

# Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades<sup>1</sup>

Continuing studies of history teachers: experiences, views and possibilities

Ilka Miglio de Mesquita<sup>2</sup>

migliobd@uai.com.br

Selva Guimarães Fonseca<sup>3</sup>

selva@ufu.br

---

**Resumo.** Este artigo pretende divulgar resultados de uma pesquisa cujo objeto foi o processo de formação do professor em cursos de Graduação em História, nos anos 1980 e 1990, e as relações entre a formação inicial e as práticas pedagógicas no ensino fundamental e médio, em três cursos superiores de História de universidades localizadas no Estado de Minas Gerais, Brasil. Para desenvolver o estudo, dialogamos com professores formadores e professores formados nas instituições escolhidas. Trata-se de uma reflexão sobre o papel da universidade na formação inicial e sua articulação com a prática docente, visando à produção de conhecimentos sobre as relações entre formação, saberes e práticas docentes, de modo especial sobre as diversas mudanças ocorridas no processo de formação e na atuação do professor de História.

**Palavras-chave:** formação de professores, práticas pedagógicas, ensino de História.

**Abstract.** This article has the objective to publish the results of a research that had as a study object the process of teachers' continuing studies of undergraduate courses of History, in the years 1980 and 1990, as well as the relationship between the initial studies and the pedagogical practices in the elementary and medium levels. Three courses of History of universities in the State of Minas Gerais, Brazil were investigated. The study comprised oral interviews with teachers who majored in those institutions that work as teachers of History in public schools of the elementary and medium level and also teachers of the selected institutions. It is a reflection on the role of the university concerned to the initial studies and on the construction of the teachers' practices with the objective to create new knowledge about the relationship among studies, knowledge and teachers' educational practices. In a special way, it approaches the several changes that happened in the study process and in the performance of teachers of History.

**Key words:** teachers, continuing studies, pedagogical practices, History teaching.

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida com o auxílio da CAPES e do CNPq.

<sup>2</sup> Licenciada em História pela PUC Minas, mestre em Educação pela UFU – Uberlândia/MG e doutoranda em Educação na UNICAMP. Professora da Faculdade de Educação de Bom Despacho – UNIPAC – campus Bom Despacho/MG.

<sup>3</sup> Licenciada em História pela UFU, Mestre e Doutora pela USP. Pós-Doutorado em Educação pela UNICAMP. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia; Pesquisadora de Produtividade do CNPq.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo divulgar os resultados de uma pesquisa que teve como objeto de estudo o processo de formação do professor em cursos de graduação em História, nos anos 1980 e 1990, e as relações entre a formação inicial com a prática pedagógica no ensino fundamental e médio. Para desenvolver a pesquisa, selecionamos três Cursos Superiores de História oferecidos por universidades localizadas no estado de Minas Gerais, Brasil, um grupo de professores formadores, pertencentes aos quadros das instituições escolhidas, e um grupo de professores formados naquelas instituições, que atuam no ensino de História em escolas públicas de ensino fundamental e médio. As três Universidades investigadas foram: a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ambas localizadas em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, e a Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais (UFU), localizada no Triângulo Mineiro, região do Estado de Minas Gerais, Brasil.

Nos cursos de Licenciatura em História dessas Universidades, procuramos indícios das práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas décadas em análise. Dedicamo-nos a investigar, nos projetos escritos como currículos, nos planos de curso da Prática de Ensino e Estágio, principalmente nas representações orais dos professores-formadores, bem como dos professores atuantes na educação básica da rede pública, a relação entre a formação inicial e as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Procuramos reconstruir o sentido de suas práticas no cotidiano das escolas de ensino fundamental, médio e, também, no ensino superior.

Ao registrar e repensar essas práticas, visamos à construção de novos conhecimentos sobre a formação e a prática docente, e também sobre as diversas mudanças ocorridas nos projetos de formação e na atuação do professor de História.

Pensar a formação do professor é, para nós, debater alternativas que possibilitem uma formação pedagógica comprometida com o rompimento e a desconstrução de verdades absolutas, de práticas tradicionais, como a que reforça os papéis de professor-transmissor e aluno-receptor. Esperamos contribuir para a reflexão sobre a formação acadêmica do professor de História e o papel do professor como sujeito transformador e construtor de saberes e práticas de ensino. Desejamos, ainda, contribuir para a reorganização das relações entre as universidades e escolas de ensino fundamental e médio, na perspectiva de estabelecer o diálogo e (re)construir um trabalho de cooperação mútua.

Escolhemos como caminho metodológico a história oral temática, pela necessidade e possibilidade de ouvir os sujeitos

envolvidos no processo educacional, captar suas experiências e melhor perceber as problemáticas em jogo, implementar a interlocução das fontes e abrir um campo para possíveis análises. A partir do tema, dos problemas e dos objetivos delineados, a pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas orais temáticas. A metodologia combinou entrevistas orais<sup>4</sup> gravadas, transcritas, com a análise de documentos escritos, como leis, pareceres, projetos, diretrizes, materiais didáticos e paradidáticos, além das referências bibliográficas e dos elementos colhidos da nossa própria experiência.

Inspiramo-nos na arte da narração, pois segundo Benjamin,

*são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (1985, p. 197-198).*

A nosso ver, podemos continuar reafirmando as palavras de Benjamin: o avanço do progresso técnico faz desaparecer, a cada dia, a arte de narrar. Raramente, trocamos experiências cotidianas, visto que recebemos, pelos meios de comunicação, a notícia condensada, pronta, as visitas em imagem virtual. Onde estão os conselhos? Não temos mais tempo para ouvi-los. Os saberes e as experiências cada vez menos são transmitidos por meio da narração. Somos consumidores de informações fragmentadas que se esgotam rapidamente.

A História Oral, como metodologia e técnica de investigação, propicia a narração, pois o ato de rememorar promove o encontro entre os sujeitos para compartilhar experiências, registrá-las e divulgá-las sob a forma oral e escrita. A recuperação da narração suscita e (re)constrói memórias<sup>5</sup> que estimulam análises e discussões sobre situações individuais e coletivas, compreendidas a partir do contexto social, pois o que nós pensamos, vivemos e sentimos, está intimamente ligado ao(s) outro(s).

Investigar, ouvir a voz dos sujeitos, recuperar a arte da narração é criar “um texto novo para as páginas da história de forma a dar lugar, quem sabe, à invenção de uma nova utopia” (Dutra, 1995, p. 22).

## A universidade como centro de formação de professores

Fruto das políticas públicas em educação, a formação do professor de História passou, nos anos 1980 e 1990,

<sup>4</sup> A metodologia da pesquisa foi construída a partir de referenciais da história oral: Thompson (1992) e Bom Meihy (1996).

<sup>5</sup> A categoria memória foi explorada baseada na obra de Bosi (1995).

por mudanças, dilemas, lutas, impasses. O profissional professor tem vivido, ao longo do processo histórico, políticas e demandas de desvalorização profissional, tanto devido às condições de trabalho, quanto em relação à sua qualificação e aperfeiçoamento.

Nesse sentido, cabe perguntar: Como foram implementadas as propostas de formação do professor de História ao longo dos anos 1980 e 1990? Qual o compromisso das instituições formadoras de professores com a construção da prática pedagógica do profissional docente?

No final dos anos 1970, a situação política do Brasil é efervescente. A lei da anistia e as eleições diretas para governador dos estados, realizadas em 1982, foram acompanhadas de uma profunda reestruturação da política do país, expressa pela insatisfação em todos os setores populares, como as greves e outros movimentos da sociedade civil.

No setor educacional, evidenciou-se uma intensa mobilização dos professores. Em Minas Gerais, o movimento grevista marcou a reorganização da categoria e do Sindicato. Era um momento de intensificação dos debates, congressos e associações de educadores mobilizando-se para a reconstituição do campo educacional. Entidades representativas como CEDES<sup>6</sup>, SBPC<sup>7</sup>, UNE<sup>8</sup>, ANPED<sup>9</sup>, ANDE<sup>10</sup>, ANPUH<sup>11</sup>, AGB<sup>12</sup> dentre outras, contribuíram para a reflexão e discussão em prol das mudanças na educação do país.

*No âmbito acadêmico e educacional começa a tomar corpo a oposição ao Regime. (...) Em 1978 a política educacional do Regime é posta em questão durante o "I Seminário Brasileiro de Educação", que ocorreu em Campinas-SP. No final dos anos 70, a UNE ressurgiu, cresce a formação de associações de docentes universitários (uma novidade), os professores de 1º e 2º graus mobilizam-se e promovem greves, cujo ponto principal de pauta era os baixos salários. (...) A partir de 1978, as greves ressurgem com muita força, pondo em xeque a legislação autoritária (Germano, 1994, p. 216-7).*

Nesse contexto, a SBPC, em 1976, pronunciou-se contra a manutenção dos cursos de Estudos Sociais e a favor da sua extinção. Em contraposição, em 1980, Paulo Natanael Pereira de Souza, conselheiro do CFE (Conselho

Federal de Educação), apresentou um parecer, mostrando-se a favor de um currículo mínimo para o Curso de Estudos Sociais, acrescido de habilitações em Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC). Apesar das várias contestações sobre a manutenção do Curso de Estudos Sociais, a política governamental insistia em mantê-lo. O parecer foi, sumariamente, rejeitado pela ANPUH e AGB, entidades que representavam os profissionais de História e Geografia, com o apoio de muitas universidades brasileiras.

Em 1981, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) propôs a elaboração de um diagnóstico e a avaliação dos cursos de Estudos Sociais de todo o país, e seus consultores pronunciaram-se a favor de sua extinção, intensificando-se o debate nesse sentido. No Simpósio Nacional de História (ANPUH – Salvador, 1984), as discussões nas assembleias, acerca das propostas do movimento contra a continuidade dos Estudos Sociais, foram acirradas<sup>13</sup>.

A formação do professor de História e a história ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio requeriam uma crítica sistemática e a reformulação dos currículos de formação de professores e dos projetos curriculares para o ensino de História nas escolas públicas e privadas.

As eleições diretas para governadores dos estados e a consequente vitória de partidos de oposição à ditadura militar, no início dos anos 1980, constituíram-se em momento propício para o processo de revisão curricular. Os princípios da política educacional da era militar passaram a ser superados e tornou-se imperioso o resgate do papel da História nos currículos, tanto na formação do profissional docente, quanto na disciplina nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Os anos 1980, conforme nos indica a literatura da área<sup>14</sup>, foram marcados pela reestruturação dos Cursos Superiores de Estudos Sociais e, também, de História. As reformas curriculares que ocorreram nos anos 1980 fizeram parte do contexto das transformações socioeconômicas e políticas, que desencadearam uma série de críticas às questões educacionais. Essas mudanças foram acompanhadas, inclusive, de reflexões em torno das produções historiográficas, das questões teórico-metodológicas e de uma consequente releitura das fontes e dos currículos. A partir do debate internacional no campo da historiografia, os Departamentos de História passaram a ser

<sup>6</sup> Centro de Estudos Educação e Sociedade.

<sup>7</sup> Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

<sup>8</sup> União Nacional dos Estudantes.

<sup>9</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>10</sup> Associação Nacional de Educação.

<sup>11</sup> Associação Nacional de História.

<sup>12</sup> Associação dos Geógrafos do Brasil.

<sup>13</sup> O processo de oposição e extinção do Curso de Estudos Sociais foi analisado por vários autores e obras, como por exemplo, em Fenelon (1994) e Fonseca (1993).

<sup>14</sup> Importante balanço da produção e do debate acadêmico sobre o ensino de História no Brasil pode ser apreendido em Caimi (2001).

tamentos de História passaram a incluir, nas discussões, a renovação metodológica no ensino, na pesquisa e nas produções científicas. As maiores influências vieram da História Social Inglesa, da Nouvelle Histoire originada dos Annales e da Escola de Frankfurt. A produção historiográfica foi reconsiderada e influenciou “na elaboração de novas questões, (...) e na exploração de novas fontes e novos campos de investigação, criando condições e possibilidades de dilatação do território temático e documental a ser pesquisado pelo historiador” (Fonseca, 1993, p. 116).

Sobre as mudanças curriculares específicas, ocorridas nas Universidades investigadas, PUC-MG, UFMG e UFU, recorremos às vozes dos professores formadores dessas três instituições. Uma professora do Departamento de História da FAFICH/UFMG registrou o processo de reforma curricular do Curso de História, no ano de 1980:

*Naquele momento, em 1980, pelas questões políticas, o eixo do curso foi montado com base na construção do capitalismo. As questões do socialismo e capitalismo eram questões “quentes”. As coisas mudaram e o currículo foi ficando para trás. Portanto, fizemos alguns remendos, introduzindo questões como questões de cultura nas optativas que são as disciplinas claramente verticalizadas, e que podem ser trabalhadas em tópicos com aquilo que você bem entender e que tem uma demanda muito grande. O que eu posso dizer do currículo é que foi muito bom, enquanto ele esteve sintonizado com as perspectivas da sociedade, as perspectivas políticas, inclusive da Historiografia (Profª do Departamento de História da FAFICH/UFMG).*

A UFMG não implantou, durante a Ditadura Militar, o curso de Estudos Sociais. Mas, naquele momento, em 1980, fez-se necessária uma mudança curricular como foi especificado pela professora. Essa reforma não incluía a formação pedagógica do professor de História. Estava voltada à questão da pesquisa, da produção do conhecimento histórico, desvinculada do ensino/licenciatura. Antes dessa reforma, o Curso de História da UFMG só oferecia a licenciatura. O bacharelado foi introduzido a partir dessa mudança curricular. A professora explica:

*Na reforma curricular de 1980, nós criamos o bacharelado. Este bacharelado é uma outra limitação e é de alguma forma um outro curso. Para fazer as duas modalidades, Licenciatura e Bacharelado, o aluno pede continuidade de estudos, por não poder fazer, simultaneamente, e sair com as duas habilitações. Não há integração entre estas duas habilitações. O bacharelado era uma habilitação dada no Curso de*

*História, pelo Departamento. A licenciatura é dada na Faculdade de Educação, sem os professores do curso. Completamente desvinculada (Profª do Departamento de História da FAFICH/UFMG).*

Pode-se verificar um problema recorrente nas Instituições de Ensino Superior, no período investigado, pois, apesar de terem resistido ao projeto dos Estudos Sociais, atitude de vanguarda e de oposição, a licenciatura era desvinculada do corpo do curso de História. A formação do professor de História, nos anos 1980, segundo os relatos, não estava nos projetos de mudanças do Departamento de História da UFMG. Os reformuladores estavam, naquele momento, com a intenção voltada para a reorganização curricular com o objetivo de criar o bacharelado; para formar profissionais de História voltados para a pesquisa acadêmica e a pós-graduação, no caso, em cursos de Mestrado e Doutorado. A Licenciatura, como compartimento estanque na UFMG, não constituiu tema de reflexão e discussão do departamento de História, por não estar incluída em seus propósitos de formação, segundo os professores investigados. Assim, reforçou-se a separação ensino/pesquisa, bacharelado/licenciatura, o currículo passou a ser marcado por essa visão dicotômica, em que a teoria estava separada da prática, pelo menos no que dizia respeito à formação do professor.

Sobre a questão de reformulação curricular nos anos 1980, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) percorreu um caminho diferente da UFMG. A UFU, como a maioria das universidades brasileiras, foi atingida com a implantação do curso de Estudos Sociais complementada pela licenciatura plena em História e Geografia, conforme a opção dos seus alunos na época.

A maior preocupação dos reformadores, no primeiro momento, era acabar com o curso de Estudos Sociais:

*A mudança que nós fizemos na década de 1980 foi para recuperar o curso de História. Nós vínhamos da antiga experiência dos Estudos Sociais. Foi uma experiência péssima, nociva do ponto de vista educacional. E foi para recuperar mesmo o sentido do curso de História, pois, naquele momento, nós tínhamos apenas licenciatura e continuamos apenas licenciatura. Depois de algum tempo de termos recuperado a História, como um curso e não dependente dos Estudos Sociais, pensamos uma outra reformulação. Constituiu um processo moroso de amadurecimento. Nós fizemos várias reuniões com alunos, professores, discutimos objetivos, discutimos muito o curso que queríamos. Fizemos propostas, mudamos propostas, até que finalmente o curso foi aprovado em 1991. Entrou para o processo de aprovação no CONSEP (Conselho Ensino*

*e Pesquisa) e depois Conselho Universitário em 1991, com a implementação em 1992 (Profª do Curso de História da UFU).*

Nesse contexto de reformulação curricular, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) vivenciou experiências de mudanças curriculares no curso de História, conforme orientações das políticas públicas em educação, determinadas pelo MEC. A professora da PUC-MG rememora momentos da história do curso, da criação dos Estudos Sociais, das mudanças que constituíram o seu fim, como também os impactos e as interferências das políticas públicas que regulamentavam os cursos de graduação na PUC-MG.

*Os cursos de formação de professores constituíram uma preocupação muito grande do MEC, que sempre deu orientações, diretrizes ou determinações mesmo. Na década de 1960, o currículo do curso de História da PUC-MG passou a ter um currículo mínimo estabelecido pelo MEC. Aí veio o período da Ditadura Militar e estabeleceram-se os cursos de Estudos Sociais. Para a PUC era interessante aquela Licenciatura Curta, porque o aluno, que iria pagar por um curso, teria muito interesse em receber um diploma rápido. A qualidade, nesse momento, não foi muito questionada. No caso da formação em História, esta era precária, porque, durante aqueles dois anos e meio de Estudos Sociais, o aluno tinha carga horária igual de Geografia e de História e isso significava pequena carga horária de História. Em 1985, foi feita a reforma curricular, que nós consideramos muito boa. Houve a separação entre a Geografia e a História, passou a ser um curso de quatro anos. O Curso de Estudos Sociais foi sendo desativado e o vestibular passou a ser feito para Geografia e para História (Profª do Curso de História da PUC-MG).*

Os depoimentos remetem-nos à forma como era a formação do professor de História, no período da Ditadura Militar, e também às propostas curriculares empreendidas nos anos 1980. Significaram de um lado, uma mudança imediata de uma formação do professor construída com base na opressão, na submissão, na omissão e nos ranços dos acordos educacionais, como exemplo o caso dos Cursos de Estudos Sociais da PUC-MG e da UFU. Por outro lado,

apontam uma tendência de mudança recorrente, nos anos 1980 e 1990, a separação entre bacharelado e licenciatura, o enfoque e o investimento na formação do pesquisador em nível de graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

Nos anos 1990, as reformas educacionais implementadas no contexto neoliberal e neoconservador propuseram novas formas de controle do Estado com o objetivo de expansão da escolarização e avaliação dos padrões de qualidade. Os PCNs<sup>15</sup>, as DCNEMs<sup>16</sup> e as DCNs<sup>17</sup>, os exames nacionais dos cursos superiores e do ensino fundamental e médio, como o chamado Provão, o ENEM<sup>18</sup> e o SAEB<sup>19</sup> foram implantados na perspectiva de controle político do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. Tratava-se de uma estratégia de controlar o currículo mínimo ofertado à população, padronizando-o na ótica do projeto capitalista de educação, a exemplo das experiências ocorridas em diversos países do mundo.

Como situar a formação do professor de História e as universidades como centro de formação, relacionadas às mudanças educacionais nos anos 1990?

Segundo estudos realizados, ações como os processos de avaliação institucional, profissional e discente, a crescente desvalorização social e econômica dos professores, a expansão e privatização do ensino superior constituíram marcas do controle sócio-político e educacional dos anos 1990. A formação inicial do professor, como indica a LDB/1996<sup>20</sup>, está sob responsabilidade das Universidades, Faculdades e Institutos. Na realidade, convivemos, nos anos 1990,

*com um sistema de formação inicial bastante heterogêneo, diversificado, que acomoda diferentes forças e interesses, mas que, como um todo, alimenta a lógica 'perversa' do sistema. Isto é, em geral, as instituições formadoras não buscam ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação pedagógica e a separação ensino/pesquisa existentes, no interior dos próprios Cursos de Licenciatura e entre as Licenciaturas e Bacharelados (Fonseca, 1996, p. 103).*

A universidade, nesse contexto, reforçou seu papel como local de produção do saber. A pós-graduação em História se expandiu, a produção se fortaleceu no campo científico e no mercado editorial. A formação do professor de História, sobretudo nas grandes universidades públicas e privadas, conviveu com o desenvolvimento dos cursos de

<sup>15</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. MEC

<sup>16</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, MEC

<sup>17</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História e de formação de professores para a educação básica. Estes documentos podem ser vistos no site: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

<sup>18</sup> Exame Nacional do Ensino Médio

<sup>19</sup> Respectivamente correspondem ao exame nacional do ensino superior, do ensino médio e da educação básica implantados no Brasil nos anos 1990.

<sup>20</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

bacharelado, evidenciando uma separação entre a formação para o ensino e para a pesquisa. Os saberes disciplinares e pedagógicos, constitutivos da formação do professor, são mobilizados, produzidos e transmitidos em territórios diferentes, por formadores especializados. A fragmentação era um traço marcante nos processos formativos acadêmicos. Daí a célebre frase, muita ouvida por professores formadores da área pedagógica, dita por alunos e até mesmo por docentes: “para ser bom professor de História basta saber História!”.

Remetemos aos depoimentos dos professores formadores:

*Há mais de 30 anos nós estamos desvinculados da questão pedagógica, que não é do nosso universo. Aqui no curso, há uma preparação, que eu considero insuficiente para ministrar a disciplina no ensino fundamental e médio. Eu acredito que os alunos conseguem se sair bem pelo instrumental que eles têm. O curso dá esse instrumental. Nossa intenção é trabalhar com pesquisa e ensino. Parece-me que vai ser um fator que irá contribuir para melhor formação do professor de História (Profª do Departamento de História da FAFICH/UFMG).*

A idéia do professor como alguém que necessita de um instrumental remete-nos ao paradigma da racionalidade técnica, professor-técnico-transmissor de conhecimentos. A hierarquia entre os graus de ensino: fundamental, médio e superior, reforça e mantém o distanciamento da e na relação teoria e prática. O modelo acadêmico, aplicacionista, tal como criticado por Tardif, é recorrente no período investigado<sup>21</sup>. As lacunas ou, até mesmo, a ausência de reflexão pedagógica entre os formadores dificulta o diálogo entre as dimensões do ensino. E essa atitude dificulta a formação da capacidade dos futuros docentes de articular os conhecimentos históricos específicos com os conhecimentos pedagógicos.

Sobre as propostas nas políticas educacionais, ocorridas nos anos 1990, a professora da UFU relata:

*Esta proposta (das Diretrizes Curriculares) afeta os cursos de graduação, mas, automaticamente, por tabela, o ensino fundamental e médio. Afeta a formação do profissional, e, no momento em que afeta a formação do profissional, afeta o ensino. Acena-se com a possibilidade de um curso de História que forme um profissional que possa atuar em várias frentes, tipo: arquivo, museu, informática e, até aí, tudo bem, é proposta. E eu quero saber: como? Está havendo um*

*deslocamento entre uma proposta teórica e a prática, que estamos vivendo no dia-a-dia: as Universidades Federais estão completamente sucateadas (Profª do Curso de História da UFU).*

É interessante retomar o contexto de formulação e implementação das políticas educacionais nos anos 1990, para evidenciar as faces dos interesses sociais, políticos e econômicos que nortearam as propostas. A face neoconservadora é evidente nas intenções do Estado: o controle, o poder de dizer, definir o “perfil” do formado, avaliando os resultados dessa formação. A face neoliberal é também evidente: a desobrigação do Estado com o financiamento das Universidades, centros de produção de saber e formação. O sucateamento manifestou-se de várias maneiras, como, por exemplo, a não contratação de professores de carreira, via concurso público, para substituir os professores aposentados. As universidades passaram a conviver com a figura do “professor contratado”, isto é, um profissional formador, temporário, mal pago, “auleiro”, sem estímulo algum para o ensino e a pesquisa. As dificuldades enfrentadas foram muitas e variadas, decorrentes de um projeto político educacional que, de um lado, primava pelo controle e, de outro, pela desobrigação do Estado com o investimento público na área social e, de modo específico, na formação de professores e na pesquisa. Essas dificuldades provocaram “mal estar” entre os profissionais de História e angústia frente às dificuldades para promover as mudanças necessárias, até mesmo, aquelas demandadas pelo Estado.

Romper com esses obstáculos significou um desafio para os profissionais, que atuavam tanto nas instituições públicas quanto em instituições privadas, como nos mostra o relato da professora da PUC-MG:

*Nós sonhamos, queremos ir para frente. De repente, não conseguimos fazer, porque as condições materiais são extremamente complicadas. A maioria dos professores é “aulista”. Trabalhamos mais na empolgação. Acho que deveria haver mais horas extras, mais atividades para os professores, fora do horário da sala de aula. O que existe é porque gostamos e queremos. O nosso departamento é muito integrado. Temos uma atividade no princípio de cada semestre, os alunos têm atividades extras, complementares do currículo, em termos de metodologia, didática e de conteúdo. Os professores têm debates específicos, para melhorar a qualidade do curso, para trocar experiências. Isso nós temos feito o tempo todo, exatamente sobre políticas públicas em Educação (Profª do Departamento de História da PUC-MG).*

<sup>21</sup> Dentre os vários textos publicados s no Brasil, baseamo-nos em Tardif (2002).

Conforme o exposto, a análise da formação não pode ser descolada das questões da profissionalização docente, no caso dos professores formadores. A precarização das condições do trabalho, no contexto universitário, acentuou-se nos anos 1990. Portanto, esse período se caracterizou como um tempo de mudanças, em termos políticos, curriculares, historiográficos, acadêmicos e educacionais, em um contexto de obstáculos decorrentes do volume de investimento de recursos financeiros, de condições salariais e de trabalho, de apoio institucional e de ações efetivas do poder público no sentido de criar condições concretas para a melhoria da qualidade da educação. Os índices foram ampliados: cresceu o número de formados e formadores; o número de alunos em processo de escolarização no ensino básico chegou a, aproximadamente, 97%, conforme dados do MEC e do IBGE. Entretanto os indicadores qualitativos da educação básica mantiveram-se próximos aos dos países mais pobres e desiguais do mundo. Portanto, fica evidente que, para além de reformar, é preciso transgredir. Como nos convida Hernández, “transgredir as amarras que nos impedem de pensar por nós mesmos, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade e na educação. E é preciso, para tanto, soltar a imaginação, a paixão e arriscar explorar novos caminhos” (1998, p. 13). As reformas no contexto neoliberal e conservador passaram a ser parte da agenda das universidades e dos demais centros de formação de professores.

## Diferentes experiências, diferentes olhares de formadores de professores de História

Procuramos voltar os nossos olhares e a nossa escuta para as vozes dos sujeitos formadores das instituições investigadas, a UFMG, a UFU e a PUC-MG, na intenção de captar o modo como vivenciaram a formação de professores de História no período investigado, além da análise dos documentos curriculares institucionais (UFMG, 1980, 1998; UFU, 1999).

São diferentes experiências, diferentes instituições, que formam professores de História para o mercado de trabalho. Portanto, buscamos apreender realidades específicas de formação do professor de História por meio desses diferentes olhares. Mas, o que é formar professor para os cursos de História? Qual é a visão dos professores formadores sobre o curso de História da UFMG, em relação à formação de professores?

*O curso de História é um bom curso em termos de conteúdo, de preocupações historiográficas, de pesquisas. Os alunos que se formam conhecem bem a historiografia, lêem muito, trabalham com metodologia de uma forma mais sofisticada.*

*Os alunos da UFMG se saem bem na sala de aula, porque estudam, porque procuram, porque têm prática de pesquisa (Profª do Departamento de História da FAFICH/UFMG).*

Outra visão:

*Eu penso que o formar, ilustrar, envernizar didática, pedagógica e metodologicamente os alunos, tem que ser compartilhado. O professor tem que ser formador, principalmente o historiador, para que não haja distanciamento, formando minorias, deixando para a licenciatura a formação do conjunto dos professores que vão para a rede estadual, municipal ou particular (Profª de P.E.H da FAE/UFMG).*

A dicotomia entre os conhecimentos históricos e historiográficos e os conteúdos das disciplinas pedagógicas constitutivos dos currículos dos cursos de História tem gerado, historicamente, controvérsias na articulação entre os professores formadores e as disciplinas de conteúdo, metodológicas ou didático-pedagógicas.

Nessa perspectiva, registra outra professora:

*A grande questão é que a formação do professor de modo integrada é uma questão para ser focalizada com importância pela Universidade. Os colegiados acadêmicos deveriam pensar melhor em como articular uma formação integral de um professor para a escola de ensino Fundamental e Ensino Médio. E este professor está sendo demandado, a sua formação tem que ser repensada e ela tem que ser feita de uma forma consistente, de uma forma unitária (Profª de P.E.H. nos anos 1980 - FAE/UFMG).*

Como revelam os depoimentos transcritos, as evidências orais mostram-nos três posicionamentos e um consenso: o primeiro, que defende que o curso de História ao fazer opção pelo bacharelado, forma o bacharel e também o professor. O segundo, que o Curso deve assumir também a formação pedagógica do professor, não separando as dimensões formativas e, uma terceira posição, que defende uma integração pela via institucional, algo que deve ser objeto dos colegiados, da Universidade. Por outro lado, há um consenso: ao reconhecerem a não existência de atividades integradas, os formadores demonstraram reflexão e compromisso com a necessidade de discutir e avançar em busca de uma possível aproximação entre os pólos teoria e prática pedagógica.

Para os formadores da PUC-MG, o que é formar professor para o curso de História? Vejamos o relato de uma professora:

*Uma coisa que me preocupa é que o professor de História é muito livresco. E não pode ser. História é vida e ela é*

*viva. É para mostrar que História é viva que eu trabalho o meu conteúdo, não na perspectiva do conteúdo, mas na perspectiva do professor que vai dar esse conteúdo. No meu conteúdo, eu trabalho com metodologia, com didática, mas numa perspectiva de aplicação. Como eu posso aplicar isso, por exemplo, numa sala de aula de Ensino Fundamental? Tenho trabalhado desse jeito e saem trabalhos magníficos. Eu gosto da minha experiência de professora.. Eu deliro com o que eu faço, eu vibro com o que eu faço, eu acho bonito o que eu faço! (Profª do Curso de História da PUC-MG).*

Ao relatar sua atividade docente, a professora mostra suas próprias experiências, transgredindo práticas educativas: sair do ensino livresco e partir para outros recursos, para desenvolver materiais e novas estratégias de sala de aula, conectando com a formação que o aluno está pleiteando na Universidade. Ao insistir que a História é vida, a professora formadora trabalha o seu conteúdo partindo da própria experiência. Procura refletir sobre os pontos de interação entre a experiência de professor e as possibilidades da disciplina, dos recursos utilizados para trabalhar o objeto e transformá-lo em um problema de pesquisa, por meio da prática da investigação, como lembrou Fenelon:

*[...] se poderia aprender, sobretudo a problematizar e a questionar, não apenas a historiografia, no sentido da produção intelectual, mas também a própria realidade concreta que nos rodeia, numa prática mais sadia de ensinar a praticar a própria disciplina, olhando em volta, tentando mostrar uma História viva, que permita aos alunos sua própria identificação social (1987, p. 28).*

Na perspectiva apontada pela autora, pode-se concluir que os três cursos analisados, por caminhos distintos, desenvolvem práticas de investigação, de problematização da produção intelectual e das experiências, seja nos componentes curriculares historiográficos, seja nos pedagógicos. Ao aprender a problematizar as próprias experiências, relacionando-as à produção intelectual, o processo formativo inicial possibilita ao sujeito a (re)construção de sua identidade, como defende Nóvoa: “Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*” (1995, p. 25). Desse modo, a formação inicial constitui espaço e tempo de construção da identidade profissional do sujeito.

Na perspectiva de responder à questão inicial, outra professora assim se posiciona, sobre a formação de professores no curso de História da PUC:

*Eu vejo o curso de História da PUC, em relação à formação de professores, como um curso que está*

*bastante consciente do papel que se espera do professor hoje. Eu acredito que está longe de ser perfeito, mas é um curso que tem empenhado em formar professores comprometidos. Nossos alunos são bastante engajados, eles são muito conscientes do papel da História na formação da consciência, da cidadania, o papel da História na formação do educando. Eu acredito que eles saiam daqui com este compromisso (Profª do Curso de História da PUC-MG).*

Todas as narrativas registradas até aqui levam-nos à aproximação do sentido que os cursos oferecem à formação do professor de História. Não é apenas por meio do currículo prescrito, formal, que podemos captar sentidos e significados. Nos diferentes olhares, das diferentes experiências dos formadores das Universidades, trabalhar com a diversidade tem significado um verdadeiro desafio para quem procura uma maneira transgressora de formação do profissional em História.

Nos diferentes olhares sobre as experiências específicas postula-se, portanto, uma universidade comprometida com uma estrutura de formação profissional que possibilite construir um saber consolidado, articulado e comprometido com a realidade. A universidade, como lócus da produção de conhecimentos sobre formação de professores, não pode, a nosso ver, descuidar-se das práticas formativas nela desenvolvidas. A relação saberes, práticas e formação docente deve ser objeto de permanente reflexão.

A ruptura com os modelos formativos que impedem mudanças significativas na formação inicial dos profissionais de História, na construção da identidade, é pensada, neste trabalho assim como em tantos outros como um compromisso coletivo inadiável.

## Relações entre a formação inicial e a construção de práticas pedagógicas no ensino de História

Pensar na formação de professores é, antes de tudo, pensar na realidade vivida pelos professores, suas angústias, seus anseios, seus conflitos, sonhos e incertezas. Nesse sentido, consideramos ser preciso criar possibilidades de interlocução, de troca de experiências.

Desse modo, registramos vozes dos atores da construção pedagógica, os professores que estão atuando no sistema escolar de educação básica, nesse caso, em escolas públicas. Não se pode negar a existência dos fios de ligação entre a formação inicial, recebida na Universidade, e a prática pedagógica construída no dia-a-dia de atuação profes-



sional. A produção da prática pedagógica não se dá desvinculada da formação inicial.

Por meio da expressão das professoras podemos apreender visões sobre essas relações. Ao narrar, promovemos a reflexão sobre as experiências vividas, mediadas pelo presente, pelas várias determinações que as cercam, e que compõem suas opções pessoais e coletivas. Seleccionamos, do universo investigado de oito professoras, um conjunto de trechos de narrativas:

*“Uma paixão antiga...”*

*História é uma paixão antiga. Comecei a fazer História em 1979. O ensino e a História são os caminhos que escolhi, o canal pelo qual eu iria estabelecer essa relação de transformação. A faculdade funcionou como uma instância fornecedora de teoria. O curso de História e o ensino de História eram duas realidades completamente diferentes (Prof<sup>a</sup> Inêz).*

*“A sociedade não é acaso, é construção”*

*A UFMG me forneceu o instrumental para a construção da minha prática pedagógica. Nesse sentido, as disciplinas me prepararam para trabalhar com diferentes fontes. Quando eu estou preparando uma aula, consigo perceber isso, eu consigo dialogar com as fontes. Como é que alguém vai ser professor de História, se não conhece a maneira como o conhecimento foi produzido, como foi elaborado? A formação do professor não pode existir sem a pesquisa. Eu só entendo essas duas coisas dialogando sempre, ensino e pesquisa (Prof<sup>a</sup> Rosana).*

*“A partir da angústia, o repensar da prática...”*

*Na época, eu fiz licenciatura. A curta, em Estudos Sociais e a plena, em História. Era o que existia aqui na UFU. Eu sempre gostei de História. A formação inicial dá conteúdo, dá teoria. E a Prática de Ensino, nesse sentido, foi muito importante, porque nos levou a pensar em outras metodologias, em outras linguagens (Prof<sup>a</sup> Leila).*

*“Eu queria ensinar História...”:*

*Eu sempre fui fascinada com História. A opção pelo ensino estava relacionada à faculdade que estava fazendo e à disciplina de que eu gostava. Eu queria ensinar História mesmo. Faltou pesquisa na minha formação. Eu acho que, se eu tivesse feito pesquisa inter-relacionada ao ensino de História durante o curso, meu trabalho seria mais rico. Eu poderia trabalhar mais com meus alunos, no sentido de pesquisarem e produzirem conhecimentos históricos (Prof<sup>a</sup> Maria Joana).*

*“Sempre tive um fascínio muito grande por buscar respostas.”*

*História sempre foi uma área de interesse muito forte, sempre foi uma paixão muito grande. Sempre tive um fascínio muito grande por buscar respostas. É fundamental que a pesquisa esteja presente no trabalho do professor, mesmo a nível mais elementar. O professor só vai conseguir fazer aquilo que nós tanto queremos (formar agentes da História) se associar História ao cotidiano dele (Prof<sup>a</sup> Diva).*

*“A História foi o caminho...”:*

*Eu entrei para a Faculdade para fazer História, por questão de cultura. Eu escolhi História para me indicar o caminho para a cultura. Na PUC eu aprendi a gostar de História, eu aprendi a ler livros, a querer pesquisar sempre. Não há como ser professor de História sem a pesquisa. Eu acho que temos que pesquisar o tempo todo. Assim, eu mostro para o meu aluno que a interpretação do passado pode mudar. Não existe uma verdade única. Eu tenho uma visão e a sua poderá ser outra. Isso é que é bom na História (Prof<sup>a</sup> Goreti).*

As professoras fizeram as suas escolhas pela História e pelo ensino. Uma opção que trouxe angústias e prazeres no caminho do fazer-se profissional. Por outro lado, as professoras evidenciam as dicotomias presentes na formação inicial. A realidade produzida pela Universidade contribuiu para a manutenção da distância entre os saberes acadêmicos especializados e os escolares mais flexíveis, interdisciplinares e coletivos. Ambos produzidos socialmente, mas, nem sempre, coletivamente. Essas evidências demonstram que o ensino, ainda é visto, pelo meio acadêmico como transmissão de conhecimento e/ou de orientação da aprendizagem. Em oposição a esta visão Lucíola L. C. P. Santos propõe:

*O fortalecimento do ensino, para que ele não continue a ser representado em oposição à pesquisa e a partir dessa, mas que ele tenha o poder e a força para criar sua própria representação e, portanto uma identidade construída pela afirmação e pela sua positividade e não pela ausência, pela falta ou pela negatividade, sendo, nesse caso, meramente a possibilidade de afirmação do outro (1997, p. 128).*

A visão do ensino como transmissão do conhecimento, separada da pesquisa, faz com que a da formação inicial relacionada com a construção pedagógica seja concebida muito mais como auto-gestão. As narrativas nos mostram que a pesquisa é vista como fundamental para a formação e para o processo ensino e aprendizagem. A ausência de pesquisa nos cursos de graduação torna-se um elemento complicador para a atuação profissional. Nesse sentido, as instituições formam um profissional, segundo Fenelon, “como vulgarizador

do conhecimento, que, portanto, não precisa aprofundar ou aprender a refletir historicamente?” (1987, p. 27).

O processo de produção de conhecimento sobre o ensino requer a prática da pesquisa na formação inicial. E, por que não tratar o ensino de História como objeto de pesquisa nos cursos de formação inicial? Essa tem sido uma luta histórica dos pesquisadores da área do ensino. O professor, ao exercitar a pesquisa, constrói o seu próprio desenvolvimento profissional e adquire autonomia intelectual. A investigação, como pressuposto do ensino, torna-se essencial para a construção do saber e do saber fazer. Neste sentido, se a lógica da prática docente é fundamentalmente construtiva, os sujeitos da ação pedagógica (alunos e professores) buscam constantemente a investigação e a produção de conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber. (Fonseca, 1997, 2003).

A articulação ensino e pesquisa, no processo de construção do conhecimento, na sala de aula, significa reconhecer que o conhecimento é coletivo, é diálogo entre vários atores e entre os vários saberes. Portanto, o diálogo e a troca são condições para se conhecer o objeto, investir sobre ele, implodi-lo se for necessário, possui o objetivo maior, que é o de desabsolutizar a produção do conhecimento, as verdades históricas.

Nessa perspectiva, a Universidade tem um papel fundamental: criar espaços de reflexão e de troca, colocando-se sempre a serviço dos futuros professores, dos seus egressos, como um ponto de apoio, de consulta, de diálogo e de intervenção no processo de produção da prática pedagógica, de lócus de formação, não apenas inicial, mas permanente.

Ao analisar as narrativas das professoras, podemos observar vestígios da relação entre a formação inicial e a construção da prática pedagógica? Mesmo que em alguns momentos essa relação estivesse implícita, trata-se de uma construção mediada pela cultura acadêmica.

A realidade sentida por essas professoras em relação à Universidade como espaço de cultura, de debates e de construção da História é evidente. Não se concebe, portanto, a separação entre teoria e prática, entre a produção do conhecimento histórico e o ensino. Percebe-se, ainda, que a Universidade cumpriu a função de oferecer o aparato teórico, o conteúdo, as bibliografias. A prática docente foi construída no confronto entre a formação do profissional e as reais necessidades da profissão. Ao questionarem os sistemas acadêmicos, refletem sobre suas próprias ações como profissionais e percebem o conflito entre as realidades opostas. Mediante a angústia colocada pelo ensaio e erro, inicia-se o (re)pensar e o (re)fazer pedagógico. Nesse sentido, Perrenoud afirma que “o profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência” (1993, p. 186).

Na perspectiva de construir o fazer pedagógico, a formação continuada é concebida como um caminho importante a ser percorrido. As trocas de experiências, as leituras sobre o ensino de História e o envolvimento com outros professores significam produzir outras metodologias e trabalhar com outras linguagens, desde que não sejam únicas, como aquelas constituídas, ao longo da história do ensino de História, as aulas exclusivamente expositivas.

Segundo Nóvoa,

*urge (...) (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação de dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.*

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (1995, p. 25)

É necessário, portanto, recuperar o fio condutor: trocar, partilhar experiências de formação. Tudo isso pode ser realizado pelas instituições de ensino superior, o que possibilita criar uma nova cultura de formação de professores. (Nóvoa, 1995, p. 30).

Dentre os vários elementos destacados nas narrativas dos professores, fica uma mensagem: ao formar o profissional, o historiador estará formando o professor que assumirá, com autonomia, o seu desenvolvimento profissional.

## Considerações finais

Como todo ponto de chegada significa um outro ponto de partida, as questões aqui desenvolvidas podem ter outras significações. Na história construída, estão presentes opções, sentimentos, expressões, interpretações, escolhas teóricas e políticas. Dificuldade em combinar cores e formas também esteve presente por todo esse processo. Contudo esperamos que o “real”, aqui apresentado, venha a ser transformado em questões muito mais relevantes.

A imagem que construímos da realidade faz-nos compreender que formar professor de História vai muito além das propostas curriculares pré-estabelecidas e das políticas públicas implantadas. Formar professor de História significa proporcionar ao profissional as condições reais para produzir conhecimentos, dialogar com as diferentes fontes e saberes construídos para transgredir as práticas pedagógicas, materiais didáticos e guias curriculares que, muitas vezes, aprisionam e submetem o debate, o conhecimento e a reflexão sobre a própria experiência.

A sociedade requer uma formação de professores que sejam capazes de projetar a futura prática educacional. O professor constrói essa prática pedagógica ao longo de sua vida profissional. Mas é, sobretudo, na formação inicial que os saberes pedagógicos e disciplinares são mobilizados e sistematizados. Para tanto, faz-se necessária uma formação inicial que possibilite ao futuro professor poder criar, recriar, revolucionar e transgredir. Como todo início de carreira profissional, segundo Huberman (1992), significa um período de sobrevivência ou choque do real, faz sentido procurar diminuir essas angústias geradas pelo enfrentamento da sala de aula e da própria realidade escolar, com uma formação inicial que garanta embates criativos e transformadores.

Nos anos 1980 e 1990, a formação de professores de História passou por mudanças significativas: o rompimento com os Estudos Sociais, a implementação da LDB/96, seguida de propostas curriculares para o ensino superior (DCNs). Essas transformações ligam-se ao movimento teórico, político e pedagógico de repensar das próprias Licenciaturas. Foram recorrentes as discussões sobre o tema com o envolvimento de professores formadores e de professores da escola básica brasileira.

Portanto, é lícito afirmar que a formação do professor também se processa nas próprias experiências dos professores, no processo de construção da prática pedagógica. O professor, como evidenciamos, tem apontado as lacunas deixadas pela formação inicial, mas também tem procurado construir sua profissão com as bases que o curso superior proporcionou. De um modo geral, o que foi considerado bom, na formação inicial recebida, o professor aperfeiçoa, o que foi considerado ruim, ele transgredir. Neste sentido, o professor sabe e busca o saber profissional. Constrói a sua prática pedagógica no real vivido da sala de aula e, com isso, reavalia a sua formação, procura espaços de debates e interlocução, como também de autoinvestimento profissional. A Universidade pode constituir esse espaço, apesar da distância que persiste entre a educação superior e a educação básica no Brasil.

Nas análises realizadas nesta pesquisa, sobre a formação inicial do professor de História, nos anos 1980 e 1990, e a articulação desta formação com a construção da prática pedagógica do professor de ensino fundamental e médio, sentimos e vivemos angústias, como também as alegrias do ser professor de História, de proporcionar e experienciar essa formação.

## Referências

- BENJAMIN, W. 1985. Magia e Técnica, Arte e Política. In: W. BENJAMIN, *Obras Escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, p. 197-221.
- BOM MEIHY, J.C.S. 1996. *Manual de História Oral*. São Paulo, Loyola, 248 p.

- BOSI, E. 1995. *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos*. 4ª ed., São Paulo, Companhia das Letras, 488 p.
- BRASIL. 1999. *Diretrizes Curriculares dos Cursos de História*. Brasília, MEC – Secretaria de Educação Superior: Departamento de Políticas do Ensino Superior, 62 p.
- CAIMI, F.E. 2001. *Conversas e controvérsias – O ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo, UPF, 208 p.
- DUTRA, E. 1995. O Trabalho do Historiador. In: Encontro dos cursos de História de Minas Gerais, I, Belo Horizonte, 1995. *Anais...* Belo Horizonte, Faculdades Integradas Newton Paiva, p. 15-30.
- FENELON, D.R. 1987. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Caderno Cedes*, 8:24-31.
- FENELON, D.R. 1994. A Questão de Estudos Sociais. *Caderno Cedes*, 10:11-22. [A prática do ensino de História].
- FONSECA, S.G. 1993. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, Papirus, 169 p.
- FONSECA, S.G. 1996. A formação do Professor de História no Brasil. In: Encontro “Perspectivas do ensino de história”, II, São Paulo, 1996. *Anais...* São Paulo, FEUSP, p. 101-109.
- FONSECA, S.G. 1997. *Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida*. Campinas, Papirus, 230 p.
- FONSECA, S.G. 2003. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas, Papirus, 255 p.
- GERMANO, J. W. 1994. *Estado Militar e Educação no Brasil*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 303 p.
- HERNÁNDEZ, F. 1998. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre, ArtMed, 152 p.
- HUBERMAN, M. 1992. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: A. NÓVOA (org.), *Vidas de Professores*. 2ª ed., Porto, Porto Editora, p. 31-61.
- NÓVOA, A. 1995. *Profissão Professor*. 2ª ed., Porto, Porto Editora, 216 p.
- PERRENOUD, P. 1993. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 358 p.
- SANTOS, L.L.C.P. 1997. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: D.B.C. LEITE e M. MOROSINI (orgs.), *Universidade Futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas, Papirus, p. 120-140.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 328 p.
- THOMPSON, P. 1992. *A Voz do Passado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 412 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. 1998. *Produção do Colegiado do Curso de História em 1998*. Belo Horizonte, UFMG. (mimeo)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. 1980. *Currículo do Curso de História da UFMG*. Belo Horizonte, FAFICH/Departamento de História/UFMG.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. 1999. Curso de História. In: UFU, *Catálogo dos Cursos de Graduação*, p. 466-480.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Guia Acadêmico, Pró Reitoria de Ensino, Uberlândia: UFU, 1999.

Submetido em: 06/06/2006

Aceito em: 04/10/2006