguém que domina não apenas os mecanismos da produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência (FONSECA, 2003, p. 63).

Desse modo, a proposta atual – mesmo enfatizando com veemência a necessidade de se agregar a pesquisa à formação do professor-historiador – traz poucos elementos que referendem este posicionamento. Se a proposta do curso avança no sentido do reconhecimento da importância da pesquisa, na perspectiva formativa docente, também se mostra limitada se considerarmos a indisponibilidade de meios para os alunos de o curso vivenciar práticas de pesquisa por meio de atividades curriculares regulares.

Novamente, Ventorim (2005, p. 9) contribui para esse debate, ao afirmar que “[...] tomar o professor e seus saberes em sua prática pedagógica, considerada como espaço/tempo de criação e reinvenção de saberes, reconciliando e superando velhas dicotomias, requer o entendimento de um novo papel para esse sujeito”. Por isso, entendemos que o novo papel proposto pelo autor seria a potencialização da pesquisa enquanto prática corrente, tanto na formação docente, quanto nas suas atividades cotidianas no âmbito da escola.

Os objetivos propostos no PPP do curso de História definem que “deverá possibilitar o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias à Licenciatura e ao Bacharelado”; entretanto, evidencia-se o “saber da história” como único na “formação do cidadão”. O saber histórico é um dos fios condutores que levará à formação do cidadão, ou pretende-se formar profissionais para atuar na sociedade, evidenciando-se a sua condição de cidadãos.

Os cursos de Graduação se dispõem, prioritariamente, à formação profissional e à discussão em torno da conquista da cidadania, que é posta como objetivo mais próximo da Educação Básica, embora esta questão perpassasse em todo o processo educativo do indivíduo.

Logo, se a docência deve ser articulada ao saber da História, aqueles ligados ao ensino, a sua produção e difusão, assumem um papel como apêndices nesse processo.

Na sequência das proposições contidas no PPP, encontramos o item denominado de “Conteúdos e Habilidades”, que expressa nesse documento estar de acordo com os objetivos e o perfil profissional, anteriormente apresentados.

Ressaltamos, mais uma vez, que as DCN para os Cursos de História trazem um campo específico para “Competências e Habilidades” e um outro, denominado de “Conteúdos Curriculares” (CNE, 2001b, p. 8). Estranhamente, a referida proposta do curso da UFPA parece aglutinar “Conteúdos” a “Habilidades”, suprimindo as “Competências” que constituem o ponto central nas orientações das prescrições oficiais, desde a atual LDB até as DCN implantadas para os cursos de História.

As diretrizes curriculares internas da UFPA – baseadas nas reformas educacionais implantadas oficialmente no país nesse contexto – legitimam socialmente a lógica das competências, como marcos referenciais na organização curricular tanto da Educação Básica quanto da Superior e nos apresentam que “[...] é sob a perspectiva da formação de competência que devem ser norteados os processos de construção curricular dos cursos de graduação” (UFPA, 2005, p. 20), o que também é percebido nas DCN para a Formação de Professores da Educação Básica.

Os conteúdos são elementos importantes para a construção de competências e das habilidades, que se valem destes para alcançar os objetivos propostos a partir desta lógica. Segundo o PPP, objeto de nossa investigação,

[...] Assim, serão desenvolvidos conteúdos que atendam às políticas públicas voltadas para a Educação Básica (PCN's, LDBN/96, Diretrizes Curriculares para a Formação do Educador) e que sinalizam a direção que os estudos históricos devem tomar na formação do cidadão (UFPA, 2007, p. 8).

A Resolução CNE/CES nº 13, de 2002 (CNE, 2002c) traz, em seu art. 2º, que: “O Projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História, deverá explicitar” as “competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas”; e as “competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura”; entretanto, no PPP do curso de História, conforme já mostrado, a configuração não é tratada desta maneira. “Conteúdos e Habilidades” que deveriam aparecer em campos distintos da proposta, constam em um só e as “Competências e Habilidades” não estão apresentadas como gerais e específicas.

Porém, identificamos dez itens que seriam as habilidades propostas, sendo quatro delas mais específicas do saber histórico, transitando entre “diferentes conceitos que formam as estruturas e relações sócio-históricas de uma dada realidade”, perpassando pela compreensão dos mais variados processos históricos, concepções das principais escolas historiográficas até “qualificar o que é específico do conhecimento histórico”, para

estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento que, portanto, assumem um caráter mais geral a ser desenvolvido no curso.

As outras seis habilidades demonstram estar, especificamente, ligadas ao saber pedagógico. Nesse sentido, o que é específico da licenciatura parece ter mais visibilidade e importância, visto que o professor também necessita das habilidades gerais para a sua formação, o que remonta mais uma vez à importância que a formação docente pode estar assumindo na proposta deste curso. Porém, pode estar limitada, se considerarmos a restrição dos conteúdos a serem desenvolvidos pela proposta.

Tanto o conceito de competências quanto o de habilidades são polissêmicos, mas encontram convergência quando associados à nova linguagem no contexto das reformas educacionais do final do século vinte. Os posicionamentos contidos nos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, preconizam a concepção de competência como nuclear para a formação docente.

Isso pode ser referendado pelo posicionamento de Campos (2003), ao mostrar que o modelo de competências é “nuclear” na orientação curricular para os cursos de formação de professores em nosso país, repercutindo na orientação metodológica, cuja aquisição decorre da possibilidade de o professor vivenciar, em seu próprio processo de formação, para depois desenvolver com seus próprios alunos, ou seja, perpassa pela lógica do “aprender fazendo”. A autora informa que:

[...] A noção de competências é nuclear tanto na reforma da educação básica como no ensino técnico profissionalizante. Orienta os objetivos educacionais, os conteúdos de formação e as metodologias de ensino promovendo uma nova lógica, em que a valorização da dimensão subjetivo e dos percursos individualizados visam a constituição de indivíduos com elevado nível de adaptabilidade social (CAMPOS, 2003, p. 97).

Lima (2001), conforme retratado no capítulo anterior, evidencia que esse modelo significa a necessidade de aproximação entre as situações que os professores deverão vivenciar em suas atividades cotidianas, no âmbito escolar, e os processos formativos na perspectiva de redefinir os papéis destes profissionais. Portanto, nesse cenário, entendemos que a proposição do PPP do curso de História da UFPA está distante de alcançar tais objetivos, visto que as atividades curriculares e/ou os conteúdos propostos não representam os significativos encaminhamentos para esse fim.

Posto isso, apresentamos os dez itens que constituiriam as habilidades propostas, sendo que quatro deles são mais específicos do conhecimento histórico, conforme transcrição abaixo e os grifos nossos:

- Compreender e explicar os diferentes conceitos que formam as estruturas e relações sócio-históricas de uma dada realidade;
- Conhecer as variações dos processos históricos, bem como suas diferentes modalidades de combinações no tempo e no espaço;
- Conhecer e diferenciar as interpretações históricas propostas pelas principais escolas historiográficas visando, com isso, dominar o conhecimento sobre procedimentos teórico-metodológicos e as modalidades de narrativa histórica;
- Saber transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de diferenciá-las e, sobretudo, de qualificar o que é específico do conhecimento histórico.

Os itens seguintes, em número superior aos anteriores, estão ligados às habilidades para a atuação no campo educacional, o que pode pressupor uma maior importância nesse processo formativo, conforme grifos nossos e a apresentação a seguir:

- Compreender a complexidade da atividade docente, não dissociando-a de seus fundamentos político-pedagógicos e da pesquisa, tanto no âmbito formal, como em práticas não-formais de ensino⁴⁹;
- Refletir sobre as questões educacionais e pedagógicas referentes ao ensino da História nos níveis fundamental e médio, de forma a propor projetos de intervenção na realidade escolar, capazes de permitir a educação histórica do cidadão;
- Transitar pelos saberes históricos e pedagógicos, com competência de forma a elaborar material didático em diversas linguagens, amparados em referências teórico-metodológicas trabalhadas no curso;
- Promover a educação dos alunos no sentido amplo, incluindo, além do ensino de disciplinas escolares e o desenvolvimento cognitivo, o cuidado com aspectos afetivos, físicos, sócio-culturais e éticos, sobretudo atuando na formação plena da cidadania⁵⁰;
- Selecionar e organizar conteúdos de História de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos, a partir da realidade discente, bem como da cultura local;

⁴⁹ Entendemos que se configura como competência e não como habilidade.

⁵⁰ *Idem.*

- Selecionar e usar recursos didáticos adequados e estratégias metodológicas do ensino de História de acordo com o grau de maturidade pedagógica e psicológica dos alunos.

Ao questionarmos sobre quais as atividades curriculares propiciam ou indicam espaço para a construção dessas habilidades formuladas no PPP do curso, entendemos que estas podem limitar-se às disciplinas Seminário de História e Educação, Estágio Supervisionado I, II, III e IV e Psicologia do Ensino de Aprendizagem, além da Carga Horária Prática (CHP) destinada às disciplinas de conteúdo específico aplicadas à Educação Básica. Estas mostram, em suas ementas, “Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas”. Ressaltamos que não conseguimos identificar outros elementos para esse fim por meio do que o PPP intitula “Outras atividades” admitidas pelo curso.

Entendemos que buscar compreender a complexidade da atividade docente por meio da pesquisa e de seus fundamentos políticos e pedagógicos, bem como refletir sobre essas questões para promover uma educação no sentido amplo aos alunos, intermediados tanto pelos saberes históricos, tanto quanto pedagógicos, é uma marca significativa na proposição do curso para formar os futuros professores; entretanto, nossa compreensão é de que se necessita de um aparato teórico-prático na condução da formação docente no curso de História estudado, o que pode estar de algum modo, indicado nas atividades curriculares propostas. Porém, quando nos dispomos a analisar a estrutura curricular apresentada na proposta atual, percebemos que se encontra aquém até mesmo da proposta elaborada em 2004 e não regulamentada.

A proposta anterior trazia disciplinas que se propunham a discutir as questões educacionais, numa amplitude maior, como Seminários Temáticos de História e Educação; Seminários Temáticos de História e Filosofia; Seminários Temáticos de História e Geografia; Metodologia específica do Ensino de História, além de 120 horas, por meio de Prática do Ensino Médio e Fundamental I e II; Psicologia do Ensino e Aprendizagem e mais 240 horas, evidenciando “o complexo de ensino/aprendizagem da licenciatura assenta-se na prática pedagógica de história”, conforme citação apresentada nas duas versões do PPP do curso de História dos anos de 2003 e 2004⁵¹.

Nesse sentido, o PPP, aprovado em 2007, deixa evidente a supressão de disciplinas e de outras atividades que se propunham a discutir os saberes pedagógicos, sem esquecer da

⁵¹ São propostas mais 240 complementares distribuídas da seguinte maneira: Atividade de Planejamento do Projeto Pedagógico de História (60h), Oficina de Informática e multimídia no Ensino de História (60h), Ambiente Escolar (60h) e Atividade de Pesquisa em História no Ensino Fundamental e Médio (60h).

redução da carga horária total para esse fim se compararmos com a proposta anterior que, nesta formulação, restringiram-se às seguintes disciplinas: Seminários de Filosofia e Educação (68h), Seminários de História e Educação (68h); Psicologia do Ensino e Aprendizagem (68h) e Estágio Supervisionado I e II (204 h)⁵², o que nos leva a crer que, embora as habilidades específicas propostas para a licenciatura estejam organizadas nesse sentido, o currículo prescrito para o curso parece seguir um caminho contrário à formação de professores perspectivada.

Outro ponto relevante a ressaltar é que na Introdução do atual PPP está expresso que “na área de ensino, o DEHIS vem implementando projetos didático-pedagógicos com o objetivo de melhorar a formação acadêmica dos alunos dos cursos de história” e que para isso foram realizadas diversas atividades no período de 2000 até 2003, visando ressignificar as ações para “uma completa reestruturação na organização curricular da graduação, com vista a aumentar a participação dos professores do Departamento de História nas atividades relacionadas à prática de ensino e metodologia de ensino de história” (UFPA, 2007, p. 6). Porém, a referida proposta do curso não especifica quais seriam estas atividades desenvolvidas.

Mesmo assim, manteve-se a supressão da disciplina Didática, que já não constava no elenco de disciplinas desde a primeira versão apresentada em 2003 e outra intitulada de Metodologia do Ensino de História, como disciplina específica, apesar de que todas as disciplinas de conteúdo específico do campo historiográfico, aplicadas na Educação Básica, apresentarem em suas ementas o “Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; nos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas”, o que pode caracterizar os componentes da Carga Horária Prática dessas disciplinas e, conseqüentemente, a sua “abordagem metodológica”.

A lógica das competências é predominante e encontra-se explícita tanto nas Diretrizes para os Cursos de Graduação da UFPA, quanto nas Diretrizes Nacionais para os Cursos de História, das Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, além da própria LDB 9.394/96.

Na atual formulação da proposta pedagógica do Curso de História, constatamos que são evidenciadas as Habilidades, juntamente com os conteúdos, marca que percebemos desde a primeira proposta de PPP do curso em 2003; entretanto, nas Diretrizes para os Cursos de

⁵² Os ementários dessas disciplinas podem ser consultados no PPP do curso de História da UFPA que consta entre os anexos deste trabalho.

História são apresentados separadamente, um item para “Competências e Habilidades” e outro para “Conteúdos Curriculares”, até porque são elementos distintos na proposta.

As diretrizes nacionais, em questão, são documentos oficiais de caráter normativo e prescritivo da organização curricular dos cursos de História e, nesse sentido, este curso da UFPA apresenta uma configuração diferenciada do modelo nacional, proposto ao tratar Competências, Habilidades e Conteúdos com os mesmos princípios. Verificamos, com isso, um descompasso entre as proposições do documento de caráter nacional e o documento interno do curso da UFPA em questão.

Quando são apresentados os conteúdos, os estudos históricos aparecem na centralidade deste processo de formação, mas o atual PPP traz uma observação mostrando que “assegure-se ao graduando cursar disciplinas optativas em áreas correlatas de modo a permitir a interlocução com outras áreas do conhecimento”, mostrando o mesmo teor do texto apresentado no documento nacional das DCN para os cursos de História (UFPA, 2007, p. 8); entretanto, a única disciplina optativa apresentada fora do campo das Ciências Humanas, é a disciplina História da Arte que, segundo o código da disciplina, apresentado na ementa que a sintetiza, está vinculada ao Instituto de Letras e Artes.

Constatamos que o PPP de História é apresentado por um modelo predominantemente disciplinar e a proposta, ao mesmo tempo em que “assegura a interlocução com outras áreas do conhecimento”, parece negar esse princípio a partir do momento em que não se apresenta no projeto outras disciplinas e/ou atividades que possam garantir esse diálogo na sua amplitude.

Vale ressaltar que as Diretrizes para os cursos de Graduação da UFPA admitem, como atividades curriculares, além das disciplinas, as monitorias, os estágios e “outras atividades” sem especificá-las. Gostaríamos de enfatizar que, tanto a versão do PPP do curso de História de 2003, quanto a de 2004, traziam uma observação, elencando outras atividades curriculares admitidas pelo curso que se constituíam em “Pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, participação em eventos como seminários e congressos com apresentação de trabalhos, seminários temáticos, excursões científicas, oficinas e laboratórios”.

O Parecer nº 182/06, da Câmara de Ensino de Graduação/UFPA, que versa sobre o PPP do Curso de História desta IES, apresenta dados sobre a forma de estruturação por meio de Núcleos de Conteúdos (NC); entretanto, não identificamos formalmente a existência de tais núcleos no referido PPP do curso de História em análise e apresentamos os quatro Núcleos de Conteúdos designados pelo documento em referência e nossa formulação a partir dos dados contidos no PPP:

ESTRUTURA DOS NÚCLEOS DE CONTEÚDOS⁵³

NÚCLEO DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS: CH 1547 h. – 48,04%	
Consistem na discussão e reflexão teórico-prática dos processos históricos, bem como suas diferentes modalidades de combinações no tempo e no espaço e que visam conhecer e diferenciar as interpretações históricas propostas pelas principais escolas.	História Antiga (85 h) História Medieval (85 h) História Moderna I, II e III (255 h) História Contemporânea I e II (170 h) História do Brasil I, II, III e IV (340 h) História da Amazônia I, II e III (204 h) História da América I, II e III (204 h) História da África (85 h) Hist. Indígena e indigenista (68 h)
NÚCLEO DE CONTEÚDOS DE FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: CH 612 h. – 19,01%	
Visam dar a competência necessária para atuar no ensino de História, produzir materiais pedagógicos e refletir sobre as questões referentes ao ensino de História nos diferentes âmbitos e níveis em que se desenvolve.	Estágio Supervisionado I, II, III e IV (408 h); Psicologia do Ensino e Aprendizagem (68 h), Seminário Temático de História e Educação (68h.) e Seminário Temático de Filosofia e Educação (68h)
NÚCLEO DE CONTEÚDOS PRÁTICOS: CH 544 h - 16,89%	
Visam ao exercício da docência nos diferentes níveis e âmbitos em que se desenvolve, bem como o exercício do ofício do historiador.	Metodologia da História I e II (136 h), Antropologia Cultural I (51 h); Antropologia Histórica (51 h); Historiografia Brasileira (51 h) e Historiografia da Amazônia (51 h), Teoria da História I, II, III (204h)
NUCLEO DE CONTEÚDOS DE INTERLOCUÇÃO COM A HISTÓRIA: 102 h - 3,17 %	
Visam transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento.	São ofertadas cinco disciplinas e Podem ser: História Agrária do Brasil (51 h/ FH); Civilização Ibérica (51 h/FH); Ciência Política (51 h/FH); Antropologia da Religião (51 h/FH); Antropologia Política (51 h/FH) e História da Arte (51 h/LA)
ATIVIDADE CIENTÍFICO-ACADÊMICO E CULTURAL: 200 h ⁵⁴ - 6,21%	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Parecer 182/06 da CEG/UFPA e da Estrutura Curricular contida no PPP do curso de História regulamentado em 2007.

Com base nesta formulação, podemos perceber que o denominado Núcleo de Conteúdo de Fundamentação da Prática deverá ser formado por disciplinas que promovam a competência necessária para a atuação e reflexão do ensino de História, nos diferentes níveis em que se desenvolve, assim como a produção de materiais pedagógicos para esse fim, distribuídas em sete disciplinas, com 612 horas/aulas, sendo que a maior parte está designada ao Estágio Supervisionado com 408 horas.

⁵³ Elaborado pelo autor a partir das especificações sobre os conteúdos contidos no Parecer 182/06 - CEG/UFPA e do elenco de disciplinas contidas no PPP do curso de História. Os elementos contidos no PPP do curso de História acerca das disciplinas são somente as ementas, as cargas horárias e seus códigos de identificação. É importante ressaltar que nos dois últimos semestres são apresentadas como disciplinas Monografia I e II, no total de 136 horas; entretanto, não conseguimos enquadrá-la nesta Estrutura de Núcleos de Conteúdos.

⁵⁴ Segundo o atual diretor da Faculdade de História da UFPA, Prof. Dr. Mauro César Coelho, os alunos são orientados para participarem em eventos de natureza científico-culturais, internas da UFPA ou não, preferencialmente de entidades públicas, para desenvolver a carga correspondente às Atividades Científico-Acadêmico-Cultural.

As outras disciplinas deste Núcleo – Seminários de História e Educação, Seminários de Filosofia e Educação e Psicologia do Ensino e Aprendizagem – estão distribuídas, respectivamente, nos três primeiros blocos de disciplinas correspondentes aos três primeiros semestres. Como existe a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado ser efetivado a partir da segunda metade do curso, estas disciplinas estão alocadas do quinto ao último semestre.

Ressaltamos que, exceto a disciplina Psicologia do Ensino e Aprendizagem, vinculada ao ICED, as demais são exclusivamente de responsabilidade do curso de História, o que pode estar negando, a princípio, o que preconiza o documento nacional para os cursos de História ao prescrever que: “As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas do conhecimento” (CNE, 2001b, p. 8, grifo nosso).

Quanto ao Núcleo de Conteúdos Práticos que se compõe por “disciplinas que visam ao exercício da docência [...], bem como o exercício do ofício do historiador” possui 544 horas de carga horária, distribuídas em nove disciplinas; entretanto, ao se analisar os ementários das mesmas, verificamos que nenhuma delas apresenta proposições para o “exercício da docência”, mas sim transitam prioritariamente no campo historiográfico e ao “ofício do historiador em questão”, conforme ementário da disciplina Metodologia da História I. (grifo nosso).

Estas análises vêm corroborar com o nosso posicionamento anterior, quando afirmamos que o tratamento dado ao conhecimento pedagógico no interior do PPP do curso de História da UFPA está muito aquém da proposta de se formar o professor-historiador, refletindo um descompasso entre o que se objetiva alcançar e os meios propostos para esse fim.

É importante mostrar que estes dois quadros possuem o total de 1156 horas, que deveriam voltar-se para o ensino de História e para o exercício da docência que são componentes dos Núcleos de Conteúdos de Fundamentação da Prática, onde aparecem as disciplinas Estágio Supervisionado I, II, III, IV. O outro, denominado Núcleo de Conteúdos Práticos, apresenta nove disciplinas que estão muito mais próximas das finalidades do Núcleo de Conteúdos Específicos, que se configura com uma carga horária de 1.547 horas, superior a soma dos outros Núcleos.

Isso pode transmitir a idéia, veementemente combatida por teóricos do campo da formação de professores, de que o conhecimento específico é suficiente para a formação deste profissional, visto que o PPP parece eleger, como interlocução para a História, no máximo, o conhecimento no âmbito da área das Ciências Humanas.

Convém ressaltar que a Resolução CNE/CP 02/2002 (CNE, 2002d), que regulamenta a carga horária dos cursos de Licenciatura Plena versa, em seu item quarto do artigo 1º, que serão designadas “200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-cultural”, garantidas no PPP dos respectivos cursos de licenciatura para incentivar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e enriquecimento pessoal de seu próprio processo de formação. Lembramos que o PPP do curso de História garante a execução dessas atividades e sua respectiva carga horária; entretanto, não apresenta como o Colegiado do Curso de História irá encaminhar o desenvolvimento destas atividades.

Não podemos esquecer que o currículo envolve ênfases e omissões e são produtos dos sujeitos que os conformam. Segundo Silva (1996), o currículo não reflete neutralidade e ingenuidade na transmissão desinteressada do conhecimento social. Segue o autor argumentando que:

[...] O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA, 1996, p. 83).

O PPP, em análise, mostra que a viabilidade das formulações propostas pelas DCN para os Cursos de História “não é uma tarefa fácil” e evidencia que adequar a proposta curricular não é suficiente, devendo-se para isso “estimular uma mudança na postura e na prática pedagógica dos docentes formadores do futuro professor de História”, por meio da execução de ações voltadas para “uma proposta curricular que contenha os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências desejadas à formação do professor de História”. (CNE, 2001b, p. 9); entretanto, este documento não define especificamente o que seria esse “futuro professor”, mas inferimos que significa ser o “professor-historiador em todas as suas dimensões, o que pressupõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais da sua difusão no âmbito pedagógico”, ou seja, o profissional que tem pleno domínio do saber histórico e que, por meio da pesquisa nesse campo, assim como pela apreensão de técnicas de ensino, está apto para a atuação no “âmbito pedagógico”.

Entendemos que esta proposição transpõe a mera condição docente enquanto transmissor de conhecimento, apresentando-se em consonância com a formação de professor com inserção na pesquisa, com práticas reflexivas e criativas, embora não identifiquemos, na

proposta, os componentes essenciais e necessários para essa perspectiva formativa conforme já descrito.

Na seqüência das proposições do PPP, segundo o corpo do texto, para atender, em termos didático-pedagógicos, aos princípios prescritos pelas políticas públicas, tais proposições devem ser executadas por meio de ações voltadas para:

- Uma proposta curricular que contenha os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências desejadas à formação do professor de História;
- Uma dinâmica de ensino mais ampla procurando implementar, além do estágio, uma prática contextualizada por meio de estudos de casos, situações simuladas e produção dos alunos, cujo objetivo maior é o de tornar os alunos sujeitos de sua própria história de formação;
- O uso de recursos ligados à multimídia: data-show, DVDs e a internet, como mecanismos para aproximar o conhecimento histórico, produzido em sala de aula, daquele vivenciado no mundo contemporâneo.

Identificamos, porém, poucos elementos para a materialização dessa intenção na estrutura curricular apresentada, que não traz disciplinas e/ou outras atividades para esse fim. Do total de 608 horas, dois terços desse universo referem-se às quatro disciplinas de Estágio Supervisionado que transitam segundo suas ementas, desde “a pesquisa no ensino de História no cotidiano escolar”, até o estágio supervisionado propriamente em escolas da educação básica, além de “ambientes não escolares de ensino/educação especial”.

Outro componente importante a ressaltar é o não desenvolvimento de investigações ligadas à linha de pesquisa História do Ensino de História, visto que esta ainda não está efetivamente implantada e sua perspectiva é que essa “[...] linha de pesquisa espera constituir um campo de investigação com a preocupação específica da formação do professor” (grifo nosso).

Mais um aspecto importante é que nas duas versões anteriores dos PPP do curso de História da UFPA, propunha-se para a prática pedagógica uma “[...] oficina de informática e multimídia do ensino de história”, independentemente de sua carga horária de 60 horas, o que poderia contribuir para o objetivo de aproximar o conhecimento histórico produzido em sala de aula, das novas linguagens tecnológicas do mundo contemporâneo; entretanto, não identificamos nenhuma disciplina e/ou atividade mais específica contida na atual proposta vigente do curso.

Outro ponto muito importante a ressaltar é quanto aos conteúdos necessários à obtenção e ao desenvolvimento das competências para formação do professor de história,

tendo em vista que, ao se evidenciar a importância dos conteúdos históricos, assume-se a centralidade deste conhecimento para a formação do professor.

Para Zabala (1998, p. 30), conteúdo pode ser entendido como tudo aquilo “[...] quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades” que não devem ser reduzidos às contribuições das disciplinas ou matérias, mas envolvem outras capacidades, visto que “[...] também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”.

Mesquita (2007), utilizando-se da classificação dos conteúdos como teóricos, procedimentais e atitudinais para seus estudos sobre sete cursos de licenciatura da UFPA, a autora identifica o curso de História com equilíbrio em relação aos conteúdos das três áreas formativas.

Se considerarmos, entretanto, que estes conteúdos estão atrelados às disciplinas, que por sua vez estão ligados aos Núcleos de Conteúdos, entendemos que os tipos de conteúdos prioritariamente propostos no PPP do curso de História são os conceituais, ou teóricos, ou específicos da área de formação, neste caso o saber histórico⁵⁵.

A seguir, apresentamos a Estrutura Curricular que está formatada numa lógica disciplinar, dividindo o total de 38 disciplinas em oito blocos correspondentes a cada semestre que o aluno deverá cursar, mais 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Cultural, perfazendo uma carga horária de 3005 horas, ou seja, 205 horas a mais da carga horária mínima estabelecida pela Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002. O tempo mínimo de duração do curso de História da UFPA está regulamentado em quatro anos de estudos, constituído da seguinte maneira⁵⁶.

⁵⁵ Segundo Zabala (1998) uma das características dos conteúdos conceituais é que a aprendizagem quase nunca pode ser considerada acabada, já que sempre existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa.

⁵⁶ As atividades Acadêmico-Científico-Cultural são regulamentadas pela LDB 9394/96. Segundo o PPP do Curso de História tais atividades “constituem-se de ações capazes de recortar diferentes experiências profissionais, através da mobilização das atividades com o fito de articular as competências nas escolas da rede de ensino formal na Educação Básica e/ou para – institucional como arquivo público e/ou privado, extensão no ambiente escolar, etc.” que deverão ser normalizadas pelo Colegiado do curso e cumpridas ao longo do percurso curricular. Quanto à duração do curso de Graduação em História, é de quatro anos, ou oito semestres, garantindo a modalidade em Licenciatura e Bacharelado em História e o tempo máximo de duração é de seis anos ou doze semestres (UFPA, 2007, p. 31).

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA

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

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

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

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

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

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

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

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

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UFPA.

A organização desses blocos, ao longo do curso, possui uma lógica de agrupamento das atividades curriculares que parece dispor as disciplinas pertinentes, principalmente, aos três núcleos de conteúdos já retratados.

Na perspectiva da formação docente para a Educação Básica, as DCN para a Formação de Professores desse nível de ensino propõem que “[...] nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e etapas correspondentes da educação básica” (CNE, 2001a, p. 46). Quanto ao PPP do curso, ele mostra, na sua organização, uma lógica predominantemente disciplinar num modelo mais tradicional de disposição dos conhecimentos pretendidos/requeridos.

Embora se apresente como fundamento básico na composição das políticas para a formação de professores, em nosso país, por meio das DCN para Formação de Professores, tanto a supressão da formação meramente conteudista quanto a valorização das disciplinas pedagógicas, no curso de História da UFPA, a estrutura curricular ainda está formatada num modelo convencional com a distribuição de disciplinas entre específicas, pedagógicas e optativas, o que remete à existência ainda marcante do paradigma Técnico-Linear.

Mesquita (2007), em análise sobre alguns cursos de licenciatura da UFPA, mostra que cinco deles apresentam-se com um arranjo curricular diferente do padrão disciplinar, estando organizados em unidades, núcleos ou eixos de conhecimentos, o que para esta autora “[...] se coloca como indicador de uma possibilidade de superação do conteudismo característico dos cursos de formação de professores e assinala uma nova perspectiva do professor que se quer formar”. Entretanto, suas análises apontam que: “[...] Apenas os cursos de História e Matemática mantêm-se numa organização mais tradicional, distribuindo as disciplinas apenas pelo caráter específico e pedagógico” (MESQUITA, 2007, p. 106).

É importante ressaltar que a Resolução n.º. 3186/2004-CONSEP/UFPA, que instituiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da UFPA, em seu art. 6º, traz a

seguinte prescrição: “Os currículos dos cursos de graduação devem expressar-se de forma integrada e poderão compor-se de eixos temáticos ou núcleos”, o que reitera o posicionamento de Mesquita, caracterizando a estrutura curricular do curso de História como disciplinar e “tradicional”. É importante mostrar que o Parecer nº 182/06, da Resolução CEG/CONSEP/UFPA, indica a estruturação em núcleos de conteúdos, porém o PPP do curso de História não se apresenta claramente com esta formatação proposta.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica elegem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do professor para esse nível de ensino, como sendo aqueles originários da “identificação dos requisitos impostos para a constituição de competências”, por meio de sua inserção em questões sociais, econômicas, culturais, além da própria docência, para ampliar sua participação no debate contemporâneo. Mais especificamente, o Parecer 09/2001 (CNE, 2001a) define o saber pedagógico como,

[...] este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, *transposição didática*, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação da aprendizagem dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as *pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para a produção de conhecimento pedagógico pelo professor*. (CNE, 2001a, p. 47, grifo nosso).

Nesta passagem, o documento de referência deixa evidente que o conhecimento pedagógico não prescinde do saber da Didática, assim como retifica o posicionamento do exercício da pesquisa como um elemento de extrema importância, tanto na formação docente quanto na produção do conhecimento pedagógico produzido por este profissional, como passo fundamental para a ressignificação de sua prática cotidiana no âmbito do espaço escolar.

Desse modo, entendemos que a proposição, do curso analisado, expressa em seu PPP, demarca muito bem que a formação do professor não está limitada ao modelo tradicional da racionalidade técnica que relegava as disciplinas pedagógicas ao final do curso.

Verificamos que nesta proposição, a formação do professor parece diluir-se em toda a proposta, desde o primeiro módulo disciplinar até o último, podendo nos levar a uma impressão inicial de que esta proposta apresenta uma nova formatação no que concerne à disposição disciplinas de caráter pedagógico, além da Carga Horária Prática aplicada às disciplinas de conhecimento específico trabalhadas na Educação Básica como um importante

componente curricular; entretanto, o que poderia ser designado como disciplina pedagógica esbarra no conceito sobre conhecimento pedagógico apresentado anteriormente, formulado pelo Parecer 09/2001-CNE/CP que versa sobre as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica como “conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência” assim como “as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para a produção de conhecimento pedagógico pelo professor” (CNE, 2001, p. 47).

Nesse sentido, nos questionamos quais seriam essas disciplinas pedagógicas contidas na proposta do curso de História da UFPA, visto que as análises das ementas demonstram outros rumos a seguir. Apesar dessa discussão, são incorporados como conhecimentos necessários à formação docente, evidenciando uma condição lacunar assumida pelo conhecimento pedagógico nesta proposta.

Outro elemento importante nesta análise é mostrar que o objetivo proposto para o “egresso” é a formação do professor-historiador, que se caracteriza como profissional com formação nas práticas investigativas e com capacidade de refletir sobre suas ações docentes.

Ressaltamos que nos propomos a investigar o PPP do curso como um documento que reflete a intencionalidades dos sujeitos que o elaboraram e não a materialização daquilo que está sendo executado no curso. Então, a proposta do curso pode não refletir a garantia da supressão de um modelo historicamente instituído, porém apresenta indicativos de mudanças e isso pode ser um elemento efetivamente importante para que os objetivos propostos possam ser conquistados.

Nas duas versões que antecederam a aprovação do atual PPP, a disciplina Didática já não constava no elenco das disciplinas ofertadas e esta decisão manteve-se na estrutura curricular da proposta atual. Para Veiga (1992, p. 70), “[...] A Didática diz respeito ao trabalho docente e, sendo uma disciplina comprometida com a formação do professor, não deixa de explorar o conteúdo desse tema central”. Entendemos que o conhecimento deste campo é de suma importância para o processo de formação do professor em função dos direcionamentos que a mesma poderá tratar na construção do fazer – pedagógico e no domínio de situações reais de sala de aula.

A polêmica quanto à permanência da disciplina Didática nos cursos de licenciatura é um assunto recorrente. Candau (1987, p. 58), referindo-se aos estudos sobre o tema em revistas especializadas ainda na década de 1980, enfatiza que “toda didática é específica, isto é, refere-se a um âmbito determinado do conhecimento – matemática, língua portuguesa, história etc.”. Segue a autora mostrando que: “[...] Nesta perspectiva, a disciplina didática

geral seria eliminada do currículo das licenciaturas e seriam introduzidas as didáticas especiais, ou seu conteúdo seria incorporado pelas práticas de ensino” (CANDAUI, 1987, p. 58). Ressaltamos que não identificamos nenhuma Didática especial no atual PPP do curso de História da UFPA.

O que preconizava a autora, há duas décadas, pode ser percebido no PPP do curso de História. Talvez a tentativa de amenizar a supressão dessa disciplina esteja na inserção de um elemento importante que a Proposta traz consigo com a designação de uma Carga Horária Teórica (CHT) e a Carga Horária Prática (CHP), para as disciplinas específicas do saber histórico que são inerentes ao currículo da Educação Básica.

Segundo a dimensão teórico-prática expressa nesta proposta: “[...] O curso faz a opção por integrar teoria e prática no seu decorrer, posto que os currículos nacionais de História no ensino superior têm tentado assegurar o exercício investigativo calcado no uso das fontes diversas”, além de que “A experiência acadêmica nos leva, no presente, a propor uma mediação entre o modo de expressar teoria e prática como fulcro do fazer-se do professor-historiador”.

Considerando que ao final de todas as ementas das disciplinas específicas do campo historiográfico há uma ressalva, prescreve “Estudo e análise das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas”, o qual acreditamos ser uma proposição para a execução da carga horária prática da disciplina. Assim, entendemos ser essa a dimensão estabelecida entre a teoria e a prática na proposta e que alunos e professores formadores utilizam esse momento, designado às atividades, para desenvolverem os possíveis conhecimentos do campo da didática, uma vez que, o curso não designa uma carga horária e/ou disciplina específica para esse intuito.

Não podemos omitir que a Resolução CNE/CP 02/2002 (CNE, 2002d) orienta que as 400 horas de prática, que são componentes curriculares, precisam ser “vivenciadas ao longo do curso”, em todo o processo de formação docente e não-somente nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Para isso, deve estar contida também nas disciplinas de conteúdos específicos que serão utilizados no ensino da Educação Básica; neste caso, as disciplinas História Antiga, História Medieval, História do Brasil, História Contemporânea e História Moderna.

Podemos perceber na formatação curricular do curso de História, que do total de 3005 da carga horária, 816 horas são designadas para a prática, o que corresponde a 27,15% do total e somente o Estágio Supervisionado I, II, III e IV representam a metade desse montante, conforme nos mostra o gráfico da Estrutura Curricular apresentado neste capítulo. Porém,

segundo seus ementários, apenas Estágio I e II efetivamente propõem executar a prática em ambientes escolares de ensino fundamental e médio, o que reduz esse percentual pela metade.

Não podemos prescindir que as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação da UFPA orientam que a prática de ensino deve ser sempre pensada como momento para a reflexão sobre a realidade vivenciada, observada para gerar possibilidades de pesquisas na área, além de que “Práticas e estágios, portanto, necessitam ser entendidos como fontes de conteúdo da formação e não como espaço de aplicação de teorias, desfazendo a noção de que a teoria precede a prática” (UFPA, 2005, p. 67). Segundo as ementas das disciplinas de caráter específico, aplicadas à Educação Básica, as quais são designadas um percentual de Carga Horária Prática (CHP), é proposto para as mesmas o “Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas”⁵⁷.

Prescindir do conhecimento do campo da didática ou pretensamente diluí-la em várias disciplinas de conteúdo específico do curso, como já descrito por Candau (1987), ao apresentar que a disciplina Didática poderia ser incorporada pelas práticas de ensino, não significa a garantia de sua viabilização e pode não representar o melhor encaminhamento na proposição de se formar o “professor-historiador”. A prática e a Didática representam significados distintos, mas, o PPP do curso de História parece sugerir que a carga horária, das atividades práticas, disponibilizada para algumas disciplinas, é que viabilizará a Didática como saber específico.

A compreensão do processo de didatização do conhecimento histórico entre os docentes formadores dos futuros professores de história é importante para permitir a mudança na postura e na prática pedagógica dos professores em formação, como sugere a proposta.

Lembramos que, entre as nossas inquietações iniciais para a realização deste estudo está o comportamento de alguns alunos-estagiários do curso de História da UFPA, frente às situações cotidianas de sala de aula. Seria esse um fio condutor que nos levaria à compreensão da situação retratada?

Ressaltamos, ainda, que as DCN para Formação de Professores da Educação Básica estabelecem que os conteúdos ensinados nesse nível de ensino devem estar articulados com suas didáticas específicas e, para isso: “Os professores em formação precisam conhecer os

⁵⁷ Na Estrutura Curricular a CHP corresponde a percentuais de 20% e 25% da carga horária total. Entretanto, a partir do terceiro semestre, as disciplinas História do Brasil I, História Moderna II (quarto semestre), História do Brasil III e História contemporânea I (quinto semestre), História Contemporânea II e História do Brasil IV (sexto semestre), correspondem a 40% de CHP do total das cargas horárias das disciplinas e não encontramos nenhuma justificativa para essa ampliação, visto que, a História do Brasil II no quarto semestre permanece com 20% do total.

conteúdos definidos nos currículos da Educação Básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”. Segue ainda o documento nos mostrando que a articulação entre os conteúdos deste nível de escolaridade “[...] deverá estar associado à perspectiva de sua didática e aos seus fundamentos”. (CNE, 2001a, p. 38).

A possibilidade dessa articulação preconizada nos documentos que orientam a elaboração do PPP de História da UFPA, somente poderá ser executada por meio da carga horária, prática destinada às disciplinas de fundamentação básica, visto que esta disciplina não consta no elenco disponibilizado na atual proposta.

A fundamentação teórica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas ocorre, segundo a estrutura curricular apresentada no PPP do curso, por meio das disciplinas Seminários de História e Educação (I Módulo), Seminários de Filosofia e Educação (II Módulo) e Psicologia do Ensino de Aprendizagem (III Módulo), que somam 204 horas e pode não ser suficiente para dar arcabouço didático-pedagógico para a viabilização da prática docente no processo formativo do curso.

Verificamos, também, que uma prática desvinculada de uma teoria, que contrapõe o princípio da indissociabilidade preconizado tanto nas Diretrizes para a Formação de Professores, quanto nas DCN de História, nas Diretrizes para os Cursos de Graduação da UFPA, e até mesmo no PPP do curso de História desta IES, pode levar ao praticismo docente com a desvinculação entre teoria e prática⁵⁸.

Lembramos ainda que, historicamente, as disciplinas pedagógicas estiveram sob responsabilidade do Centro de Educação da UFPA para todos os cursos de licenciatura dessas IES; entretanto, na proposta atual do PPP do curso em análise, tais disciplinas são de responsabilidade do próprio curso, ficando somente a disciplina Psicologia do Ensino e Aprendizagem sob gestão do ICED/UFPA, conforme expresso nos códigos referentes às disciplinas.

Isso nos remete à compreensão de que o próprio curso de História também deverá assumir a teoria, a prática e a pesquisa no campo do ensino, o que parece “não ser tarefa fácil”, perante a construção das intencionalidades formuladas no seu PPP e discutidas neste capítulo, principalmente se considerarmos os estreitos laços para a interlocução com outros campos do conhecimento.

⁵⁸ Sobre o Praticismo evidenciado nessa passagem ver Perez Gómez (1992).

Por ser explícita a supressão da disciplina Didática da Estrutura Curricular apresentada no PPP do Curso de História da UFPA, estranhamente, e na contramão das teorias educacionais mais recentes, a disciplina Psicologia do Ensino-Aprendizagem manteve-se presente desde a primeira versão apresentada, inclusive com o aumento da carga horária de 60 para 68 horas. Na proposta atual, seu ementário traz a “Apresentação dos elementos constitutivos do aprender a partir das matrizes teóricas e conceituais da psicologia da aprendizagem”.

Tyler (1949), em seus estudos sobre o currículo, identifica a Psicologia da aprendizagem como um dos “filtros” na orientação comportamentalista que fundamentava o modelo tecnicista de educação. O modelo de currículo tradicional, de base psicológica e racionalidade burocrática, defendido por Tyler sofre severas críticas por teóricos do campo do currículo na atualidade, tanto de tendências críticas quanto pós-críticas como Apple (1982), Sacristán (2000), Silva (1996) e outros autores que trazem novas contribuições a este campo de estudo, mostrando que currículo é uma “arena de disputas”, é um “território contestado”.

Silva (1996) em suas discussões sobre a predominância do construtivismo como teoria educacional e pedagógica e suas influências nessa “nova onda educacional” remete a uma “regressão conservadora”, sobretudo porque “[...] representa a volta do predomínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia”, que se desenvolveram sob a marca do viés psicologizante. O autor mostra que:

Em grande parte da história da escolarização de massa do século XX, a história da Pedagogia confunde-se com a própria história da Psicologia Educacional. Ainda hoje esta influência é bastante forte, como se pode verificar, por exemplo, através de um exame dos currículos das escolas normais ou dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. (SILVA, 1996, p. 216).

Assim, o modelo construtivista implementado no conjunto das novas reformas educacionais parece buscar transformar os professores em “indivíduos solucionadores de problemas, ‘fortalecidos’, autônomos e pessoalmente flexíveis, que agem em contextos que não têm nenhum conjunto claro de fronteiras ou respostas simples”, ratificado pelo seguinte posicionamento:

Uma forte corrente nas reformas do magistério e da formação docente, por exemplo, dá atenção a programas de pesquisa ‘construtivistas, programas que constroem os professores como sujeitos que agem com certo grau de autonomia e flexibilidade (POPKEWITZ, 1998, p. 116).

Desde a primeira versão de PPP, apresentada pelo curso de História, antes mesmo da efetivação das Diretrizes para os Cursos de Graduação da UFPA, o estudo da Psicologia assume um papel de relevância na formulação curricular deste curso, se considerarmos a frequência que esta disciplina apresenta nas formulações das propostas que preconizaram o projeto atual. Entendida com o objetivo de controle na produção de subjetividades e identidades, Silva (1996, p. 216), referenciando Foucault, mostra que: “[...] a Psicologia, como as outras ciências do conhecimento do homem, está envolvida num processo de individualização, vigilância e controle do homem”, sendo que isso contribui para o processo de despolitização do indivíduo.

Isso referenda a importância que este conhecimento assume no contexto das reformas curriculares, ao enfatizar a importância de se conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, expondo o caráter cognitivista da disciplina preconizado pelas DCN para formação de professores, além de evidenciar que outros campos do conhecimento, como a didática e o currículo constituem-se em suporte para a formação de professores.

Ressaltamos que essa perspectiva construtivista não é assumida no PPP do curso de História, conforme nos remete a ementa da única disciplina que tematiza o saber psicológico: “[...] Apresentação dos elementos constitutivos do aprender a partir das matrizes teóricas e conceituais da psicologia da aprendizagem. Abordagem da confluência entre os diversos modos de pensar a aprendizagem e os diferentes contextos do ensino de História”.

A compreensão de currículo estabelecida no atual Projeto Político Pedagógico diz que: “[...] É o conjunto de disciplinas e atividades de um curso a serem realizadas pelo estudante, para a obtenção de um certificado ou diploma”. Seria a simples obtenção da titularidade profissional o fim a que se destina neste PPP?

Entendido desta maneira, fica evidente que se não busca a superação do modelo disciplinar que está presente em toda a trajetória curricular do curso de História. Tal pressuposto está ancorado no modelo defendido por Tyler (1949, p. 5), que estabeleceu um paradigma dominante no campo do currículo alicerçado na concepção tecnocrática de viés conservador que entendia a educação como “[...] um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas”, ou seja, moldar as pessoas a partir das particularidades e interesses propostos pelos grupos hegemônicos na sociedade.

Desse modo, uma interpretação mais elementar sobre currículo traz consigo a idéia de que esse é um elemento neutro, desprovido de conflito e de disputas de poder, restrito a um elenco de disciplinas e, portanto, sem demarcar a identidade dos sujeitos em processo de formação profissional.

Pacheco (2003) afirma que o modelo de currículo, decidido por uma administração e imposta a sua decisão a professores e alunos, é bastante contestado, pois as mudanças não serão significativas se os professores forem tratados como meros receptores das decisões tomadas. Este autor diz que:

[...] A noção de currículo como um plano estruturado, que tanto serve aos propósitos públicos da lógica do Estado como aos interesses privados da lógica do mercado, reforça a perspectiva técnica de construção das políticas curriculares e, por conseguinte, contraria a noção deliberativa e processual de currículo, que confere protagonismo ao sujeito e ao ator (PACHECO, 2003, p. 85).

Em outro campo do PPP, intitulado de Possibilidade de Relação com o Aluno Egresso, é evidenciado que, por meio do currículo prescrito, “[...] parte-se do pressuposto de que o aluno tem como objetivo maior saber pesquisar para que consiga promover seu auto-conhecimento e desenvolvimento contínuo”, (UFPA, 2007, p.13, grifo nosso). Isso aproxima os alunos da realidade social por meio de atividades diversas, assim: “[...] O aluno e professor de História devem conhecer, aprender e interagir com o ambiente social de trabalho do historiador” (p. 13), nos diversos ambientes demandados para a atuação desse profissional, inclusive, uma escola.

Sugere, também, a possibilidade de se estabelecer uma dinâmica de “troca de conhecimento” entre os alunos egressos e os profissionais que já estão no mercado de trabalho, assim como entre a universidade e a comunidade, como meio de sedimentar cada vez mais a formação profissional.

É importante ressaltar que o atual PPP do curso investigado ancora-se em uma concepção de História, predominantemente demarcada pela História Social. Isso pode ser percebido tanto pela criação de um Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia em 2004 que congrega grande parte do corpo docente deste curso, quanto pelas linhas de pesquisa constituídas no curso de Graduação, conforme já descrito neste trabalho.

Consideramos que esse é um dado importante para mostrar que essa concepção de História pode possibilitar a ampliação dos objetos a serem investigados, assim como estabelecer uma interlocução maior entre esses dois campos do conhecimento científico: a História e a Educação.

Quanto à concepção de formação de professores presente no PPP, identificamos que é a do modelo de professor-historiador, embora a pesquisa histórica assuma a centralidade para a formação do profissional de História nesta proposta, negando as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, que prescrevem a importância da pesquisa do “[...] processo

de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”, como foco central para a formação docente (CNE, 2002b, p. 2).

Entendemos que as proposições, apresentadas no PPP do curso de História da UFPA, procuraram garantir um espaço mais amplo para a formação docente, pautado pelo modelo de historiador-professor, habilitado tanto para o exercício da pesquisa, quanto do ensino e estão adequadas às novas proposições sobre formação de professores em nosso país. Porém, são perceptíveis algumas incoerências internas da proposta, visto que são apresentadas entre as seis linhas de pesquisa na atual proposta curricular, em que quatro estão implantadas e duas em “fase de constituição”. É justamente a linha de pesquisa do Ensino de História que não está em vigência; esta que a proposta intitula como a linha de pesquisa que “espera constituir um campo de investigação com a preocupação específica da formação do professor”.

Talvez este represente o maior sentido na busca por uma nova dinâmica, um fio condutor que entrelace a teia para o sentido da pesquisa nas temáticas afins ao campo educacional, trilhando-se rumo ao propalado processo de autonomia das licenciaturas, aproximando-as de uma estrutura com identidade própria.

Apresentam-se, como aspectos fundamentais para as políticas de formação de professores da atualidade, a maior interação entre as dimensões teórico-práticas, assim como interação entre os conhecimentos mais específicos e os pedagógicos para a superação da formação de caráter meramente conteudista.

Nesse sentido, consideramos que os conhecimentos pedagógicos podem assumir um caráter específico nos cursos de licenciaturas, que propõem formar professores, visto que são considerados como saberes fundamentais para se garantir as competências necessárias ao processo de formação dos futuros professores também de História.

Posto isso, cabe mostrar que, na proposta analisada do curso de História da UFPA, a resignificação das disciplinas pedagógicas no sentido de compreender os processos do ensino e de aprendizagem e outros temas próprios da docência não está contemplado. Isso mostra uma incompatibilidade na proposição de se formar o professor-historiador, ou seja, o profissional de História, fundamentado na sua capacidade de produzir conhecimento pedagógico pelo professor.

REFLEXÕES FINAIS

[...] Para além do cumprimento das determinações legais, é importante que consideremos o momento atual como oportunidade de pensar, propor e viver uma realidade acadêmica mais flexível e alinhada com nossas aspirações de uma universidade plural.

(Diretrizes Curriculares para os cursos da UFPA)

A proposição em nos lançarmos para uma investigação sobre a formação docente no curso de História da UFPA é decorrente das muitas inquietações pessoais que emergiram a partir de nosso envolvimento com este curso na fase de formação inicial. A titularidade adquirida como professor de História, recebida nos anos 1980, na única IES de nosso Estado que ofertava esta habilitação, nos proporcionou as condições para o exercício da profissão, mas sentíamos a latejante existência de um espaço desabitado em nossa formação inicial, etapa primeira de um processo permanente.

Nesse entrelaçamento de histórias, buscamos a nossa afirmação profissional, mas as limitações nos mostravam as pedras nos caminhos a seguir. No alvorecer do novo milênio, mesmo tendo deixado pegadas na estrada trilhada por onze anos nos interiores do Estado do Pará, como professor num projeto de interiorização do ensino médio, surge um questionamento a mais, porém vital para acender a fogueira das incertezas: “O que é currículo para você?”. Resposta: “são os conteúdos trabalhados, mas são como espelhos sem aço, pois não consigo ver a mim e meus alunos ali refletidos”. A incessante busca para melhor compreender nosso objeto de pesquisa nos trouxe até este ponto, em que iremos sistematizar nossas reflexões conclusivas.

A história é feita por permanências e rupturas e a trajetória histórica da formação docente no curso de História, desde as antigas FFCL até a UFPA, parece demonstrar muito mais permanências do que rupturas, principalmente se considerarmos que formar professores neste curso, provavelmente não muito diferente de outros que congregam também cursos de licenciaturas na UFPA, apresenta-se como apêndice da formação principal, neste caso, o historiador.

Isto pode ser visivelmente percebido em função do olhar mais detido ao tratamento atribuído ao conhecimento pedagógico na formulação do Projeto Político Pedagógico, assim

como as perspectivas formativas para este curso, o que se apresenta como questionamento inicial para este trabalho.

As diretrizes curriculares determinam as linhas gerais que orientam a formação de professores para a atuação na educação básica, em nosso país, e elegem o conhecimento pedagógico na centralidade para a (re)significação dos cursos de formação docente. Nesse sentido, a pesquisa sobre os processos de ensino e de aprendizagem assume grande importância nesse processo formativo, visto que esta atividade investigativa, como prática comum na ação cotidiana desses profissionais, pode resultar em condições mais adequadas ao desenvolvimento das novas competências e habilidades propostas no processo de formação desses futuros professores.

A valorização desse conhecimento na formatação dos cursos de formação inicial de professores, pela via disciplinar e/ou outras atividades disponibilizadas no desenho curricular desses cursos, aparece como vital para a apropriação dos processos pedagógicos pelos sujeitos na conformação de sua prática profissional e na busca pela autonomia do saber em seu espaço prioritário de atuação, que é a escola.

Considerando-se o exposto, percebemos, nesta investigação, que a condução da proposta formativa apresentada no PPP, como manifestação oficial do curso de História da UFPA, não traz os elementos necessários para a materialização destes propósitos.

Embora a atual Faculdade de História, que contempla o curso dessa ciência de referência na UFPA, possua autonomia na elaboração de sua proposta pedagógica, esta deve estar orientada por alguns documentos básicos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História que também devem prescrever a formação de professores de História em cursos de licenciatura plena. Não podemos preconizar das prescrições oficiais contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica e, particularmente, no âmbito da UFPA, as suas Diretrizes para os Cursos de Graduação.

É justamente na confluência desses documentos que percebemos algumas incoerências na proposta formulada pelo Projeto Político Pedagógico do curso de História, aprovado em outubro de 2007, e atualmente em vigor. Este representa a terceira versão do PPP, visto que em seu processo de elaboração, iniciado em 2003, redefinida em 2004 e finalmente regulamentada em 2007, percebemos alguns desencontros quanto à viabilidade dos elementos para uma formação do professor de História cimentada no saber pedagógico, como prescrevem os documentos citados.

Primeiramente ressaltamos que o “desenho curricular” desse curso, conforme apresentado no seu PPP, estrutura-se em oito blocos de disciplinas, que se mostram contrárias às prescrições contidas tanto nas DCN para a Formação de Professores da educação básica, quanto nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação da UFPA. O Parecer 09/2001-CNE/CP, referente a este primeiro documento, nos apresenta que “Ao elaborarem seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, em contraposição a formas tradicionais” (CNE, 2001a, p. 51). O referido documento da UFPA nos mostra que “O ataque ao sequenciamento curricular linear pode nos levar a optar por enucleações/eixos, na forma de currículo integrado, associado a módulos que não significam o agrupamento de disciplinas e de carga-horária em determinado tempo curricular letivo” (CNE, 2001a, p. 61).

Portanto, ficam latentes as contradições entre as prescrições dos documentos oficiais de referência e as formulações apresentadas pela proposta do curso estudado.

Identificamos que este PPP aproxima-se muito mais das DCN para os cursos de História, formuladas principalmente por especialistas dessa área que sequer mencionam a formação docente em sua formulação, preconizando a formação do historiador como prioridade no processo formativo. A nossa compreensão é que esse documento oficial reflete os principais interesses da ANPUH, na tentativa de regulamentação e afirmação da profissão do historiador, aspiração antiga dessa entidade representativa. Reconhecemos a importância profissional e social do historiador, mas ressaltamos que o processo formativo, centrado nessa formação, pode relegar a uma condição secundária e/ou complementar a formação do professor de História.

O curso investigado estabelece com clareza e se propõe formar o “professor-historiador” que, nesse sentido, entendemos representar um avanço em relação à proposta nacional, porque reconhece a necessidade da formação desse profissional com condições para atuar nas diversas atividades inerentes ao saber histórico, assim como para a área de maior demanda para esse profissional, que é a educação. Porém, a referida proposta do curso da UFPA, incoerentemente, não apresenta as bases epistemológicas e as condições necessárias para a materialização dessa proposição. Alguns elementos identificados em nossa análise nos levam a essa conclusão, principalmente se considerarmos a importância atribuída ao conhecimento pedagógico nessa matriz curricular.

Percebemos que, embora o Parecer 182/06, da CEG/UFPA, designe que o curso de História desta IES esteja estruturado em quatro Núcleos de Conteúdos, o próprio PPP não se apresenta formalmente com esta configuração. Lembramos que conhecimento pedagógico, segundo as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da educação básica, é o

“[...] conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência [...]. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para a produção de conhecimento pedagógico pelo professor”.

As disciplinas que compõem o Núcleo de Conteúdo Específico, conforme tabela que elaboramos e apresentamos no último capítulo deste trabalho, contemplam mais da metade da carga horária total designada ao curso, o que deixa claro a supremacia do conhecimento da ciência histórica e a sua prioridade neste modelo.

O outro núcleo, intitulado Conteúdos Práticos, que se propõe ao “exercício da docência”, traz disciplinas exclusivamente voltadas ao “exercício do historiador”; portanto, muito mais próximas do núcleo de conhecimentos específicos e mais afeitas à formação do historiador do que a formação do professor de História, reforçando o que é denominado por Fonseca (2005) de “hiperespecialização”.

Outro dado importante nesta análise é que o Núcleo de Conteúdos de Fundamentação da Prática que “visam dar a competência necessária para atuar no ensino de História, produzir materiais pedagógicos e refletir sobre as questões referentes ao ensino de História nos diferentes âmbitos e níveis em que se desenvolvem”, apresenta as disciplinas Estágio Supervisionado I a IV, com 408 horas representando dois terços do total, restando 204 horas para três outras disciplinas que são Psicologia do Ensino e Aprendizagem, Seminários Temáticos de História e Educação e de Filosofia e Educação.

As nossas investigações realizadas no LABHIS, sobre as pesquisas desenvolvidas por docentes do curso, as linhas de pesquisas em funcionamento e os Trabalhos de Conclusão de Cursos apresentados pelos alunos, demonstram que o fenômeno educacional não se apresenta como um objeto de relevância e o número de trabalhos encontrados é reduzido, perante o total produzido.

O que nos causa estranhamento no trato desses dados é que atualmente o curso de História é responsável por praticamente todo o processo formativo dos alunos, inclusive a formação docente. Ressaltamos que os documentos oficiais investigados evidenciam a perspectiva de que os cursos de licenciatura sejam dotados de identidade própria e nesse sentido, deve-se garantir aos professores formadores a promoção dos saberes necessários para essa viabilidade.

Na consecução destas considerações é importante mostrar que o perfil proposto para o profissional “egresso” do curso é que este seja capaz de produzir e difundir o conhecimento histórico; portanto, ratificando a condição do saber histórico na centralidade dos saberes

necessários ao desenvolvimento do trabalho do profissional de história denominado de professor-historiador.

Estas análises corroboram para mostrar que a formação docente, proposta para esse curso, não assume a importância preconizada no PPP estudado, o que não inviabiliza a possibilidade de que a dinâmica curricular possa sofrer alterações na sua implementação, pois lidamos com uma “proposta oficial” do curso de História da UFPA, assim como lidamos com documentos oficiais do CNE que, nem sempre, conseguem materialização conforme são prescritos. A transgressão à normatividade é uma possibilidade presente na relação entre os sujeitos históricos e o projeto instituído, abrindo-se perspectivas para a inovação.

Lembramos que os homens e mulheres são sujeitos históricos na conformação de suas ações no seu tempo, como nos remete à reflexão o historiador Marc Bloch, ao mostrar que somos mais filhos do nosso tempo do que de nossos pais. Nesse sentido, suas construções refletem suas intencionalidades que podem se materializar por meio do Projeto Político Pedagógico de um determinado curso e/ou instituição de ensino, mas também de criar novos significados, tanto no âmbito escolar quanto acadêmico.

Na perspectiva da inovação, os projetos pedagógicos possibilitam também a transgressão para encontrar novos rumos, buscar novos acertos que podem se reconfigurar em novas práticas pedagógicas em torno de um potencial inovador e de possibilidades coletivas. Estas propostas podem não provocar uma efetiva ruptura num modelo de formação docente marcadamente tradicional e enclavado historicamente em nosso país, mas podem apresentar mudanças paradigmáticas para se repensar novos processos formativos para a docência.

Não podemos prescindir de que a proposta curricular do curso de História da UFPA revela o compromisso educacional e acadêmico que se propõe para esse curso, numa reflexão permanente das experiências vivenciadas pelos sujeitos na “feitura” do texto que marca o referido documento, no decorrer de sua história de pouco mais de meio século na formação do profissional, mais particularmente, da formação de professores de História.

Talvez a análise dos documentos não seja suficiente para perceber a complexidade das relações imbricadas nesse processo de construção e materialização de uma proposta formativa docente, mas não podemos omitir que os documentos refletem as intencionalidades dos sujeitos na conformação de suas verdades.

Ressaltamos o fato de que centramos nossas análises em documentos oficiais do CNE, do MEC e da UFPA e optamos intencionalmente em não trabalhar com outros procedimentos metodológicos, o que acreditamos ocorrer em investigações futuras.

Embora reconhecendo que nossos limites foram ampliados com a elaboração deste trabalho, temos a convicção de que esta produção não esgota a temática, mas sim possibilita que novos olhares sejam lançados sobre a formação de professores de História no nosso Estado. Possivelmente, este trabalho pode contribuir para outras reflexões nesta temática de pesquisa, que atualmente se apresenta como uma das mais férteis no campo educacional.

Finalmente, entendemos que a distância que separa as produções teóricas entre o atual ICED e a Faculdade de História é muito maior do que a geografia do campus de Belém na UFPA, que os divide entre setoriais “Básico” e “Profissional”. A ponte sobre o igarapé do Tucunduba, que interliga esses dois centros de pesquisa, parece preconizar a “necessária interlocução entre as diversas áreas do conhecimento”.

No ano de 2008 serão defendidas, no PPGED/UFPA, três dissertações de historiadores que pesquisam sobre a relação entre Educação e História, além de que temos convivido com a presença da Profa. Dra. Magda Ricci, docente do curso de História da UFPA e do PPGHIST/UFPA, nas interlocuções sobre estes trabalhos, assim como na participação da construção da proposta pedagógica do curso investigado. Este é um viés importante para buscar meios de ações conjuntas entre esses dois centros de referências na produção de saberes tanto da ciência histórica, quanto da ciência da educação.

Ao considerarmos que as comunidades epistêmicas também têm o poder de fazer transitar discursos no campo educacional, entendemos a importância que os sujeitos históricos assumem na condução das relações permeadas por tensões e conflitos.

Historiadores que pensam a educação como fenômeno social e educadores que pensam a história na confluência do saber educacional, podem representar um sinal de novos tempos para que outras rupturas possam ocorrer na formação de professores de História em nosso Estado, e no ensino dessa ciência de referência, já que as marcas das permanências se mostram mais resistentes na condução dos processos de formação de professores de História na Universidade Federal do Pará.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Diretrizes curriculares do curso de História**. São Paulo: ANPUH, 1999.

ALVES, N.; VILLARDI, R.(orgs.) **Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Rio de Janeiro: Dumya, 1997.

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

ARAÚJO, R.M. de L. **O desenvolvimento das competências profissionais: as incoerências de um discurso**. (Tese de doutorado). Belo Horizonte: UFMG, 2001,

AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Porto: Porto Editora, 1977.

BARREIRO, I.M. de F.; GEBRAN, A.R. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BITTENCOURT, C.M.F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOGDAN R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Projeto de Lei 3.492/00**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

BRZEZINSKI, I. (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. In: **22ª Reunião da ANPED**, n. 18, set/out/nov/dez, 2001.

BURKE, P. **A escola dos annales (1929-1989):** a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1977.

CAMPOS, R.F. Do professor reflexivo ao professor competente. In: MORAES, M.C.; PACHECO, J.A.; EVANGELISTA, M.O. (orgs.). **Formação de professores:** perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

CANAU, V.M.F. **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP; PUC/RJ, 1987.

CARDOSO, C.F. **Uma introdução à história.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARDOSO, L.A.M. A formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinado por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, E.V. (org). **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e educação.** Porto Alegre. n. 2, p. 177-229, 1990.

CNE (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO). **Parecer CNE/CP nº 09/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DOU. Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 01, p. 31. (CNE, 2001a).

_____. **Parecer CNE/CES nº 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História. DOU. Brasília, 09 jul. 2001, seção 01c, p. 50 (CNE, 2001b).

_____. **Parecer CNE/CES nº 1363/02.** Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. DOU. Brasília, 29 jan.2002, seção 01 p. 60. (CNE, 2002a)

_____. **Resolução CNE/CES nº 02/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DOU. Brasília, 09 de abril 2002, seção 01, p.31. (CNE, 2002b).

CNE (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO). **Resolução CNE/CES nº 13/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História. DOU. Brasília, 09 de abril 2002, seção 01, p. 33. (CNE, 2002c)

_____. **Resolução CNE/CP no. 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores. DOU. Brasília, 04 de março 2002, seção 01, p. 9. (CNE, 2002d).

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, E. M. da. A Reforma na formação de professores: uma nova concepção de profissionalização. In: Corrêa, Paulo Sérgio de A. **Políticas educacionais, reformas curriculares e formação de professores nas produções científicas dos pós-graduandos em educação da UFPA**. Belém: EDUFPA, 2006.

COSTA, J.F. *et al.* Problemática do bacharelado e da licenciatura: o sentido da pesquisa e da formação para a docência. In: **25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação**. Caxambu/MG. 2002.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. São Paulo: Francisco Alves, 1986.

CURY, C.R.J. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 02, 1996, mai-ago, p.4-17.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **A profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FENELON, D.R. **A formação do profissional de história e a realidade do ensino: sua responsabilidade social e política**. Belém, 1988. Conferência.

FICO, C.; POLITO, R. A historiografia brasileira nos últimos 20 anos – tentativa de avaliação crítica. In: JURANDIR, M. (org.). **A velha história: teoria, método e historiografia**. Campinas: Papyrus, 1996.

FONSECA, S.G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FONSECA, S.G. **Vida de professores: história oral de vida.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Caminhos da história ensinada.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

FONSECA, T.N. de L. **História e ensino de história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTOURA, Amaral. **Diretrizes e bases da educação nacional.** 3 ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1968. (Legislação Brasileira da Educação nº. 2).

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas.** Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise do conteúdo.** Brasília: Líber Livro editora, 2005.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 80, 2002.

FRIGOTTO, G. **Metodologia da pesquisa educacional.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

GHEDIN, E. Implicações da reforma no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L.L. (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004.

GOMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

GUIMARAES, M.L.S. **Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional.** Rio de Janeiro. n. 1, p. 05-27, 1988.

HAGE, S. M. Currículo e Política Curricular: movimento de construção da hegemonia de um projeto de sociedade. In: ARAUJO, R.M.de L. **Pesquisa em educação no Pará.** Belém: EDUFPA, 2003, p. 34-43.

HORN, G.B.; GERMINARI, G.D. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia:** a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 jul. 2006.

_____. **Educação superior brasileira: 1991-2004 (PARÁ).** Brasília: INEP, 2006.

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (org). **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

LE GOFF, J. **A história nova.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LOPES, A.C. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In.: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006. (Série Cultura, Memória e Currículo).

_____. Discurso nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras.** n. 2, v. 6, p.33-52, 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org.br>. Acesso em: 24 mai. 2006.

_____; MACEDO, E. (org). **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOWY, M. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, E. Currículo e Competência. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (org.). **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEC/SESu. **Diagnóstico de avaliação dos cursos de História no Brasil:** documento final. Brasília: Imprensa universitária, 1986.

MELO, C. N. **Mobilidades e permanências nas prescrições para disciplina história nas décadas de 1980 e 1990.** (Dissertação). Belém: Universidade Federal do Pará, 1999a.

MELO, M.T.L. de. **Programas oficiais para formação de professores da educação básica. Educação e sociedade.** Campinas, ano XX, n. 68, 1999b.

MELO, G.N. de. **Cidadania e competitividade:** desafios do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1995.

MESQUITA, A.M.A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva:** analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA. (Dissertação). Belém: Universidade Federal do Pará, 2007.

MONTEIRO, A.M. Ensino de história: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, N. (org.). **Para além dos conteúdos no ensino de história.** Rio de Janeiro: Acess, 2001.

MORAIS, Stela Pojuci de. **Professores de história e contadores de suas histórias:** um estudo da prática educacional em escolas públicas e particulares em Belém. (Dissertação). Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2002.

MOREIRA A.F.; SILVA, T.T. da. **O currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, E. **Para a história da Universidade Federal do Pará.** Belém: Grafisa, 1977. (Panorama do primeiro decênio).

NADAI, Elza. O ensino de história e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1998.

_____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, n. 25/26, p. 142-162, 1993.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** São Paulo: EPU, 1974.

OLIVEIRA, Margarida M.D. **Licenciado em história, bacharel em história, historiador:** desafios e perspectivas em torno de um profissional. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje.vol.01.no.14/licenciado.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2007.

PACHECO, J.A. **Políticas curriculares:** referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREZ, Gómez A. O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Porto: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: _____; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In.: BRZEZINSKI, I(org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2007.

POPKEWITZ, T.S. Reforma educacional e construtivismo. In.: SILVA, T.T. (org). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

REIS, C.E. **Entre o ensino e a pesquisa: novos problemas na formação e na prática do profissional de História**. História e perspectivas. Uberlândia: (18/19), p.181-194, 1998.

RICCI, C.S. **A formação do professor e o ensino de história: espaços e dimensões de práticas educativas em Belo Horizonte de 1980-2003**. (Tese). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

ROCHA, G.O.R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. (Dissertação). São Paulo: PUC, 1996.

ROCHA, G.O.R. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. In: Gonçalves, L.A.O. (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Prescrições curriculares para ao ensino fundamental e médio: as diretrizes curriculares nacionais implementadas pelo governo brasileiro nos anos 90**.

SACRISTAN, J.G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS. L.L.C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo pleno nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHMIDT, M.A. A formação do professor de história e o cotidiano de sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

SHIROMA, E.O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, J.M.M. Currículo: composições temáticas e referenciais. In: CORRÊA, P.S.A. (org.). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA JÚNIOR, J.A. de. A Revolução de 30 no Pará: interventoria de Magalhães Barata (1930-1935). In: **Pontos de história da Amazônia**. Belém: Produção Independente, 1999. vol. II.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1949.

UFPA. Universidade Federal do Pará – CONSEP/UFPA. **Resolução nº 47** de 27 out.1971.

_____. **Resolução nº 89** de maio de 1972.

_____. **Resolução nº 111** de julho de 1972.

_____. **Resolução nº 393** de janeiro de 1977.

_____. **Resolução nº 433** de agosto de 1977.

_____. **Resolução nº 469** de dezembro de 1977

_____. **Resolução nº 1.606** de março de 1988.

_____. **Resolução nº 3.599** de setembro de 2007.

UFPA. **Parecer da PROEG/CEG/UFPA sobre o curso de História.** Processo no. 23073-0101105/2003. Assunto: parecer sobre o PPP do curso de História de 2004.

_____. **Parecer do CONSEP/CEG nº 182/06.** Assunto: Aprovação do PPP do curso de História – Licenciatura e Bacharelado.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do curso de História.** Belém: UFPA, 2007.

VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP: Papirus, 1992.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000.** Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005.

VEIRA, M.P.A.; PEIXOTO, M.R.C.; KHOURY, Y.M.A. **A pesquisa em história.** São Paulo: Ática, 1991.

VILLALTA, L.C. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, n. 25/26, p. 223-232, 1993.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

A N E X O

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2004 foi de grande júbilo para o Curso de História da UFPA, pois completamos cinquenta anos de existência, nos quais adquirimos uma vasta compreensão da História da Amazônia, anteriormente Grão-Pará. É lícito afirmar que Belém ocupou o centro de nossas pesquisas; contudo, o recorte do estado ganha mais vigor no instante presente, ao mesmo tempo em que tentamos dar sentido às relações entre história e natureza.

Pensar a própria história do Curso de História é um desafio, pois significa retornar à antiga Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, quando esta funcionava na Av. Generalíssimo Deodoro, onde atualmente é a sede da APAE. Naqueles anos, os fundadores estabeleceram um compromisso bastante exigente com a erudição, termos válidos a serem creditados aos estudos históricos do período. Diante da efervescência operada sobre novos métodos e objetos, a formação do professor era o dado de maior relevo.

O Curso de História foi implantado pelo Decreto Federal nº do documento: 35456 de 04/05/1954. Data da publicação: 17/05/1954, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará, depois incorporado à Universidade Federal do Pará. Em 1957, em sua primeira fase, formou os primeiros professores de História e Geografia do Estado. Contudo, apesar da idade, foi somente a partir da década de 1980, que se desencadeou um esforço maior na qualificação de seu quadro docente e no aprimoramento da graduação em História. Isso refletiu, sobremaneira, neste Departamento, que passou a liberar seus professores para o mestrado ou doutorado em instituições nacionais e estrangeiras. O resultado dessa política de qualificação reflete-se hoje no seu corpo docente. Dos seus dezessete professores efetivos, quinze são doutores e dezessete mestres, sendo que, destes últimos, três estão em doutoramento.

A dinamização do curso de História e a integração do grupo docente exigiram a criação de um Laboratório destinado ao fomento e divulgação do ensino e da pesquisa em História. Contando com um coordenador e um secretário, em seis anos de funcionamento, o referido Laboratório ocupou um espaço no curso de História e no Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Foram muitas as atividades e mudanças, que abrangeram desde uma completa remodelação do espaço físico do antigo Núcleo de Documentação e Pesquisa em História Regional, até a organização do acervo bibliográfico em um banco de teses e monografias. Paralelamente, criou-se um cotidiano de atividades acadêmicas que envolveram cursos, seminários e oficinas, com a participação de historiadores de diversas origens. Desde o ano de 1998, ocorreram vários eventos científicos: os três Encontros Norte de História, promovidos em parceria com o Núcleo Regional de Associação Nacional de História (ANPUH) (1998, 2000 e 2003), o Encontro Internacional de História Oral (1999), além de diversos seminários e conferências que puderam contar com a participação de profissionais de várias partes do Brasil e mesmo do exterior.

Vale ressaltar que o Laboratório mantém hoje duas publicações regulares – Páginas de História, na qual divulgam-se artigos que resultaram das palestras e comunicações promovidas pelo Laboratório e Fascículos LH, cuja proposta é a de abordar artigos de historiadores locais e nacionais que tratem de temas de interesse da História da Amazônia.

O Laboratório mantém, ainda, um acervo bibliográfico especializado na área de História, tais como livros, revistas, e todas as monografias de graduação e especialização em História do DEHIS/UFPA. Este acervo vem sendo periodicamente ampliado com novas aquisições e doações que regularmente tem recebido.

O Laboratório e o DEHIS, dentro da mesma concepção de linhas de pesquisa e otimização dos trabalhos de pesquisa e ensino, vêm atuando, há algum tempo, também no terreno da pós-graduação. Desde 1993, implantou-se uma política de incremento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, que atendessem não-somente a demanda do curso sediada em Belém, mas também de outros *campi* que integram o programa de interiorização da UFPA. A princípio, foram oferecidos cinco cursos de especialização em História da Amazônia, sendo um em Belém e os demais nos campi de Santarém, Altamira, Marabá e Abaetetuba. Entre 1995 e 1996, mais dois cursos foram oferecidos em Belém; no entanto, as dificuldades recorrentes de uma nova postura, assumida pela agência financiadora, contribuíram para que houvesse uma solução de continuidade nesta política de pós-graduação *lato*

sensu, só retomada em janeiro de 2000, com o funcionamento da quarta versão do curso de especialização em História da Amazônia, cujo resultado se reflete na formação de 22 especialistas.

Procurando estabelecer um intercâmbio mais estreito entre os outros níveis de ensino com a comunidade, em especial o ensino médio e fundamental, o DEHIS tem construído, ao longo dos anos, um espaço de interlocução de modo que o conhecimento histórico seja debatido, atualizado e refletido com os professores da rede pública e particular, prática esta que tem mostrado eficácia nas práticas e teorias que, por muito tempo, vêm separando as universidades brasileiras deste universo. Nesse contexto, tem ocorrido a realização de minicursos, debates e produções de livros didáticos para os ensinos médio e fundamental (cf. os currículos de Aldrin Figueiredo e Edilza Fontes). Há, ainda, obras publicadas por um conjunto de professores do DEHIS e dedicadas ao público do ensino médio e fundamental. Este é o caso dos dois tomos do livro Pontos de História da Amazônia, publicados por José Maia Bezerra Neto e José Alves Júnior e do livro Contando a História do Pará, uma coletânea organizada por Edilza Fontes, em 3 volumes, publicada em 2003, envolvendo a maioria dos professores do Departamento de História da UFPA.

Este grupo de professores vem pesquisando e atuando na área de História da Amazônia desde, pelo menos, meados dos anos de 1980, como fica comprovado nos currículos individuais expostos neste projeto. Contudo, ainda existe uma enormidade de aspectos e temas de pesquisa a percorrer como, por exemplo, a riqueza do acervo documental ainda por explorar no Arquivo Público do Estado do Pará (APEP), a Biblioteca Pública do Pará “Arthur Vianna”, a Biblioteca e Divisão de Documentação do Museu Paraense Emílio Goeldi, o Instituto Histórico e Geográfico do Pará, o Arquivo e Biblioteca do Grêmio Literário Português, o Arquivo e Biblioteca da Primeira Comissão Demarcadora de Limites, a Biblioteca do Instituto Evandro Chagas (referência em doenças tropicais), Biblioteca da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (antiga SPVEA) e Banco da Amazônia (antigo Banco da Borracha), centro de referência documental em História Econômica da Amazônia nos séculos XIX e XX, entre outras instituições de semelhante destaque, que guardam as fontes e as incursões sobre os quatro séculos de ocupação européia na Amazônia brasileira, trazendo à luz notáveis coleções de viajantes, memorialistas, tratadistas e literatos, além do impressionante acervo de manuscritos e impressos sobre o Extremo Norte da América lusa e das regiões vizinhas dos países amazônicos da América Espanhola e do Caribe.

Por mais que os alunos da graduação façam estágios de pesquisa no Arquivo Público do Estado do Pará, por força da exigência de uma monografia de final de curso, e os professores e pesquisadores acessem continuamente as informações necessárias ao desenvolvimento dos seus projetos de pesquisa, o APEP ainda guarda um rico acervo de informações dos séculos XVII – XX, em grande parte inexplorado, de relevante interesse público e importância para a história do país. Dessa forma, ainda neste ano de 2003, submetemos à aprovação dos órgãos federais competentes um projeto de pós-graduação *scripto sensu* – Mestrado em História – com área de concentração em História da Amazônia. A implantação do referido curso de mestrado será fundamental na formação de profissionais que irão explorar e analisar esta documentação.

Na área de ensino, o DEHIS vem implementando projetos didático-pedagógicos com o objetivo de melhorar a formação acadêmica dos alunos dos cursos de História. Particularmente, de 2000 até 2003, realizamos as seguintes atividades:

- Uma completa reestruturação na organização curricular da graduação, com vista a aumentar a participação dos professores do Departamento de História nas atividades relacionadas à prática de ensino e metodologia de ensino da História;
- A criação de material didático-pedagógico para o bom desenvolvimento das atividades de ensino de História (graduação), especialmente destinado aos alunos dos cursos do interior do Estado do Pará;
- O incentivo à criação de projetos de ensino ligados aos Projetos Integrados à extensão e à pesquisa (PROINT/UFPA), dentro do curso de História. No âmbito da UFPA, nos anos de 1999 a 2003, tivemos 5 projetos aprovados e encaminhados;
- A criação de um grupo de ensino de História, ligado ao Núcleo do Pará da Associação Nacional de História (ANPUH), com o objetivo de estabelecer e aprofundar a relação entre os professores do Departamento de História da UFPA, com aqueles ligados à rede pública e privada de ensino do Pará. Este núcleo vem atuando desde 2001 e já promoveu diversos encontros, cursos e projetos de ensino.

Iniciativas desse porte demonstram quanto o Colegiado e o Departamento de história estão dinamizando as atividades acadêmicas em busca de interlocução dos historiadores com as diferentes áreas de pesquisa, aproximando, cada vez mais, professores e alunos de graduação, dos debates estabelecidos no circuito da historiografia nacional e internacional.

2 DIRETRIZ CURRICULAR PARA O CURSO DE HISTÓRIA

2.1 PERFIL DO EGRESSO

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

2.2 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA FORMAÇÃO

A orientação do curso tem como pressuposto a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, entendendo-se que ambos só adquirem significado na medida em que não se desvinculam das experiências e problemáticas presentes no tecido social. Com isso, o graduando ganha o sentido das relações de força presentes entre seus estudos e o andamento de suas atividades profissionais, pois está capacitado a construir, aprender e questionar o conhecimento histórico já produzido ou em produção.

3 OBJETIVOS DO CURSO

O curso de História deverá possibilitar o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias à Licenciatura Plena e ao Bacharelado, através da mobilização e reflexões sobre o saber da História e os usos desta, na formação do cidadão. A compreensão da prática do ensino de História se orienta também pelo exercício recorrente sobre as formas de operar deste campo do conhecimento. Com efeito, ao se discutir a epistemologia e metodologia em História, busca-se compreender o movimento do homem no tempo.

4 CONTEÚDOS E HABILIDADES

De acordo com os objetivos do curso, e com o perfil do profissional a ser formado, espera-se que o graduado em História possa:

- a) Compreender e explicar os diferentes conceitos que formam as estruturas e relações sócio-históricas de uma dada realidade;
- b) Conhecer as variações dos processos históricos, bem como suas diferentes modalidades de combinações no tempo e no espaço;
- c) Conhecer e diferenciar as interpretações históricas propostas pelas principais escolas historiográficas, visando com isso dominar o conhecimento sobre procedimentos teórico-metodológicos e as modalidades de narrativa histórica;
- d) Saber transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de diferenciá-las e, sobretudo, de qualificar o que é específico do conhecimento histórico;
- e) Compreender a complexidade da atividade docente, não dissociando-a de seus fundamentos político-pedagógicos e da pesquisa, tanto no âmbito formal, como em práticas não-formais de ensino;
- f) Refletir sobre as questões educacionais e pedagógicas referentes ao ensino da História nos níveis fundamental e médio, de forma a propor projetos de intervenção na realidade escolar, capazes de permitir a educação histórica do cidadão;
- g) Transitar pelos saberes históricos e pedagógicos com competência de forma a elaborar material didático em diversas linguagens, amparados em referências teórico-metodológicas trabalhadas no curso;
- h) Promover a educação dos alunos no sentido amplo, incluindo, além do ensino de disciplinas escolares e o desenvolvimento cognitivo, o cuidado com aspectos afetivos, físicos, sócio-culturais e éticos, sobretudo atuando na formação plena da cidadania;

- i) Selecionar e organizar conteúdos de História de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos, a partir da realidade discente, bem como da cultura local;
- j) Selecionar e usar recursos didáticos adequados e estratégias metodológicas do ensino da História, de acordo com o grau de maturidade pedagógica e psicológica dos alunos.

Assim, serão desenvolvidos conteúdos que atendam às políticas públicas voltadas para a educação básica (PCNs, LDBN/96, Diretrizes Curriculares para a Formação do Educador) e que sinalizam a direção que os estudos históricos devem tomar na formação do cidadão:

- Conteúdos historiográficos que enfoquem, sob diferentes matizes, a problemática teórico-metodológica e os grandes recortes espaços-temporais, preservando as especificidades constitutivas do saber histórico;
- Conteúdos, leituras e práticas de ensino e pesquisa;
- Conteúdos que possibilitem, ao graduado, o desenvolvimento de atividades profissionais correlatas a sua área de formação e que extrapolem o âmbito da pesquisa e da docência, seja em instituições públicas ou privadas. (Observação: assegura-se ao graduado cursar disciplinas optativas em áreas correlatas de modo a permitir a interlocução com as outras áreas do conhecimento).
- Colocar em prática as orientações apontadas nas formulações públicas para a formação do profissional em História, não é tarefa fácil, e não basta apenas adequar a proposta curricular ou usar novas tecnologias, mas deve-se estimular uma mudança na postura e na prática pedagógica dos docentes formadores do futuro professor de História.

Para atender, em termos didáticos e pedagógicos, os princípios prescritos pelas políticas públicas apontadas no corpo deste texto, devemos executar ações voltadas para:

- Uma proposta curricular que contenha os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências desejadas à formação do professor de História;
- Uma dinâmica de ensino mais ampla, procurando implementar, além do estágio, uma prática contextualizada por meio de estudo de casos, situações simuladas e produção dos alunos, cujo objetivo maior é o de tornar os alunos sujeitos de sua própria história de formação;
- O uso de recursos ligados à multimídia: data-show, DVDs e a Internet, como mecanismos de aproximação do conhecimento histórico produzido em sala de aula, com aquele vivenciado no mundo contemporâneo. O uso destes recursos ainda proporciona maiores chances de ampliação do conhecimento discente sobre as atuais práticas sociais e culturais, e sua dinâmica relação com outras temporalidades. O conhecimento torna-se fundamental na educação para a cidadania e para a incessante busca pela diminuição, ou fim das desigualdades de conhecimento, ou acesso a elas.

5 DURAÇÃO DO CURSO

A duração do curso de graduação em História é de quatro anos (8 semestres), garantindo a modalidade em Licenciatura Plena e Bacharelado em História, com uma carga horária de 3005 horas. O tempo máximo de duração é de seis anos (12 semestres).

Obs: Os alunos dos convênios que não completarem a carga horária no tempo normal de quatro anos, poderão finalizar seus cursos nos outros locais em que haja oferta, sem, contudo, ultrapassarem o período máximo.

6 ESTRUTURA CURRICULAR

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

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

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

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

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

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

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

BLOCO VIII				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CHT	CHP
FH	Monografia II	68	68	-
FH	Estágio Supervisionado IV	102	-	102
FH	História da África	85	68	17
FH	História Indígena e do indigenismo	68	51	17
OPTATIVA	-----	51	51	-

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS				200h
---	--	--	--	------

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado de formação profissional compreenderá 408 horas e será desenvolvido a partir do 5º semestre, de acordo com as ementas e a legislação em vigor.

Credenciamento: o Colegiado de História credenciará, em até 200 horas, as atividades de estágios, desde que os alunos exerçam atividade docente regular na educação básica e elaborem relatórios técnicos e/ou artigo científico sobre a experiência no campo de estágio, ficando a cargo de uma comissão, constituída de três professores de acompanharem e avaliarem o desempenho do discente.

As atividades acadêmico-científico-culturais, com 200h, constituir-se-ão de ações capazes de recortar diferentes experiências profissionais, através da mobilização das atividades, com o fito de articular as competências nas escolas da rede de ensino formal, na educação básica e/ou para – institucional, arquivo público e/ou privado, extensão no ambiente escolar, jornais, periódicos, televisão, cinema e rádio, Secretarias de Educação, Secretarias de Cultura, museus e pinacotecas, organizações não-governamentais, em programas de educação à distancia, programas de educação indígena, organismos de elaboração e consulta científica, organismos de elaboração e consulta de recursos multi-meios, sítios históricos e arqueológicos, biblioteca, institutos de pesquisa e fundações, associações e conselhos profissionais, federações e confederações empresariais, sociedades civis e sindicatos, mini-cursos, oficinas, seminários, congressos. Essas atividades serão normalizadas pelo Colegiado do curso e cumpridas ao longo do percurso curricular.

7 ATIVIDADES CURRICULARES ADMITIDAS NO CURSO

Como atividades curriculares, são admitidas:

- 1) Disciplinas: são reconhecidas aquelas admitidas pelo Departamento de História, ou as oferecidas por outros departamentos da UFPA e/ou outras instituições de ensino e pesquisa de nível superior, desde que essas disciplinas sejam devidamente reconhecidas pelo curso de História da UFPA.
- 2) Monitorias: são reconhecidas nos mesmos termos definidos para as disciplinas.
- 3) Estágios: são reconhecidos nos mesmos termos definidos para as disciplinas.
- 4) Outras atividades: o conteúdo programático é reconhecido pelo Departamento ou pelo Colegiado de História.

TOTAL DE DISCIPLINAS: 38

ATIVIDADES CIENTÍFICO-CULTURAIS: 200h

CARGA HORÁRIA TOTAL: 3005h

8 DIMENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA

O curso fez a opção por integrar teoria e prática no seu decorrer, posto que os currículos nacionais de História, no ensino superior, têm tentado assegurar o exercício investigativo, calcado no uso das fontes diversas, tais como os monumentos, estatuárias, funerais, manuscritos, documentação impressa, anúncios, iconografias, paisagens, logradouros e outros documentos, sejam eles em suporte papel, visual, tátil, odor e auditivo. A experiência acadêmica nos leva, no presente, a propor uma mediação entre o modo de expressar teoria e prática, pelo fulcro do fazer-se do professor-historiador. Deste modo, refletir sobre o saber em História deve estar ancorado na intervenção do cotidiano.

9 METODOLOGIA DE ENSINO

A metodologia de ensino é definida a partir da relação professor-aluno, bem como pelas possibilidades infra-estruturais, de funcionamento ou de materiais disponíveis, podendo compreender diferentes técnicas, tais como: exposição didática, estudo de caso, exercícios práticos em sala de aula, estudos dirigidos, seminários, visitas técnicas etc.

10 FORMAS DE AVALIAÇÃO

O princípio fundamental da avaliação é que esta deverá ser processual, contínua e acumulativa com relação ao desempenho do aluno, considerando-se, sobretudo, os resultados ao longo do período letivo.

A avaliação abrangerá, também, de forma bi-anual, levantamentos do desempenho dos docentes e do próprio funcionamento do curso, tanto em termos infra-estruturais, como de sua qualidade em consonância com o proposto pelo SINAES.

11 POSSIBILIDADE DE RELAÇÃO COM O ALUNO EGRESSO

Com este currículo, parte-se do pressuposto de que o aluno tem como objetivo maior saber pesquisar para que consiga promover seu auto-conhecimento e desenvolvimento contínuo. Não trataremos neste item de elencar atividades ou propor mecanismos de atualização para os profissionais egressos do curso de História, posto que é a idéia de levar os alunos para mais próximo da realidade social, através de atividades como estágios, seminários de pesquisa e ensino, palestras e produção pedagógica. O aluno e o professor de História devem conhecer, aprender e interagir com o ambiente social de trabalho do historiador, seja uma escola, um arquivo público ou privado, um museu ou associação comercial ou social qualquer. Com esta abertura social, os alunos e professores de História levam as mudanças, no campo historiográfico, para os profissionais que já se encontram no mercado há mais tempo, em um movimento de troca de conhecimento entre a universidade e a comunidade.

12 IDENTIFICAÇÃO DAS LINHAS DE PESQUISA E A ARTICULAÇÃO COM UM COMPLEXO ENSINO/PESQUISA E EXTENSÃO.

Existem e são mantidas, pela atual Proposta Curricular para o curso de História, seis linhas de pesquisa, a saber:

- 1) História da Escravidão e do Racismo;
- 2) História e Cidade;
- 3) História da Igreja e das Práticas Religiosas;
- 4) História Social do Trabalho e da Cultura;
- 5) História e Ecologia (em fase de constituição);
- 6) História do Ensino de História (em fase de constituição).

Envolvendo todos os professores titulados do Departamento de História, bem como contando com a participação de outros de diferentes departamentos na UFPA e de outras instituições de ensino e pesquisa superiores, estas linhas de pesquisa visam promover o desenvolvimento do conhecimento histórico, bem como fomentar a pesquisa e a elaboração de monografias, projetos, palestras, seminários e demais atividades de ensino e extensão, de acordo com os objetivos formativos do curso.

13 INFORMAÇÕES SOBRE OS DOCENTES E RECURSOS HUMANOS

O Departamento de História conta, hoje, com um quadro de 17 (dezesete) professores efetivos. Destes, somam-se 11 (onze) doutores, 04 (quatro) doutorandos, 01 (um) mestre e 01 especialista. Com isso, é possível notar que boa parte do nosso quadro docente é titulada. Da soma destes professores efetivos, 03 professores encontram-se total ou parcialmente afastados. Contamos com mais 03 (três) professores substitutos, sendo 02 (dois) com titulação de mestres e 01 doutor, e uma professora convidada, com titulação de doutora.

No laboratório de História, encontram-se livros para consulta e pesquisa, bem como materiais produzidos por estudantes e professores do curso de História/UFPA (monografias, artigos, trabalhos de conclusão de curso etc.), os quais constituem fontes de consulta fundamental.

Todo o nosso esforço tem sido no sentido de valorizar a qualificação do quadro docente, incentivando a vinda de professores já titulados (doutores e/ou mestres), a fim de atuarem no Departamento durante o período em que os 03 (três) professores efetivos estiverem afastados.

Vale lembrar que o Departamento de História possui critérios rigorosos para liberação de seu quadro docente. Cada professor que saiu para a pós-graduação, somente foi liberado após ter sido aprovado dentro de programas de avaliação pela CAPES. Além disso, sua saída ainda esteve vinculada a um projeto de pesquisa de interesse das atuais 06 (seis) linhas de pesquisa existentes e descritas no item acima especificado. Obviamente, a última linha de pesquisa espera constituir um campo de investigação com a preocupação específica da formação do professor.

14 PESSOAL ADMINISTRATIVO

No que concerne ao quadro de pessoal administrativo, o Departamento e o Colegiado de História contam, respectivamente, com dois funcionários cada um: um Secretário e um Auxiliar de Administração. O Laboratório de História (que apresentaremos a seguir) conta, ainda, com um Auxiliar Administrativo.

15 ASPECTOS DE INFRA-ESTRUTURA

Ao longo dos últimos anos, tivemos algumas melhorias infra-estruturais no curso. O antigo Núcleo de História transformou-se em Laboratório de História. Dentro do novo Laboratório, vêm sendo promovidas inúmeras atividades como: seminários de pesquisa e ensino, palestras, cursos, e mesmo o Primeiro Encontro Regional de História. Este Encontro envolveu a efetiva participação de professores e alunos de vários estados e, em especial, os do Amapá. Além destas atividades, o Laboratório vem lançando publicações como as Páginas de História, cujo objetivo é a divulgação das palestras e conferências nacionais e internacionais promovidas pelo Laboratório.

O Laboratório de História conta com uma biblioteca, cujo acervo principal compõe-se de 1724 (mil setecentas e vinte e quatro) monografias e trabalhos de conclusão de curso dos alunos da graduação e da pós-graduação, já formados dentro do departamento. Além deste material, a biblioteca do Laboratório vem recebendo doações de livros e revistas que hoje somam 1413 (mil quatrocentas e treze) publicações. Em 25 de abril de 2003, adquirimos parte da biblioteca do professor Ubiratan Santana (aproximadamente 600 títulos estão em tratamento para logo serem incorporados ao acervo do Laboratório).

Dentro do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, o Departamento de História conta com uma sala de reuniões ligada ao Laboratório de História, onde existe material audiovisual e espaço para a acomodação de 30 pessoas. Além desta sala, possuímos ainda três salas para a administração (Departamento, Colegiado e Secretaria Geral). Já no pavilhão B1, temos seis salas destinadas às atividades de ensino e pesquisa, considerando que no Centro de Filosofia não temos sala para que os professores realizem as orientações destas atividades.

Procuramos adotar a mesma rotina de trabalho em outros lugares; entretanto, as turmas de Castanhal funcionaram na Escola Estadual Cônego Leitão, devido ao uso das dependências daquele campus já estarem ocupadas com as atividades regulares ali consagradas. Mas as dependências das unidades instaladas precisam ser otimizadas, sobretudo no que concerne à biblioteca. Na oportunidade de nossa visita, fizemos saber, dessa deficiência, o coordenador do campus, que prontificou-se em operar uma solução.

Em Conceição do Araguaia, nossas atividades são executadas no campus da UEPA, sob a supervisão da funcionária Maria Odete de Jesus Oliveira. Obrigamo-nos a dispensar uma remuneração para que a referida funcionária atendesse nossos reclamos, quando necessário.

A responsabilidade de cópia está inteiramente a cargo deste Colegiado. Em todas as turmas foram distribuídos os conjuntos de textos tal como determinados pelos professores das disciplinas.

A distância ainda não se converteu em dado de obstrução para o deslocamento de material didático para Castanhal e Conceição do Araguaia, mas não deixa de ser um aspecto relevante nos custos, particularmente no que diz respeito à última localidade.

Um problema de infra-estrutura que concerne ao Departamento e ao Colegiado de História, diz respeito à comunidade destas unidades administrativas com os vários campi do interior, pois sendo a universidade multicampi, há necessidade de tráfego de documentos com urgência, além de diversos assuntos que precisamos tratar com outras instituições, tais como universidade, prefeitura e outras.

15.1 Acervo Bibliográfico

ABREU, João Capistrano de. Capítulos de História Colonial. Brasília: UnB, 1982.

AGUILAR, Nelson (org.). Mostra do Redescobrimento: negro de corpo e alma. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000.

ALBERRO, Solange. Inquisición y Sociedad en México, 1571-1700. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O trato dos viventes. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARAGÃO, Maria Lúcia & MEHIY, José Carlos S. B. (orgs.). América Latina: imagens, imaginação e imaginário. São Paulo: EDUSP, 1998.

- ARAÚJO, Renata Malcher de. As cidades da Amazônia no século XVIII: Belém, Macapá e Mazagão. Porto: FAUP, 1998.
- AZEVEDO, Célia M. Onda negra, medo branco. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- AZEVEDO, João Lúcio de. Os jesuítas no Grão-Pará: suas missões e a colonização. 3. ed. Belém: SECULT, 1999.
- BERNARD, Carmem & GRUZINSKI, Serge. História do Novo Mundo: da descoberta à conquista, uma experiência europeia. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BERNARD, Carmem (compiladora). Descubrimiento, conquista y colonización de América a quinientos años. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- BETHELL, Leslie (org.). História da América Latina. São Paulo: EDUSP, 1990/1991.
- BETTENDORFF, João Felipe. Crônica da missão dos padres da Companhia de Jesus no estado do Maranhão. 2. ed. Belém: Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves/SECULT, 1990 (Coleção Lendo o Pará, vol. 5).
- BEZERRA NETO, José Maia. Escravidão Negra no Grão-Pará, séculos XVII-XIX. Belém: Paka-Tatu, 2001.
- BLOCH, Marc. Introdução à História. Edição revista, comentada e escrita por Etienne Bloch. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- BOLLE, Willi. Fisionomia da Metrópole Moderna. São Paulo: FAPESP/EDUSP, 1994.
- BOUTIER, Jean & JULIA, Dominique (orgs.). Passados recompostos – campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas e Editora da UFRJ, 1998.
- BOXER, Charles R. A idade de ouro do Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- BRANDING, David. Orbe indiano: de la monarquia católica a la república criolla, 1492-1867. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- BRAUDEL, Fernand. Escritos sobre a História. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BRESCIANI, Stella (org.). Imagens da cidade: séculos XIX e XX. São Paulo: ANPUH; FAPESP; Marco Zero, 1994.
- BUCKHARDT, Jacob. A cultura do Renascimento na Itália. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- BURKE, Peter (org.). A escrita da História. São Paulo: UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. A escola dos Annales 1929-1989, a revolta francesa da historiografia. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1992.
- CASTRO, Hebe Maria Mattos de. Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil século XIX. 2. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.
- CHALHOUB, Sidney. Cidade Febril: cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHALHOUB, Sidney. Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COELHO, Geraldo Mártires. Letras e baionetas: novos documentos para a história da imprensa no Pará. Belém: CEJUP, 1986.
- COSTA, Emília Viotti da. Da monarquia à República. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COSTA, Emília Viotti da. Da senzala à colônia. São Paulo: EDUNESP, 1999.
- DE DECCA, Edgar. 1930: o silêncio dos vencidos. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 12. ed. São Paulo: Moraes, s. d.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- DEL PRIORI, Mary & VENÂNCIO, Renato Pinto. Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.
- DOMINGUES, Ângela. Quando os índios eram vassalos. Lisboa: Comissão Nacional para a comemoração dos Descobrimentos Portugueses, 2000.
- DOSSE, François. A história em migalhas: dos Annales à Nova História. São Paulo: Ensaio; Campinas: UNICAMP, 1992.
- DUBY, Georges. A história contínua. Rio de Janeiro: Zahar/UFRJ, 1993.
- ELIAS, Norbert. O processo civilizador: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, 2. vol.
- ELLIOT, John H. O velho mundo e o novo: 1492-1650. Lisboa: Quercus, 1984.

- FARIAS, Sheila de Castro. *A colônia em movimento: Fortuna e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- FEBVRE, Lucien. *Combate pela História*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- FINLEY, Moses I. *Uso e abuso da História*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto/USC, 1998.
- FROBENIUS, Leo. *A gênese africana: contos, mitos e lendas da África*. São Paulo: Landy, 2005.
- GINZBURG, Carlo. *A Micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Difel, 1991.
- GRAHAM, Sandra L. *Proteção e obediência: criadas e seus patrões no Rio de Janeiro (1860-1910)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- GRUZINSKI, Serge. *1480-1520: a passagem do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GRUZINSKI, Serge. *La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a "Blade Runner"*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- HAHNER, June E. *Pobreza e política: os pobres urbanos no Brasil – 1870-1920*. Brasília: EDUNB, 1993.
- HALL, Michael & PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Trabalhadores do Brasil: imigração e industrialização*. São Paulo: EDUSP/Ícone, 1990.
- HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça: idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997-1998 (vol. 1-4).
- História da Vida Privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991-1997 (vol. 1-5).
- HOBBSAWM, Eric J. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre História européia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOBBSAWM, Eric J. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- HOLLOWAY, Thomas H. *Polícia no Rio de Janeiro: expressão e resistência numa cidade do século XIX*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- HOORNAERT, Eduardo (coord.). *História da Igreja na Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HUNT, Lynn (org.). *A nova história cultural*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- LARA, Sílvia Hunold. *Campos da violência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- LE GOFF, Jacques & CHARTIER, Roger (dirs.). *A nova história*. Coimbra: Almedina, 1990 (3 vol).
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. São Paulo: UNICAMP, 1990.
- LENHARO, Alcir. *A sacralização da política*. Campinas: EDUNICAMP/Papirus, 1986.
- LYRA, Maria de Lourdes Viana. *A utopia do poderoso império: Portugal e Brasil: bastidores da política, 1798-1822*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1994.
- MACHADO, Maria Helena P. T. *O plano e pânico: os movimentos sociais na década da abolição*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- MARSON, Izabel Andrade. *O império do progresso: A Revolução Praieira em Pernambuco (1842-1855)*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MATOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema*. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- MELLO, Evandro C. *O norte agrário e o império, 1871-1889*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MOTTA, Carlos Guilherme. *1882: dimensões*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- NEDELL, Jeffrey. *A Belle Époque tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- NIZZA DA SILVA, Maria Beatriz (coord.). *Dicionário da História da colonização portuguesa no Brasil*. Lisboa/São Paulo: Verbo, 1994.
- OLIVER, Ronald. *A experiência africana: da pré-história aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.

- PANTOJA, Selma & SOMBRA, José Flávio (orgs.). Angola e Brasil nas rotas do Atlântico Sul. Rio de Janeiro: Bertrald Brasil, 1999.
- PEHCMAN, Robert & RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. Cidade, povo e nação: gênese do urbanismo moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- PECHMAN, Robert (org.). Olhares sobre a cidade. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 1994.
- PORRO, Antonio. As crônicas do rio Amazonas – notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- REVEL, Jacques (org.). Jogos de escala: experiência da micro-análise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- RICHARD, Robert. La conquista espiritual de México. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- SALLES, Vicente. Memorial da Cabanagem. Belém: CEJUP, 1993.
- SANTOS, Ma. Januária Vilela. A Balaiada e a insurreição dos Escravos no Maranhão. São Paulo: Ática, 1983.
- SARGES, Maria de Nazaré dos Santos. Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912). Belém: Paka-Tatu, 2000.
- SCHWARTZ, Stuart B. Burocracia e sociedade no Brasil Colonial. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- SILVA, Aracy L. & GRUPIONI, Luiz D. B. A. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores em 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SKINNER, Quentin. As fundações do pensamento político moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SOUZA, Paulo César. A Sabinada: a revolta separatista da Bahia, 1837. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- THOMPSON, E.P. Formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. vol. 1.
- THOMPSON, Edward P. Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

15.2 TÍTULOS DE PERIÓDICOS

- Estudos Históricos. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, Brasil.
- Past and Present. Londres, Inglaterra.
- Revista Brasileira de História. Associação Nacional dos Professores Universitários de História. Brasil.

16 PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

- Aldrin Moura de Figueiredo
- Antônio Otaviano Vieira Junior
- Décio Marco Antônio de Alencar Guzmán
- Edilza Joana de Oliveira Fontes
- Élson Luiz da Rocha Monteiro
- Fernando Arthur de Freitas Neves
- Franciane Gama Lacerda
- Geraldo Mártires Coelho
- Jorge Paulo Watrin
- José Alves de Souza Júnior
- José Maia Bezerra Neto
- Leila Mourão
- Magda Maria de Oliveira Ricci
- Maria de Nazaré dos Santos Sarges
- Mauro César Coelho
- Pedro Petit Peñarrocha
- Rafael Ivan Chambouleyron
- William Gaia Farias

17- Quadro docente e titulação do Departamento de História

Geraldo Mártires Coelho (Efetivo)	Licenciado em História – UFPA, 1972	Mestre em História - UFF, 1978	Doutor em História – Universidade Nova de Lisboa, 1987	Pós-Doutor em História - Universidade Nova de Lisboa, 1995
Antônio Otaviano Vieira Junior (Efetivo)	Bacharel e Licenciado em História - UFC, 1994	Mestre em História Social - PUC-SP, 1997	Doutor em História Social - USP, 2002	Pós-doutor em História - Universidade Nova de Lisboa, 2006
Maria de Nazaré dos Santos Sarges (Efetivo)	Licenciada em História – UFPA, 1968	Mestre em História - UFPE, 1990	Doutora em História – UNICAMP, 1998	
Magda Maria Oliveira Ricci (Efetivo)	Bacharel e Licenciada em História – UNICAMP, 1990	Mestre em História – UNICAMP, 1993	Doutora em História – UNICAMP, 1998	
Leila Mourão (Efetivo)	Licenciada em História – UFMG, 1976	Mestre em Planejamento Regional – NAEA/UFPA, 1988	Doutora em Trópico Úmido - NAEA/UFPA, 1999	
Pedro Petit Penãrocha(Efetivo)	Bacharel e Licenciado em História – Barcelona	Mestre em História Universidade de Caracas	Doutor em História Econômica – USP, 1998	
Aldrin Moura de Figueiredo (Efetivo)	Bacharel e Licenciado em História – UFPA, 1989	Mestre em História – UNICAMP, 1996	Doutor em História – UNICAMP, 1998	
Edilza Joana de Oliveira Fontes (Efetivo)	Licenciada em História – UFPA, 1982	Mestre em História – UNICAMP, 1993	Doutora em História – UNICAMP, 1998	
Décio Marco Antônio de Alencar Guzmán (Efetivo)	Bacharel e Licenciado em História – UFPA, 1990	Mestre em História – UNICAMP, 1997	Doutor em História na Escola de Altos Estudos de Ciências Sociais (Paris, França), 1998	
Fernando Arthur de Freitas Neves (Efetivo)	Licenciado em História – UFPA., 1989	Mestre em Planejamento e Desenvolvimento – NAEA/UFPA, 1996	Doutorando em História do Brasil na PUC-SP – início em 2006	
Franciane Gama Lacerda (Efetivo)	Bacharel e Licenciada em História – UFPA, 1990	Mestre em História - PUC, 1997	Doutora em História Social pela USP, 2006	
Rafael Ivan Chambouleyron (Efetivo)	Bacharel e Licenciado em História – UNICAMP. 1991	Mestre em História - USP, 1994	Doutor em História pela Cambrigd University, 2005	
José Alves de Souza Júnior (Efetivo)	Bacharel e Licenciado em História – UFPA, 1976	Mestre em História – UNICAMP, 2001	Doutorando em História do Brasil na PUC-SP – início em 2006	
José Maia Bezerra Neto (Efetivo)	Bacharel e Licenciado em História – UFPA, 1991	Mestre em História – UNICAMP., início em 1994	Doutorando em História do Brasil na PUC-SP – início em 2006	
Elson Luis Rocha Monteiro (Efetivo)	Licenciado em História – UFPA, 1976	Especialista em Direito – UFPA, 2004		

Mauro Cesar Coelho (Efetivo)	Licenciado em História – UFF, 1980	Mestre em História – UFF, início em 1994	Doutor em História Social – USP, 2006	
Jorge Paulo dos Santos Watrin (Efetivo)	Licenciado em História – UFPA, 1980	Mestre em História – Universidade Metodista de Piracicaba, 2002		
William Gaia Farias (Efetivo)	Licenciado em História – UFPA, 1995	Mestre em Planejamento do Desenvolvimento – UFPA, 2000	Doutor em História Social – UFF, 2005	
Antônio Maurício Dias da Costa (substituto)	Licenciado em História – UFPA, 1995	Mestre em Antropologia – UFPA	Doutor em Antropologia - USP, 2003	
Maria Roseane Corrêa Pinto Lima (substituto)	Bacharel e Licenciado em História – UFPA, 1998	Mestre em Antropologia – UFPA, 2006		
Alexandre Souza Amaral (substituto)	Bacharel e Licenciado em História – UFPA, 2002	Mestre em História – UFPA, 2006		
Benedita Celeste de Moraes Pinto (visitante)	Bacharel e Licenciado em História – UFPA, 1995	Mestre em História pela PUC-SP, 1999	Doutora em História do Brasil pela PUC-SP, 2004	

18 EMENTAS DISCIPLINARES MINISTRADAS

FH – TEORIA DA HISTÓRIA I

Saber histórico, historiografia e teoria: da antiguidade greco-romana à Europa renascentista. História, narrativa, mito e poesia: dos povos sem escrita aos gregos e romanos. Aspectos da história na História Augusta. Santo Agostinho e São Tomás de Aquino: os conceitos de história na idade média. Humanismo, filosofia e história no Renascimento.

FH – TEORIA DA HISTÓRIA II

A emergência da historiografia contemporânea. Romantismo, idealismo, positivismo e marxismo: aspectos da historiografia na Europa do século XIX, um debate sobre evolução, existência, substância, religião, ciência e revolução. Annales: outras fontes, tempos, narrativas e objetos.

FH – TEORIA DA HISTÓRIA III

Análise crítica dos problemas relacionados ao uso das teorias na História, a partir de uma dupla abordagem: texto e contexto. Serão utilizados os textos produzidos por historiadores e por filósofos, com o objetivo de compreender a realidade, a militância política e a ideologia na história marxista inglesa; as diferentes escalas: a micro-história; a redescoberta da narrativa, linguagem, imagem e leitura; aspectos da história cultural.

FH – HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

Historiografia brasileira do século XIX e início do XX. Nação e Civilização: IHGB e a História Nacional. Varnhagen e a história oficial do império. Narrativa crítica e verdade em Capistrano de Abreu. O modernismo e a história da formação da sociedade brasileira: Caio Prado Junior, Gilberto Freire e Sergio Buarque de Holanda.

FH – HISTORIOGRAFIA DA AMAZÔNIA

Seleção de temas pontuais da historiografia da Amazônia no mundo atual. Historiografia da Amazônia, escravidão e racismo. Historiografia da Amazônia, cultura e cidade. Historiografia da

Amazônia e os movimentos sociais. Historiografia da Amazônia, religiosidade e cultura popular. Historiografia da Amazônia, história e natureza na Amazônia.

FH – METODOLOGIA DA HISTÓRIA I

Ofício do historiador em questão: problemas metodológicos. Narrativa histórica: método temporalidade e espacialidade. História, tempo e mentalidade: a França e o Brasil. A História Vista de Baixo e a narrativa dos movimentos sociais no marxismo contemporâneo. O problema da escala na pesquisa histórica: a Micro-história na Itália e no Brasil. Cultura e História da Arte, Literatura na construção da identidade nacional e dos saberes populares.

FH – METODOLOGIA DA HISTÓRIA II

Procedimentos metodológicos: elaboração de projetos de pesquisa em história. História, corpus documental e linhas de pesquisa. História Oral e as vozes do passado no presente. História Escrita: a arte de ler, transcrever, fichar e interpretar fontes. Documento monumento: iconografia, cânones literários e a escrita da história. Fontes nas linhas de pesquisa: movimentos sociais, escravidão, religiosidade, cultura e cidade e história da natureza.

FH – MONOGRAFIA I

Leitura, análise e acompanhamento dos projetos de pesquisa por linha de pesquisa. Encaminhamento metodológico específico para cada projeto. Leituras e acompanhamento bibliográfico de cada projeto de pesquisa. Metodologia para elaboração de relatório de pesquisa.

FH – MONOGRAFIA II

Leitura, análise e acompanhamento dos projetos de pesquisa por linha de pesquisa. Encaminhamento metodológico específico para cada projeto. Leituras e acompanhamento bibliográfico de cada projeto de pesquisa. Metodologia para elaboração da redação final da monografia de graduação.

FH – HISTÓRIA ANTIGA

Antiguidade: conceito, terminologia e construção do passado. História, pré-história e antiguidade. As fontes documentais. O mito da escrita como fundação da história. Mundo antigo: Oriente e Ocidente. O ofício do historiador e a Antiguidade “Clássica”. O território da “erudição antiga”. Egito, Grécia e Roma: a construção da noção da civilização antiga. Mito, história e memória no mundo Greco-romano. Escravidão antiga e ideologia moderna. Tempos de guerra e tempo de paz: vida pública e vida privada. Antiguidade “pagã” e a emergência do cristianismo. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - HISTÓRIA MEDIEVAL

O mito da idade média: o renascimento e a construção do media tempestas. As invenções da Idade Média (séculos XVI-XIX): Francesco Petrarca, Giovanni Andréa, Giulio Vasari, Christopher Keller, Voltaire, Diderot, Michelet. Os Annales e os medievalistas. Os debates sobre feudalismo: marxismo, estruturalismo e mentalidades. Antiguidade tardia. O universo das instituições feudais: a cavalaria. Vida material e vida privada. Tempo da igreja, tempo do mercador: dia, ano, sazonalidade. A noção de ocidente cristão. Filosofia e teologia na idade média: releituras de Platão e Aristóteles. A escolástica, os árabes e os intelectuais na idade média. O “fim” da idade média. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA MODERNA I

Modernidade: conceitos, sentidos, significados. Tempo moderno, tempo antigo: querelas intelectuais. A “crise” da idade média e os debates sobre a transição do Feudalismo para o Capitalismo. Os renascimentos na Europa Ocidental: artes, literatura, ciência. As reformas religiosas e a emergência de uma nova “ética”. Mentalidade, cotidiano: ruptura e permanências. Estudo e análise:

das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA MODERNA II

A formação das nacionalidades modernas. Absolutismo “clássico”: França e Inglaterra. O absolutismo Ibérico. Teorias do Estado moderno: Maquiavel, Bodin, Bossuet, Hobbes. Mercantilismo e expansão europeia: encontro e confronto de culturas. América, África e Ásia e os impérios ultramarinos. Os debates sobre a acumulação primitiva do capital: a crise “geral” do século XVII. Absolutismo e Revolução na Inglaterra. Luzes e sombras: Iluminismo e ilustração. Revoluções Atlânticas: França e América. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I

Contemporaneidade: conceitos, terminologias. Ecos da Marselhesa: Revolução, cidadania. Revolução Industrial e os mundos do trabalho. O imperialismo oitocentista: França e Inglaterra. A era Napoleônica e as revoluções liberais francesas. Nacionalismo e unificação: Itália e Alemanha. A cultura burguesa e a Inglaterra vitoriana. Os novos impérios coloniais. O “orientalismo”. Racismo e dominação: Europa e África. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II

O limiar do século XX: vanguardas, rebeldia estética e política. Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa: dos czares à União Soviética. A crise do capitalismo e a emergência dos regimes totalitários: Itália e Alemanha. A Segunda Guerra Mundial. O fim dos impérios europeus: descolonização na África, Ásia e Oceania. Desigualdade e dependência: o novo imperialismo do pós-guerra. Novas disputas internacionais: a Guerra Fria. A crise do socialismo e a nova ordem mundial: a globalização. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DO BRASIL I

A formação do mundo colonial brasileiro: história e historiografia. Sociedades indígenas antes dos europeus. Sociedades indígenas em tempos de conquista. O novo Éden: a conquista portuguesa na América. Economia e sociedade: escravidão e trabalho livre na Colônia. Diplomacia, política e história: as dinastias europeias, tratados e fronteiras. Mobilidade e migração no mundo colonial. Vida material e religiosidade popular. Sedução e liberdade: cotidiano e contestação política no final do século XVIII. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DO BRASIL II

O nascimento da nação: da herança colonial à interiorização da metrópole. Ruptura e unidade luso-brasileira: os conflitos e lutas do Primeiro Reinado e da Minoridade. Raça, cotidiano e levantes sociais: negros, índios e brancos do Império. Escravidão, trabalho livre, migração e abolicionismo. Guerra cultural do Império: Paraguai, política e sociedade no Segundo Reinado. Cultura e sociedade: o café, a borracha, a vida nas cidades e os conflitos urbanos. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DO BRASIL III

O fim do Império e as origens da República. A “transição” republicana e os governos militares. A República Velha e as oligarquias regionais. A crise dos anos 20 e a construção de uma nova identidade nacional: o Modernismo e as vanguardas intelectuais. Anarquismo, socialismo e comunismo: movimentos sociais e políticos. Tenentismo e a Revolução de 30. O viés paulista: o Constitucionalismo de 32. Estado Novo e o nacionalismo varguista. Populismo e operariado: culturas de massa, cultura do trabalho. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DO BRASIL IV

O fim da Era Vargas e a redemocratização do país. O retorno de Vargas e a crise política de 1954. Os Anos Dourados: bossa nova. O governo de Juscelino Kubistchek e a nova industrialização. João Goulart e o nacionalismo de “esquerda”. A crise política e o golpe de 1964. Os governos militares e os movimentos de contestação. Tropicália, Jovem Guarda e os anos 70. Os tempos do milagre econômico. Anistia, democratização e eleições. Os anos 90: de Collor a FHC e as políticas neoliberais. Novos movimentos de contestação urbana: hip-hop. A crise da globalização e a ascensão do PT: a eleição de Lula. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DA AMÉRICA I

O mundo pré-colombiano: inca, asteca, maia e tupi. Mentalidade moderna e expansionismo: leituras européias sobre o Novo Continente. Choque de culturas: índio e branco no Novo Mundo. Práticas missionárias e a colonização no mundo hispânico e anglo-americano. Religiosidades reprimidas: Inquisição, Islamismo, Judaísmo e práticas heréticas no Novo Continente hispânico. Escravidão, repartimiento e encomienda na América hispânica. Os africanos e a expansão colonial inglesa, espanhola e francesa na América. As fronteiras movediças e a ocupação dos sertões: entre o cotidiano e as guerras e acordos internacionais. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DA AMÉRICA II

O Iluminismo, as reformas do século XVIII e os problemas do liberalismo nas lutas emancipacionistas da América. Nascimento dos povos americanos: revolução e revolucionários: Bolívar, San Martín e Thomas Jefferson. Nacionalidades americanas: o Haiti, a Argentina e o México. História e literatura: releituras do imperialismo na América Latina – o contexto de José Enrique Rodó. A Revolução Mexicana e a questão da terra e da liberdade. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - HISTÓRIA DA AMÉRICA III

A Guerra Fria e a América Latina: a Revolução Cubana. A Igreja latino-americana: a Teologia da Libertação e os movimentos sociais contemporâneos. Do populismo ao autoritarismo: as experiências de Chile e Argentina. Teorias de dependência e desenvolvimento na América Latina nas décadas de 1960 e 1970. A Nicarágua e a Revolução Sandinista. Globalização e neoliberalismo na América: a experiência do Mercosul e da ALCA. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - HISTÓRIA DA AMAZÔNIA I

Historiografia da Amazônia nos séculos XVII e XVIII, até meados do século XIX. Análise das diversas formas de explicação dos processos de ocupação e conquista da região. Discussão acerca dos processos de interação entre as sociedades indígenas, européias e africanas. Reconhecimento da formação da Amazônia a partir de três temas: ordens religiosas, administração pombalina e Cabanagem: ocupação, trabalho e religião. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – HISTÓRIA DA AMAZÔNIA II

A independência no Extremo Norte e problemas de “adesão” ao Império. A Cabanagem: história, memória e historiografia. Pós-Cabanagem e a reorganização provincial: os corpos de trabalhadores. A abertura do Amazonas: navegação, migração e comércio. O imperialismo inglês na Amazônia. A borracha e os tempos do seringal. A Belle-Époque amazônica: a reurbanização de Belém e Manaus. A crise da borracha. As oligarquias e o problema da terra. Rebelião estética na Amazônia: o Modernismo no Pará. A Revolta de 30 no Pará e Amazonas. O governo de Magalhães Barata. Belém e Manaus em tempos de guerra. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - HISTÓRIA DA AMAZÔNIA III

Os anos 50. A integração ao sul do Brasil: a Belém-Brasília. Os militares e o golpe de 1964: Jarbas Passarinho e Alacid Nunes. Os movimentos de contestação nos anos 60 e 70. Os grandes projetos desenvolvimentistas na Amazônia: novas correntes migratórias, pobreza e meio ambiente. A redemocratização e as eleições de 1982. Os movimentos camponeses no Acre e no Pará. Os anos 90: o governo de Almir Gabriel no Pará e o macroplanejamento da integração econômica. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH – ANTROPOLOGIA CULTURAL I

Oferecer instrumental teórico aos alunos que lhes possibilite uma compreensão da realidade social e da diversidade de grupos sociais, considerando o que é a Antropologia e sua abordagem sobre o homem, cultura e sociedade.

FH – ANTROPOLOGIA HISTÓRICA

Raça, identidade e etnicidade no contexto global. Teorias raciais e panorama histórico do debate. Raça e pensamento racial brasileiro. As teses do branqueamento e a democracia racial. A sociologia das relações raciais. Abordagens antropológicas da raça, identidade e etnicidade. A questão racial e os movimentos étnicos no Brasil.

FH - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

A pesquisa no ensino de História no cotidiano escolar: objetivos, fontes e metodologias. Elaboração de projetos de pesquisa voltados às problemáticas do ensino. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Estágio supervisionado em escola de nível fundamental. Elaborar e executar projetos de ensino-aprendizagem, a partir da investigação da realidade escolar e de uma problemática evidenciada no ensino de História. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Estágio supervisionado em escola de ensino médio. Elaborar e executar projetos de ensino-aprendizagem, a partir da investigação da realidade escolar e de uma problemática evidenciada no ensino de História. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

Estágio supervisionado em ambientes não-escolares de ensino/educação especial. Elaborar e executar projetos de ensino em ambientes não-escolares e também para portadores de necessidades educativas especiais. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - HISTÓRIA DA ÁFRICA

Diversidade da presença humana no ambiente africano desde o surgimento dos primeiros hominídeos e homens, quando da chamada pré-história da humanidade, discutindo as civilizações e sociedades africanas, destacando na África do Norte, o Egito antigo e os povos berberies; na África subsaariana, os povos de Senegâmbia, do Congo-Angola, de Moçambique e Madagascar. Ênfase no estudo das sociedades africanas envolvidas e efetivadas pelo tráfico de escravos inaugurado na Idade Moderna, bem como as suas relações com a formação da sociedade brasileira no contexto das relações atlânticas. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - HISTÓRIA INDÍGENA E DO INDIGENISMO

Discutir o caráter introdutório sobre a história indígena, a partir da leitura de alguns autores representativos que escreveram sobre o tema. Neste sentido, faremos uso de autores da História, Antropologia Social e Teoria Literária, cujas obras vêm dando contribuições à compreensão da história do índio e do indigenismo. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

FH - SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Abordagem histórica do fenômeno educacional na modernidade e contemporaneidade. A história da educação face ao processo de formação social, político, cultural e econômico do Brasil e da Amazônia. A história do ensino de história.

FH - SEMINÁRIO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

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

ED - PSICOLOGIA DO ENSINO APRENDIZAGEM

Tematização inicial, em torno da emergência do saber psicológico, no campo das sociedades disciplinares. Apresentação dos elementos constitutivos do aprender a partir das matrizes teóricas e conceituais da psicologia da aprendizagem. Abordagem da confluência entre os diversos modos de pensar a aprendizagem e os diferentes contextos do ensino de História.

FH - HISTÓRIA AGRÁRIA DO BRASIL (optativa)

Busca-se, através da questão agrária, compreender a história da formação social brasileira, revisitando a historiografia clássica iluminada pelas recentes elaborações em torno do mundo rural, do agronegócio, do campesinato e das lutas pela terra, da agricultura familiar, do trabalho escravo, dentre outros temas, com atenção especial para a realidade amazônica.

FH - CIVILIZAÇÃO IBÉRICA (optativa)

Discutir as estruturas sociais, religiosas, políticas e econômicas da península ibérica, à luz da periodização dos reinos cristãos, da ocupação muçulmana e da reconquista. A formação das nacionalidades: Portugal e Espanha. A expansão ultramarina moldando a cultura da península e, posteriormente, trasladando instituições, valores e usos.

FH – CIÊNCIA POLÍTICA I (optativa)

Elaboração do conceito de Estado e suas relações com a sociedade civil no pensamento político clássico. A ruptura maquiavélica. As concepções contratualistas. Hegel e Marx. A crítica marxista. O Estado capitalista: democracia e socialismo.

LA – HISTÓRIA DA ARTE I (optativa)

Arte: conceito e definição. Arte e sociedade. Evolução das artes plásticas desde a pré-história até a Idade Média.

FH – ANTROPOLOGIA DA RELIGIÃO (optativa)

Religião, ciência e magia. Poder e eficácia mágica. Ritual e classificação simbólica. Possessão, carisma e racionalidade. Religião e sociedade.

FH – ANTROPOLOGIA POLÍTICA (optativa)

Um paradoxo: a política como “visão do paraíso” e o “mal-estar da cultura”. Campo, método e objeto da Antropologia Política. Sociedade. Estado e organização política. Poder, lei, direito. Antropologia política das sociedades urbanas.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Centro de Educação/UFPA, Belém-PA

Nascimento, Sérgio Bandeira do.

A formação de professores no curso de história da Universidade Federal do Pará: uma análise do projeto político pedagógico; orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Josenilda Maria Maués da Silva. _ 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

1. Professores de história - Formação – Belém (PA). 2. Ensino fundamental – Belém (PA). 3. Ensino médio – Belém (PA). I. Título.

CDD - 21. ed. 378.199098115
