

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Tânia Mara Rezende Machado

**A Revisão Curricular do Curso de Licenciatura em
História da Universidade Federal do Acre (1996-2005):
relações de poder e resistência**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Tânia Mara Rezende Machado

**A Revisão Curricular do Curso de Licenciatura em
História da Universidade Federal do Acre (1996-2005):
relações de poder e resistência**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Branca Jurema Ponce.

SÃO PAULO

2010

Banca Examinadora

A todos os professores e professoras, que, cotidianamente, fazem currículos nas escolas e universidades brasileiras, esforçando-se por construir práticas formativas emancipadoras.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de minha jornada acadêmica, desde o processo de garimpagem das ideias iniciais que me conduziram à consecução deste trabalho, muitas pessoas deram a sua parcela de contribuição. A todas elas, expresso meus profundos agradecimentos, em especial:

- à Profa. Dra. Branca Jurema Ponce, que, de modo fraterno e criterioso, conduziu minha orientação, propiciando, além do exercício teórico-metodológico necessário à construção deste estudo, meu aperfeiçoamento como ser humano, pesquisadora e profissional;
- ao Prof. Dr. Antonio Chizzotti, à Profa. Dra. Ana Maria Saul, Profa. Dra. Terezinha Azerêdo Rios e Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida, pelas valiosas críticas, correções, observações e sugestões feitas ao texto de qualificação;
- à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre, pelo apoio ao viabilizar minha bolsa de estudos na Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes);
- ao Prof. Dr. Mark Clark de Assem Carvalho, por ter compartilhado seus conhecimentos a respeito do assunto, contribuindo com importantes observações sobre o projeto original desta pesquisa;
- às Profas. Dras. Elizabete Miranda e Andréa Lopes Dantas; e à Profa. Ms. Franciana Carneiro de Castro, por me instigarem à prática do Projeto Institucional de Pesquisa, que viria a se transformar em Projeto de Doutorado. A esta última, pela parceria constante também durante a realização deste trabalho;
- à Profa. Giane Lucélia Grotti Silveira, pela ajuda na aplicação de questionários a alunos das turmas concludentes de 2005, que consistiu em uma das atividades exploratórias para a definição do objeto de pesquisa;
- ao Prof. Dr. Gerson Albuquerque e ao Prof. Ms. José Bento, pelo fornecimento de documentos que constituíram valiosas fontes de pesquisa;
- aos professores e alunos do Curso de Licenciatura em História, pela grande colaboração ao responder aos instrumentos desta pesquisa;

- ao Prof. Ms. Hélio Moreira da Costa Junior, pela amizade e apoio nas questões de informática durante o processo de seleção para o doutoramento;
- aos colegas da Comissão de Alunos do Programa em Educação: Currículo da PUC/SP e aos colegas do grupo de pesquisa, pelo acolhimento e carinho;
- aos meus colegas de Instituição, pelas vivências realizadas coletivamente, pelos desafios enfrentados na revisão curricular do Curso e pela esperança de que possamos protagonizar muitas outras reformas curriculares, sempre de modo cada vez mais qualificado;
- à grande amiga Lenilda de Albuquerque Faria e família, pelo excepcional apoio desde o início do processo de seleção para o Curso de Doutorado até seu término;
- aos colegas doutorandos da Universidade Federal do Acre, Profs. José Ronaldo, Pinheiro, Lenilda, Alderlandia, Valda Inês e Franciana, com os quais dividi os desafios e alegrias do Curso;
- às amigas Claudia, Marilde, Lucilene, Viviane, Tâmara, Tavifa, Rivanda e Socorro, pela generosidade e carinho sempre “à flor da pele”, fazendo-me reconhecer o valor imensurável de uma amizade;
- ao Sr. Serafim Quirino e Sra. Augusta Quirino – em nome dos quais agradeço a mais um conjunto de Quirinos, família na qual encontrei acolhida, apoio e generosidade –, que me ajudaram a minimizar os desafios de uma vida em São Paulo;
- aos meus pais, irmãos e sobrinhos, fontes de carinho, amor, incentivo e esperança permanentes;
- ao meu esposo, Getúlio, que, de modo companheiro, compreensivo e carinhoso, compartilhou dos desafios de realizar esta pesquisa;
- aos meus filhos, Caio, companheirinho de todo o tempo, e Luiza, que veio junto com a tese, mostrando-me com seus choros de protesto por minhas ausências que o exercício da resistência pode começar cedo na vida de um ser humano, e que ao sorrir me enche de alegria, amor e esperança;
- a Deus, por criar-me e por possibilitar-me recriar a Vida, a Fé, a Ciência, a História, o Currículo, a Sociedade e, por que não, o Mundo.

Os textos que seguem aspiram a ser indisciplinados, inseguros e impróprios porque pretendem situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência, e fora também do controle que as regras do discurso pedagógico instituído exercem sobre o que pode e não se pode dizer no campo. Distanciados de qualquer pretensão de objetividade, de universalidade ou de sistematicidade, e inclusive de qualquer pretensão de verdade, nem por isso renunciam a produzir efeitos de sentido. Sem vontade de prescrever formas de atuação, não abdicam de iluminar e modificar as práticas.

(J. LARROSA, 2003)

RESUMO

MACHADO, Tânia Mara Rezende. **A revisão curricular do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência.** 268 p. 2010. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este trabalho tem por escopo a análise da reforma curricular do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (Ufac), que se processou no período de 1996 a 2005. Para a consecução desse objetivo, prioriza o exame das normatizações e prescrições curriculares oficiais do Ministério da Educação (MEC) direcionadas à organização de cursos de formação inicial de professores no Brasil. O estudo ampara-se na revisão bibliográfica, em fontes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em História de 2001 e em documentos internos à Ufac. Intenta, como foco central, identificar como os membros do Colegiado do Curso à época assumiram o protagonismo desse processo, e como se deram as relações de poder e resistência entre membros do grupo. A categoria de resistência é tratada do ponto de vista de Giroux (1983), que a caracteriza como ação humana intencional capaz de produzir emancipação; a categoria de poder, por sua vez, é analisada da perspectiva dos estudos de Apple (1989), para quem o poder consiste na forma como os homens, pautados em suas ações político-culturais, criam condições de oposição ao controle sobre seus trabalhos. Esta investigação pretende contribuir para a reflexão sobre as proposições advindas do MEC e sobre o modo como foram acolhidas na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Ufac, indicando conquistas e retrocessos trazidos para a formação de professores de História no Acre.

Palavras-chave: Revisão curricular. Licenciatura. Licenciatura em História. Poder. Resistência.

ABSTRACT

MACHADO, Tânia Mara Rezende. Curriculum review of the teaching degree course on History of the Federal University of Acre (1996-2005): relations of power and resistance. 268 p. 2010. Thesis (PhD on Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

This work is focused on the analysis of the curriculum reform of the Teaching Degree Course on History of the Federal University of Acre (Ufac) which took place from 1996 to 2005. To accomplish this objective, it prioritizes the review of curriculum official normalization and prescriptions from *Ministério da Educação (MEC)* (Brazilian Ministry of Education) directed to the organization of bachelor degree courses to teachers in Brazil. This study is based on the bibliography review, sources such as *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Law of Directives and Principles of the Brazilian National Education), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (Brazilian National Curriculum Directives for the Graduation Degree of Basic Education Teachers), bachelor course as of 2000, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em História* (Brazilian National Curriculum Directives for the Graduation Course on History) as of 2001 and Ufac internal documentation. It aims at, as a central focus point, identifying how the members of the Academic Course at that time took over the leading role of the process and how power and resistance relations developed among the members of the group. The resistance category is handled from Giroux (1983) point of view which defines it as an intentional human action capable of producing emancipation; on the other hand, the power category is analyzed from the perspective of Apple (1989) studies to whom power consists of how men, based on their cultural and politic actions, create opposite conditions to the control over their works. This investigation intends to contribute to think over the propositions coming from MEC and how they were accepted in the preparation of the Pedagogical Project of the History Teaching Degree Course of Ufac indicating achievements and regressions brought to History teachers graduation in Acre.

Keywords: Curriculum review. Teaching degree. History teaching degree. Power. Resistance.

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anpuh	Associação Nacional de Professores Universitários de História
Caden	Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino
Capes	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
Cepex	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CH	Curso de História
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCH	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em História
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior
DED	Departamento de Educação
Derca	Departamento de Registro Acadêmico
DH	Departamento de História
Dinter	Doutorado Interinstitucional
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Minter	Mestrado Interinstitucional
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAD	Projeto de Assentamento Dirigido
PCL/Ufac	Projeto de Formação Pedagógica Comum para os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Acre
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEE/AC	Secretaria Estadual de Educação do Acre
Sesu	Secretaria de Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Ufac	Universidade Federal do Acre
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Levantamento de trabalhos sobre licenciatura por fonte e ano	66
Quadro 2.1 – Disciplinas pedagógicas que compõem o Projeto Pedagógico Comum aos cursos de Licenciatura da Ufac	107
Quadro 1.a – Elementos de divergências entre o Departamento de História e o Departamento de Educação na construção do currículo do Curso de Licenciatura em História da Ufac	227
Quadro 2.b – Disciplinas do 1º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac	229
Quadro 3.c – Disciplinas do 2º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac	230
Quadro 4.d – Disciplinas do 3º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac	231
Quadro 5.e – Disciplinas do 4º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac	233
Quadro 6.f – Disciplinas do 5º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac	235
Quadro 7.g – Disciplinas do 6º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac	238
Quadro 8.h – Disciplinas do 7º período do Curso de Licenciatura em História da c	240
Quadro 9.i – Disciplinas do 8º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac	242
Quadro 10.j – Monografias apresentadas por alunos do curso de História	

da Ufac até 2005	244
Quadro 11.k – Teses sobre Licenciatura no Banco de Teses da Capes (2002-2008)	248
Quadro 12.l – Trabalhos sobre Licenciatura nos Anais da Anped (2002-2008) .	250
Quadro 13.m – Trabalhos sobre Licenciatura na <i>Revista Currículo sem Fronteiras</i> (2002-2008)	256
Quadro 14.n – Trabalhos sobre Ensino de História na <i>Revista Currículo sem Fronteiras</i> (2002-2008)	257
Quadro 15.o – Trabalhos sobre Licenciatura na <i>Revista Educação & Sociedade</i> (2002-2008)	258
Quadro 16.p – Trabalhos sobre Licenciatura na <i>Revista Cadernos de Pesquisa</i> (2002-2008)	259
Quadro 17.q – Trabalhos sobre Ensino de História na <i>Revista Cadernos de Pesquisa</i> (2002-2008)	259
Quadro 18.r – Livros sobre Ensino de História	263

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	31
Capítulo 1 – O OBJETO DE ESTUDO E O PROCESSO DA PESQUISA	39
1.1 A Licenciatura em História da Ufac: contextualizando o objeto	42
1.1.1 Questões de pesquisa e delimitação do problema	44
1.1.2 Objetivos da pesquisa	47
1.2 Algumas considerações teóricas	48
1.3 Fontes da pesquisa	50
1.3.1 Fontes empíricas	51
1.3.2 Fontes documentais	52
1.3.3 Fontes bibliográficas	54
1.4 Fases e procedimentos da coleta dos dados	55
1.4.1 Primeira fase: documental	56
1.4.2 Segunda fase: entrevista e definição das categorias de estudo	58
1.4.3 Terceira fase: revisão bibliográfica	61
Capítulo 2 – A REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC (1996-2005): LEGISLAÇÃO E REPERCUSSÕES	67
2.1 A organização curricular dos cursos de Licenciatura em História no Brasil: duas diretrizes	68
2.1.1 Novos paradigmas para a Prática e para o Estágio	73
2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História	76
2.3 Antecedentes da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso na	

Ufac	84
2.4 O contexto de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Ufac	95
2.5 Projeto de Formação Pedagógica Comum aos Cursos de Licenciatura da Ufac: desdobramentos para o currículo de Licenciatura em História	98
2.5.1 Estrutura do Projeto de Formação Pedagógica Comum para os Cursos de Licenciatura da Ufac	99
2.6. O texto do Projeto Pedagógico do Curso: negociando um projeto de formação	108
2.6.1 Competências	112
2.6.2 Ensinar História e difundir a História: novos paradigmas	113
2.6.3 Objetivos de caráter formativo	116
2.6.4 Princípios norteadores da formação	117
2.6.5 Espaços de atuação do profissional da História	118
2.6.6 Estrutura curricular e linhas de pesquisa	118
2.6.7 Sistema de avaliação	121
2.6.8 Docência e qualificação	122

Capítulo 3 – A REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA

EM HISTÓRIA DA UFAC: RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIA	127
3.1 Currículo instituído e instituinte	128
3.2 Implicações da Reforma do Estado e da Universidade no Currículo do Curso	130
3.3 O papel dos professores na revisão do currículo	142
3.4 Relações de poder e resistência entre grupos na revisão do currículo	159

3.4.1 Conhecimento e aceitação da legislação	161
3.4.2 A definição de uma identidade	162
3.4.3 A dimensão pedagógica da formação	167
3.4.4 O lugar da pesquisa no currículo	174
3.4.5 O currículo e a formação de intelectuais	181
3.4.6 A formação dos professores formadores	188
3.4.7 Os significados da mudança	189
3.5 Os resultados do processo de revisão curricular nas vozes de alguns professores do curso	197
CONCLUSÃO	201
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICES.....	225
Quadros	227
Carta de apresentação	265
Roteiro para entrevista/questionário	267

INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais impulsionaram, na década de 1990, a aprovação da Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), importante texto de definição de políticas educacionais. Em razão da relevância, a LDBEN/96 constituiu-se no marco temporal de início de nossa pesquisa.

Na esteira da aprovação da LDBEN/96, foram elaboradas e aprovadas as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (DCNFP/2000)¹ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História (DCNCH/2001) que regulamentaram o processo de revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (Ufac), ocorrido entre 1996 e 2005, e que constitui objeto de estudo desta pesquisa.

Ao longo desses anos (1996-2005), sujeitos do processo e grupos sociais participaram de lutas políticas em defesa da melhoria na formação de professores para atuarem na Educação Básica, influenciando, em maior ou menor proporção, na definição das políticas educacionais que normatizam a organização dos cursos de Licenciatura no Brasil.

Por reconhecer que a discussão sobre as reformas curriculares de formação de professores é uma temática bastante ampla, focamos apenas a reforma curricular que se processou no Curso de Licenciatura em História da Ufac, uma vez que o principal objetivo deste trabalho é encontrar respostas para o seguinte problema: **Como as relações de poder e resistência se revelaram no processo de reformulação curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac?**

¹ Na maior parte das vezes que forem feitas referências às Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, adotaremos a sigla DCNFP/2000. O mesmo procedimento será seguido quando se tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História, a ser representada pela sigla DCNCH/2001.

Como professora da Ufac,² a primeira inquietação desta pesquisadora era com as questões curriculares que ocorreram por ocasião de seu ingresso nessa Instituição, em 1995, na condição de professora substituta de Filosofia da Educação. Posteriormente, em 1997, fez concurso para professora efetiva na área de Metodologia do Ensino de História, passando a ministrar as disciplinas Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado nos cursos de História e Pedagogia.

No início de sua carreira profissional, esta pesquisadora vivenciava a reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, oportunidade em que pôde observar quão árdua se mostrava essa tarefa, seja pela sua complexidade – pelo fato de ser o currículo um campo de erupções de propostas e interesses antagônicos –, seja pela falta de clareza teórica a respeito dos paradigmas curriculares que estariam norteando a reformulação.

Questionava, por exemplo, as mudanças preconizadas para o Curso de Pedagogia. Por que se processavam de forma tão morosa a ponto de determinar um processo longo de construção/desconstrução, negociação/convencimento, inovação/envelhecimento da proposta de formação?

Imersa nessa realidade, observava atentamente como eram áridas as discussões que propunham algum tipo de reformulação ou mudança naquilo que já estava instituído. Notava, em alguns períodos, forte efervescência política em torno da questão e, em outros, uma aparente inércia.

A situação a incomodava por não conseguir entender as razões de tanto retardamento, o que fez que começasse a se aproximar das leituras alusivas aos estudos curriculares. Aos poucos foi se solidificando o convencimento de que, do ponto de vista político e organizacional, o currículo propicia espaço de luta e busca de hegemonia na disputa pelo poder.

² O estilo do discurso adotado neste trabalho será na primeira pessoa do plural, no entanto, quando for necessária a manifestação pessoal da autora da pesquisa será adotada a expressão “esta pesquisadora”, bem como se procederá à adequação do restante do discurso, sendo emblemático este parágrafo.

Em 1999, por força de questões institucionais, de atuação profissional e até mesmo por ausência de condições objetivas para realizar estudos fora de seu Estado, o Acre, esta pesquisadora ingressou no Mestrado em História do Norte e Nordeste, resultado de convênio celebrado entre a Universidade Federal do Acre (Ufac) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFP), no formato Minter. Os créditos foram, em sua maioria, cursados na cidade de Rio Branco. Com a conclusão do Curso de Mestrado, em 2002, esta pesquisadora passou a intensificar sua inserção e atuação profissional no Curso de Licenciatura em História, quer assumindo disciplinas, quer compondo o Colegiado do Curso.

O momento coincidia com a assunção de novas demandas no plano geral da formação de professores de História em decorrência das contribuições advindas dos estudos e pesquisas realizados no Brasil sobre a formação docente, sendo oportuno destacar os trabalhos de Fonseca (1993) e Bittencourt (1997, 2004).

Nesse cenário, esta pesquisadora começou a participar de longas reuniões sobre a revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac, em regra, permeadas por conflitos, impasses, contradições, ainda que muitas vezes de maneira velada.

O maior foco das disputas recaía na escolha por reformular o currículo do Curso de modo a conferir-lhe uma identidade única, já que até então ele oferecia dupla habilitação: Licenciatura e Bacharelado.

Embora seja possível constatar, na ocasião, certo consenso no que alude à necessidade da reformulação, ele não se traduzia em orientações efetivas para o reordenamento do Projeto Pedagógico do Curso.

Diante desse quadro, esta pesquisadora começou a pensar na possibilidade de que esses conflitos, disputas por campos do saber e demora na reformulação que se apresentavam como algo corriqueiro pudessem, na verdade, conter outros elementos subjacentes. Apresentou, então, novos questionamentos sobre a situação:

- Se havia consenso de que o currículo do Curso deveria ser reformulado, por que a demora em proceder a essa reformulação?
- Seria essa demora uma manifestação de resistência ao acolhimento das orientações legais oficiais do MEC para a organização dos currículos dos cursos de Licenciatura preconizadas pelas DCNFP/2000 e pela legislação complementar que a instituiu?
- Poderia estar havendo um movimento de enfrentamento às orientações curriculares oficiais mediante a elaboração de uma proposta menos presa aos determinismos oficiais?
- A dificuldade para implementar mudanças no interior dos cursos de formação de professores, traduzida pela demora na elaboração de novos projetos pedagógicos, podia estar relacionada a possíveis fragilidades teóricas relativas ao campo do currículo, em particular no que se refere ao reconhecimento das dinâmicas e matrizes curriculares voltadas à formação de professores?
- Que questões estariam subjacentes à necessidade de mudança das orientações curriculares para a prática da formação de professores e que poderiam revelar “defesa de espaços” ou “disputa de território” entre o já instituído e aquilo que efetivamente se poderia instituir?

Em face dessas questões, considerando a importância do estudo para o aprofundamento e clareza da situação, dispomo-nos a estudar o processo de revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac, a fim de evidenciar as relações de poder e resistência que permearam o processo. Para isso, amparamo-nos nas determinações legais e nas relações institucionais.

Os momentos de discussão, concepção e elaboração escrita de um currículo até torná-lo Projeto Pedagógico são, em regra, carregados de entusiasmo e otimismo por transformações substanciais atinentes às novas perspectivas formativas que o Projeto assumirá. Só ao implementá-lo, verifica-se certo distanciamento entre discutir o currículo, codificá-lo e colocá-lo em ação.

A discussão, a elaboração e a implementação de um currículo são

procedimentos carregados de intencionalidades e permeados de relações de poder e resistência. Daí a escolha das categorias poder e resistência para este estudo, conforme as análises teóricas feitas por Apple (1989), Gimeno Sacristán (2000), Giroux (1983) e Paro (2008).

Para responder ao problema levantado neste estudo – **Como as relações de poder e resistência se revelaram no processo de reformulação curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac?** –, utilizamos fontes bibliográficas, documentais e empíricas. Dentre essas fontes bibliográficas, destacamos os estudos de Apple (1989), Gimeno Sacristán (2000), Giroux (1983, 1983) e Paro (2008). Esses autores contemporâneos defendem posições teóricas que primam pelo papel crítico e ativo dos homens, agindo de modo inconformado e transformador da sociedade. Neles encontramos subsídios para nossa análise sobre poder e resistência.

Como fontes documentais, recorreremos à LDBEN/96; às DCNFP/2000 e DCNCH/2001; aos Pareceres do CNE n^{os} 09/2001 e 28/2001; às Resoluções CNE/CP n^{os} 01/2002, 02/2002, 02/2004, 01/2005, 04/2005; e documentos internos da Ufac, como a Resolução n^o 14, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepex), à agenda de trabalho da Pró-Reitoria de Graduação de 2002 e 2003 relativa ao processo de reformulação das Licenciaturas na Ufac e aos Projetos Pedagógicos do Curso (o atual e o anterior).

No tocante às fontes empíricas, ouvimos os profissionais da Pró-Reitoria de Graduação, da Coordenação do Curso e professores e alunos do Curso de História, por meio de aplicação de questionário e de entrevistas.

A revisão da literatura acadêmica não consta de um único capítulo, mas está no corpo das narrativas e na análise do processo de revisão curricular do Curso. Popkewitz (1997) assevera com propriedade que a narrativa se caracteriza, sempre, como um empreendimento teórico, pois não existe um dado ou um fato sem teoria.

Nosso propósito é que a literatura revisitada forme com os dados documentais e empíricos um texto integrado: as referências teóricas servindo

à interpretação dos documentos e dados empíricos, e estes fornecendo elementos para a análise teórica do problema investigado.

Como optamos por não construir um capítulo destinado à revisão da literatura, também não reservamos os dados empíricos contidos nas falas e escritas dos sujeitos da reformulação curricular para um único capítulo. Esforçamo-nos para estabelecer relações entre o referencial teórico e os dados empíricos ao longo de todo o texto.

Entendemos a construção de uma tese como “um diálogo” entre as fontes da pesquisa e as análises feitas pelo pesquisador, portanto, não há aqui supremacia de informações. Fontes documentais, fontes teóricas e fontes empíricas tiveram cada uma o seu espaço, mediadas por interpretações, reflexões e análises.

Não estabelecemos critérios rígidos de quantidade e hierarquia entre cada uma das fontes. Em algumas partes, o diálogo solicitava em primeiro plano as fontes documentais; em outras, as fontes teóricas. Há também algumas situações em que as fontes empíricas se mostram necessárias à continuação do diálogo e, portanto, são utilizadas.

Movida pelo intuito de produzir um texto que articulasse teoria e prática e, ainda, pela sugestão recebida dos membros da banca examinadora em sua qualificação, de que deveria articular o capítulo teórico com o capítulo que se delineava como sendo de análise, esta pesquisadora se propôs a realizar esse exercício, que também coincide com seu propósito inicial de escrita deste estudo: escrever uma tese que pudesse dialogar com seus pares – professores e coordenadores de Curso – e com seus alunos de graduação sobre uma ação que ocupa parte significativa das atividades dos professores e das atribuições da Universidade – conceber currículos. Ao tratar da forma de organização do texto de uma tese, diz Mazzotti:

Quanto a forma de apresentação do quadro teórico na tese ou dissertação, não há consenso: alguns pesquisadores preferem uma apresentação sistematizada em um capítulo à parte, enquanto outros consideram isto desnecessário, inserindo a discussão teórica ao

longo da análise dos dados. Esta última alternativa, embora exija maior competência, tende a tornar o relatório mais elegante. (MAZZOTTI, 2006, p. 33)

O relato da pesquisa compõe-se de três capítulos. O Capítulo 1, intitulado “O Objeto de Estudo e o Processo de Pesquisa”, tem por finalidade descrever o caminho percorrido para a realização do presente estudo. Nele apresentamos o objeto, o problema, os objetivos, algumas considerações teóricas, as fontes e as categorias de estudo.

O Capítulo 2, denominado “A Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac (1996-2005): legislação e repercussões”, examina documentos nacionais e institucionais da Ufac que orientaram a revisão do currículo do Curso de Licenciatura em História dessa Universidade.

O Capítulo 3, “A Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac: relações de poder e resistência”, analisa como se deu o processo de reformulação do currículo do Curso de Licenciatura em História dessa Instituição, com esteio nas falas dos professores que dele participaram, evidenciando as relações de poder e resistência travadas durante o processo.

Por fim, são apresentados as conclusões resultantes da pesquisa, as fontes bibliográficas e os apêndices que complementam as informações contidas no corpo do trabalho.

A despeito do registro das ações de poder e resistência empreendidas pelos professores que compunham o Colegiado do Curso durante o processo da revisão curricular do Curso, esta investigação tem por finalidade contribuir para uma reflexão sobre as proposições trazidas pelo MEC por meio das DCNFP/2000 e DCNCH/2001 e sobre o modo como foram acolhidas na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Ufac, indicando conquistas e retrocessos trazidos para a formação de professores de História no Acre.

É possível observarmos que os processos de formulações curriculares, gerados com base nas políticas públicas de educação, transcendem as propostas do Estado, envolvem os sujeitos que estão nas universidades e requerem o registro, análise e fundamentação teórica desses processos, com a finalidade de

torná-los referências para novos estudos e novos processos de revisões curriculares e de elaboração de políticas públicas de educação.

Esta tese incorpora a atuação de sujeitos do processo de revisão curricular e de grupos sociais na produção de políticas públicas, ampliando a compreensão da política para além das ações do Estado. Os contextos de produção de políticas traduzem-se em atos de poder e resistência forjados em nível de Estado, dos colegiados dos cursos e, também, das salas de aula.

Entendemos, pois, o currículo como prática política e cultural que se constitui sob relações de poder e resistência em um complexo processo de negociação de sentidos em torno das políticas de formação pleiteadas por diferentes grupos.

Na esteira desse entendimento, elegemos como foco principal deste estudo as manifestações de poder e resistência dos membros do Colegiado do Curso de Licenciatura em História da Ufac ao longo desse processo.

Capítulo 1

O OBJETO DE ESTUDO E O PROCESSO DE PESQUISA

Para apreender o objeto como sendo significativo para nós, sujeitos, é preciso como que refazer a estrutura desse objeto, seja ele um objeto físico, simbólico ou imaginário. Esse é o modo humano de conhecer.
(SEVERINO, 2006, p. 71)

A produção de conhecimento científico exige, como salienta Kerlinger (2002),³ pesquisa sistemática, empírica, criteriosa – requisitos que se aplicam ao enfoque quantitativo e/ou qualitativo.

Ser “sistemática” implica que há uma disciplina para fazer pesquisa científica e que os fatos não são deixados à causalidade. Ser “empírica” denota que os dados são coletados e analisados. Ser “crítica” significa que [a pesquisa] está sendo avaliada e melhorada constantemente. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. XXIV)

As escolhas metodológicas de uma pesquisa implicam a tomada de alguns caminhos e conduzem a desdobramentos que interferem tanto nos resultados da pesquisa como na constituição do pesquisador.

Neste capítulo, refazemos o caminho percorrido para realização da pesquisa, descrevendo de modo analítico como se deu o processo de construção do seu objeto. Construção aqui entendida não como “um processo de fazer existir o objeto, mas como atividade de se refazer a estrutura do objeto pesquisado” (SEVERINO, 2006, p. 71).

Elegemos como objeto de estudo o **processo de reformulação do currículo do Curso de Licenciatura em História da Ufac** que se processou entre

³ Autor citado por Sampieri, Collado e Lucio, em obra traduzida do espanhol (*Metodología de la investigación*) e adaptada pela Editora McGraw-Hill do Brasil em 2006 sob o título de *Metodologia de Pesquisa*.

1996 e 2005. Essa escolha resultou da experiência acumulada na trajetória profissional desta pesquisadora, como professora formadora, membro dos colegiados dos cursos de Licenciatura em História e de Pedagogia da Ufac.

O início do período delimitado para esta pesquisa se coaduna com a aprovação da Lei nº 9.394/96 do Ministério da Educação (MEC), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN). Consonante com o que havia estabelecido a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Capítulo III, Seção I, a LDBEN tratou de especificar logo no primeiro artigo que, mesmo reconhecendo as diversas dimensões da educação, sua tarefa seria disciplinar a educação realizada nas instituições escolares. Com a entrada em vigor da LDBEN, houve reordenamentos nas Políticas Nacionais de Educação.

A demanda de se rever a formação de professores para a Educação Básica fazia parte dessa política, desencadeando um processo de reflexão no cenário nacional que resultou em uma legislação própria para os cursos de graduação.

Envolvida no processo de reformulação curricular do Curso, esta pesquisadora observava que parecia haver entre os membros do Colegiado que participavam desse processo certo desconhecimento em relação à atual legislação educacional brasileira que orienta e institui a organização curricular dos cursos de Licenciatura no Brasil.

Constatava, no decorrer das atividades do Colegiado referentes à reforma do currículo, manifestações de sentimentos contraditórios, ora de esperança de que o processo pudesse se caracterizar como harmônico, ora de enfrentamento de conflitos que se haviam estabelecido entre dois grupos – Departamento de História (DH) e Departamento de Educação (DED) – na interpretação e acolhimento das perspectivas curriculares delineadas pelo MEC para a formação de professores da Educação Básica.

Ambos os grupos desconsideravam que o texto de um currículo é, como nos dizeres de Gimeno Sacristán, a expressão de uma intenção, e que os êxitos das ações são a realidade que não pode ser prevista, a não ser em termos bastante amplos: “Esse texto é uma espécie de partitura que representa a música, mas não

é a música. Deve ser traduzida na prática por executantes e com os instrumentos apropriados: a música depende disso” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 119).

O clima de incertezas que se instalava no decorrer do processo de discussão denotava ser preciso agregar àquela atividade de revisão do currículo do Curso elementos teóricos, capazes de oferecer subsídios à análise das relações existentes entre a ação de revisar o currículo, a realidade institucional da Ufac e as relações de poder e resistência nela presentes.

Sobre a análise das relações de poder na concepção de currículos, Apple (1999a, p. 41) pondera: “Enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação [currículo] com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”.

Atenta às observações de Apple (1999a) e Gimeno Sacristán (2007), esta pesquisadora optou por um objeto de estudo vinculado à própria realidade profissional e que encontrou respaldo teórico, também, em dois autores nacionais: Saul (2005) e Moreira (2005).

Saul (2005) assevera que o tema de um trabalho, em regra, é estabelecido por razões de especial significado para a vida pessoal/profissional de seu autor e/ou para o plano teórico-metodológico em que se insere a questão. Desse modo, assim como Saul (1985), em sua tese de Doutorado, pesquisou o processo de reformulação curricular do Programa de Supervisão e Currículo da PUC/SP no período de 1975-1982, que constituía seu lugar de trabalho, esta pesquisadora, também, elegeu como temática de pesquisa algo de especial significado para sua vida profissional e para o plano teórico-metodológico.

Moreira (2005, p. 1) refere que os currículos dos demais graus de ensino têm sido com frequência objeto de atenção dos pesquisadores e que são escassos os estudos sobre currículos do Ensino Superior: “Carecemos de investigações que permitam melhor compreender a especificidade e complexidade envolvidas no processo de planejar e desenvolver currículos na universidade”.

A escolha pela investigação e análise do **processo de reformulação do**

currículo do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre foi ratificada ao procedermos à revisão da literatura concernente a esta pesquisa, e confirmarmos que, de fato, ainda existe carência de investigações que se ocupem do estudo dos currículos na Universidade. Essa escolha atende, assim, ao princípio de que não devemos eleger objetos de estudo que já tenham sido exaustivamente investigados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

1.1 A Licenciatura em História da Ufac: contextualizando o objeto

Para situar as análises posteriores, neste trabalho, é importante evidenciar e contextualizar nosso objeto de estudo. Trata-se do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História de uma universidade pública federal localizada no Estado do Acre, um Estado da Amazônia Ocidental que traz em sua história registros de lutas e resistências forjadas em vários momentos.

No início do século XX, o Acre enfrentou resistências para deixar de pertencer à Bolívia e tornar-se território⁴ brasileiro. Em meados do mesmo século, teve de enfrentar resistências para conquistar sua condição de Estado⁵. Por volta de 1970-1980, para não ter suas florestas entregues ao capital e, recentemente, para garantir um projeto de **florestania**⁶, ou, ainda, no contexto da revisão curricular do Curso, para garantir a **felicidadania**⁷.

⁴ O Acre deixou de pertencer à Bolívia em 1903, por força da Revolução Acreana, comandada pelo gaúcho José Plácido de Castro.

⁵ A luta pela autonomia do Acre constituía-se em um desejo perseguido desde o início do século XX, quando a produção gumífera atingiu seu auge. O espanhol Luiz Galvez Rodriguez de Aria, imperador do Acre, quando aquele espaço territorial estava ainda em litígio com a Bolívia, defendeu esse propósito com afinco. No entanto, só nos anos de 1950, esse movimento ganhou força e, em 1962, o Acre teve sua autonomia política concedida.

⁶ A **florestania** constituiu-se em projeto de governo da gestão do governador do Acre, Jorge Viana (1998-2006), que defendia uma cidadania vinculada ao viver na floresta, de forma autossustentável tentando guiar-se por uma perspectiva de valorização das identidades locais ameaçadas pelo processo de globalização.

⁷ **Felicidadania** é o termo utilizado por Rios (2008, p. 111-112), que o tomou emprestado do sociólogo Herbert José de Souza, o Betinho, para expressar o que acredita que se coloca no horizonte de uma prática profissional que se quer competente ao conjugar cidadania com felicidade.

Com a aprovação das DCNFP/MEC (2000) e DCNCH/MEC (2001) destinadas aos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, mantendo a tradição de movimentos de resistência no Acre, a comunidade acadêmica do Curso de Licenciatura em História – coordenadores, professores e alunos –, que participou do processo de reformulação curricular desse Curso, teve a oportunidade de mais uma vez exercer seus poderes de resistência ao se contrapor a alguns aspectos das referidas Diretrizes, oferecendo categorias de análise a este estudo.

Embora a extensão das reformas curriculares alcançasse todos os cursos de Licenciatura do Brasil, optamos pela investigação da reforma curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac por dois motivos. Primeiro, por ter se constituído ao longo da carreira profissional desta pesquisadora na Universidade um lócus de estudo e trabalho. Depois, por considerarmos o fato de ele se constituir em importante segmento de concepções e ações políticas em face do Estado do Acre e por ter formado quase a totalidade dos professores de História que compõem as redes públicas e privadas de Educação Básica do Estado.

Segundo dados do Departamento de Registro Acadêmico (Derca) da Ufac, esse Curso formou 793 alunos, de 1978, ano de conclusão da primeira turma, até 2005, ano de sua última reformulação curricular. Durante esses 27 anos, a Ufac formou uma média anual de 29 professores de História para a Educação Básica; desse total, conforme levantamento realizado no Setor de Pessoal da Secretaria Estadual de Educação, 206 ex-alunos tornaram-se professores da rede pública estadual, no Acre.

Destacamos, ainda, o papel do Curso na formação de profissionais que a ele retornam como professores formadores do Curso, bem como na formação de assessores políticos, sindicalistas e alguns políticos, a exemplo do atual governador do Estado, Arnóbio Marques, e da ex-ministra do Meio Ambiente, ex-senadora e atual candidata à presidência da República, Marina Silva, ambos com experiência no magistério acreano.

Os dados que apresentamos fornecem elementos para justificar a relevância social do Curso de Licenciatura em História da Ufac, para a formação

de professores da Educação Básica no Acre e de profissionais que trabalham em diversas áreas.

A exemplo de todos esses profissionais que, de algum modo, contribuíram com práticas sociais progressistas no Acre, ao realizar esta pesquisa assumimos o compromisso social de investigar as relações de poder e resistência que foram estabelecidas no referido processo de revisão curricular, endereçadas prioritariamente à formação de professores de História, por acreditarmos que esta professora/pesquisadora não se separa de seus outros papéis sociais, enquanto cidadã que tomou seu ofício profissional como objeto de investigação.

1.1.1 Questões de pesquisa e delimitação do problema

Na esteira de Chizzotti (2006, p. 22), salientamos que, para quem inicia uma pesquisa, delimitar o problema pode ser o momento mais aflitivo, uma vez que sua definição está conexas com a concepção que o gera e, por consequência, “clara ou indefinidamente, todo pesquisador tem uma concepção de mundo genérica ou sistematizada em teorias, que informa toda sua atividade”.

Em meio à “aflição cognitiva e epistemológica” pela definição do problema de pesquisa a que Chizzotti (2006) se refere, procuramos, antes, definir como objeto da pesquisa **o processo de reformulação do currículo do Curso de Licenciatura em História da Ufac por ocasião de sua última reorganização, iniciada em 1996 e concluída em 2005.**

Essa cautela, no entanto, não diminuiu a aflição, pois o objeto pré-definido ia se construindo e reconstruindo com base nas inquietações advindas das vivências profissionais desta pesquisadora e encontrava-se carregado de suas concepções e crenças sobre a formação de professores de História para a Educação Básica no Acre.

Na condição de professora, membro do Colegiado do Curso e da Comissão

de Reformulação dos Cursos de Licenciaturas na Ufac, esta pesquisadora definiu como escopo focar prioritariamente as manifestações de poder e resistência do Colegiado do Curso. Decidiu, também, participar das atividades referentes a esses lugares não apenas como uma observadora atenta e preocupada, mas no intuito de contribuir com a formação de professores no projeto da universidade onde trabalha. Interessada, sobretudo nos rumos do Curso de Licenciatura em História, lançou-se ao desafio de investigar a maneira como se dava a revisão curricular do Curso à época, tornando essa inquietação o objeto de estudo.

Vivia-se à época, no Brasil, também um momento em que se processavam mudanças e renovações nos papéis do Estado, nas Políticas Públicas de Educação Nacional e na função da Universidade brasileira, que passou a tomar o currículo elemento central da reforma universitária.

Para compreender esse processo de reformulação curricular com base em princípios, conceitos e fundamentos a ele inerentes, esta pesquisadora procurou aprofundar seus estudos ingressando no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), no ano de 2006.

De início, seu olhar sobre o objeto da pesquisa estendia-se de modo difuso, o que tornava difícil a definição do foco. O exercício de focar o olhar em um único ponto de um vasto objeto como o deste estudo era incômodo, pois demonstrava requerer certo distanciamento que possibilitasse o olhar de outro lugar, o revisitar de outra perspectiva, a análise de novas teorias por meio de um processo de filiação e desfiliação dos sentidos e práticas enraizados nas experiências acumuladas por esta pesquisadora.

Além de seu envolvimento com o problema da pesquisa, nos dois primeiros anos dedicados aos estudos de doutoramento concernentes a esta investigação, ela nutria uma expectativa exacerbada em relação à pesquisa e suas possíveis contribuições ao campo da formação de professores e do currículo.

No entanto, com o andamento da pesquisa, a interlocução nas aulas, nos

encontros de pesquisadores⁸ e nas atividades do grupo de pesquisa⁹ indicava que era preciso acalmar as expectativas para que fosse possível realizar um estudo com a qualidade almejada.

As observações e reflexões descritas possibilitaram, ainda que não de imediato, a definição do problema de pesquisa, uma vez que enxergava com melhor clareza e senso crítico o que acontecia no cenário acadêmico do Curso de Licenciatura em História em função da reforma de seu currículo.

Esse movimento de observação, reflexão e estudos foi aprimorado quando foi possível “sair daquela cultura institucional para ter uma visão ajustada da mesma” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 211-212). Conforme o autor, poder sair de uma dada cultura requer do sujeito liberdade e autonomia, além de capacitação.

Sair da condição de professora participante da cultura que se vivenciava na Ufac na reformulação do currículo do Curso e tentar conquistar a própria liberdade para construção de uma autonomia que capacitasse o retorno a essa cultura de modo mais crítico constituiu, para esta pesquisadora, um árduo processo direcionado à delimitação do problema de pesquisa.

De início, o desejo era contemplar uma série de elementos relacionados à construção e operacionalização do novo currículo do Curso de Licenciatura em História da Ufac. No entanto, o exercício de indagar o objeto de pesquisa apontou para algumas questões de estudo que expressavam melhor os motivos da pesquisa, a saber:

- Como se caracterizava o contexto legal e institucional em que o currículo do Curso de Licenciatura em História da Ufac foi reformulado?

⁸ Trata-se de encontros de pesquisadores realizados anualmente no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo ao qual esta pesquisadora se vincula. Esses encontros têm por objetivo propiciar aos alunos desse Programa partilhar suas pesquisas.

⁹ A referência, aqui, é ao grupo de pesquisas curriculares do Programa de Educação: Currículo da PUC/SP que compõe a Linha de Pesquisa de Políticas Públicas de Educação e Reformas Curriculares, coordenado pela Profa. Dra. Branca Jurema Ponce e composto por todos os seus orientandos de Mestrado e Doutorado. Criado em 2006, o grupo tem por finalidade realizar estudos no campo do currículo e colaborar com a formação coletiva de pesquisadores desse campo.

- Que reações de poder e resistência os sujeitos que participaram do processo de reformulação curricular do Curso imprimiram ao que era estabelecido pela legislação educacional para a Formação de Professores de História da Educação Básica?
- Qual foi o papel político dos professores do Curso na implantação das políticas públicas de educação traçadas pelo MEC ao reformularem o currículo do Curso?

Do conjunto das questões arroladas, traçamos uma pergunta central que procurou sintetizar e representar o problema de pesquisa: **Como as relações de poder e resistência se revelaram no processo de reformulação curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac?**

Uma vez superado o momento mais aflitivo da pesquisa a que Chizzotti (2006, p. 22) definiu como sendo a delimitação do problema, iniciou-se o processo de reflexão/elaboração dos demais elementos da investigação.

1.1.2 Objetivos da pesquisa

Traçamos como objetivo geral da pesquisa **investigar e analisar como as relações de poder e resistência se revelaram no processo de reformulação curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac.**

Para o alcance desse objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos:

- compreender, por meio de documentos nacionais e institucionais, o contexto de reformulação curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac;
- analisar as relações de poder e resistência estabelecidas institucionalmente entre os grupos envolvidos na revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac;

- evidenciar o papel político dos professores do Curso na implantação das políticas públicas de Licenciatura traçadas pelo MEC.

A tentativa de alcance desses objetivos foi perseguida por meio daquilo que Ginzburg (1989) denominou paradigma indiciário, método sugerido pelo médico italiano Giovanini Morelli no final do século XIX para identificar obras de arte originais e diferenciá-las das cópias, recorrendo não às características mais marcantes, mas àquelas, em regra, negligenciáveis.

Procuramos evidências tanto nas fontes documentais como nas teóricas e empíricas que serviram de base para a pesquisa e até nos silêncios relativos àquele processo de reformulação, fazendo possíveis interpretações.

1.2 Algumas considerações teóricas

Definido o problema da pesquisa, procuramos encontrar algumas referências teóricas que discutissem as categorias de estudo que nele se manifestavam no estudo: Currículo, Currículo Prescrito, Currículo Moldado, Licenciatura, Licenciatura em História, Poder e Resistência.

Nessa procura, identificamos alguns autores, que tomamos como referência. Aqueles que tiveram papel fundamental no desenvolvimento deste estudo serão arrolados a seguir, acompanhados de breves considerações a respeito de sua contribuição.

Recorremos a Gimeno Sacristán (2000) para a análise dos modos como o currículo é produzido e dele tomamos emprestados os conceitos de **currículo prescrito** e **currículo moldado**.

Currículo prescrito são referências na ordenação do sistema curricular; servem de ponto de partida para a elaboração de materiais e controle do sistema, enquanto o currículo moldado são as traduções que os professores fazem dos

currículos prescritos e daqueles que lhes são apresentados, de modo a aplicá-las no planejamento de suas práticas (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 107-313).

As referências de Gimeno Sacristán evidenciaram que poderia haver um distanciamento entre os conteúdos das prescrições e os das discussões e codificações expressas no projeto curricular do Curso. Isso nos permitiu identificar uma perspectiva teórica para enxergar a reformulação curricular do Curso, como processo complexo, envolto no bojo das reformas educacionais maiores advindas do contexto nacional, regional e institucional da Ufac, pressionado pelo contexto global que implicava a compreensão das relações de poder e resistência que envolveram aquele processo.

No que tange aos cursos de Licenciatura, amparamo-nos em Pimenta e Lima (2008), para a análise do papel da pesquisa, do Estágio e da Prática nesses cursos.

A análise das questões relacionadas à dimensão didático-pedagógica específica aos cursos de Licenciatura em História presente no Curso estudado apoiou-se também em Cerri (2006) e Cardoso (2008). Ambos os autores contribuem com a reflexão sobre a Didática da História defendendo-a como uma subárea da História, por entenderem que aquela trata não apenas da História escolar, mas de todas as elaborações desse campo. Na perspectiva desses autores, todo conhecimento é produzido para fins de socialização, escolar ou não. E a todo profissional caberia, por consequência, uma formação didática específica a seu campo de formação.

Giroux (1983) e Apple (1989, 1999a) forneceram referências teóricas para a interpretação de como os professores exerceram ações de poder e resistência durante o processo da revisão curricular do Curso.

Giroux (1983, p. 54) alerta para o fato de que “a resistência da classe trabalhadora está baseada em uma variedade de formas e não se move somente naquele terreno ideológico e cultural que rejeita as análises intelectuais e a luta política aberta em favor da resistência simbólica”.

Na mesma direção, Apple (1999) trouxe elementos que contribuíram com a

análise da relativa capacidade de poder e resistência que os professores podem ter nos processos de revisões curriculares. Conforme esse autor:

[...] os trabalhadores em todos os níveis tentam criar condições informais para obter algum grau de controle sobre seu trabalho, para estabelecer algum sentido de poder informal e para utilizar suas habilidades. Ao mesmo tempo em que eles são controlados, eles também tentam continuamente – freqüentemente através de formas culturais, não diretamente políticas – articular oposições àquele controle. (APPLE, 1989, p. 112)

As leituras e estudos dos autores citados remeteram-nos à necessidade de investir na compreensão das relações existentes entre a reforma curricular objeto do estudo e a análise das Políticas Públicas de Currículo no contexto das Reformas do Estado e da Universidade brasileira. Nesse investimento, localizamos os trabalhos de Chauí (2003; 1999); Afonso (2001) e Sguissard (2009a), que foram incorporados ao estudo com o objetivo de nos aproximarmos da elucidação do problema traçado para esta tese.

1.3 Fontes da pesquisa

A produção do conhecimento é construção coletiva, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação insere-se complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao tema e sua qualidade e confiabilidade serão muito maiores quando nela forem utilizadas fontes pertinentes à elucidação do problema investigado. Ou seja, quanto maior proximidade tiver a fonte com o tema objeto de investigação, maior será a proximidade entre a discussão apresentada pelo pesquisador e as considerações teóricas que embasaram seu estudo e, por consequência, a validade dos resultados obtidos. Para isso, o pesquisador deve apropriar-se de todos os tipos de fonte disponíveis que possam contribuir para a riqueza e confiabilidade de seus estudos.

Há investigações, por exemplo, cujo problema de pesquisa é respondido lançando-se mão de fontes bibliográficas; em outras, o esclarecimento do problema demanda fontes documentais e, ainda, há aquelas que requerem vozes e pontos de vista dos sujeitos envolvidos no processo para elucidá-lo, ou seja, as fontes empíricas.

Esta pesquisa inclui-se entre as que precisaram de fontes empíricas, documentais e bibliográficas para responder à pergunta que constitui seu problema a ser investigado.

1.3.1 Fontes empíricas

As fontes empíricas eleitas neste estudo envolveram os profissionais vinculados à Pró-Reitoria de Graduação, à Coordenação do Curso de História e aos professores e alunos do Curso. Esses participantes foram considerados atores sociais que produziram conhecimentos e práticas curriculares expressos por meio de suas falas, e até mesmo de silêncios, que representavam atos de poder e resistência.

Segundo Minayo, o pesquisador que investiga o fenômeno social tem por escopo:

[...] compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, que por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (MINAYO, 1999, p. 24)

Essa compreensão contribuiu para a definição dos principais sujeitos participantes da pesquisa e, por consequência, para que definíssemos os seguintes critérios: esses participantes deveriam ser professores e/ou membros do

Colegiado do Curso durante o processo de sua reformulação curricular, ter um tempo mínimo de cinco anos de trabalho docente na Instituição e serem pós-graduados no campo da História ou da Educação.

O alcance de suas informações sobre o processo de revisão curricular do Curso ocorreu conforme relatado a seguir.

Solicitamos, inicialmente, ao Coordenador do Curso de Licenciatura em História/Ufac espaço em uma das reuniões do Colegiado para apresentar o projeto de pesquisa aos professores e consultá-los no que aludia à possibilidade de prestarem colaboração na pesquisa.

Aceita a solicitação de espaço nessas reuniões, fizemos a exposição, aos professores, do Projeto de Pesquisa, oportunidade em que entregamos uma carta apresentando os aspectos a serem abordados na entrevista e no questionário¹⁰. Também foi solicitado que, na medida de suas disponibilidades, colaborassem, respondendo-nos por escrito e enviando-nos por *e-mail* ou agendando a gravação da entrevista.

Com o retorno dos professores manifestando-se a respeito da participação, ou não, na pesquisa, o universo da amostra constituiu-se de oito professores que estavam de acordo com os critérios estabelecidos e guardavam boa parte da memória do período da reformulação curricular.

1.3.2 Fontes documentais

Para este estudo, foi necessário recorrer, também, às fontes documentais que tratam da legislação educacional que orienta a organização do currículo de

¹⁰ Esta carta encontra-se no Apêndice “J”. É oportuno esclarecer que os textos das falas desses professores partícipes, reproduzidas ao longo desta pesquisa, foram classificados, a título de identificação de fonte de citação, da seguinte maneira: Professor 1, Professor 2 etc., para as falas de entrevistas e as de respostas ao questionário, ambas em 2008; Professor A, Professor B etc., para as falas dos participantes do “Seminário pela Reforma do Currículo”, realizado em 2003, no Acre/AC.

formação inicial de professores para Educação Básica no Brasil, bem como à documentação interna da Ufac, referente ao cumprimento dessa legislação.

Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 102, 103) salientam que “os documentos para estudo apresentam-se estáveis no tempo e ricos como fonte de informação”.

Considerando o esposado pelos autores pré-citados, utilizamos tanto fontes documentais de abrangência nacional, como aquelas internas, da Ufac.

Dentre as fontes de abrangência nacional, destacam-se:

- Lei Federal nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior (DCNFP) (BRASIL, 2000);
- Resoluções nº 01 e 02/2002-do CNE/CP;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em História (DCNCH) (BRASIL, 2001);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em História (DCNCH) (BRASIL, 2001);
- Resolução nº 13/2002 do CNE/CES.

A análise dessa legislação educacional foi de extrema relevância para a realização da pesquisa na medida em que a LDBEN 9.394/96, as DCNFP/2000 e as Resoluções nº 01 e 02/2002 do CNE/CP instituem as orientações gerais para a organização curricular dos cursos de Licenciatura que formam professores para a Educação Básica; e, no caso do Curso de Licenciatura em História, as DCNCH/2001 e a Resolução nº 13/2002 do CNE/CES que instituem e orientam a organização dos currículos, complementando a formação de professores de História.

No que tange às fontes documentais pertencentes à Ufac, usamos documentos da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), da Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino (Caden), do Departamento de Registro Acadêmico

(Derca) do Departamento de Educação (DED), do Departamento de História (DH) e da Coordenação do Curso de História. O material de consulta se constituía em:

- Agenda de trabalho das atividades referentes às reformulações dos cursos de Licenciatura na Ufac (2002-2003) da Prograd;
- Projeto Pedagógico Comum para as Licenciaturas, do DED;
- Cadastro de alunos formados pelo Curso de Licenciatura em História entre 1978 e 2005 pertencente ao Derca;
- Documento transcrito do Seminário “O profissional de História que queremos” do DH;
- Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História;
- Monografias apresentadas por alunos do Curso de Licenciatura em História.

A leitura e análise da documentação contribuíram para que fizéssemos a recomposição do movimento pela reforma do currículo do Curso.

1.3.3 Fontes bibliográficas

A revisão das fontes bibliográficas permite ao pesquisador identificar os parceiros intelectuais com os quais é possível contar na produção do conhecimento que se almeja produzir. Além disso, “a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde, às vezes tarde demais, que a roda já tinha sido inventada” (MAZZOTTI, 2006, p. 26).

Pelas razões aventadas, selecionamos parceiros para este estudo por meio dos trabalhos publicados em entidades acadêmicas e associativas, a saber:

- Banco de Tese e Dissertações da Capes (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior);

- Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)¹¹;
- Revista *Currículo sem Fronteiras*;
- Revista *Cadernos de Pesquisa*; e
- Revista *Educação & Sociedade*.

O uso de cada uma das fontes arroladas está especificado no item 1.4.3 em que explicamos por que recorremos a tais fontes para esta pesquisa.

1.4 Fases e procedimentos da coleta dos dados

O processo de coleta de dados de uma pesquisa é demorado e exige do pesquisador, além de sensibilidade epistemológica para com o problema da pesquisa, paciência e persistência na procura de informações que possam respondê-lo.

Se o pesquisador não souber, é preciso aprender a “garimpar informações, pois, às vezes, o diamante, que é o foco da tese está escondido pelas piçarras do processo da pesquisa. Estas piçarras vêm expressas em forma de dezenas de questões adjacentes que podem levar o pesquisador a confundir o diamante que procura com algumas piçarras mais brilhosas”.¹²

No caso desta pesquisa, depois de definir seu foco e as categorias de análise, percorremos algumas fases e adotamos alguns procedimentos para realizá-la. É o que descreveremos a seguir.

¹¹ Levantamos os Trabalhos Encomendados, Comunicações Especiais e aqueles apresentados nos GT 08 – formação de professores, GT 11 – Política de Educação Superior e GT 12 – Currículo.

¹² Esta pesquisadora se apropriou dessa metáfora elaborada e proferida pelo Prof. Antonio Chizzotti por ocasião do exame de qualificação, ocorrido em novembro de 2009.

1.4.1 Primeira fase: documental

A primeira fase foi marcada pela coleta documental que subsidiou a pesquisa. Em um primeiro momento, recorremos à legislação vigente, cujo acesso deu-se por meio dos estudos presentes na comissão de reformulação curricular da qual esta pesquisadora participava na Universidade.

Dentre a documentação disponível, destacamos a LDBEN/96, as DCNFP (BRASIL, 2000) e as Resoluções CNE/CP nºs 01 e 02, ambas de 2002, bem como as DCNCH (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CES nº 13/2002.

Além dessa documentação, a pesquisa de campo possibilitou o acesso aos documentos produzidos pela Ufac. Essa atividade ocorreu no período de 2005 a 2007. A descrição a seguir tem por objetivo especificar com mais clareza a proveniência e utilidade dessas fontes documentais.

Da Prograd, foi utilizada a agenda de trabalho para as atividades referentes às reformulações dos cursos de Licenciatura, que durariam de setembro de 2002 a agosto de 2003, a fim de identificar o tipo de encaminhamento que a Ufac deu aos processos de reformulação dos cursos de Licenciatura na Instituição.

Do Departamento de Educação (DED), lançamos mão do Projeto Pedagógico Comum às Licenciaturas, documento elaborado por uma comissão de professores desse departamento e que foi o instrumento inicial para a discussão em torno da formação de professores nos órgãos colegiados da Universidade. Depois disso, por volta de 2005, foi aprovado o projeto e iniciado o processo de implementação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura na Ufac.

Do Derca, recolhemos os dados referentes ao número de alunos formados pelo Curso de Licenciatura em História entre os anos de 1978 e 2005, com o objetivo de identificar a relevância social do referido Curso para a formação de professores de História no Acre em termos quantitativo.

Do Departamento de História (DH), socorremo-nos do documento contendo as transcrições das falas proferidas no Seminário pela Reforma do Currículo, intitulado *O profissional de história que queremos*. Esse seminário consistiu-se em

uma atividade organizada pelo DH e Coordenação do Curso de História, tendo sido levado a efeito em 12 e 13 de fevereiro de 2003, com a perspectiva de se tornar espaço de diálogo a respeito da reformulação do Curso de Licenciatura em História, entre os vários segmentos da Universidade.

O evento foi gravado e transcrito, o que nos permitiu recuperar os principais aspectos nele tratados, com base nas falas das pessoas que tiveram participação efetiva. Em que pese o significado desse evento para a recuperação dos embates travados nas discussões presentes no processo de revisão curricular que se tornaram objeto desta pesquisa, não nos foi possível dimensionar a quantidade de pessoas que nele expressaram suas posições.

Da Coordenação do Curso de Licenciatura em História, recorremos a dois documentos: o Projeto Pedagógico do Curso e as Monografias apresentadas por seus alunos.

O Projeto Pedagógico do Curso possibilitou-nos identificar como as normatizações legais prescritas pela legislação educacional norteadora da organização dos currículos dos cursos de formação de professores da Educação Básica no Brasil foram apropriadas no referido Projeto.

A análise das monografias apresentadas pelos alunos do Curso teve por fim identificar as principais temáticas de interesse investigativo naquela unidade acadêmica e se haveria alguma confluência com o direcionamento dado pelas DCNFP/2000 e pelas Resoluções CNE/CP nºs 01 e 02, ambas de 2002.

Além das fontes arroladas, realizamos um levantamento do número de graduados na Licenciatura em História/Ufac, no período de 1978 a 2005. Os dados na Gerência de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE/AC), com o objetivo de identificar o número de graduados em História que tinham sido absorvidos pelo sistema de ensino estadual.

1.4.2 Segunda fase: entrevista e definição das categorias de estudo

Em setembro de 2008, o desencadear da pesquisa demonstrava que era possível dar encaminhamento ao trabalho de campo, ou seja, iniciar a aplicação das entrevistas aos oito professores, eleitos como sujeitos da pesquisa.

Na ocasião, esta pesquisadora deslocou-se de São Paulo/SP para Rio Branco, no Acre, com um roteiro de questões que comporiam a entrevista. Ao chegar à Ufac, deparou-se com o processo acelerado de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que causava grandes instabilidades no interior da Instituição, na busca por ajustes à reestruturação.

Naquele período, os professores vivenciavam muitas demandas, como: exigência de que ministrassem de três a quatro disciplinas na graduação; solicitações para que compusessem as Bancas Examinadoras dos inúmeros concursos para o cargo de professor efetivo; consolidação dos Centros¹³ e cobranças em relação ao fortalecimento da pesquisa.

Esse contexto institucional exigiu a flexibilização do procedimento da pesquisa para melhor atender aos professores que não tinham disponibilidade de tempo para gravar os depoimentos ou que preferiam prestar informações por meio de um texto escrito. Esse processo não se deu de forma fácil, tampouco homogênea.

Faz-se oportuna, aqui, a ressalva de que existe no Curso de História da Ufac uma tradição de pesquisas pautadas em fontes orais com base na História Social Inglesa, o que os faz valorizar pesquisas dessa natureza. Esses pesquisadores inspiram-se, em particular, nos estudos de Thompson (1981).

Embora este estudo não se caracterize como um trabalho de História Oral, ainda assim, lançamos mão de depoimentos orais para subsidiá-lo por entendermos que poderiam contribuir para desvelar as relações que os

¹³ Até 2008, a Ufac era organizada administrativamente por departamentos. A partir desse ano, passou a se organizar em Centros. Atualmente, o DED pertence ao Centro de Educação, Letras e Arte (Cela) e o DH, ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

professores estabeleceram entre as políticas educacionais norteadoras dos currículos dos cursos de formação de professores – gerais e específicas à História – para a Educação Básica e as reações que forjaram tais políticas.

Na tentativa de conciliar a questão tempo com as questões das concepções dos professores, foi agendada a realização de entrevistas com quatro professores (Apêndice “T”). Essas entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição. No caso dos professores que, pelas razões já explicitadas, ficaram impossibilitados de gravar entrevistas, foi necessário tomar algumas decisões que são de competência da pesquisadora. Para colher as informações desses professores, reestruturamos o roteiro da entrevista, que passou a compor um questionário.

Os dados coletados por meio da entrevista apresentaram maior quantidade e qualidade de informações do que os colhidos por meio do questionário – o que reforça a defesa pelo uso de entrevistas nas investigações do campo educacional.

Bauer e Gaskell (2008, p. 73) explicitam que a entrevista é “(...) um processo social, uma interação ou empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca (...) ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados”.

Considerando a perspectiva interativa da entrevista, traçamos como objetivo colher as seguintes informações:

- dados pessoais, de formação e profissionais dos sujeitos;
- opinião dos sujeitos sobre o processo de revisão curricular do Curso e de seus resultados em termos de formação de professores de História para a Educação Básica, expressos no Projeto Pedagógico do Curso;
- características das relações de poder e resistência estabelecidas entre as determinações legais e as relações institucionais processadas no acolhimento do currículo prescrito e no moldar do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Ufac.

As perguntas tinham por escopo identificar a percepção dos professores sobre dois dos momentos daquela reformulação curricular: o de sua discussão e o

de sua elaboração escrita, tendo como foco as relações de poder e resistência presentes no processo.

As entrevistas constituíram-se em material privilegiado da análise, tendo possibilitado a compreensão da lógica dos discursos proferidos pelos professores mediante a observação de seus paradoxos e metáforas, como portadores de importantes significados.

Na tarefa de organização, consideramos a leitura do material coletado e estabelecemos uma estratégia para sistematizar os dados, com base nas especificidades de cada fonte. Dessa forma, organizamos os dados coletados na entrevista (transcrições das falas) e os textos escritos dos professores (respostas ao roteiro da entrevista que foi reelaborado e compôs o questionário) com base nos conceitos ou expressões que reincidiam com maior frequência. Dentre esses conceitos e expressões, destacam-se:

- novo currículo, reorganização curricular e nova proposta curricular;
- participação, discussão e debate;
- tensão, briga, luta, conflito e confusão;
- legal, legislação, institucional;
- formação de professores, Licenciatura; historiador, Bacharelado;
- poder, resistência;
- Prática de Ensino e Estágio Supervisionado;
- ensino e pesquisa; e
- História Regional e História Universal.

A sistematização do material empírico, o amadurecimento da pesquisa e o reconhecimento dos limites de uma pesquisa de doutoramento confirmaram a escolha das categorias que se anunciavam durante o processo de definição de referências teóricas: Currículo, Licenciatura, Licenciatura em História, Poder e Resistência.

A lógica que permeou a definição dessas categorias partiu da busca por

relações de semelhança ou de contradições entre os conceitos ou expressões destacadas.

Os dados coletados evidenciaram que o currículo do Curso foi elaborado com base no prescrito nas LDBEN, DCNs, Resoluções e pareceres e resultou em um currículo concebido em meio a disputas por poder e movimentos de resistência, empreendidos por diferentes grupos.

Havia forças opostas em ação na definição do referido currículo. De um lado, o Estado representado pelo MEC/CNE e, do outro, a Universidade representada pela Pró-Reitoria de Graduação, pelo DED, DH e Colegiado de Curso, que também conflitavam entre si.

A hierarquia de poderes existentes nesses espaços, a subjetividade daqueles que os compunham e as diferentes propostas curriculares defendidas eram os responsáveis por propiciar lutas políticas pelo poder que resultavam em mecanismos de resistência.

As discussões e os debates, além de serem marcados por relações de poder e resistência entre o currículo prescrito e o currículo moldado, eram marcados, também, pelas matrizes teóricas sobre formação de professores e ensino de História que se fizeram presentes nas concepções dos professores que compunham o Colegiado do Curso. A compreensão e defesa do que seria formar um licenciado em História ou um bacharel dependeu dessas concepções.

As questões apontadas confirmam a definição das categorias eleitas para o estudo.

1.4.3 Terceira fase: revisão bibliográfica

Para identificar e analisar como as categorias de poder e resistência se revelaram no processo de reformulação curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac, realizada com base na legislação vigente sobre a formação inicial de professores, foi necessário realizarmos uma revisão bibliográfica alusiva à questão.

Na lição de Minayo (1999, p. 53), “podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse”. Para alcançarmos esse propósito, alguns passos foram importantes nesse processo de coleta de dados.

O primeiro passo consistiu na definição das **categorias de análise a priori**, conforme descrito.

Fiorentini e Lorenzato asseveram que, no processo de categorização, existem princípios que o pesquisador deve considerar, quais sejam:

[...] o conjunto das categorias deve estar relacionado a uma idéia ou conceito central capaz de abranger todas as categorias. [...] é altamente desejável que essas categorias sejam disjuntas, isto é, mutuamente exclusivas, de modo que cada elemento esteja relacionado com apenas uma categoria. Por fim, as categorias estabelecidas devem abranger todas as informações obtidas. (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 134)

Consideramos, em princípio, as seguintes categorias como apropriadas para o levantamento bibliográfico:

- Poder;
- Resistência;
- Licenciatura; e
- Licenciatura em História.

Ainda de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 135), um processo de construção de boas categorias de análise depende, em grande parte, do conhecimento teórico do pesquisador e de sua capacidade de perceber a existência de relações ou de regularidades.

Foram envidados todos os esforços para identificar as relações e as regularidades entre as categorias eleitas e, então, passamos a nos preocupar com a definição do marco temporal para a revisão bibliográfica.

Definimos o recorte de nosso estudo como o período de 2002-2008, justificando-se o início com 2002 por ser o ano em que foi aprovada a Resolução

CNE/MEC nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Logo em seguida, ocorreu a aprovação da Resolução CNE/MEC nº 02/2002, que instituiu a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

O término do marco temporal em 2008 justifica-se pelo fato de ser o ano de encerramento da possibilidade de levantamento bibliográfico, disponível no banco de teses da Capes. Portanto, embora nas demais fontes o marco pudesse estender-se, decidimos por tomar esse ano como limite para o levantamento de dados.

No que alude à escolha das fontes para a revisão bibliográfica, é oportuno esclarecer que recorreremos a uma literatura voltada para a área de Educação, com base em textos acadêmicos contidos em teses, anais dos Grupos de Trabalho – GTs 8, 11 e 12 – da Anped e nas Revistas *Currículo sem Fronteiras*, *Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade*.

O levantamento bibliográfico foi realizado mediante acesso à internet, ou seja, por meio de busca nos sites das revistas especializadas e do banco de dados da Capes tendo por norte a seleção de trabalhos envolvendo as categorias previamente eleitas.

Durante o levantamento, ao utilizarmos o termo **Licenciatura** como descritor, um conjunto de trabalhos correlatos emergiram, a saber: formação inicial de professores, formação de professores, formação docente, formação de profissionais da Educação. Com essas palavras, surgiram outras relacionadas à temática, o que exigiu uma filtragem das fontes.

Nos Anais da Anped foram encontrados 79 trabalhos sobre Licenciatura; destes, descartamos 56, por tratarem do estado da arte, do desenvolvimento profissional, de memória, trajetórias, vozes e olhares de alguns sujeitos sobre cursos de Licenciatura e das metodologias de ensino não específicas à Licenciatura em História.

Dos 79 trabalhos sobre Licenciatura mencionados, analisamos 23 por se

relacionarem com o objeto de estudo desta tese: **a reforma curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac e sua relação com as políticas que norteiam essa formação com base nas reações dos sujeitos da reformulação a essa política.**

Selecionamos, então, trabalhos sobre Licenciaturas que se relacionavam com as Políticas Públicas, Curriculares e de Avaliação para esses cursos, como por exemplo, aqueles que tratavam do lugar da pesquisa e do papel da Prática e do Estágio Supervisionado na formação de professores.

Nesse levantamento consideramos que, embora componham um conjunto razoável de trabalhos, outras investigações que analisassem as reações dos sujeitos do currículo às políticas públicas de formação de professores para a educação básica seriam necessárias para o aprofundamento do estudo.

Em uma segunda etapa, realizamos novo levantamento bibliográfico em revistas educacionais eletrônicas, ou seja, nos sites das revistas *Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade* e no banco de dados da Capes.

Durante o levantamento das categorias nessas fontes, ao utilizarmos o termo Licenciatura como descritor, novamente um conjunto de trabalhos correlatos emergiu: formação inicial de professores, formação de professores e formação docente. Com essas palavras, surgiram outras que se relacionavam com a temática, o que exigiu uma filtragem daqueles trabalhos que, de fato, pudessem contribuir com a pesquisa.

Para estabelecer conexões entre os problemas comuns a todas as licenciaturas e aos específicos à Licenciatura em História, estendemos a revisão bibliográfica para a Licenciatura em História e, posteriormente, ao Ensino de História.

Proceder à revisão bibliográfica sobre o Ensino de História foi uma decisão tomada por entendermos que Cursos de Licenciatura em História têm por função prioritária a formação profissional de professores para esse campo, carecendo, portanto, de análise das principais questões que envolvem o ensino dessa área na atualidade.

O levantamento indicou, também, a necessidade de uma revisão bibliográfica que flagrasse os impactos normativos trazidos pela legislação no reordenamento dos cursos de Licenciatura, oferecidos por universidades brasileiras, atentando para as especificidades desses cursos na Ufac.

Em paralelo, recorreremos ao levantamento de produções apresentadas nos Grupos de Trabalho da Anped (GT 11 – Política de Educação Superior e GT 12 – Currículo) que indicassem pistas dos impactos das políticas curriculares do MEC para a formação de professores na reformulação do currículo do Curso de Licenciatura em História da Ufac.

Nesse movimento, localizamos no *site* da Anped, no GT 11 e GT 12, 41 trabalhos sobre a temática das Reformas do Estado, da universidade e dos currículos acadêmicos. No entanto, apesar de a temática ser recorrente, ela é recente e apresenta contornos ainda muito indefinidos. Conta com referências políticas, teóricas e conceituais muito diversas, em especial os trabalhos apresentados no GT 12 – Currículo. Ainda assim, foi possível contar com trabalhos que apresentavam elaborações sugestivas e estimulantes para uma reflexão crítica com perspectivas desafiadoras de apontar movimentos de resistência à ideologia que subjaz a essas reformas.

No tocante à revisão bibliográfica sobre Licenciatura, identificamos que a produção acadêmica concernente à temática no período pesquisado foi menor do que a bibliográfica produzida sobre formação de professores. É provável que isso ocorra porque, embora Licenciatura e formação de professores estejam intimamente relacionadas, a formação de professores é uma temática mais abrangente.

No entanto, alguém que opte por uma formação por meio de um Curso de Licenciatura receberá, ao final, uma licença para o exercício profissional docente na Educação Básica, concedida pelo Ministério da Educação, por meio de instituições de Ensino Superior credenciadas.

A licença é concedida apenas a profissionais que realizem cursos cujos projetos pedagógicos tenham sido elaborados em conformidade com o

estabelecido nas Resoluções CNE/CP n^{os} 01/2002 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002a; 2002b).

O Quadro 1.1 traz uma síntese dos trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico realizado e que constam em vários quadros dos apêndices.

Quadro 1.1 – Levantamento de trabalhos sobre Licenciatura por fonte e ano

FONTES/ ANO	ANPED	CAPES	REVISTAS		
			<i>Currículo sem Fronteiras</i>	<i>Cadernos de Pesquisa</i>	<i>Educação & Sociedade</i>
2002	5	1	–	–	2
2003	15	4	–	–	1
2004	5	–	–	–	–
2005	28	2	1	–	–
2006	10	4	–	–	2
2007	5	4	–	2	1
2008	11	7	3	–	2
TOTAL	79	22	4	2	8

Fonte: Levantamento bibliográfico realizado pela autora.

Os resultados qualitativos do levantamento bibliográfico serão apresentados no corpo dos capítulos seguintes, na medida em que forem incorporados às nossas análises.

Capítulo 2

A REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC (1996-2005): Legislação e Repercussões

Entre os extremos da superimposição normativa e da aquiescência, por um lado, e da resistência ou mesmo da rebelião por outro, há que estudar em que medida as orientações consagradas e decretadas são efetivamente reproduzidas e realizadas. (LIMA, 2008, p. 58-59)

Examinamos, neste capítulo, a legislação educacional brasileira que orienta os currículos dos cursos de Licenciatura no Brasil, bem como a legislação e a documentação interna à Ufac que subsidiaram a revisão curricular do Curso de Licenciatura em História dessa Instituição.

Esse exame tem por objetivo compreender o contexto em que essa legislação foi elaborada, o conteúdo nela expresso e sua repercussão no processo de discussão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Ufac. Nele, trazemos à tona a importância dos espaços dos conflitos, dos dilemas que permearam o processo de revisão curricular do Curso e até mesmo das transgressões e reordenamentos das normatizações curriculares determinadas oficialmente como forma de destacar o protagonismo dos professores como sujeitos do currículo.

A legislação educacional expressa os princípios orientadores do sistema educacional de um país, por meio de um conjunto de diretrizes e normas, que se manifestam na organização e funcionamento dos vários órgãos responsáveis pela educação sistemática.

Assim, a escola, como instituição pertencente ao sistema educacional, reflete, em sua estrutura administrativa e pedagógica, as orientações legais vigentes. (SOUSA, 1990, p. 107)

Veremos, pois, como esses princípios orientadores influenciaram a reforma objeto de análise.

2.1 A organização curricular dos cursos de Licenciatura em História no Brasil: duas diretrizes

Os textos legais que orientam as reformas curriculares dos cursos de Licenciatura em História no Brasil norteiam-se por duas diretrizes: as DCNFP/2000 e as DCNCH/2001.

Trataremos inicialmente das DCNFP/2000, reservando a abordagem das DCNCH/2001 para a seção seguinte.

As DCNFP/2000 constituem-se em diretrizes específicas para a formação de professores da Educação Básica no Brasil e, como tal, apresentam aspectos que divergem das DCNCH/2001, cujo propósito é orientar a formação de profissionais “da História”¹⁴, diga-se, mais propriamente, de historiadores.

Para entender o contexto em que as DCNFP/2000 foram formuladas e passaram a se configurar no cenário educacional como diretrizes para a organização curricular dos cursos de Licenciatura no País, é preciso retroagir à década de 1980.

Nesse período, os professores começaram a pleitear revisões nos currículos de todos os cursos de formação de professores para a Educação Básica. A ação era impulsionada pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e pela defesa da prioridade das condições de trabalho, do caráter e função pública dos serviços à educação e da gestão democrática da escola de qualidade para todos.

Em âmbito nacional, foram realizados eventos sobre a temática, como por exemplo, as reuniões promovidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Esses espaços constituíram-se como lugares privilegiados do debate da definição da formação profissional, resultando, à época, em uma base comum nacional com “ênfase na docência e

¹⁴ As aspas em “da História” foram colocadas com a finalidade de destacar o caráter impreciso e abrangente que a formação profissional da História pode assumir.

nas relações intrínsecas entre as dimensões profissionais, política e epistemológicas da formação” (MARQUES, 2000, p. 23).

Na década de 1990, a LDBEN nº 9.394/96 foi aprovada em conformidade com o estabelecido pela Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, Seção I, que tratou de especificar logo no primeiro artigo que, mesmo reconhecendo as diversas dimensões da educação, sua tarefa seria disciplinar aquela realizada nas instituições escolares.

A LDBEN, por sua vez, determina – no título VI, “Dos Profissionais da Educação”, arts. 61 a 67, mais especificamente no art. 62 – que a formação de docentes para atuar na Educação Básica seja feita em nível superior, em cursos de Licenciatura de Graduação Plena, em universidades e institutos superiores de Educação (BRASIL, 1996).

Para fazer cumprir essa normativa, em fevereiro de 2002, fundamentando-se nos Pareceres CNE/CP nºs 09 e 28, de 2001, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 2002, as Resoluções CNE/CP nºs 01 e 02, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura (BRASIL, 2001a; 2001c; 2002a; 2002b).

A legislação em pauta demandava dos professores formadores posturas de análise de seu próprio fazer pedagógico e do processo de profissionalização na formação que requereram a tomada de consciência da necessidade e interesse pela busca em relação a esses aspectos (ESPÍRITO SANTO, 2003).

Em razão de tais acontecimentos, nesse processo, são observados aspectos de convergências e divergências entre o que preveem as disposições legais para a formação de professores e o que os sujeitos que participavam da revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac pretendiam no tocante a essa reformulação.

Contava-se, de um lado, com disposições legais tratando da formação profissional do professor, que eram recebidas em um cenário acadêmico composto por sujeitos que comungavam e trilhavam em diferentes paradigmas formativos, e,

de outro, com uma legislação que incorporava uma produção teórica recente, que discutia a formação inicial de professores com base em alguns conceitos recorrentes na literatura educacional, mas ainda considerados polêmicos no fomento de currículos.

São emblemáticos desses conceitos as abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, a transposição didática¹⁵, a simetria invertida¹⁶, os métodos globalizantes¹⁷ e o ensino por competências e habilidades.

Nossa intenção aqui é, em vez de aprofundar a discussão desses conceitos, destacar as bases teóricas e conceituais que fundamentaram a legislação e que requereriam uma análise mais detida pelos membros do Colegiado do Curso de Licenciatura em História da Ufac no momento da reorganização do currículo do Curso.

Essa ação auxiliaria no desvencilhar dos desafios e, talvez, das incompatibilidades entre o currículo prescrito legalmente e aquele que seria possível e conveniente pôr em ação.

Nas ponderações de Sguissard (2009a, p. 274), palavras como “qualidade” e “competência” requerem uma análise que

[...] perscrute os interesses e contradições em jogo na sua origem, evolução e consolidação, pois são termos polissêmicos, ou **camaleônicos**, que mimetizam significados e cores do contexto que os produz ou que condiciona sua existência.

O mesmo podemos asseverar em relação aos conceitos de “competência”, “excelência” e “produtividade”.

¹⁵ **Transposição didática** é o processo de transformação de conhecimentos de um determinado campo do conhecimento em conteúdos para fins de ensino (Brasil, 2000).

¹⁶ **Simetria invertida** alude ao fato de a formação do professor ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demandando consistência entre o que lhe é proporcionado enquanto se forma e o que dele se espera quando formado (BRASIL, 2000).

¹⁷ **Métodos globalizantes** são aqueles que envolvem uma variedade de alternativas metodológicas para o alcance do domínio de conteúdos de diferentes tipos (conceituais, procedimentais e atitudinais) em uma perspectiva transdisciplinar. Esses métodos visam à formação de um cidadão que tenha conhecimentos sobre determinados objetos, saiba como usá-los e se comporte com base nos princípios de uma educação em valores (ZABALA, 1998).

Na perspectiva de um sistema de avaliação institucional **acadêmico-crítico**, que supere os limites da reprodução da ordem, a **competência**, por exemplo, deveria referir-se à capacidade e habilidade de contribuir para se ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento, liberto dos controles burocráticos e do poder. (SGUISSARD, 2009a, p. 274, grifos do original)

Outro aspecto da legislação a ser destacado é aquele que define a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, itens regulamentados pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001 e pela Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2001c, 2002).

Os pareceristas tiveram, em relação a esses aspectos, o cuidado de esclarecer os termos:

Duração, no caso, é o tempo decorrido entre o início e o término de um curso de ensino superior necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares. A duração dos cursos de licenciatura pode ser contada por anos letivos, por dias de trabalho escolar efetivados ou por combinação desses fatores. [...] Já a **carga horária** e o número de horas de atividade científico-acadêmica, número este expresso em legislação ou normatização, para ser cumprido por uma instituição de ensino superior, a fim de preencher um dos requisitos para a validação de um diploma que, como título nacional de valor legal idêntico, deve possuir uma referência nacional comum. (BRASIL, 2001c, p. 2, grifos nossos)

No que alude à regulamentação, destacamos dois pontos:

- a discussão sobre a duração da carga horária; e
- a carga horária e as concepções norteadoras dos componentes curriculares de prática e de Estágio Curricular Supervisionado.

No caso da duração dos cursos de Licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 02/2002 estabelece:

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

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

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

III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002)

Essa Resolução promove alterações substanciais na carga horária dos cursos de Licenciatura ao ampliar a carga horária destinada aos componentes curriculares Prática e Estágio, passando a 400 horas para cada um deles, e novas concepções norteadoras para suas operacionalizações nos currículos de formação de professores (BRASIL, 2002).

A disposição desses componentes na organização curricular prevê que a prática deve ser vivenciada ao longo do Curso e ser norteada por

[...] uma concepção de prática como componente curricular, o que implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001a, p. 22)

Diferente da prática de ensino de um conteúdo específico, que antes desse Parecer e das Resoluções CNE/CP nºs 01 e 02, de 2002, figurava nos projetos pedagógicos dos cursos, como Estágio Supervisionado codificado, como um único

componente curricular, uma ementa extensa, carga horária reduzida e oferecimento apenas ao término dos cursos, recebe agora novo tratamento.

O Estágio passa a dispor de 400 horas, distribuídas a partir do 5^o período do Curso e estendidas até seu final sob a gestão das unidades responsáveis pela formação específica em parceria com as escolas de Educação Básica.

Esse tratamento ainda é considerado contraditório, uma vez que dicotomiza as unidades acadêmicas que deverão se responsabilizar pela operacionalização do Estágio – no caso deste estudo, Departamento de História (DH)/Departamento de Educação (DED). E também é controverso, conforme Castro (2002), por manter uma perspectiva aplicacionista ao sugerir que o Estágio seja entendido como “tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência no local de exercício da profissão (escola) o aprendiz se dedica a **vivenciar a prática do mesmo para poder aprender uma profissão de ofício**” (BRASIL, 2002, grifos nossos).

Seria necessário romper com o paradigma de formação aplicacionista expresso na legislação a favor de uma epistemologia da prática, pois, desse modo, possibilitaria aos acadêmicos revelar saberes e compreender como são integrados nas tarefas dos professores (TARDIF, 2002, p. 11), em função dos limites e dos recursos inerentes às atividades de trabalho que assumirão quando formados. Tratar-se-ia, portanto, de uma atividade reflexiva e não mecânica.

2.1.1 Novos paradigmas para a Prática e para o Estágio

As alterações no modo de compreender o que passa a ser interpretado como Prática e sua diferenciação atinente ao Estágio requerem explicitações mais claras no que tange às especificidades trazidas pela legislação.

A Prática como componente curricular é proposta como uma Prática que produz algo no âmbito do ensino, constituindo-se em um movimento contínuo do saber e o fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de

situações próprias do ambiente da educação escolar. Deveria, portanto, ser planejada no momento da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e seu acontecer deveria dar-se desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo seu processo em articulação intrínseca com o Estágio Supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico. Ela concorre para a formação da identidade do professor.

A Prática consiste em uma imersão nos espaços escolares que propiciem a realização de pesquisas endereçadas às várias dimensões do campo pedagógico, não só à regência.

Durante o oferecimento desse componente curricular, se o acadêmico se voltar para a realidade da(s) escola(s) escolhida(s) como campo de investigação e análise, dentre as muitas aprendizagens que poderá obter, é possível que suscite alguma inspiração para a escolha do objeto de estudo de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O Estágio Supervisionado, por sua vez, é considerado componente curricular obrigatório e deve ser contemplado no Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura, direcionando-se para o exercício da docência no ensino do campo do conhecimento específico, para o qual está sendo formado, devendo ocorrer sob a supervisão de um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho (escola e/ou academia).

Conforme preconiza o Parecer CNE/CP nº 28/2001:

Este é um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto “in loco”, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino. (BRASIL, 2001c, p. 10)

Nesse caso, o Parecer não deixa dúvida quanto ao lócus, ao objetivo e às condições em que o estágio curricular deve ocorrer. Consiste no exercício preparatório do futuro profissional nas escolas de Educação Básica, sob a supervisão de um profissional reconhecido institucionalmente.

No tocante ao prescrito no Inciso IV do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 02/2002, sobre a distribuição de 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais, essa carga horária é definida como um espaço na estrutura curricular destinado a romper com a estrutura meramente disciplinar que, tradicionalmente, tem configurado o currículo dos cursos de formação de professores.

Essa Resolução arrola atividades como: seminários; apresentações; exposições; participação em eventos científicos; estudos de casos; visitas; ações de caráter científico, técnico, cultural, comunitário; e produções coletivas.

Em linhas gerais, em que pese o mérito do MEC em definir uma política nacional para a formação inicial de professores em nível superior, entendemos que a legislação apresenta retrocessos e equívocos.

Retrocessos, pela forma pouco crítica como incorpora a defesa do alcance de competências pelos professores. As competências são colocadas como se constituíssem algo mais amplo que os saberes, como se não ocorresse o inverso, como se “os saberes não fossem mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e superem as competências” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 86).

Equívocos porque, ao prever a distribuição da carga horária, fragmenta o conhecimento e perpetua a separação entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos, o fazer e o pensar, mantendo-se o tradicional desprestígio da área de formação de professores e do papel dos professores como intelectuais (GIROUX, 1997).

O Estágio, segundo Pimenta e Lima (2008), é concebido e expresso nas resoluções, como separado das atividades práticas e, também, das atividades científico-culturais. Não é prático nem teórico; é treinamento de competências e aprendizagem de modelos.

2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História

Na seção anterior, ao destacar a existência de duas diretrizes para a organização curricular dos cursos de Licenciatura no Brasil, situamos o contexto em que foram elaboradas as DCNFP/2000 e indicamos alguns pontos considerados controversos. Nesta seção, faremos o mesmo, mas no que alude às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História (DCNCH/2001), uma vez que foram concebidas com o propósito de orientar a formação dos “profissionais da História”, incluindo-se nessa categoria, também, os professores de História.

Em 1997, em consonância com as diretrizes expressas na LDBEN nº 9.394/96, a Secretaria de Ensino Superior (Sesu) do MEC publicou edital solicitando propostas de diretrizes curriculares para os cursos superiores de Graduação.

Comissões de Especialistas foram criadas com base nos nomes sugeridos pelas instituições, entidades e organizações educacionais. A Comissão de Especialistas de História, nomeada pelo MEC em parceria com a Associação Nacional de Professores Universitários de História (Anpuh), desenvolveu, discutiu e elaborou o documento no período de junho a novembro de 1998, aprovado em 3 de abril de 2001.

Essas diretrizes se propõem a servir como instrumentos normativos de orientação curricular dos cursos de História no Brasil. Seu objetivo é contribuir para a definição da identidade profissional dos sujeitos formados por meio desses cursos, no entanto, essa contribuição fica comprometida por se apresentarem dúvidas no tocante à formação de historiadores e omissas no que tange à formação de professores

A omissão e a dubiedade são latentes em várias partes do texto das DCNCH/2001, destacando-se aquelas presentes na explicitação do perfil formativo e nas competências e habilidades pretendidas.

O texto das diretrizes curriculares adota a terminologia “formação do profissional da História” para caracterizar o sujeito formado por meio de cursos que se organizam com base nessas normatizações. Por profissional da História, entende-se alguém com múltiplas atribuições, conforme explicitadas nas DCNCH/2001 no item que trata do perfil profissional dos formandos desses cursos:

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. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.). (BRASIL, 2001, p. 7)

As terminologias “professor” e “formação de professores” não são citadas no corpo do documento, mas, contraditoriamente, as DCNCH/2001 supõem que o sujeito formado pelo Curso estará em condições de suprir demandas sociais específicas do magistério em todos os graus, até mesmo no Ensino Superior, oferecendo uma formação equivalente àquela que recebem.

Professar que se concebiam diretrizes curriculares para cursos de formação de professores denota uma atitude não muito confortável, evidenciando que:

Às licenciaturas se tem reservado o último lugar na universidade [...] versões empobrecidas dos bacharelados e com algum recheio didático-operativo apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente. (MARQUES, 2000, p. 172)

A adoção de posturas que ocultam preocupações com a qualificação para a docência estende-se também aos espaços institucionais de formação de professores – os cursos de Licenciatura. Alguns sujeitos que exercem a docência nesses cursos, que em rigor deveriam ter por função formar professores, negam-se a declarar que trabalham nessa modalidade.

É bastante frequente ouvirmos de professores universitários discursos referentes à formação do historiador, mas há uma recusa em declarar que trabalham em um Curso de formação de professores de História. É como se a formação para a docência tornasse a atividade menos importante, mais restrita, e por isso devesse ser negada.

Essa ponderação nos induz às seguintes indagações:

- O que justificaria a existência de uma legislação educacional generalista que pretende orientar a organização de currículos que formam “profissionais da História”, compreendendo, também, os professores de História?
- Por que a formação de professores precisava ser contemplada nessa legislação, mas de forma tão sutil, quase oculta?
- Por que não dizer com clareza que os profissionais formados por esses cursos terão como lugar de atuação profissional a escola de Educação Básica?

No lócus “escola” e na forma de ensinar, vislumbramos uma parte da resistência em declarar interesse pela formação de professores que nele vão atuar.

A escola apresenta-se como um lugar renegado, os saberes nela produzidos e reproduzidos ganham um tratamento didático-pedagógico que, em alguns casos, não interessa a legisladores educacionais e a formadores de professores que se negam estar a serviço da formação de sujeitos que voltarão suas atenções à educação histórica escolar.

A esses atores – legisladores educacionais e formadores de professores –, importa mais saber como os conhecimentos históricos são produzidos. No que tange à forma como os conteúdos são aprendidos pelos alunos, consideram-no saber menos importante, o que é problemático, pois

[...] uma coisa é conhecer um assunto como mero usuário e outra é analisar esse mesmo assunto como um professor que vai ensiná-lo. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos,

obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas sua inserção histórica. Ignorar esses dois níveis de apropriação do conteúdo, que devem estar presentes na formação do professor, é um equívoco que precisa ser corrigido. (BRASIL, 2000, p. 26-27)

A importância atribuída à forma como os conteúdos são aprendidos pelos alunos torna-se menor ainda quando se articula a profissão docente com os planos de carreira do magistério superior, a formação como um serviço e os novos paradigmas de **universidade como organização**.¹⁸

Ao estabelecer duas diretrizes para os cursos de Licenciatura em História, o CNE pretendia pôr fim ao debate da tradicional dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura. Essas questões eram consideradas “querelas epistemológicas e teóricas” que, desde o final da década de 1960, apresentavam-se cada vez mais acanhadas e limitadas em face da magnitude da ampliação dos objetos e enfoques disponíveis para os historiadores que surgiram a partir desse período (BRASIL, 2001, p. 5-6).

Ao tomarem como foco de preocupações as transformações ocorridas no campo da História sem antes definir as questões epistemológicas e teóricas da formação de historiadores e de professores de História, os legisladores contribuíram para a concepção de diretrizes curriculares híbridas e esvaziadas de clareza formativa.

Conforme explicitado no texto das DCNCH/2001, sua elaboração visava substituir o modelo de organização curricular pautado em currículos mínimos por uma proposta orientada pelo alcance de competências e habilidades e a orientação de currículos com identidade própria: Bacharelado e Licenciatura.

¹⁸ Chauí (1999), em texto intitulado “A universidade em ruínas”, diferencia a universidade como instituição da universidade como organização. Como organização, define-se pela instrumentalidade, apoiando-se em ações articuladas e em ideias de eficácia e de eficiência no uso de recursos e procedimentos para alcançar as metas previstas. Daí o valor atribuído aos processos de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. A organização precisa caracterizar-se pela pronta resposta às mudanças, ou seja, pela flexibilidade, pela plasticidade do comportamento adaptativo.

Dentre as razões que explicam a transformação do antigo currículo mínimo dos cursos de História, a legislação aponta questões institucionais importantes do ponto de vista das conquistas sociais, como:

[...] o surgimento e expansão do regime de dedicação exclusiva, implantação progressiva de um sistema nacional de Pós-Graduação em História, aparecimento de um sistema consistente e permanente de bolsas de pesquisa para professores e alunos, mais tardiamente uma proliferação das revistas e outras publicações especializadas — foi marcada por passos muito importantes no sentido da profissionalização dos historiadores e da consciência da necessária indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na Universidade, ponto posteriormente transformado em preceito constitucional. (BRASIL, 2001, p. 5)

Aliada a essas questões de caráter institucional, houve também a ampliação dos espaços de atuação para o profissional da História, como: órgãos de patrimônio turístico e cultural, museus, meios de comunicação de massa (imprensa e televisão), assessorias culturais e políticas, constituição e gestão de banco de dados, organização de arquivos, e de áreas de modo geral ligadas à reunião e preservação da informação.

A ampliação dessas áreas correspondeu à ampliação de outras relativas às linguagens – iconográficas, audiovisuais, elaboração de CD-ROMs – e à busca por abordagens interdisciplinares e transdisciplinares que articulassem as questões regionais com as universais, estabelecendo interações do ensino com a pesquisa.

As DCNCH/2001 preveem que o domínio desses novos objetos e enfoques para a História serão alcançados por alunos de cursos de História, pelo desenvolvimento de competências e habilidades pré-definidas.

Na formulação escrita dessas competências, os termos “professor” ou “docência” não constam, e o ensino é colocado como equivalente “à difusão do conhecimento histórico”, **tanto em instituições de ensino** como em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural (CERRI, 2006).

A compreensão de que o ato de ensinar consiste em uma forma de disseminação do conhecimento torna equivalente a socialização de conhecimentos históricos escolares à difusão de conhecimentos históricos em outros espaços.

Estudos como os de Gimeno Sacristán (1998), Tardif (2002) e Pimenta e Ghedin (2002) defendem que é em situações da prática educativa que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos se defrontam com as demandas sociais relacionadas à reprodução, transmissão e produção de saberes do campo específico da formação.

Práticas escolares exigem dos professores de História mais que o conhecimento específico da disciplina, ou seja, o uso e a defesa de uma semântica e uma prática que legitimem o processo pedagógico por meio da inclusão de elementos como o currículo, o aluno, o professor, o planejamento, o conteúdo, a metodologia, o ensino, a aprendizagem, a avaliação, entre outros.

As DCNCH/2001 privilegiaram a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor de História, desconsiderando os objetos do Ensino de História e este, por sua vez, o Ensino de História como objeto de reflexão permanente do professor (CERRI, 2006).

Essa postura nos instiga a questionar: os legisladores, além de atentos aos novos objetos e enfoques disponíveis aos historiadores, também estavam atentos aos novos estudos sobre a formação de professores de História e do ensino dessa matéria na Educação Básica?

Desde a década de 1970, e mais intensivamente a partir de 1990, uma literatura acadêmica produzida por autores como Fenelon (1983), Nadai (1986; 1988), Fonseca (1993), Zamboni (1994) e Bittencourt (1997) trouxe novos elementos de reflexão sobre a formação profissional do professor de História e do Ensino de História. Essas produções indicavam a ampliação dos saberes necessários a esses profissionais e, por consequência, às atribuições formativas dos cursos que os preparam.

Ampliar saberes necessários à formação de professores de História difere-se da procura incessante por competências. A competência de um professor é

outorgada pelo conjunto de saberes que produziu ao longo de sua história de vida, de sua trajetória de formação e de suas experiências.

Essa reflexão não é considerada pelas DCNCH/2001, que, ao substituir o conceito de saberes pelos conceitos de competências e habilidades, assumem uma perspectiva tecnicista e mercadológica para a formação de historiadores e de professores de História. (ISAMBERT-JAMATI, 1997).

Com isso, as DCNCH/2001 se desviam do sentido de uma formação que transcenda às urgências do mercado e alcance patamares de reflexão crítica e de intervenções em campos sociais, para os quais uma educação histórica tão bem poderia contribuir.

Em que pese a necessidade de críticas às organizações curriculares que se pautem pela defesa do alcance de competências e habilidades, é notória a desproporcionalidade entre as habilidades e competências gerais e aquelas específicas às Licenciaturas traçadas nas DCNCH/2001. Enquanto as primeiras consistem em seis, as segundas resumem-se a duas: o domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio; e o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento.

Evidencia-se que a definição de competências e habilidades específicas às Licenciaturas pauta-se em critérios de simplificação da formação e do trabalho docente.

Almeida (2009) argumenta que o modo vertical como a legislação educacional que normatiza os cursos de formação de professores no Brasil tenta instituir a ideia de formação por competências compromete o processo de socialização dos preceitos que a proposta traz. Essa postura, ao desconsiderar a capacidade dos professores na tradução das prescrições curriculares oficiais em ações didático-pedagógicas, contribuiu para desencadear resistências às mudanças nos paradigmas de formação de professores.

O problema denota ter sido perceptível aos membros da Comissão elaboradora das DCNCH/2001, pois, ao descrever forma como os cursos seriam

estruturados, registram a indicação de que “o curso de Licenciatura deverá ser orientado **também** pelas Diretrizes para a formação Inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior” (BRASIL, 2001, p. 8, grifo nosso).

A partir do momento em que as DCNCH/2001 determinam que os cursos de Licenciatura deverão ser orientados, “também”, pelas DCNFP/2000, significa que parte das orientações para a organização dos cursos de Licenciatura no Brasil deve advir de outras diretrizes: das DCNFP/2001.

A dualidade das diretrizes para a orientação dos currículos dos cursos de Licenciatura propiciou aos membros do Colegiado do Curso de Licenciatura em História da Ufac a compreensão equivocada de que bastaria cumprir na organização do currículo do Curso tão somente o estabelecido nas DCNCH/2001, o que os fez negligenciar a observância do que prevê as DCNFP/2000.

Análise mais detida do que prescrevem as DCNCH/2001 evidenciaria que, para os cursos de Licenciatura, eram necessárias outras diretrizes – o que sinaliza que aquelas não são endereçadas às Licenciaturas, ou seja, não têm como prioridade a formação de professores.

Tal como ocorre quando não se tem o endereço de determinado destinatário e se encaminha correspondência aos cuidados de outrem, as Diretrizes para os Cursos de História parecem escritas para os cursos de Bacharelado em História, com a indicação de que está a cargo destes a entrega aos cursos de Licenciatura.

Essa observação é necessária, pois das concepções dos legisladores. expressas no conteúdo das duas diretrizes curriculares que subsidiam a organização curricular dos cursos de Licenciatura no Brasil, surgiram no Curso de Licenciatura em História da Ufac propostas curriculares, também distintas, e que conflitavam entre si durante a reforma curricular do Curso, objeto desta pesquisa.

A despeito de todas as fragilidades e controvérsias que a legislação apresenta, a existência de normatizações legais revela uma preocupação do Estado brasileiro em se fazer presente na construção das políticas educacionais.

As normatizações legais se constituíram em importante instrumento para reorientar o Colegiado docente na construção do Projeto Pedagógico do Curso,

uma vez que levantam aspectos que, embora careçam de maior precisão, podem contribuir para a definição do percurso e do perfil profissional dos alunos a ser efetivado ao longo de suas formações.

Teve-se, assim, legalmente, uma intensificação das ações do Colegiado do Curso no processo de revisão do currículo, o que propiciou reflexões de definições a respeito dos rumos do Curso e da formação de professores de História no Acre.

O tratamento que essas diretrizes tiveram e continuarão a ter perante os sujeitos dos processos de reformulação curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Básica no Brasil dependerá das interpretações que estes forem capazes de lhes fazer, convergindo, divergindo e até mesmo propondo sua substituição.

2.3 Antecedentes da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso na Ufac

Nos fóruns acadêmicos internos à Ufac, após a aprovação das DCNFP/2000 e das DCNCH/2001, a Prograd, cumprindo com suas atribuições de apoio à Graduação, estabeleceu, em meados de 2002, o movimento a que denominou “I Jornada de reformulação dos cursos de graduação” e previu uma agenda de trabalhos e atividades que duraria de setembro de 2002 a agosto de 2003.

O início das atividades deu-se em 26 de agosto de 2002, com a realização de um seminário intitulado “O ensino de graduação: entre saberes e práticas”. Sua abertura contou com a presença da educadora Nereide Saviani, que proferiu uma palestra sobre “Universidade e flexibilização curricular: desafios contemporâneos da produção do ensino da ciência”, seguida de reuniões regulares entre colegiados de Curso e a Pró-Reitoria de Graduação para tratar das questões relativas às reformulações.

Os encontros subsequentes contaram com palestras sobre:

- A organização do Ensino Superior no Brasil e as questões da formação de professores;
- A situação do Ensino de Graduação na Ufac; e
- A Lei nº 9.394/96, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional (legislação complementar) e a organização do Ensino Superior no Brasil.

Com base nessas ações, os colegiados de todos os cursos de Licenciatura da Ufac, à época, passaram a se debruçar sobre estudos e discussões que pudessem subsidiar a reorganização curricular de seus cursos.

Tais ações desdobraram-se em discussões para a concretização do Projeto Pedagógico dos Cursos e estiveram permeadas por relações de poder e resistência entre o currículo prescrito e os currículos que se pretendia moldar.

É irrefutável que as universidades fazem parte de um sistema de educação que, com o poder que lhe é conferido institucionalmente, estabelece normas a serem cumpridas. O currículo é um dos mecanismos de controle do Estado sobre a Educação, todavia, as instituições não podem ficar reféns das exigências normativas. Espera-se que a legislação contribua para um processo democrático de construção e/ou reestruturação curricular, em vez de se tornar um empecilho. É preciso considerar os sujeitos, os contextos, a cultura institucional e local em que ocorre essa reformulação. Por tais razões, recuperamos neste relato a posição dos sujeitos envolvidos no referido processo.

Durante a realização do seminário pré-citado, foram apresentadas por representante da Pró-Reitoria de Graduação as recomendações expressas no art. 15 da Resolução CNE/CP nº 01/2002, §§ 1º e 2º:

Art. 15 – Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão **se adaptar** a esta Resolução, no prazo de dois anos. (grifos nossos)

§ 1º – Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º – Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação. (BRASIL, 2002, grifos nossos)

A postura esperada dos colegiados dos cursos pela administração superior da Ufac caminhava no sentido da homogeneidade em face das determinações legais e dos prazos para cumpri-las. Alguns cursos, no entanto, a exemplo do Curso de Licenciatura em História, ofereceram resistência a elas, o que seria justificável, uma vez que

[...] definir uma política de graduação, um projeto de formação, um currículo não significa, porém, estabelecer modos uniformes de “pensar” e de “agir”, nem por formas homogêneas de ver a instituição e de realizar o ensino, a pesquisa e a administração acadêmica. Esses verdadeiros “uniformes” em geral são modos de não pensar, de não agir, de encaminhar as pessoas para a obediência, o cumprimento das determinações hierárquicas, a operacionalização e a instrumentalização da universidade, do ensino, dos cursos e dos currículos. (COELHO, 2005, p. 74)

O Colegiado do Curso de Licenciatura em História vinha empreendendo esforços para realizar a reformulação de seu currículo desde abril de 2000 e já apresentava uma proposta preliminar, mas que precisava ser concluída.

Um dos professores que compunham o Colegiado do Curso destacou:

Nós temos que atender às exigências. Não tem para onde correr. Ou nós nos submetemos às exigências que estão colocadas pela nova legislação ou nós passamos a inexistir enquanto curso. Isto é um ponto preciso. Inclusive, passamos a não mais formar ninguém. Quer dizer, as turmas, doravante, mesmo que colem grau, não terão direito a título nenhum, porque nós corremos o risco de ficar fora, por termos um curso totalmente diferenciado. Então é obrigatória essa reforma. Passa a ser obrigatória. (Seminário, 2003, Professor B)

Mesmo que o discurso do Professor demonstrasse expressar total acolhimento às determinações legais do MEC, na continuidade de sua fala manifesta não se tratar de mera obediência ao normativo, mas de uma necessidade contextual do Curso:

Independente das exigências dessa nova legislação, nós já sentimos no curso uma série de problemas. Nós tivemos um curso que durou quase 10 anos para ser reformulado. A forma como produzimos esse atual bacharelado, que até hoje não está reconhecido, aliás, nos últimos anos não tem formado ninguém. Nós devemos ter menos de uma dúzia de pessoas formadas no bacharelado e que produziu essa atual licenciatura que deve ser repensada. Quando surgiu, em 1993, já estava defasada, porque durou quase 10 anos para sair. Era da primeira metade da década de 80. Era o início da discussão da reforma do currículo de História, que foi uma coisa meio maluca de quase 10 anos. Naturalmente, é inevitável que as concepções que geraram as primeiras discussões e que acabaram dando norte até a formação final tenham produzido uma estrutura curricular defasada em vários aspectos. (Seminário, 2003, Professor B)

Conforme avaliação feita pelo Professor, a organização curricular do Curso não correspondia às novas necessidades formativas requeridas, até pelo excessivo tempo que durou sua formatação, tendo em vista que a existência de enormes campos de redundância, tanto na Licenciatura como no Bacharelado.

A insatisfação com a organização curricular do Curso foi expressa mais uma vez pelo Professor, que teceu o seguinte comentário:

Em primeiro lugar, nós temos uma formação docente extremamente deficitária. Nós não precisamos ter vergonha de dizer isto porque os dados, a avaliação que está sendo feita, hoje, mostram que não formamos, por exemplo, um professor capaz de ir para a sala de aula e fazer a crítica do livro didático. Nós não temos nenhuma habilidade para ir à sala de aula e, por exemplo, discutir o livro didático, aquele livro que a gente adota e trabalha com os alunos como se fosse a produção fiel da verdade. Aqui, não são raras as vezes que o professor do Estado, professor de Cursinho, vem, na época de vestibular, questionar, propor a anulação de questões, trazendo debaixo do braço pilhas e pilhas de livros didáticos sem estabelecer uma discussão crítica. Como se Gilberto Coutrin Aquino etc. dissessem a única e pura verdade e não competisse ao professor dialogar com o aluno sobre o que está produzido no livro didático.

Então, esta ideia nós não temos. Nós não trabalhamos. Nós não somos capazes de conduzir uma discussão crítica do nosso currículo. Então, essa questão coloca pra gente a evidência do tipo do profissional que a gente forma. Nós continuamos insistindo em formar um profissional que acha que a avaliação deve ser uma coisa separada da metodologia de trabalho, que o ensino é uma coisa e a avaliação é outra, ou mesmo que a avaliação serve como elemento de eliminação, de exclusão. Então, essa discussão nós não temos feito. (Seminário, 2003, Professor B)

Na avaliação desse Professor, habilidades como as de analisar livros didáticos de forma crítica e pautar-se em concepções avaliativas mais processuais e coerentes com as metodologias de ensino adotadas pelos professores seriam atribuições básicas requeridas dos futuros professores. No entanto, o Curso não dava conta de oportunizá-las.

Ao avaliar, também, a habilitação para o Bacharelado dirigida à produção de pesquisas no campo da História, o Professor assim se posicionou:

[...] por outro lado, qual é o pesquisador que a gente forma? Se a gente observar, no curso de História, os alunos montam um projeto numa perspectiva extremamente animadora, quando chega à reta final do curso, concluem a Licenciatura e usam geralmente a seguinte questão: “Ah! depois eu volto para fazer a monografia”. E se a gente observar, nos últimos 5 anos, a gente conta nos dedos, talvez, uma meia dúzia que tenha defendido a monografia, porque se transformou em uma discussão extremamente inalcançável para os alunos, constituindo-se num conjunto de teorias repetitivas que chegam a uma carga horária de 780 horas, quase um curso de mestrado, e a gente não produz pesquisa, não produz monografia. Mesmo aqueles alunos mais aplicados, aqueles que mais estudam teoria, não produzem monografia. Aliás, esses é que bem não produzem, porque morrem de medo de se submeter a uma comissão. A banca vai avaliar sua teoria, porque acha que é só teoria, porque virou só isso. (Seminário, 2003, Professor B)

Nessa fala, o Professor apontou alguns problemas atinentes à introdução do

trabalho monográfico ao final do curso. Convidados pela primeira vez a enfrentar uma produção própria, os alunos sentiam-se despreparados durante os semestres, alegando dificuldades em pesquisar, formular e teorizar práticas.

Diante da avaliação negativa do curso, no plano da Licenciatura e do Bacharelado, o Professor arriscou uma sugestão:

O que a gente devia fazer seria o modelo de algumas universidades brasileiras como a PUC/SP, USP, enfim, formar um profissional de História com habilidade para trabalhar em museus, centros de documentação, como guias turísticos, no ecoturismo, no turismo tradicional, numa assessoria política, que montasse empresa de elaboração de projetos, assessorias a entidades sindicais, organizações não governamentais, instituições públicas, enfim, que não formasse mais uma carga efetiva dentro do curso para a formação do profissional que vai para a sala de aula, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. Não obstante, a gente está formando, está fortalecendo os conhecimentos específicos que nos dariam condições e habilidades de falar, de lecionar, de ser capaz de ser um professor de História. É claro que, para que fôssemos extremamente eficientes, teríamos de cumprir a parte pedagógica que não seria cumprida no Curso de História, mas lá no Departamento de Educação ou no Centro de Educação (Seminário, 2003, Professor B)

O modelo de formação proposto espelhava-se em propostas de outros Estados brasileiros com realidades bastante diversas da acreana e secundarizava a formação docente, inclusive, ao definir a forma e o lócus em que deveria acontecer, na tentativa de ressuscitar o esquema 3+1.

Nesse esquema, em três anos, oferecia-se aos alunos uma formação centrada no ensino dos componentes curriculares voltados ao campo da História, e só no último ano cuidava-se da formação do trabalho pedagógico, na tentativa de articulação desses campos.

Em termos de ampliação dos espaços de atuação profissional, embora tenham surgido no Acre novos campos para historiadores e licenciados em

História, a partir do duplo mandato de governo de Jorge Viana (1988-2006) do Partido dos Trabalhadores (PT), ainda assim a proposta não se sustentava. Os campos continuavam pequenos e não comportariam o contingente de profissionais formados pelo Curso.

Em face do dilema entre formar o historiador ou o professor de História para a Educação Básica, o Professor B concluiu que gostaria “não só de formar bem os professores, mas também de um aluno que tivesse habilidade para produzir o seu projeto de pesquisa, escrever o resultado e que deixasse de apenas sonhar com um projeto”.

A proposta, embora desejada, era pouco exequível, tanto do ponto de vista legal como do epistemológico, por ocorrer em campos diferentes da produção do saber, ou seja, produção historiográfica, formação de professores e Ensino de História. Na sequência do Seminário, uma das professoras do Departamento de Educação iniciou sua participação, convidada a discutir sobre as novas demandas trazidas pela LDBEN nº 9.394/96 e legislação complementar no tocante à formação de professores.

A fala da Professora foi elucidativa no tocante à perspectiva formativa que a legislação educacional trouxe à construção de novos desenhos curriculares para cursos de Licenciatura; no entanto, suscitou posicionamentos diversos que insistiam na formação única de professores e historiadores em um mesmo Curso. Exemplo disso e que merece destaque foi expresso por outro professor do Curso, ao argumentar:

Minha preocupação com a reformulação curricular é a seguinte: nós somos do Acre, vivemos no Acre. A minha preocupação é que nos formemos historiadores para o Acre, que nós formemos profissionais de História com uma formação cultural de nossa gente. A minha preocupação é que nós possamos formar um historiador pelo menos comprometido com as questões de sua terra. Nessa perspectiva é que a Anpuh discute uma questão que é nacional, ela fala que a proposta do perfil do profissional foi discutida nos núcleos e não foi. Em alguns núcleos, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e por aí afora, foi! Mas no Acre, não! Nós temos que ter em mente que,

além da sala de aula, o que os nossos alunos acham que o curso deve formar? (Seminário, 2003, Professor C)

Mais uma vez, é possível observar, entre os professores do Curso, a resistência em pensar um currículo dirigido à formação de professores, por considerarem uma tarefa pequena que precisa ser acrescida de outra. Além desse aspecto, evidencia-se uma preocupação com o tratamento histórico dado às questões regionais, como se o estar no Acre, ser do Acre, não significasse a possibilidade de oferecer uma formação que devesse transcender as fronteiras territoriais do Estado.

A consideração da cultura local como ponto de partida e referente da significatividade não deve ser confundido com seu enaltecimento na determinação do currículo, lembrando sempre que o mais próximo não pode ser entendido sem referências mais amplas. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 190)

Outras vozes e questões foram ouvidas e tratadas durante o processo que antecedeu a reformulação curricular do Curso. Algumas, por serem mais incisivas, serão recuperadas aqui. Uma delas diz respeito à necessidade de acolhimento e cumprimento da legislação educacional que normatiza a formação de professores no Brasil – questão que foi objeto de muitos posicionamentos, pois a memória acadêmica daquele Curso indicava que o descumprimento da legislação poderia significar seu descredenciamento.

O entendimento de que o Estado regula a Educação por meio da normatização e avaliação de currículos foi experimentado no momento em que se implantava o Programa Especial de Formação de Professores de História da Educação Básica em alguns municípios do interior do Estado – Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Sena Madureira e Plácido de Castro. Descobria-se, assim, que não convinha ignorar a legislação.

Quando se pensava que aqueles cursos estavam prestes a terminar, a Universidade teve de reformular seus projetos para atender às exigências trazidas pela legislação, tanto em termos de carga horária como em relação a seus princípios norteadores, em particular aos componentes da Prática e do Estágio

Supervisionados. Isso acarretou a prorrogação do prazo pré-estabelecido para conclusão.

A inclusão e a exclusão de disciplinas também estiveram presentes nas falas dos sujeitos partícipes daquele seminário. Quase por unanimidade, houve a defesa da inclusão de algumas disciplinas na composição do novo currículo, a saber: História da África, História e Linguagens, História e Museologia, História e Patrimônio, e História e Sustentabilidade.

A defesa pela inclusão da História da África foi unânime, porém discutia-se a carência de profissionais com formação para ministrá-la e os mecanismos alternativos que poderiam ser criados, de modo a operacionalizá-la. Dentre esses mecanismos, foram sugeridas parcerias com a comunidade, realização de concurso para professor efetivo na área e realização de cursos ministrados por profissionais advindos de outras universidades.

O componente curricular História e Linguagens teve sua inclusão justificada pela emergência de linguagens que o mundo contemporâneo oferece para a produção historiográfica, essenciais ao diálogo no campo da História, tais como Cinema, Literatura, Fotografia, Teatro e Música.

Os defensores desse componente sugeriram que lhe fosse atribuída dupla dimensão: uma como fonte histórica e outra como recurso didático, de sorte que supriria as necessidades da produção historiográfica e, também, do ensino.

Os demais componentes foram defendidos por comporem um conjunto de conhecimentos e competências que o mercado de trabalho e a sociedade de modo geral demandam do profissional de História na contemporaneidade.

Algumas disciplinas foram consideradas desnecessárias ao novo currículo do Curso, como História Antiga, Metodologia Científica e Filosofia. Observou-se que Metodologia Científica poderia ser aprendida na prática, sem modelos prévios, cumprindo, assim, o princípio do aprender a fazer, fazendo.

No que tange à História Antiga, o argumento era que havia questões contemporâneas muito mais emergentes a requerer análise e compreensão, ao passo que, no caso da Filosofia, havia aqueles que advogavam por sua

permanência e os que propugnavam pela sua exclusão por entender que a História tem uma lógica própria, nutrida pelas evidências e teorias históricas.

Os discursos em prol da pesquisa histórica como ferramental básico do historiador também foram muitos. Houve quem defendesse o acréscimo de componentes curriculares direcionados à Teoria da História, desde o primeiro período do Curso até o final, com a apresentação do TCC.

As discussões levavam a entender que, quanto mais disciplinas tratassem da teoria da História no currículo, melhor seria o Curso. Denotavam desconsiderar que:

[...] o essencial não é a quantidade e a variedade de informações repassadas aos alunos, mas o aprendizado é o motivo do estudo, da leitura, da dúvida, da interrogação, do rigor no trabalho com os conceitos, da crítica e do pensamento e a formação de hábitos intelectuais. Currículos com um número menor de disciplinas e de horas-aulas, centrados no que é epistemológica e estruturalmente fundamental, deixam mais horas para o estudo pessoal dos alunos e podem garantir questões, aspectos e dimensões fundamentais para a existência humana. (COELHO, 2005, p. 75)

Antes de pensar em definir as disciplinas do currículo e suas respectivas ementas e horas-aula, caberia, além da avaliação sobre a formação até então oferecida no Curso, perguntar: qual era o projeto de Licenciatura em História que estava sendo concebido? Ou, ainda, para fazer jus ao tema do seminário, recuperar a pergunta que o nomeou: que profissional “da História” queremos formar?

Discutiu-se, com manifestações acirradas, a necessidade de ampliação das perspectivas teóricas e as linhas de pesquisa a serem implantadas.

As questões direcionadas à Historiografia Regional que envolviam estudos sobre identidades, multiculturalismo, etnias, linguagens, territorialidades e fronteiras foram defendidas e contestadas para compor as linhas de pesquisa do Curso. Algumas falas, em especial as dos professores do Departamento de Educação, dirigiram-se à realidade do que seja ensinar História na Educação

Básica, assinalando a necessidade de se compreender e valorizar a dimensão pedagógica na composição do novo currículo. Tais falas encontraram pouco respaldo entre os professores do Departamento de História.

Questões relativas às políticas a serem implantadas tanto pela Ufac como pelo Estado também foram levantadas.

Dentre as políticas institucionais para a Ufac, foram indicadas:

- a necessidade de conceber currículos flexíveis e de submetê-los a avaliações permanentes;
- a conveniência de constar nos currículos um percentual de carga horária que funcionasse como reserva de carga horária, a ser preenchida por demandas formativas, evidenciadas como lacunas na formação e que seriam planejadas pontualmente para saná-las;
- a necessidade de fortalecimento de cursos de especialização em curto e médio prazos;
- a ênfase em pesquisas voltadas à História local; e
- o estabelecimento de parcerias entre universidade e escolas que melhor viabilizassem a Prática e o Estágio.

Em termos de política estatal, foram sugeridas:

- a criação do Conselho Regional de História; e
- a pressão para que se criassem novos espaços de atuação profissional no Estado, tanto do ponto de vista da Licenciatura como do Bacharelado.

É inegável o empenho daquele grupo em identificar e apontar políticas a ser implementadas, tanto pela Ufac como pelo Estado. Nelas eram sinalizadas perspectivas de avaliação do que viria a ser construído como proposta curricular para o Curso e o reconhecimento de sua condição de flexibilidade e permanente inacabamento.

Posicionando-se sobre a importância de que sejam efetivadas as avaliações de reformas curriculares, Almeida destaca:

[...] uma das características dessa onda reformista é a descontinuidade nas políticas subseqüentes, que não aprofundam a avaliação do que foi implantado e, com bastante freqüência, pautam-se por inaugurar uma nova medida que tenha a marca da atual gestão. Com isso repetem-se erros, desperdiçam-se recursos, desfaz-se do esforço empreendido pelas equipes escolares. Pode-se dizer mesmo que a ausência de análise das experiências anteriores já faz parte no modo como as novas propostas são produzidas e implementadas. (ALMEIDA, 2006, p. 87)

Esperamos que os sujeitos que participaram daquelas discussões e da reforma curricular do Curso, em vez de seguirem o caminho da descontinuidade, procurem analisar as mudanças que produziram na organização curricular do Curso e as relações que podem ser estabelecidas com as demandas atuais do ofício de formar professores de História em um Estado da Amazônia Ocidental.

2.4 O contexto de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Ufac

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Ufac foi elaborado em um contexto histórico no qual apresentou algumas novidades e desafios concernentes à formação de professores de História para a Educação Básica, tanto em nível regional, nacional como globalmente e, em particular, à Ufac.

Como exemplo desses desafios, ressaltamos a necessidade de definição dos saberes necessários à formação de professores de História e sua relação com os conhecimentos históricos ensinados na Escola Básica, ou ainda, o tão propalado objetivo de formar cidadãos críticos e que, no entanto, é de tão difícil

cumprimento em uma sociedade paradoxal como a do conhecimento. Nessa sociedade:

[...] os professores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesses e imposições concomitantes: 1) ser catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda oportunidade de prosperidade que ela promete trazer; 2) ser elemento de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública; 3) ser vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalanceado com soluções padronizadas, oferecidas com custo mínimo. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 188)

Desvincular-se desse triângulo de interesses denota não ser uma tarefa fácil para quem concebe ou executa currículos dirigidos à formação de cidadãos críticos, cabendo, pois, conviver com a condição de membro de uma sociedade do conhecimento e administrar, dentro do possível, os dilemas por ela impostos.

Desde as últimas décadas do século XX, essa sociedade já acenava com novas temáticas, linguagens e abordagens para o ensino e a produção da História e, neste início de século, suas defesas ganham força nos debates e na literatura acadêmica pertinentes ao assunto.

Dentre as novas temáticas a serem abordadas no Ensino de História, a literatura pertinente aponta:

- as discussões sobre as relações de gênero, raça e diversidade cultural;
- os debates envolvendo consciência histórica e evidência histórica;
- as análises da interdependência entre a História local, regional, nacional e global;
- a análise dos significados dos estudos sobre patrimônio histórico e memória; e
- a necessidade de se assumir o compromisso de incluir e ampliar as discussões sobre a Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Com referência às linguagens emergentes para o Ensino de História, identificamos a maior presença, em nossa revisão bibliográfica, de estudos sobre as linguagens do corpo trazidos por Foucault, a linguagem das multimídias e do Orkut e as linguagens da literatura e do cinema.

No tocante às novas abordagens apresentadas, ressaltam aquelas que primam pelo ensino globalizante por competências, as abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, o ensino por projetos e as oficinas de ensino.

A respeito do ensino por competências, estudos como os de Isambert-Jamati (1997) indicam a necessidade de maior aprofundamento sobre seu significado para as práticas educativas, pois identificam propósitos mercadológicos contidos em tal proposta, considerando-a limitadora de uma formação integral.

A formação integral passa pela apropriação de tudo o que é histórico, tudo o que é cultural. Para alcançá-la, as escolas precisam se constituir em espaços que transcendam a apropriação de conhecimentos com a finalidade de aplicação imediata, impossibilitando ao aluno estabelecer mediações entre os conteúdos que lhes são ensinados e o significado destes para sua formação. Como salienta Freire (1987), para que se faça a verdadeira educação, aquele que é educado precisa se tornar sujeito; à exceção disso, o que se faz é treinar e não educar.

Os campos de atuação para o profissional de História também se ampliaram e se tornaram complexos, deslocando a função social do ensino de História, antes centrada na formação humanística do sujeito, para a formação de mão de obra destinada ao mercado de trabalho.

O debate da reformulação do currículo do Curso de Licenciatura em História ocorreu em um momento em que a sociedade acreana demandava da Universidade novos perfis formativos para o profissional da História. Esse novo perfil envolvia tanto a capacitação para dar aulas na Educação Básica, como para trabalhar em museus, centros de memória, Casa do Índio, prestar assessorias a Organizações Não Governamentais (ONGs) e políticos ou tornar-se articulador em movimentos sociais.

No que concerne aos desafios institucionais enfrentados pela Ufac,

salientamos a dificuldade de se consolidar uma política entre a Universidade e as secretarias municipais e estadual de Educação que dialogassem entre si e conciliassem demandas de formação de professores de História e atribuições e responsabilidades de cada instituição.

Essas questões exigiram dos sujeitos envolvidos análise das determinações legais que normatizam os cursos de Licenciatura no País, além de leitura do contexto social brasileiro, em particular do acreano, e daquele institucional à Ufac, que os instrumentalizassem para a concepção e elaboração de um Projeto Pedagógico para o Curso.

2.5 Projeto de Formação Pedagógica Comum aos Cursos de Licenciatura da Ufac: desdobramentos para o currículo de Licenciatura em História

Retomamos e analisamos, nesta seção, o contexto de elaboração do Projeto Pedagógico Comum aos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Acre (PCL/Ufac)¹⁹, que deveria servir como subsídio à elaboração dos projetos específicos dos cursos de Licenciatura da Instituição.

Paralelamente aos movimentos empreendidos pela Pró-Reitoria de Graduação e pelos colegiados de cursos em prol da reformulação de seus currículos, uma Comissão de seis professoras,²⁰ todas do Departamento de Educação da Ufac, elaborou um projeto de formação pedagógica comum para os cursos de Licenciatura da Ufac. Representantes de outros departamentos não foram convidados a opinar.

¹⁹ Este documento, após constituir pauta de muitos conflitos e modificações, serviu de base para a **Resolução nº 06**, de 14 de agosto de 2005, *ad referendum* do Cepex da Universidade Federal do Acre, posteriormente homologada pela **Resolução nº 01**, de 27 de abril de 2006, do Cepex. Ambas foram substituídas pela **Resolução nº 09**, de 5 de fevereiro de 2009, do Consu, que aprova as Diretrizes para a Formação de Docentes da Educação Básica, em nível superior, dos Cursos de Licenciatura da Ufac.

²⁰ A Comissão foi nomeada pela Portaria nº 858, de 6 de setembro de 2003.

Enquanto essa Comissão se dedicava ao Projeto, os professores dos demais departamentos acadêmicos envolviam-se na elaboração de propostas curriculares que contemplassem tão somente disciplinas específicas às diversas áreas que compõem o currículo escolar da Educação Básica. Ou seja, os membros do Departamento de História concebiam as disciplinas do campo da História que deveriam compor o novo currículo do Curso, ao passo que os membros do Departamento de Matemática concebiam as disciplinas eleitas a configurar, também, no novo currículo do Curso de Matemática, e assim se procedia nos demais cursos de Licenciatura.

Com a adoção desse critério, projetos paralelos foram gestados e norteados por uma política separatista e, como seria de esperar, as disputas em prol da construção de projetos que conciliassem os interesses dos diferentes grupos se estenderam até 2005, prazo-limite estabelecido pela legislação para que os cursos reformulassem seus currículos, sob pena de descredenciamento.

2.5.1 Estrutura do Projeto de Formação Pedagógica Comum para os Cursos de Licenciatura da Ufac

O Projeto de Formação Pedagógica Comum para os Cursos de Licenciatura da Ufac foi elaborado com base em sete itens que o estruturaram:

- Considerações iniciais sobre os cursos de Licenciatura na Ufac;
- Algumas considerações gerais sobre a formação de professores no Brasil;
- A LDBEN e a formação de professores em direção a uma política de formação de professores;
- Princípios norteadores da formação pedagógica;
- Estrutura e organização da proposta pedagógica comum às Licenciaturas;

- Estrutura curricular da formação pedagógica comum dos cursos de Licenciatura; e
- Ementas (UFAC, 2003).

Nas considerações iniciais, o texto do Projeto apresenta uma panorâmica do contexto de criação dos cursos de Licenciatura na Ufac, enfocando:

a criação do Centro Universitário do Acre e sua elevação à Fundação Universidade Federal do Acre, em 1974;

- a organização dos primeiros cursos de Licenciatura oferecidos pela Ufac na esteira da Reforma Universitária, determinada pela Lei nº 5.540/68 e orientada pelo Parecer nº 292/62, que estabeleceu os currículos mínimos; as ações da Ufac, por meio do Departamento de Educação, na elaboração da proposta de Resolução que, após discussão, foi aprovada pelo Cepex – Resolução nº 14/87 –, que passou a regulamentar a formação pedagógica dos cursos de Licenciatura da Ufac e determinou sua organização até 2005; e
- a apresentação do conjunto de disciplinas que compunham o desenho curricular da formação pedagógica estabelecida pela Resolução nº 14/87 do Cepex, composta por: Introdução à Educação – 60 horas; Psicologia da Educação – 60 horas; Didática Geral – 60 horas; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – 60 horas; Didática Aplicada – 75 horas; e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – 120 horas.

O conjunto de disciplinas conferia, até então, o caráter institucional à formação pedagógica dos cursos de Licenciatura da Ufac. Tratava-se de seis disciplinas, totalizando uma carga horária de 435 horas-aula. Embora fossem distribuídas ao longo do Curso, intercaladas com as disciplinas consideradas específicas do campo da formação, não tinham como apresentar unidade entre as disciplinas do bloco dedicado à formação específica e aquelas do bloco da formação pedagógica, uma vez que foram concebidas apartadas da concepção das disciplinas consideradas do eixo específico da formação.

O texto do PCL/Ufac traz, em seguida, algumas considerações sobre a formação de professores no quadro nacional, amparado no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 11 de abril de 1931, e na LDBEN nº 4.024/61.

Nesse item, a Comissão enfoca o lócus da formação de professores ao longo da História da Educação Brasileira e as concepções que permearam essa formação até a aprovação da LDBEN nº 9.394/96, quando uma nova política foi normatizada e regulamentada.

Apresenta, na sequência, as normatizações e regulamentações instituídas pela LDBEN nº 9.394/96 para a formação de professores e os princípios norteadores da formação pedagógica, tendo como base a as DCNFP/2000 para formação de professores e as Resoluções do CNE/CP nºs 01 e 02, ambas de 2002.

Os princípios concebidos, em número de quatro, são assim expressos no PCL/Ufac:

1. A escola e o trabalho pedagógico devem ser objeto privilegiado de investigação e estudo;
2. Os saberes constitutivos da formação docente e a construção da identidade do professor devem ser garantidos e desenvolvidos de forma concomitante e com igual importância ao longo de todo o processo formativo;
3. A formação do licenciado deve ter a escola pública como foco central de seu interesse; e
4. A relação teoria-prática deve se constituir em eixo norteador da formação do licenciado, de modo a assegurar o desenvolvimento de uma postura investigativa e problematizadora da realidade escolar (UFAC, 2003).

No momento de articular esses princípios ao Projeto Pedagógico do Curso, eles foram desconsiderados, tanto na definição do perfil formativo como das linhas de pesquisas traçadas, bem como na relação organizacional dos componentes curriculares da formação pedagógica com os componentes curriculares da formação específica.

Há um item do documento que trata da estrutura e organização da proposta curricular pedagógica comum aos cursos de Licenciatura. Essa parte do texto inicia-se com a denúncia de que os Projetos Pedagógicos dos cursos até então eram marcados por uma organização curricular justaposta entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Com isso, era necessário pensar em alternativas para a reorganização dessa formação, de modo a superar modelos excludentes.

Atentando para essa necessidade, o documento concebe uma proposta de estrutura curricular organizada com base em dois núcleos aglutinadores da formação:

- Instituição Escolar e Trabalho Docente; e
- Investigação da Prática Pedagógica e Desenvolvimento Profissional – constituídos por disciplinas, atividades práticas e Estágio Supervisionado.

A justificativa para a organização da estrutura curricular em núcleos ancorava-se no argumento de que o núcleo corresponderia a uma temática geral da qual se partiria, transcendendo e perpassando as disciplinas, rompendo com a ideia de que as disciplinas têm um fim em si mesmas.

Ao tratar das especificidades daquilo que corresponde a cada núcleo da nova organização curricular e dos componentes que os compreendem, a Comissão elaboradora do PCL/Ufac inicia observando que a concepção de currículo da qual ela parte entende-o “como explicitação da trajetória a ser percorrida pelo futuro professor” (UFAC, 2003, p. 19).

Os membros dessa Comissão consideravam fundamental que o aluno em formação, futuro professor, fosse inserido no estudo sistemático das questões presentes na sociedade onde vive. Entendiam, ainda, que, conceber e refletir sobre a teia de relações que constitui a escola, a dinâmica social e as relações de poder que perpassam as instituições escolares e a vida coletiva, era condição indispensável para que o futuro professor pudesse dominar as questões nucleares da realidade escolar e o significado sociopolítico do currículo e da profissão docente.

Outro aspecto tido como imprescindível à formação do futuro professor foi a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias, o que requer do professor conhecimento sobre os aspectos psicológicos que lhe permitam agir nos processos de aprendizagem e conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares nos variados momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos estão inseridos.

Essas questões tornaram-se objeto de reflexão e análise pela Comissão, impulsionando-a à definição do núcleo Instituição Escolar e Trabalho Docente, que congrega as disciplinas Educação e Sociedade – 60 horas; Organização da Educação Básica e Legislação de Ensino – 60 horas; Psicologia da Educação – 60 horas; Profissão Docente: identidade, carreira e desenvolvimento profissional – 60 horas; Organização Curricular e Gestão da Escola – 60 horas; e Fundamentos da Educação Especial – 60 horas.

Para garantir a inserção dos licenciados na complexidade do trabalho docente e a vivência de situações de formação prática, a Comissão concebeu e organizou um segundo núcleo, denominado Investigação da Prática Pedagógica e Desenvolvimento Profissional, composto pelas disciplinas Didática Aplicada – 75 horas; Investigação e Prática Pedagógica I – 75 horas; Investigação e Prática Pedagógica II – 60 horas; Investigação e Prática Pedagógica III – 60 horas; Estágio Supervisionado I – 90 horas; Estágio Supervisionado II – 90 horas; e Estágio Supervisionado III – 135 horas.

Esse conjunto de disciplinas recebeu justificativa de ordem epistemológica e legal da Comissão que, no corpo do texto da PCL/Ufac (2003), a partir da página 20, inicia a descrição da caracterização e do objetivo de cada uma delas (UFAC, 2003).

A Didática aplicada é apresentada como disciplina de cunho teórico-prático, oferecida nos cursos de formação de professores, tendo por objetivo conceber e organizar o ensino na sala de aula e propiciar a interação dos sujeitos com o

objeto do conhecimento. Caberia, assim, ao professor organizar as situações didáticas, tendo sempre presentes os elementos constituintes da atividade de ensinar, considerando que o conteúdo a ser ensinado é sempre um objeto social, e, portanto, revela a natureza dos problemas socioculturais (SEVERINO, 2002).

A organização dessa disciplina levou ainda em conta a necessidade de que o futuro professor domine cada vez mais os múltiplos aspectos do ensinar e aprender, compreendendo como a sociedade produz, organiza e apreende o conhecimento específico na área de formação e sua interação com outros campos de estudo.

A Didática aplicada foi concebida com a finalidade de atender aos aspectos próprios do fazer pedagógico, com os conteúdos da área específica de formação no conjunto dos conhecimentos escolares e sua interdependência e complementaridade.

Para apresentar as disciplinas Investigação e Prática Pedagógica I, II e III e a disciplina Estágio Supervisionado I, II e III, o documento faz uma longa exposição das concepções e dos objetivos que permeiam suas organizações.

Ao tratar desses componentes curriculares, os membros da Comissão, fundamentados nas Resoluções CNE/CP nºs 01 e 02, ambas de 2002, afirmavam a imprescindibilidade de que o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino assumissem novas configurações nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores.

A Comissão destacava a necessidade de compreender que as etapas fundamentais da formação e do desenvolvimento profissional do futuro professor, em vez de serem encaradas como momento de treinamento ou aplicação prática de modelos apreendidos previamente, deveriam ser entendidas como uma formação prática aliada à formação teórica, envolvendo experiência direta do trabalho docente na escola. Reportava-se ao Parecer CNE/CP nº 21/2001 para explicitar que o paradigma orientador da concepção de Prática de Ensino indicava que esta seria desenvolvida desde o início da Licenciatura, de forma articulada com as demais disciplinas, compondo o eixo central da formação, ou seja, uma prática que:

- produzisse algo no âmbito do ensino;
- deveria acontecer desde o início da duração do processo formativo, estendendo-se ao longo de todo o seu desenvolvimento;
- tivesse uma correlação teoria e prática num movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar; e
- proporcionasse melhor conhecimento do “ethos” dos alunos (BRASIL, 2001b).

Com essa postura, a Comissão demonstrava concordância com o que prevê a legislação educacional no tocante à regulamentação da Prática, tomando-a como componente curricular integrador, sob a nomenclatura Investigação e Prática Pedagógica. A disciplina deveria ser oferecida em três momentos a fim de que se constituísse em um componente capaz de permitir articulações entre os elementos da formação e de garantir a inserção do discente no ambiente da educação escolar, na condição de futuro professor.

Outro objetivo previsto para a disciplina era que sua operacionalização propiciasse a mobilização e experimentação da crise de saberes, crenças, concepções, em contraponto com os fazeres do futuro professor, que foram apreendidos durante sua escolarização e da ambientação com o campo de trabalho na escola, assegurando a articulação prática com os saberes trabalhados ao longo do Curso de formação (TARDIF, 2002).

O componente curricular Estágio Supervisionado, também obrigatório, foi apontado para ser operacionalizado pelo Departamento de Educação e considerado um momento oportuno de preparação para a docência por meio do contato com os aspectos relevantes da vida escolar e da regência em sala de aula.

Para o alcance desse objetivo, o Estágio Supervisionado foi dividido em quatro disciplinas, sendo apresentado como “o lugar de trabalho pedagógico, onde os saberes profissionais são mobilizados, problematizados e ressignificados em situação prática” (UFAC, 2003, p. 22).

No fechamento do texto que compõe o item Estrutura e Organização da

Proposta Curricular Comum às Licenciaturas, a Comissão destacou algumas políticas institucionais necessárias à implementação da proposta apresentada e apontou três ações a serem desenvolvidas:

- a coordenação de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado locada no Departamento de Educação buscaria articular nos diferentes Departamentos Acadêmicos a organização das atividades relacionadas às 195 horas do componente curricular Investigação e Prática Pedagógica (Prática de Ensino), de modo a garantir sua efetiva operacionalização;
- elaboração de um projeto de regulamentação do Estágio Curricular Supervisionado, por meio do qual a Ufac buscaria estabelecer uma relação mais efetiva com o sistema de ensino, já que o tempo de permanência dos alunos na escola, desenvolvendo atividades de prática de ensino e de estágio supervisionado, e o número de futuros professores dos diferentes cursos de Licenciatura envolvidos nessas atividades aumentariam significativamente; e
- o estabelecimento de uma política de formação na qual a Ufac e o sistema escolar estabeleceriam parcerias institucionais de modo a constituir uma rede de escolas conveniadas que se transformariam em campo privilegiado de estágio.

As iniciativas tinham por objetivo instituir uma política de formação que evitasse descontinuidades nas ações formativas, considerando que a Comissão entendia que, quanto menor fosse a fronteira entre a universidade e as escolas de Educação Básica, maior seria a possibilidade de execução daquele projeto com qualidade.

Outro item do PCL/Ufac apresenta a estrutura curricular de formação pedagógica comum aos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Acre (UFAC, 2003, p. 19). Em seguida, traz um quadro demonstrando como a proposta de organização dos núcleos aglutinadores ficou organizada:

Quadro 2.1 – Disciplinas pedagógicas que compõem o Projeto Pedagógico Comum aos cursos de Licenciatura da Ufac

NÚCLEO	COMPONENTE CURRICULAR	CH
Instituição e Trabalho Docente	Educação e Sociedade	60
	Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino	60
	Profissão docente: identidade, carreira e desenvolvimento profissional	60
	Psicologia da Educação	60
	Organização e Gestão da Escola	60
	Fundamentos da Educação Especial	60
Investigação da Prática Pedagógica Desenvolvimento Profissional	Investigação e Prática Pedagógica I	75
	Investigação e Prática Pedagógica II	60
	Investigação e Prática Pedagógica III	60
	Didática Aplicada	75
	Estágio Supervisionado I	90
	Estágio supervisionado II	90
	Estágio Supervisionado III	90
	Estágio Supervisionado IV	135
CARGA HORÁRIA TOTAL		1.035

Fonte: PCL/Ufac (2003).

A Comissão responsável pela elaboração do PCL/Ufac (2003) entendia que a organização da formação pedagógica dos professores da Educação Básica estaria bastante sólida e expressaria melhor a identidade desses profissionais se

vivenciassem currículos concebidos e organizados sob os princípios, eixos e componentes curriculares constantes da referida proposta.

2.6 O texto do Projeto Pedagógico do Curso: negociando um projeto de formação

Para Freire (1987, p. 22), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Da mesma forma, entendemos que a leitura da palavra ou do texto curricular também precede sua codificação escrita.

Gimeno Sacristán (1999) atribui grande importância à codificação escrita dos currículos discutidos, tornando-os textos curriculares que expressam uma seleção cultural a ser socializada e que trazem as marcas culturais daqueles que os elaboraram.

Ao tratar do papel dos sujeitos na reprodução, reelaboração ou transformação da cultura a ser contemplada no currículo escolar ou acadêmico, Gimeno Sacristán discute as condições de leitura e expressão cultural em que os sujeitos assumem ou não o protagonismo na construção de currículos:

[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Identificar como as questões locais se articulam com as questões de caráter nacional e global era uma exigência daquele momento para que se reelaborasse

um novo currículo para o Curso, uma vez que era preciso uma versão escrita sobre a formação de professores de História produzida com base no exame da legislação educacional em vigor e dos debates realizados institucionalmente na Ufac. Escreveu-se, assim, de 2002 a 2005, o Projeto Pedagógico do Curso.

Os professores que o elaboraram fizeram uma parte da história do Curso, ainda que tantos outros tenham contribuído por meio da oralidade. Isso porque aqueles que o escreveram colocaram-no à nossa disposição para análise, reprodução e recriação, na medida em que foi codificado.

É bem verdade que chama a atenção o fato de configurarem apenas quatro pessoas como responsáveis pela elaboração desse Projeto, já que era grande o número de membros do Colegiado envolvidos em sua discussão. Isso não poderia passar despercebido, uma vez que o currículo é definido em boa medida pelas ideologias dos sujeitos que o concebem.

Não bastava, portanto, que o currículo do Curso tivesse sido discutido amplamente pelos integrantes do Colegiado. Caberia, no momento de sua codificação, que todos os protagonistas figurassem como elaboradores do Projeto Pedagógico do Curso.

Esse encaminhamento, ao tornar-se mais inclusivo, seria também mais democrático e com perspectivas de maior assunção de responsabilidades por sua execução e avaliação, uma vez que possibilitaria a todos que participaram de suas discussões, uma relação de pertença.

Tal disparidade ficou mais evidenciada ao compararmos o número de membros da Comissão elaboradora do atual Projeto com o da Comissão que construiu aquele que o antecedeu. Restou evidenciado que o antigo propiciara uma abertura bem mais democrática termos de participação.

De qualquer forma, é conveniente destacar que, no contexto institucional de elaboração final, houve situações atípicas, como uma longa greve de discentes e a saída de um dos professores do DH, que vinha participando ativamente das discussões e que detinha boa parte da memória do processo de reformulação do Curso.

Apesar desse cenário, era preciso tomar como ponto de partida algum texto curricular para o Curso e, assim, ainda que passível de novas discussões, o Projeto Pedagógico foi elaborado.

Considerando a importância de uma versão escrita de um Projeto Curricular, conforme salientado em seções anteriores, os dois projetos de formação foram construídos, em princípio, paralelamente, com a perspectiva de depois de se transformarem em projeto único e conciliador de interesses pretendidos à formação de professores de História – assim foi concebido o Projeto Pedagógico atual para o Curso de Licenciatura da Ufac.

Em sua justificativa, o Projeto afirma que o desmembramento dos cursos – o de Licenciatura em História e o de Bacharelado em História – deu-se por exigência de ordem legal, revelando uma postura de resistência às prescrições curriculares, o que é corroborado pela fala de um dos professores membros da Comissão elaboradora do Projeto:

Na nossa cabeça, nós passamos 12 anos discutindo uma formação conjunta, bacharelado e licenciatura, e agora 10 anos depois, quando isso estava em andamento, nós vamos discutir a necessidade de separar? Nós decidimos! Nós temos que cumprir a legislação, então, vamos cumprir! Agora nós vamos dizer no projeto por que que nós fizemos essa opção! (Entrevista, 2008, Professor 1)

O currículo do Curso que, até sua reformulação em 2005, oferecia duas alternativas no que tange à conclusão, ou seja, Bacharelado e Licenciatura, passou a oferecer, após ser reestruturado, somente a possibilidade de Licenciatura.

Ao fazer a apresentação do perfil formativo propiciado pelo Curso, o Projeto procurou definir:

O Curso de Licenciatura em História, considerando o perfil do profissional a ser formado e sua área de atuação como professor do ensino de terceiro grau, fundamental e médio, deve se destacar pelo domínio das várias concepções de história e das múltiplas possibilidades metodológicas existentes. Deve, também, demonstrar

habilidade com as diversas formas de escrita da história a partir da renovação preconizada pelas novas tendências da historiografia contemporânea, notadamente de inspiração francesa e inglesa. (UFAC, 2005)

Embora os sujeitos participantes da elaboração do novo projeto tenham optado pelo desmembramento do Bacharelado da Licenciatura, ao traçar o perfil do profissional a ser formado pelo Curso, ampliaram sobremaneira as atribuições profissionais esperadas dos alunos. Percebemos que houve, por exemplo, um direcionamento claro para a formação de historiadores ou uma tentativa de “driblar” as especificidades do Ensino de História. É emblemático desse mecanismo o fato de o Projeto apontar o domínio das várias concepções de História e das múltiplas possibilidades metodológicas existentes.

O texto não deixa claro se as metodologias que devem ser dominadas pelo profissional formado pelo Curso dizem respeito às metodologias da pesquisa histórica ou às metodologias do Ensino de História.

O Projeto também deixa dúvidas no tocante à razão de esse profissional precisar demonstrar habilidade com as diversas formas de escrita da História. Seria para produzir pesquisas no campo da História? Se for, entendemos que essa não constitui uma das atribuições prioritárias dos professores de História.

Tal desmembramento denota ter sido feito apenas no âmbito formal, pois as reais perspectivas formativas que permeavam as intencionalidades dos reformuladores do currículo indicam que seu alvo era continuar a formar prioritariamente bacharéis que, do ponto de vista legal, pudessem também exercer a docência.

Essa intenção fica ainda mais clara quando o Projeto explicita que o currículo do Curso de Licenciatura em História deve ter uma estrutura curricular que responda às exigências da lei e às possibilidades profissionais que o mercado oferece (UFAC, 2005).

Nesse caso, as possibilidades profissionais que o mercado oferecia eram muito maiores aos professores de História nas escolas de Educação Básica que

em outros espaços. Havia, portanto, uma resignação à legislação, mas que se revertia em resistência ao formular o Projeto para o Curso.

No que alude à relação do ensino com a pesquisa, o Projeto estabelece que:

[...] a formação do licenciado em História evidenciará a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e não uma hierarquia valorativa. A sala de aula, o ensino, são espaços, por excelência, da disseminação da pesquisa. Sem pesquisa, portanto, o ensino não se renova. (UFAC, 2005, p. 13)

O texto do Projeto, em conformidade com as DCNCH/2001, indica uma perspectiva teórica de formação pautada na indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A sala de aula e o ensino, no entanto, são apresentados como espaços, por excelência, da disseminação da pesquisa, e não de sua produção. Apresenta, também, um conjunto de competências que em rigor não caberiam a professores de História da Educação Básica, pois são muito amplas e colocam em supremacia os saberes históricos de modo dicotômico aos saberes pedagógicos.

2.6.1 Competências

Na perspectiva de um currículo acadêmico-crítico, a competência deveria referir-se à capacidade e à habilidade de contribuir para ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento liberto dos controles burocráticos e do poder (APPLE, 1989).

As competências arroladas no Projeto preveem:

- capacidade de estabelecer uma relação dialógica entre a História e as demais ciências humanas e sociais, em uma perspectiva inter, trans e multidisciplinar, balizada por uma consciência ética e ecológica das realidades regional e brasileira;

- posse de conhecimentos sobre a evolução teórica e metodológica da Historiografia Contemporânea e da capacidade de estabelecer as relações entre o regional, o nacional e o internacional, de modo a superar uma visão fragmentada da realidade histórica, propiciando a formação de opinião e de transformação social. (UFAC, 2005, p. 15-16)

As competências sinalizam ainda o domínio dos conteúdos históricos e dos conceitos didáticos e metodológicos, a fim de torná-los ensináveis nos níveis Fundamental e Médio. Essa, sim, bastante pertinente a futuros professores de História.

Outra competência traçada envolve a capacidade de “difundir o conhecimento histórico” (UFAC, 2005, p. 16).

A propósito do espaço das instituições de ensino onde o conhecimento histórico deveria ser “difundido”, entendam-se escolas, universidades e institutos superiores de educação, pois, até mesmo no terceiro grau o Projeto Pedagógico do Curso, amparado nas DNH/2001, sugere que os licenciados poderão atuar. Ou seja, supõe-se que licenciados em História estejam habilitados a ministrar aulas para igual grau.

Consta, ainda, como competência a ser alcançada na operacionalização do Projeto que o graduado pleno, na condição de professor de História, deverá exercitar a produção do conhecimento em uma relação dialógica com os discentes, pois as opções por Licenciatura ou Bacharelado não devem ser vistas como definitivas ou estanques. Retomaremos essa questão no item a seguir.

2.6.2 Ensinar História e difundir a História: novos paradigmas

Ponderações sobre a diferença entre ensinar História e difundir a História podem se encontradas nos estudos como os de Cerri (2006) e Cardoso (2008),

que trazem fundamentos epistemológicos, tanto ao campo da História como ao campo do Ensino de História e destacam a emergência de novos paradigmas.

Esses estudos contribuem com a reflexão sobre a Didática da História, como uma subárea da História, uma vez que ela trata não apenas da História escolar, mas de todas as elaborações desse campo.

A argumentação está ancorada na literatura alemã que considera a Didática da História mais próxima da História do que da Educação. Opõe-se aos conceitos de Didática da História como a arte de ensinar ou como uma coleção de métodos utilizáveis, tanto no Ensino de História como no de outras disciplinas escolares.

Se tomarmos os argumentos desses autores como coerentes, as competências traçadas no Projeto Pedagógico do Curso não seriam incompatíveis com a formação, tanto de historiadores como de professores de História, já que assumem uma postura de defesa do conhecimento didático tanto para um como para outro profissional.

Essa perspectiva tende a considerar que todo conhecimento é produzido para fins de socialização, escolar ou não; assim, a todo profissional caberia uma formação didática específica a seu campo de formação.

Retomamos a questão de que o graduado pleno, na condição de professor de História, deverá exercitar a produção do conhecimento em uma relação dialógica com os discentes, para indagar: como pretender que um currículo que desvaloriza a dimensão pedagógica da formação dê conta de propiciar “uma relação dialógica com os discentes na produção do conhecimento” (UFAC, 2005, p. 13), de modo a contemplar não só os objetos da História, como também aqueles objetos relativos a seu ensino?

Esse propósito denota ser de difícil cumprimento, pois o modo de lidar pedagogicamente com um conhecimento depende de seu tratamento epistemológico.

Ensinar História requer, nesse sentido, o domínio das formas de produção historiográfica, ou seja, a capacidade para distinguir seus objetos de estudo, metodologias, fontes e concepções que servirão como aportes teóricos de

interpretação. Deve exigir, também, o domínio de conhecimentos do campo pedagógico, como:

- delimitação do objeto a ser ensinado;
- definição dos objetivos e escolha de metodologia coerente com o objeto de ensino; e
- definição de critérios de avaliação.

Não podemos pretender uma formação polivalente que forme bacharéis e licenciados, sem refletir e refazer as perspectivas epistemológicas que norteiam as formas de compreender a articulação entre ensino e pesquisa no campo da História e de seu ensino.

O ensino de um objeto da História requer o refazer de sua estrutura de construção, que se processa com base nos paradigmas teórico-metodológicos que se diferem da construção dos objetos de ensino de História.

Pimenta e Anastasiou (2008) fazem uma distinção a respeito das funções do ensino e da pesquisa e explicitam elementos presentes nos métodos requeridos a uma e outra ação.

Tais elementos, segundo essas autoras, são: os sujeitos envolvidos, o tempo, os resultados, o método e o conhecimento, e se configuram de maneiras distintas nas atividades de pesquisar e ensinar.

Na produção de pesquisas, em regra teríamos um sujeito trabalhando individualmente, em um tempo variável e flexível. Em termos de resultados obtidos:

[...] constituem o conhecimento gerado ao término da pesquisa sobre o problema, podendo acusar a confirmação da teoria existente ou levar a revisão parcial ou total do referencial científico estudado, na busca das explicações das determinações da realidade, que é essencialmente dinâmica. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 192)

De modo diverso, no ensino, os sujeitos envolvidos trabalham em grupo, com tempo pré-estabelecido em horas-aula e semestres, e os conhecimentos já

são existentes e sistematizados em sínteses mais ou menos definidas, para serem apropriadas pelos alunos. Os resultados implicam a reelaboração do conhecimento e a produção de novas sínteses, tanto pelos alunos como pelo professor.

Com base nesses diferenciais, um sujeito na condição de futuro professor de História pode e deve “exercitar a produção do conhecimento numa relação dialógica” (UFAC, 2005, p. 13), mas em termos de tempo, métodos e, sobretudo, dos resultados dessa competência, ela será muito desigual, quando se opta por formar licenciados em História e bacharéis em História.

Na formação de bacharéis em História, não se faz necessária a mediação do campo pedagógico, exceto no caso de se esperar desses profissionais ações de ensino, o que difere da disseminação do conhecimento. Esta última dispensa critérios pedagógicos específicos, mas o ensino, não, por ter intencionalidades próprias e resultados singulares em razão de se destinar a alunos que recorrem a uma instituição escolar para obter uma formação (SAVIANI, 2003).

2.6.3 Objetivos de caráter formativo

O Projeto apresenta um leque de cinco grandes objetivos de caráter formativo que envolvem a qualificação de recursos humanos na área de História, com capacidade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, na condição de professor de História do terceiro grau, dos Ensinos Fundamental e Médio (UFAC, 2005).

A qualificação de professores é expressa como objetivo primeiro do Curso. No entanto, há uma incompatibilidade quanto a seu alcance, pois nos quatro objetivos que o sucedem não consta a perspectiva de construção de conhecimentos pedagógicos, apenas a capacidade de desenvolvimento de projetos de pesquisa histórica e a assessoria a instituições públicas, privadas, ONGs e sindicatos.

Além dessa incompatibilidade epistemológica, há uma incompatibilidade legal ao pretender que o Curso dê conta da qualificação de professores de História para o terceiro grau, propósito dissonante com o que normatiza o art. 66 da LDBN nº 9.394/96: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado”.

2.6.4 Princípios norteadores da formação

São definidos como princípios norteadores da formação, de início, a adoção de posturas éticas e de responsabilidade social no exercício da função de professor de História e/ou historiador. As responsabilidades sociais e a ética, que orientam o exercício da função tanto de historiador como de professor de História, são colocadas no mesmo patamar, sem qualquer distinção.

Defende, ainda, o domínio da natureza do conhecimento histórico e das diversas práticas de ensino e de pesquisa em História, essenciais à produção e **disseminação do conhecimento histórico** e a capacidade de estabelecer conexões entre o local, o regional, o nacional e o internacional.

Esse princípio, se é que assim pode ser qualificado, também é muito geral e tenta a conciliação de conhecimentos e abordagens ao ensino e à pesquisa no campo da História que não são de simples conciliação.

Por fim, são apresentadas a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a superação de modelos de explicação da História centrados em compartimentações e determinações e a defesa pela inclusão de segmentos marginalizados, na perspectiva da construção do conhecimento histórico como estratégia de transformação social.

Nos princípios eleitos e expressos, notamos uma tentativa de conciliação de práticas, procedimentos e posturas necessárias ao exercício da docência e ao

exercício do historiador. No entanto, este não denota ser um propósito que se constitua independente da forma como os saberes de um e outro campo são construídos durante a formação, tampouco guarda independência com a área de atuação profissional para onde se encaminharão os egressos do Curso.

2.6.5 Espaços de atuação do profissional da História

Ao descrever os espaços de atuação profissional, o Projeto cita:

- a docência nos Ensinos Superior, Médio e Fundamental;
- a atuação em entidades públicas e privadas, ligadas aos setores culturais, políticos, artísticos, turísticos, de patrimônio e meios de comunicação de massa;
- a prestação de assessorias a sindicatos e associações comunitárias; e
- a preservação de memórias e produção de bancos de dados (UFAC, 2005, p. 150).

O Projeto não se ocupa, no entanto, em explicitar, de forma clara, os referenciais teóricos que embasariam uma formação tão ampla e as implicações epistemológicas que trariam à formação dos alunos.

2.6.6 Estrutura curricular e linhas de pesquisa

Em termos de estrutura curricular, o Curso está organizado com base em três eixos de formação:

- conhecimento para a formação geral;
- conhecimento específico dos conteúdos históricos; e
- conhecimentos pedagógicos (UFAC, 2005, p. 20).

A composição dos eixos formativos e a distribuição das disciplinas no Curso, por período, obedecem a uma lógica que se propõe interativa entre os diferentes eixos que compõem a formação. Trata-se, portanto, de uma organização integral que, se viabilizada na ação, seria bastante significativa do ponto de vista da formação conferida aos sujeitos atendidos por esse paradigma curricular.

No tocante às linhas de pesquisas, foram definidas cinco:

- História e Meio Ambiente;
- História e Movimentos Sociais;
- História e Poder;
- História, Sociedade e Cultura; e
- História, Sociedade e Educação.

O Projeto prevê que as linhas de pesquisa constituem o eixo condutor das atividades de pesquisa durante todo o Curso, **obrigando** o aluno a produzir, ao final de cada período, um texto científico relativo a cada disciplina. Na perspectiva de pesquisa que o Projeto traz, o discente, desde o primeiro período, seria orientado para, com base na disciplina Pesquisa Histórica I, aderir a uma das linhas de pesquisa do Curso.

Como a escrita de um texto científico não é atividade que se faça de modo “obrigatório”, e sim pautado em condições de ordem formativa e psicológica de quem o produz, esse intento tem grandes perspectivas de tornar-se ineficaz.

De acordo com previsão do Projeto, também, as linhas de pesquisa seriam avaliadas a cada semestre e, se necessário, redefinidas pelo Colegiado do Curso, que faria o seu detalhamento em temáticas, divulgando-as previamente para que, ao fazer a matrícula semestral, o discente pudesse optar por uma das temáticas com a qual trabalharia no período.

A definição das linhas de pesquisa e as situações formativas, entre as quais os discentes seriam orientados a optar, mostra-se dúbia no tocante ao perfil formativo do futuro profissional e à distribuição de disciplinas dirigidas à pesquisa,

pois no Projeto consta que “desde o primeiro período, a partir da disciplina Pesquisa Histórica I, o aluno optaria por uma das linhas” (UFAC, 2005, p. 29).

A dubiedade atinente às disciplinas existe por duas razões. Primeiro, porque a disciplina Pesquisa Histórica I não consta para ser oferecida no 1º período do Curso, mas, sim, no 5º. Além disso, conforme o PCL/Ufac (2003), a disciplina Investigação e Prática Pedagógica I seria encarregada de conduzir os alunos ao universo de iniciação à pesquisa e trataria, especificamente, da pesquisa com um viés educacional.

O componente Prático da formação, por exigência legal das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Licenciatura, dirige-se às questões relativas ao estudo sistemático do cotidiano escolar e sua inter-relação com a prática pedagógica no Ensino de História na Educação Básica.

No tocante às linhas de pesquisa para o Curso, o Projeto Pedagógico traz uma única referência ao campo da Educação na quinta linha, denominada “História, Sociedade e Educação”.

Subjacentes a essa definição, está o descaso com o campo educacional e com os objetos de estudo relacionados à formação de professores de História e do Ensino de História.

O Projeto Pedagógico, atendendo ao que prevê a Resolução CNE nº 02/2002, destina 200 horas de atividades curriculares complementares para serem desenvolvidas ao longo dos períodos, vinculadas às disciplinas por meio de projetos elaborados pelos docentes que ministram disciplinas no Curso. As atividades devem ser aprovadas e acompanhadas pelo Colegiado do Curso, tendo como coordenador/orientador um professor desse Colegiado.

Trata-se de encaminhamento avançado do ponto de vista da relação entre teoria e prática que exigirá empenho de todos os professores do Curso em sua consolidação, mas, se efetivada, poderá resultar em uma significativa experiência formativa digna de socialização em outros cursos de formação de professores.

2.6.7 Sistema de avaliação

O sistema de avaliação previsto apresenta-se consonante com o processo de avaliação de todas as atividades desenvolvidas e com a avaliação institucional, propondo-se alcançar três dimensões:

- a avaliação da aprendizagem;
- a avaliação do Curso; e
- a avaliação do desempenho docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A avaliação é, assim, apresentada de forma ampla, como atitude de responsabilidade da instituição, dos docentes e dos alunos sobre o processo formativo.

A avaliação da aprendizagem é posta como sendo de competência do docente, com autonomia para definir as formas adequadas de avaliar seus alunos em face das peculiaridades da disciplina, dos objetivos propostos nos planos de Curso e dos procedimentos metodológicos utilizados nas aulas.

A avaliação do Curso inclui a estrutura curricular, a gestão acadêmica, as atividades de ensino, pesquisa e extensão e as possibilidades que o mercado oferece ao egresso do Curso. O Projeto prevê que caberá ao Colegiado do Curso reunir-se, periodicamente, para debater as questões mencionadas e proceder aos devidos encaminhamentos.

A avaliação do desempenho docente, que envolve também a pesquisa e a extensão, prevê três formas para sua operacionalização:

- após ministrar cada disciplina semestral, o coordenador do Colegiado de Curso, de posse de formulário próprio, procederá junto com os alunos a avaliação do Curso, pois os alunos, anonimamente, preencherão o referido formulário, cujos dados devem ser sistematizados, e os resultados encaminhados ao docente para que este faça os ajustes necessários com foco na relação ensino e aprendizagem;

- a apresentação de relatório das atividades realizadas semestralmente pelos docentes ficarão a cargo da chefia departamental, em regime de assembleia, propor os devidos ajustes; e
- a autoavaliação docente, cada professor, com base em formulário próprio, deverá proceder a avaliação de suas atividades, propondo, inclusive, as mudanças necessárias.

O texto do Projeto salienta que a avaliação é compreendida na sua dimensão qualitativa e não punitiva ou mercantilizada, pois nesse caso haveria a reprodução e o reforço da cultura tradicional da avaliação autoritária e excludente ou premiadora (UFAC, 2005, p. 30).

Outro aspecto destacado no Projeto é a proposta de avaliação, que se sustentaria na metodologia participativa, capaz de garantir a construção coletiva dos instrumentos de avaliação, segundo critérios balizadores do trabalho executado e com base em informações fidedignas.

No Projeto consta, ainda, a proposta de que os resultados da avaliação sejam devolvidos às partes interessadas, assim como a privacidade e o sigilo de informações, o que se espera, também, como efeito desta pesquisa.

No que alude à proposta de avaliação, ponderamos que é importante considerar seu caráter regulador e articulado à política educacional do MEC, prevista na LDBN, que, sem comprometer o Estado com o processo de profissionalização inicial de docentes, responsabiliza-os por seus desempenhos e pelo desempenho dos alunos por eles formados (SGUISSARD, 2009a). Além disso, imprime padrões de avaliação nacionalizados, vinculando possibilidades de autorização, credenciamento ou recredenciamento.

2.6.8 Docência e qualificação

O Projeto preocupa-se em mencionar o quadro docente existente, bem

como em ressaltar aquele que seria necessário para a realização/implantação do novo Projeto Pedagógico do Curso.

O Curso de Licenciatura em História – diurno e noturno – é ministrado prioritariamente pelos docentes do Departamento de História, tendo em vista que o maior elenco das disciplinas tem conteúdo histórico.

A Comissão elaboradora do Projeto salientou que o quadro de docentes efetivos do Departamento de História à época era composto por 16 professores, dos quais 14 eram mestres, um doutor e um especialista. Havia ainda três integrantes na condição de professor substituto, dos quais um com Mestrado e dois com Graduação Plena em História.

Ponderou, ainda, que o Departamento de História vinha buscando parcerias com universidades que pudessem estabelecer convênio para realizar um Curso de Doutorado Interinstitucional (Dinter) em História, pois a maioria dos docentes do departamento compunha-se de mestres que precisavam se qualificar, além de alguns graduados e especialistas.

Outro aspecto destacado diz respeito à assertiva de que, com o Curso de Doutorado, a experiência de pesquisa dos docentes seria ampliada, atualizada e aprofundada, condição essa fundamental para o atendimento às exigências de orientação dos alunos na elaboração de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Se essa consideração for real, cabe-nos questionar: que espaço na qualificação dos professores e nos projetos de pesquisas dos alunos o Ensino de História terá?

Como a defesa de qualificação de professores pauta-se na melhoria das condições de orientação de TCC, indagamos: se as pesquisas de doutorado dos professores não se dirigirem ao Ensino de História, como tratarão do Ensino em suas práticas docentes, de modo a mobilizar interesses nos alunos pela escolha de temáticas para os TCCs que tenham o Ensino de História como objeto de análise?

Conforme Pimenta e Anastasiou:

Os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 154)

Nesse sentido, as questões relacionadas ao Ensino de História continuarão alijadas ou ocupando espaço secundário no currículo, mesmo sendo esse um Curso que se propõe a formar professores de História.

Quase ao final do Projeto, configuram-se as bases sobre as quais o currículo está ancorado:

- compreensão do currículo como um processo aberto a mudanças;
- diálogo com as outras áreas do conhecimento;
- valorização dos saberes das múltiplas etnias e culturas presentes na região acreana;
- cultura de avaliação do ensino e aprendizagem como um processo global que envolve conteúdo, competências e habilidades;
- autonomia como princípio educativo;
- uso de novas linguagens e tecnologias, visando otimizar a aprendizagem;
- concepção da pesquisa como princípio científico e educativo, dando ênfase a essa prática como componente curricular desde o início do Curso; e
- cultura de avaliação do ensino e aprendizagem como um processo global que envolve conteúdo, competências e habilidades.

Reunidas em algumas demandas relativamente complexas e sem detalhamentos mais aprofundados que permitam elucidar qual seria a perspectiva que alguns conceitos assumiriam, essas bases teóricas denotam ser contraditórias e propiciam o seguinte questionamento: com que compreensão do conceito de “processo global de aprendizagem por competências e habilidades” aqueles que

conceberam o Projeto em análise o incorporam? (PERRENOUD, 2001; ZABALA, 1998).

A incompatibilidade de princípios que fundamenta uma formação não foi identificada e, assim, propuseram a otimização da aprendizagem, com a busca da autonomia como princípio educativo. Não se detiveram, também, a analisar a proveniência e intencionalidade dos conceitos adotados.

Ainda que essas questões estivessem devidamente claras, seria preciso considerar que entre o que é codificado como currículo e aquilo que se consegue executar existem transgressões, transcendências e reordenamentos forjados com base nas práticas dos professores, mediante as necessidades formativas.

Essa é uma evidência observada em relação à postura adotada pelos sujeitos naquela experiência de reformulação curricular.

Em termos gerais, identificamos que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Ufac pautou-se em prescrições legais duais – as DCN para os cursos de História e as DCN específicas à formação pedagógica de professores de História, instituídas nas Resoluções CNE nºs 01 e 02, ambas de 2002, que resultaram em dois projetos curriculares, também dicotômicos, que não dialogaram entre si: o projeto do Departamento de Educação e o projeto do Departamento de História, que se transformaram em um Projeto repleto de imprecisões no que tange à identidade da formação pretendida.

Em síntese, o estudo do processo de reformulação curricular do Curso de Licenciatura em História revelou que duas diretrizes e dois projetos de formação resultaram não em uma proposta consistente de formação de professores de História ou mesmo de historiadores, mas, sim, em uma proposta híbrida de formação com fragilidades para ambos.

Capítulo 3

A REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM

HISTÓRIA DA UFAC: Relações de Poder e Resistência

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. (APLLE, 1999b, p. 59)

Neste capítulo, analisamos o modo como se deu o processo de reformulação do currículo do Curso de Licenciatura em História da Ufac, com esteio nas divergências que permearam esse processo e seus desdobramentos em termos de projeto de formação de professores de História para a Educação Básica no Acre.

Tomamos como elementos condutores da análise as relações de poder e resistência que se estabeleceram entre os membros do Colegiado do Curso no acolhimento das políticas curriculares para a formação de professores de História para a Educação Básica traçadas pelo MEC no contexto das reformas do Estado Nacional e da Universidade brasileira.

Essas relações ocorreram em duas direções. A primeira sinalizava para as políticas oficiais de currículo do MEC, direcionadas aos cursos de Licenciatura no Brasil e, a segunda, para os conflitos internos à Ufac, que envolveram os membros do DH e do DED.

O estudo revela algumas fragilidades e, também, potencialidades, da cultura institucional da Ufac no tocante à ação colegiada de conceberem um projeto curricular para o Curso.

3.1 Currículo instituído e instituinte

A análise do processo de revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac deve considerar a existência de um movimento permeado por tensões, até que um currículo acadêmico seja instituído. Devemos salientar que, mesmo após sua aprovação, o currículo está propenso a negociações e acomodações de interesses e demandas sociais entre instâncias que se entreveem.

Temos, de um lado, a presença do Estado – representado pelo MEC, que assume a responsabilidade de instituir diretrizes curriculares nacionais para as diferentes áreas de formação – e, do outro, as universidades – representadas pela comunidade acadêmica, que não só acolhe essas diretrizes como também, após avaliá-las, cuida de sua tradução em projeto curricular que atenda às demandas sociais do lugar onde o curso está situado.

Esse processo é marcado por disputas pelo poder de definir que saberes devem configurar um projeto de formação, pelos sujeitos e formas como será operacionalizado e pelos efeitos ideológicos e sociais que irá produzir.

A esse propósito, cabe-nos observar que, no processo de construção de um currículo para determinada área de formação profissional, podem ocorrer coincidências de interesses entre as demandas do Estado e as da comunidade acadêmica; mas pode também acontecer de os interesses do Estado estarem em desacordo com os paradigmas curriculares defendidos por essa comunidade. Nesse último caso, há entraves a serem superados para que o currículo se concretize na prática.

De qualquer modo, toda análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta o currículo. Conforme Apple,

[...] as instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado. Essas instituições, e os modos sob os quais estão organizadas ou

são controladas, relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica e cultural e ao poder. (APPLE, 2006, p. 7)

O fato de o currículo ser, em geral, regulado pelo Estado, é também um ponto de conflito na medida em que não se tem a clareza do grau de organização do Estado, e se essa organização é suficiente para trazer benefícios à maioria dos cidadãos.

Há, ainda, um terceiro fator na construção dos currículos dos cursos superiores que implica sua efetivação e que transcende os limites das relações entre Estado e Universidade. Trata-se das relações de poder e resistência que são travadas entre os próprios sujeitos ou grupos que compõem a Instituição acadêmica e que se constituem no foco desta pesquisa.

Para examinar essas relações, recorreremos a algumas características das duas espécies de currículo: o **instituído** e o **instituinte**.

O currículo instituído apresenta-se como projeto formal em andamento, com todas as suas materialidades, normas, padrões pré-estabelecidos, convenções, prescrições e organização; vetá-lo, portanto, é uma tarefa que exige novos empreendimentos.

O currículo instituinte apresenta-se como projeto informal em andamento, com todas as suas flexibilidades, imprevisibilidades, imponderabilidades, liberdades e desejos dos sujeitos implicados; é permeado por desordens, indisciplinas, transgressões, reinvenções, criatividade e transformações – implementá-lo na prática é uma tarefa mais próxima da realidade.

Em tese, o currículo é concebido e operacionalizado em instituições que foram criadas e são mantidas para atender às necessidades dos sujeitos que a elas recorrem – as instituições de ensino. Por sua natureza, o currículo não pode ser instituído fora do contexto em que foi concebido e, muito menos, independente das condições em que se desenvolve.

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é

a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor independentemente de declarações e propósitos de partida. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 201)

Toda espécie de currículo estudado requer a análise da correlação de forças entre os sujeitos do currículo, suas concepções e o contexto que o forjou, ou forja. Isto é, devemos examinar o contexto histórico e cultural da instituição responsável por sua proposição, bem como relacioná-lo ao contexto nacional, quiçá global.

No caso deste estudo, é importante relacionar o processo de reformulação curricular do Curso às mudanças sofridas pelas universidades públicas brasileiras, processadas com as reformas do Estado, a partir dos anos de 1990, pois foi nesse contexto que os protagonistas do currículo em estudo exerceram suas ações. Em razão disso, consideramos relevante abordá-lo na próxima seção.

3.2 Implicações da Reforma do Estado e da Universidade no Currículo do Curso

Compete-nos a ressalva de que as discussões neste ponto do trabalho tomam as reformas do Estado e da Universidade como pano de fundo da reforma do currículo do Curso em estudo. Portanto, o exame das reformas nas instâncias maiores – Estado e Universidade – será feito pela mediação da instância menor – reforma do currículo do Curso.

A partir da década de 1990, as universidades públicas vêm passando por mudanças substanciais em sua organização e funcionamento. Alunos, professores e pesquisadores que acompanharam com atenção esse período são capazes de identificá-las.

Essas mudanças são traços de uma universidade operacional e empresarial/competitiva, como demonstram os estudos de Chauí (2003, 1999), Catani (2001), Afonso (2001), Freitas (2004), Pires (2004), Coelho (2005), Santos (2005), Moreira (2005) e Sguissard (2009a).

Os professores que participaram da reformulação curricular do Curso – mesmo preocupados com os interesses em jogo na Instituição; com as disputas pelos escassos recursos das agências que financiam a pesquisa, pelas gratificações de funções e cargos, por bolsas de pesquisa, por participação em eventos; com a burocracia dos papéis, dos prazos, dos relatórios, do alcance de pontos para a gratificação de estímulo à docência (GED); com os resultados das avaliações de cursos feitas pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)²¹ – ainda encontraram tempo para refletir sobre as razões de terem chegado ao atual quadro e que repercussões isso trazia à revisão curricular que empreendiam.²²

Em todos os níveis, os trabalhadores tentam criar condições informais para obter algum grau de controle sobre seu trabalho, para estabelecer certo sentido de poder informal e para utilizar suas habilidades. Ao mesmo tempo em que são controlados, eles também tentam com freqüência, por meio de formas culturais, não diretamente políticas, articular oposições a esse controle. (APPLE, 1989, p. 112)

Nos paradigmas das políticas neoliberais, a Universidade e o currículo constituem-se em importantes instrumentos do Estado para reproduzir e

²¹ No conjunto das regulações políticas previstas para a Universidade, estão também os processos múltiplos de avaliação docente e discente, muitas vezes processados de modo desvirtuado, tanto pelo MEC como pelas universidades, revelando que essas políticas avaliativas, ao cobrar muito e oferecer poucas condições de trabalho e estudos aos sujeitos envolvidos no processo de formação, refletem as propostas de eficiência e produtividade das políticas neoliberais e influenciam nos processos de revisões curriculares.

²² Essas preocupações foram evidenciadas nas falas de alguns professores do Curso ao relatarem que o Processo de Reestruturação e Expansão das universidades federais (Reuni) foi acolhido e implementado na Ufac em razão de sua sobrevivência financeira, tendo causado a intensificação do trabalho docente. Cabe-nos destacar que o Reuni consiste em apenas uma das exigências da reforma universitária que ocorreu em função da reforma do Estado brasileiro, processada nos últimos governos da República, por pressões das políticas neoliberais. Tais políticas podem ser apontadas como colaboradoras para que a Ufac e os professores chegassem ao atual quadro.

transformar valores, dificultando, não sem contradições, a instituição de uma reforma curricular, uma vez que esta resultar tanto de atos de participação como de omissão ou imposição. Caberia, pois, na gestão de currículos a conciliação de modo equitativo das convergências e divergências das propostas de formação que expressem os interesses do Estado, da Universidade e daqueles que moldam²³ o currículo na prática – professores e alunos.

Com base na premissa de inter-relações envolvendo Estado, Universidade e currículos, devem ser analisadas as funções que cada um desses segmentos representa socialmente; funções essas que se caracterizam pela mutabilidade, pois, ao longo da história, tanto o Estado como a Universidade e o currículo exerceram papéis que se alteraram de acordo com as necessidades de cada momento.

Discutiremos, aqui, os papéis que o currículo de Licenciatura em História da Ufac assumem no contexto da reforma do Estado, questão relativamente recente, que começa a ser processada nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e que implica identificar a serviço de quem ou de que a reforma do Curso trabalhará.

As relações entre Estado, Universidade e currículo, por sua vez, têm uma construção histórica relativamente longa no Brasil, sobretudo, tratando-se da Educação histórica de seus sujeitos. A ideia de formar o cidadão brasileiro foi, e de modo distinto continua a ser, bastante recorrente em alguns períodos de nossa história, embora menos em outros, com variações no sentido da cidadania pretendida e tendo nas políticas curriculares o mecanismo concreto de viabilização prática desse propósito.

A partir dos anos de 1990, com a reforma do Estado, seus papéis começam a ser redefinidos por influência, mais ou menos direta, dos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo. Implicações políticas

²³ Tomamos aqui o conceito de currículo formulado por Gimeno Sacristán (2000), em que o autor define currículo moldado como as traduções que os professores fazem dos currículos prescritos e daqueles que lhes são apresentados, de modo a traduzi-las no planejamento de suas práticas. Nada tem, portanto, com a ideia de estabelecer modelos, de moldar um currículo no sentido de homogeneizá-lo.

e culturais importantes passam a influenciar, também, as políticas curriculares e a formação de seus cidadãos.

Chauí (2003) assevera que a Universidade, instituição social surgida na modernidade e fundada na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão, tem, depois das mudanças a que nos referimos, suas atribuições redirecionadas.

A reforma do Estado redefiniu os setores que o compunham. Um deles foi designado como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele foram inseridas a educação, a saúde e a cultura.

A localização da educação como um serviço desvirtuou sua condição de direito social, pois se tornou um serviço a ser realizado por instituições públicas ou privatizadas. Esse encaminhamento alterou o papel das universidades públicas, que de instituições de ensino são transformadas em organizações. Como instituições, às universidades cabia o papel de oferecer um bem público à sociedade – a educação plena a seus cidadãos.

Sguissard assim se manifesta ao analisar as condições da Universidade no século XXI:

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais. [...] A idéia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior. (SGUISSARD, 2009a, p. 189)

Com a aprovação da LDBEN nº 9.394/96 e legislação complementar, que versa sobre formação de professores da Educação Básica, é possível percebermos convergências das reformas curriculares para a formação de professores no tocante às políticas educacionais do Banco Mundial, organismo

imprescindível para a consolidação das reformas do Estado uma vez que este se pauta pela flexibilidade curricular.

As reformas do Estado primam, entre outros aspectos, pela diminuição de suas responsabilidades mediante privatizações, o que gera desempregos, monetarismo fetichizado e transnacionalização e, por consequência, mudanças nos valores pertinentes à produção de conhecimentos e bens, bem como a desmobilização de iniciativas sindicais. Com uma política assim delineada, à Universidade são atribuídas novas funções alusivas às necessidades formativas. “A universidade é vista como órgão, autarquia, empresa estatal, administrável de modo similar a uma empresa privada” (SGUISSARD, 2009a, p. 48).

O currículo é colocado a serviço da sobrevivência da Universidade, e não da formação para o exercício da cidadania.

O saber mercantilizado, bem individual, antes direito coletivo e condição de cidadania, e a educação superior, como prestação de serviço por empresas competitivas, exigiram a máxima diferenciação institucional e flexibilização curricular. (SGUISSARD, 2009a, p. 49)

Nessa mesma direção, Chauí (2003) argumenta que a Universidade, outrora concebida como instituição social, responsável pela formação plena dos sujeitos que a ela recorrem, com a implementação de políticas neoliberais no Brasil, passa a funcionar como organização social prestadora de serviços. Chama atenção para o fato de que, diferentemente de uma instituição, uma organização define-se pela instrumentalidade, apoiando-se em ações articuladas e em ideias de eficácia e de eficiência no uso de recursos e procedimentos para alcançar as metas previstas. Resulta daí o valor atribuído aos processos de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. A organização deve caracterizar-se pela pronta resposta às mudanças, ou seja, pela flexibilidade, pela plasticidade do comportamento adaptativo.

A docência e a pesquisa, também, assumem novos sentidos na Universidade. A docência começa a corresponder a uma transmissão ligeira e efetiva dos conhecimentos, de modo a garantir uma habilitação rápida para

graduados que não podem esperar muito para se inserir no mercado de trabalho. Desaparece ou se secundariza a ideia de formação.

A pesquisa torna-se uma estratégia de intervenção e de controle de meios e instrumentos para a consecução de dados objetivos, referentes a problemas sociais locais. Nesse enfoque, falta espaço para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos, saberes e práticas, visando a uma mudança ou a sua superação.

As dimensões estéticas, econômicas e técnicas são privilegiadas em detrimento das dimensões éticas, e a educação torna-se uma forma de preparação para a competitividade, demandando esforços de assimilação de valores individualistas e consumistas.

Advoga-se, então, que compete à educação formar pessoas capacitadas, de modo a constituir o saber no maior capital social da atualidade, ainda que para isso seja formado um número grande de pessoas, sem que consigam exercer suas profissões, uma vez que a lógica do mercado está ancorada na composição de uma reserva numerosa de força produtiva. Para tanto, os saberes produzidos devem ser mero adorno em relação ao mercado, e não uma sólida base de formação cultural.

Na esteira das metas do Estado reformado, toma-se a defesa de sua minimização, sob o argumento de que é preciso mitigar as atribuições sociais do Estado para com a sociedade e, assim, abater também os investimentos de recursos públicos no financiamento de “serviços” – por exemplo, a educação que é oferecida nas universidades federais –, redirecionando-os a outros setores considerados “mais produtivos e importantes” – caso das indústrias de ponta, a segurança e a justiça. Com essas ações, enfraquecem-se as instituições públicas e se fortalecem as iniciativas privadas. Isso contribui para reduzir a pressão tributária sobre os negócios, o que permite maiores margens de lucro e competitividade no mercado.

As universidades, apoiando-se no capital para sobreviverem, enxergam nas iniciativas privadas e não no Estado seus parceiros financeiros e, por consequência, voltam para essas iniciativas o ensino, as pesquisas e os projetos de extensão que realizam. As condições de autonomia e hegemonia universitária

entram em crise, pois a formação oferecida pela Universidade já não é orientada pelas escolhas culturais definidas por seus membros para comporem os currículos. Esse poder é então dividido com o poder do mercado financeiro, o qual a se sobrepõe à autonomia universitária.

O rompimento da autonomia da Universidade é manifestado em várias situações da reformulação do currículo do Curso de Licenciatura em História da Ufac e se estendeu dos momentos de sua discussão à elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, como fica evidenciado na análise de um dos professores partícipes do processo:

Nós fizemos um projeto pedagógico para cumprir uma obrigação. Entenda bem! Não estou dizendo que eu estaria defendendo o projeto antigo, certo? Teria de ser outro projeto, já bem antes. Mas este que foi feito, foi feito mais para se cumprir determinações legais. (Entrevista, 2008, Professor 1)

O Professor fez questão de destacar que reconhecia a importância da reformulação do currículo do Curso, mas que a necessidade da reforma não tinha de partir das determinações legais do MEC. A pressão do Estado rompia a autonomia da Universidade e dos professores em decidir quando, como e por que mudar o currículo do Curso.

Outro Professor entrevistado lembrou algumas iniciativas tomadas pelo Colegiado do Curso à época da reformulação curricular, e o direcionamento que o Projeto Pedagógico recebeu ao seu término.

Nós pensávamos um projeto em que o professor tivesse a liberdade de cátedra de eleger uma temática que atendesse aos anseios do momento. Uma temática atual, que enfocasse questões que perpassassem o mundo atual. Enfim, que desse conta de entender a esfera regional e global. Uma articulação com essa fronteira boliviana e peruana. Apostar em uma História do Acre que fosse uma história do Brasil. De um Acre inserido numa Amazônia e não um Acre pelo Acre, isoladamente. Como se tivesse uma história do Acre isolada em si. Mas pensar uma História do Acre dentro de um todo amazônico, de Brasil, de mundo. Isto numa articulação com a

literatura, com o cinema, com a Antropologia de modo muito mais acentuado. [...] Que tivesse uma introdução no campo do debate da Filosofia. Pensar que Filosofia é essa? Que é fundamentalmente a Filosofia do século XIX que foi eliminada da estrutura curricular. Tomou um outro rumo, ou seja, correspondeu a uma quebra, um desmembramento. O todo orgânico foi rompido. Se você tirasse algo daquela proposta, você tinha de reordenar uma concepção porque nós discutimos primeiro uma concepção. Nós não propomos ementas isoladas para compor uma estrutura curricular, porque é um pouco essa ideia que parece ter permeado a nova proposta. Eu acho que existe um vazio hoje na formação do profissional da História. (Entrevista, 2008, Professor 4)

Os elementos culturais descritos pelo Professor 4, como devendo compor o currículo do Curso, inspiravam-se na autonomia do saber em detrimento das urgências do mercado e que, para sua decepção, não foi possível contemplar no Projeto Pedagógico do Curso.

O redirecionamento da função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho fica acentuado pelo fato do Estado, após promover a reforma, ter deixado de ser produtor de bens e serviços para se transformar, sobretudo, em um regulador do processo de mercado, impulsionado e justificado por fatores externos relacionados, predominantemente, aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional.

Defende-se, em termos hipotéticos, que os novos perfis profissionais devem fundar-se no alcance de habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho em mutação, contribuindo com a adesão a uma perspectiva pragmatista de formação e que representa um retrocesso neotecnicista à educação e ao currículo.

Cria-se uma nova forma de prover a formação acadêmica dos estudantes de diferentes áreas do conhecimento, de modo que as identidades dos profissionais resultantes de tal formação estejam vinculadas às pautas

administrativas do Estado reformado. Nessa perspectiva, os modelos fordistas e tayloristas de produção são recuperados e se transferem para as universidades, tornando o currículo uma mercadoria a ser consumida e, superficialmente, avaliada, a fim de atender à sociedade capitalista.

Freitas (2004), ao examinar o impacto das reformas do Estado no pensamento educacional, destaca o retorno às teses positivistas/pragmatistas no campo da educação que se mascaram nos argumentos das incertezas, exaltadas como diferenças e justificadas como caos.

Nessa perspectiva, vem prevalecendo o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação de professores exigidos, hoje, pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: a polivalência e a flexibilidade profissional.

O desenvolvimento desses aspectos – polivalência e flexibilidade profissional multicompetente – incluiria a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício profissional. Incluiria, também, o repensar dos perfis profissionais e dos programas de formação, qualificação e requalificação das universidades como se tudo acontecesse de modo muito linear e se tivéssemos que abandonar qualquer utopia para o reposicionamento da sociedade diante das mudanças em curso.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Ufac, pelo menos como projeto escrito, evidencia ter acolhido bem as exigências da formação profissional multicompetente. Ao traçar as competências previstas aos alunos formados pelo Curso, o Projeto arrola uma lista extensa de competências e habilidades alinhadas aos propósitos da polivalência e flexibilidade. São descritas competências que vão do campo da História ao campo pedagógico, da museologia, das comunicações, das ciências políticas e de outras ciências sociais.

O fato de a organização de um currículo acadêmico precisar estar em consonância com as orientações e normatizações curriculares nacionais do MEC pode produzir divergências e convergências de fundamentação teórica e técnica

por parte dos sujeitos do currículo e levá-los a adotar, pelo menos, quatro atitudes em função dos contextos em que um currículo é concebido.

Em termos de mudanças curriculares, a primeira atitude seria a de assumirem a omissão como postura e nada fazerem. A segunda consistiria em considerarem as orientações e normatizações curriculares oficiais pertinentes e as acolherem de modo consensuado. A terceira atitude seria a de considerarem essa intervenção em suas práticas um ato autoritário e resistirem, empreendendo ações alternativas que redirecionassem o moldar de um currículo. A quarta atitude, por mais contraditória que possa parecer, levaria os sujeitos a conjugarem, em momentos distintos, as três atitudes citadas.

A última postura descrita representaria tanto uma estratégia de ação política dos sujeitos na negociação de um currículo como o amadurecimento de um fazer curricular que se pautasse em um tempo de construção de currículo refletido, intencionalizado e, por isso, acolhedor da contradição.

A cultura selecionada para compor as políticas curriculares oficiais nem sempre expressa os anseios da sociedade para a qual se destina. Nesse caso, há uma luta entre os anseios de um e outro grupo sobre, por exemplo, o que significa formar professores de História. Essa luta resulta em ações de convergências e resistências ao currículo instituído oficialmente.

Compreender que reformas curriculares não resultam necessariamente em ações consensuadas e em progressos educativos, mas no envolvimento e mobilização do público pode auxiliar, em alguma medida, no equilíbrio dos entusiasmos e pessimismos em relação às transformações substanciais na formação que se pretende com a reforma curricular. Antes, dinamizaria os professores e alunos ao desafio de buscar alternativas de mudanças que de seus encaminhamentos repercutissem nas políticas de reformas curriculares nacionais.

O entendimento de que os atos ligados à discussão, elaboração, implantação de currículos são empreendimentos humanos, carregados de intencionalidades impulsionadas pelo contexto e permeadas de relações de poder e resistência, acena aos sujeitos do currículo o afastamento de ideologias que

tentam disseminar a inércia política em nome da incerteza. Indica que, talvez, seja possível pensar o futuro educacional não na perspectiva das necessidades do capital e com sua plena valorização, mas, sim, na de inclusão de novos valores sociais, como a coletividade, a solidariedade e a diversidade.

Identificar que existem implicações de ordem estrutural na revisão de currículos não significa admitir uma lógica linear que supõe ações em forma de efeito cascata, ou seja, reforma-se o Estado que impõe que se reformem as universidades públicas federais por serem instituições do Estado e, com a reforma das universidades, reformem-se os currículos dos cursos. Significa compreender que os processos de revisões curriculares implicam movimentos contraditórios por envolverem a disputa pelo poder.

Exemplo desse conflito esteve presente no momento de se decidir pelo oferecimento do Curso de Licenciatura em História ou de Bacharelado na Ufac.

Ao se reportar ao momento da reforma curricular do Curso, um professor partícipe do processo de reformulação declarou:

A criação do curso de bacharelado foi uma atitude do departamento de criar vagas. Usamos muito o argumento da inclusão social, de abrir as portas da universidade e dar oportunidade para quem interessasse. Mesmo tendo consciência de que nós não tínhamos uma tradição aqui em fazer pesquisa, mesmo tendo consciência que o mercado de trabalho para esse aluno que vai cursar o bacharelado é muito restrito. Mesmo assim, optamos pelo desafio. Mas a gente conseguiu vencer uma série de dificuldades internas, uma resistência muito grande por parte da maioria dos colegas. Hoje, eu também dou a mão à palmatória. A gente forçou muito a barra. Sabe por quê? A primeira turma abriu 50 vagas, preencheram se não me engano 39 vagas. Agora estão no sexto período. Parece-me que restam 17 alunos. A turma que entrou na sequência só preencheu 41 vagas. Eu dei aula lá no semestre passado e 18 já tinha se evadido, tinham desistido. Quer dizer, tem um índice de evasão muito grande. Dos alunos que entram no bacharelado, boa parte deles entra com processo a partir do segundo período, querendo se transferir para o

curso de licenciatura. A gente tem aqui uma enxurrada de processo de aluno de bacharelado. (Entrevista, 2008, Professor 3)

A fala do Professor 3 é, por um lado, reveladora do quanto foi descabida a criação do Bacharelado em História na Ufac, quer pela pouca demanda social, quer pela pouca tradição com a pesquisa no campo da História que os professores reuniam; por outro, evidencia que havia vozes discordantes no tocante à criação de um curso de Bacharelado.

O Curso de História da Ufac, até sua reformulação curricular, tinha dupla habilitação – Bacharelado e Licenciatura. Houve, por ocasião da reforma curricular, movimentos de resistência à previsão legal de que esses cursos tenham uma organização curricular que lhes confira identidade própria. Ou seja, as DCNFP/2000 normatizaram a separação das habilitações em Bacharelado e Licenciatura – até então, o curso de Licenciatura funcionava como uma espécie de anexo do curso de Bacharelado, aproveitando as disciplinas e professores comuns.

Com as exigências legais das DCNFP/2000, a Ufac, em meio a muitos conflitos, optou por criar um Curso de Bacharelado em História no turno da tarde e manter o curso de Licenciatura (reformulado) nos turnos da manhã e noite.

Outro professor, ao avaliar a separação dos cursos, ponderou sobre a relação entre o aumento de vagas nos cursos e sua qualidade colocando as seguintes questões:

Aumentamos em que o quadro? Que capacidade temos instalada de propiciar hoje uma boa formação? A que condições, esses cursos estão sendo oferecidos? Para mim, tem um esvaziamento não só do ponto de vista das condições de oferta, mas do que se trabalha no curso. Eu acho que nós não temos como fazer um curso de qualidade. Tem um medidor aqui na universidade que é a participação dos alunos de História nos eventos. É incrível! Havia uma inquietação muito grande dos alunos nos debates, nas discussões. Agora, você faz lá uma conferência com 200, 300, quando termina um ou dois fala. Os outros vão tudo embora. Isso evidencia um problema de formação. Um curso de História que você

entra na sala de aula, os alunos têm estampado na cara o desânimo... Para mim, isso evidencia o problema da formação. (Entrevista, 2008, Professor 4)

A avaliação feita pelo Professor 4 demonstra a existência de crítica ao aumento da quantidade de vagas no curso, acompanhada de uma análise importante sobre a necessidade de se avaliar a qualidade da formação nele oferecida, e a importância de tomar a motivação dos alunos para a participação em debates, como um dos medidores da qualidade da formação e como objeto de análise na configuração da reforma curricular do Curso.

As duas últimas falas ora reproduzidas evidenciam que havia entre alguns professores do Curso o interesse em avaliar, na redefinição do currículo, questões importantes para a formação de professores de História e que não estavam entre as prioridades postas pelas reformas do Estado e da Universidade, nem eram consensuadas entre os próprios professores que compunham o Curso.

Conforme leciona Santos (2005, p. 31), no contexto das reformas, “o poder dos docentes é deslocado para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados”.

Mas que outras condutas os professores do Curso adotaram em face desse cerceamento de suas autonomias além das já citadas e que implicações guardam com a revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac?

Na perspectiva de aproximar a resposta a essa questão, recuperamos, na seção seguinte, algumas referências teóricas do campo do currículo e procuramos relacioná-los com as perspectivas curriculares defendidas pelos professores e com as categorias de autonomia, poder e resistência.

3.3 O papel dos professores na revisão do currículo

A análise dos papéis assumidos pelos professores na revisão do currículo

do Curso requer a compreensão do modo como o currículo é organizado até efetivar-se na prática.

Gimeno Sacristán (2000) elenca e explica cada uma das fases por que passa uma revisão curricular, exame imprescindível à compreensão da margem de poder, autonomia e de resistência que os professores podem ter na definição e de currículos acadêmicos.

Segundo o autor, as fases do currículo são:

- Currículo prescrito: são referências na ordenação do sistema curricular; servem de ponto de partida para a elaboração de materiais e controle do sistema.
- Currículo apresentado aos professores: constitui-se em materiais que objetivam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito.
- Currículo moldado pelos professores: diz-se das importantes traduções que os professores fazem dos currículos prescritos e daqueles que lhes são apresentados, de modo a traduzi-las no planejamento de suas práticas.
- Currículo em ação: trata-se das práticas reais dos professores sustentadas por seus esquemas teóricos e práticos que se concretizam em práticas pedagógicas singularizadas.
- Currículo realizado: resulta da prática e se produz em efeitos cognitivos, afetivos, social, moral, etc. Reflete-se nas aprendizagens dos alunos, mas também afeta os professores.
- Currículo avaliado: consiste no processo de avaliação das congruências e incongruências no alcance dos propósitos manifestos nos demais níveis do currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 107-313).

Processos de revisões curriculares demasiadamente presos ao cumprimento dos currículos prescritos podem vir a se tornarem práticas autoritárias e propícias a se constituírem em ações falhas na medida em que não se fazem democráticas. Isso não significa abrir mão das prescrições.

As prescrições curriculares não garantem a operacionalização prática de

currículos, mas, ao serem proclamadas, indicam que o Estado tem uma posição no tocante às perspectivas formativas que aspira para a formação de professores.

À medida que as DCNFP/2000 tornam público o que o Estado brasileiro pretende em termos de formação de professores, declara seus anseios. Segundo Cury (2002), “declarar, **é retirar do esquecimento, proclamar aos que não sabem**”.

Nesse sentido, se elaborar diretrizes curriculares para a formação de professores não é suficiente, consiste, no entanto, em uma importante ação do Estado que, em contrapartida, impõe a esses professores não só a necessidade de conhecê-las, como também a busca pela identificação e estudo dos marcos teóricos que as circunscrevem.

Exemplo dessa busca pode ser observado nos depoimentos de dois professores do Curso, quando afirmaram:

Essa terceira reformulação do currículo do curso não teve efervescência na discussão. Primeiro, porque nada em nós nos convencia de que o ideal era separar bacharelado de licenciatura. Inclusive a orientação legal era de que era necessário separar. Mas nós nunca aceitamos por completo essas determinações. Era uma coisa tão antiga, impossível de ser discutida. Foi quase uma coisa imposta. A ideia era: tem que se cumprir a lei? Qual era o argumento que justificava a reformulação? Primeiro, a lei. Regulamentação federal! Segundo, a determinação da Instituição, aqui. No caso, a universidade nos exigindo o cumprimento da lei. Que os colegiados começassem a cumprir tarefas. Esta situação não nos agradava. (Entrevista, 2008, Professor 1)

A nova proposta, na verdade, ela não partiu necessariamente do curso. É que tinha uma resolução do MEC que exigia que fosse feita a reformulação das grades curriculares, por que a nossa grade curricular ainda era do chamado curso híbrido. Então o aluno entrava num tronco comum e a partir do 5º semestre é que tinha a divisão, a opção do Bacharelado para os que tivessem interesse. Era chamado curso híbrido. E aí a legislação vigente exigia que tivesse curso com

perfil próprio. Então o que era Licenciatura tinha que ser licenciatura com um perfil próprio e o Bacharelado a mesma coisa. Então, tinha que separar os cursos. Separamos! Mas contra nossa vontade. (Entrevista, 2008, Professor 3)

As declarações desses dois professores revelam que o processo de revisão do currículo ocorreu de modo tenso, envolto em pressões legais e institucionais que tentam sucumbir à autonomia dos professores.

A precarização do princípio de autonomia universitária fez que os processos de revisão curriculares, que poderiam se configurar para os professores como importante oportunidade de avaliação dos projetos pedagógicos desenvolvidos, sejam, em alguns casos, atropelados por preocupações com o prático, o imediato, o útil e a produtividade. Isso afasta a reflexão sobre até que ponto existem convergências entre a cultura pleiteada nos currículos prescritos e as culturas que poderiam compor os projetos curriculares que são reformulados.

Em um primeiro momento, essa condição induz os professores a um conhecimento superficial ou mesmo ao desconhecimento dos conceitos, princípios e valores que configuram os currículos prescritos.

O desconhecimento ou conhecimento parcial do conjunto de conceitos, princípios, normas e valores que normatizam o currículo prescrito é causado por vários elementos: pela forma verticalizada como é concebido e feito valer; pelos códigos linguísticos com os quais conta para serem expressos; e, sobretudo, pela forma como chegam aos professores, sujeitos que, em última instância, são os responsáveis por realizá-lo.

Ressaltamos que a participação dos sujeitos em um processo de construção curricular não se realiza exclusivamente pelo interesse que possam possuir, mas, em especial, pelo conhecimento que detêm sobre as políticas oficiais norteadoras de tal ação, bem como das relações de poder que as envolvem.

No que alude à forma como é concebido e feito valer, funciona com base nos órgãos oficiais do governo, criados com poderes para prescrever políticas curriculares nacionais e zelar para que sejam cumpridas, os quais lançam mão de

mecanismos coercitivos, a fim de que sejam cumpridos seus propósitos (STOPPINO, 1991).

O termo “prescrito” é de uso mais frequente na linguagem médica com a conotação de receita; transposto para a linguagem educacional, ganha o significado de normatização, organização e regulação do sistema curricular. Nessa transposição, os currículos prescritos contam com um número reduzido de pessoas para concebê-los, elegendo princípios, normas, leis, que podem ou não se coadunar com os interesses majoritários da sociedade. Além disso, trata-se de documentos que, pelo papel normativo que os caracterizam, expressam uma linguagem técnica e, em alguns casos, dúbia e de difícil compreensão.

O depoimento de um dos professores do curso de História e participante do processo de revisão curricular do curso objeto desta pesquisa manifesta essa dificuldade. Ele apontou a consultoria como um dos encaminhamentos tomados pelo Professor para superá-la:

Eu admito! Nós contamos com a colaboração de duas pessoas para que tivéssemos um entendimento do que fazer. Pedimos consultoria do professor Carlos Eduardo da Universidade Federal de Santa Catarina, ele já tinha sido professor nosso aqui, e da professora Maria José, que era ex-professora do departamento e que trabalhou na reformulação anterior. Eu confesso para você que o professor Carlos Eduardo deu mais as orientações dos aspectos legais, o que podia e o que não podia fazer com a legislação vinda do MEC. Foi difícil para a gente entender. (Entrevista, 2008, Professor 1)

Esse depoimento, além de evidenciar as dificuldades para a compreensão do que propunha a legislação, demonstra certo receio em admitir que recorreram a consultorias nos aspectos que se referiam às orientações legais do MEC para a organização dos currículos de formação de professores.

É compreensível o receio do Professor. A forma equivocada como o discurso da autonomia e da competência vem sendo disseminado nos meios educacionais é propícia a essa reação, pois se atrela autonomia e competência à eficiência e produtividade, a solução imediata de problemas, em particular aqueles

vinculados às demandas do mercado e não à capacidade de reflexão e encaminhamentos didático-curriculares pelos professores.

Diante da pressão da legislação educacional, do acolhimento de literaturas e discursos que incorporam termos e conceitos²⁴ sem o devido cuidado com suas origens e com as ideologias que difundem, o receio de admitir que “pensar certo não é que-fazer de quem se isola de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante” (FREIRE, 1997, p. 37) pode vir a ser motivo de vergonha, como manifesta o Professor pré-citado.

O MEC e as instituições de ensino não fazem um esforço mútuo de diálogo que resulte em convencimento consciente; antes, esse Ministério, subserviente às políticas do Banco Mundial, tenta impor e fixar paradigmas educacionais que primam pela otimização e competitividade, negligenciando a formulação de políticas curriculares que tenham como meta prioritária a formação crítica para a cidadania.

No entanto, conforme nos alerta Paro (2008), essas questões não passam despercebidas durante todo o tempo que se leva para proceder a um processo de revisão curricular; tampouco são ignoradas por todos os sujeitos que dele participam. Vimos no interior da Ufac a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que expressaram divisões e contradições.

O engajamento no processo de revisão curricular propiciou a seus sujeitos a identificação da natureza e significado de alguns elementos presentes no currículo prescrito e que a eles coube oposição por meio de mecanismos de resistência. Daí compreendermos que os currículos prescritos tanto podem influenciar a postura dos professores como podem serem desconsiderados, alterados e ressignificados por esses sujeitos nos currículos por eles moldados.

Essa intervenção é nutrida pelo confronto entre as subjetividades dos professores expressas em suas histórias de vida, incluindo-se, por um lado, as

²⁴ Referimo-nos a termos e conceitos como: competência, eficiência, otimização, qualidade total e um conjunto de outros tantos bastante usados pela linguagem afeita às políticas neoliberais.

suas formações profissionais, e, por outro, as políticas curriculares, as normas de funcionamento da instituição e a tradição acadêmica.

A possibilidade de ação autônoma e competente do professor passa pelas condições da realidade em que exerce suas atribuições profissionais, configurando sua práxis com base na representação que faz das circunstâncias trazidas pelos contextos que vivencia.

Em regra, tenta-se atribuir apenas ao sujeito professor o êxito ou fracasso de suas ações. Desconsidera-se uma série de elementos da estrutura social e institucional que incidem sobre suas práticas e transcendem as posturas individualizadas de competência e autonomia particularizadas.

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização. Isto é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação do professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de profissionais dentro do quadro de determinantes da prática. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 168)

Reconhecer que as políticas curriculares prescritivas tolhem a autonomia dos professores não significa desconsiderar a importância que práticas institucionalizadas têm na coordenação, organização e avaliação de currículos, o que muito difere da obediência às prescrições.

A autonomia e a competência dos professores na moldagem de currículos representam uma originalidade de alguém que, com base na formação que recebeu da cultura presente no universo onde trabalha e do contexto social em que vive, faz a escolha de princípios, valores e conhecimentos que compreende serem significativos e dignos de socialização com seus alunos.

Quando a autonomia e a competência são características exigidas desses sujeitos, mas apartadas das condições para seu alcance, professores renovadores fazem de suas ações resistências burladoras de coerções legais.

Uma das atribuições dos professores universitários consiste em contribuir com a concepção, elaboração, execução e avaliação de currículos. Parte dessas atribuições ocorre nas reuniões dos colegiados dos cursos onde trabalham e dos quais são membros. Quando avaliadas por um observador menos atento, essas ações podem ser julgadas como sendo de pouca resistência às orientações curriculares fornecidas pelo MEC para a ordenação dos currículos. Considera-se que os professores se comportam de modo a se acomodarem às prescrições e não a resistirem a elas.

As avaliações das posturas adotadas pelos professores durante os processos de revisões curriculares podem conter equívocos de análise, e, portanto, requerem uma reflexão mais detalhada dos sentidos e significados que os professores intencionam imprimir às suas ações ao agirem de modo aparentemente acomodado ou resistente a uma dada perspectiva curricular pré-estabelecida.

O direcionamento ou sentido de uma ação curricular pode assumir diferentes significados ou efeitos, gerando a complexidade em se classificar tal ação como sendo de resistência ou de acomodação.

Os sujeitos que participam do enredo de um processo de revisão curricular criam sutilmente articulações imprevisíveis e só possíveis de serem desvendadas por meio de uma cuidadosa análise dos indícios das ações empreendidas. É necessário recorrer a uma metodologia de investigação pautada em um **paradigma indiciário** (GINZBURG, 1989) em que a atenção do investigador, em vez de centrar-se nas ações e características mais marcantes dos sujeitos e do processo investigado, privilegie aquelas, em regra, negligenciadas.

Uma perspectiva teórica de estímulo ao empreendimento de atos de resistências nos momentos de moldagem de currículos pode ser encontrada em Giroux (1983), Freire (2006), Gimeno Sacristán (2007) e Lima (2008), os quais não desconsideram o papel reprodutivista que os currículos podem ter socialmente e vislumbram a possibilidade de que estes se convertam em instrumento de transformação da sociedade.

Giroux (1983) encontra respaldo nas teorias neomarxistas que fundamentam a Teoria Crítica, e em estudos de Adorno e Horkheimer (1985), ao caracterizar resistência como ação humana intencional capaz de produzir emancipação. Nesse sentido, muitos atos, em geral classificados como de resistência, não podem ser assim caracterizados por lhes faltar a intencionalidade crítica.

Os conceitos de resistência e de acomodação são polissêmicos. Há circunstâncias em que uma atitude de aparente aquiescência a dada situação pode de fato ser uma acomodação acrítica e não conter indícios de resistência, mas pode haver situações em que uma suposta acomodação contenha clara intencionalidade e resulte em uma forma diferenciada de resistência.

A resistência não está na briga pela briga, no conflito pelo conflito, na desorganização sem propósito. A essência da resistência reside na desarticulação inteligente, engajada, solidária e crítica de ações. Portanto, com o claro propósito de contrapor-se a formas de poder que desconsideram a equidade, ou seja, que não se dispõem a reconhecer igualmente o direito de cada sujeito de ter suas ideias e propostas ouvidas, examinadas e, assim, acatadas ou descartadas.

Postas essas considerações, é preciso analisar cuidadosamente os fatos e as circunstâncias que cercam os processos de revisões curriculares, pois consistem em práticas que envolvem atitudes dinâmicas e de aparente estática.

Uma análise dessa natureza requer, também, uma forma diferenciada de pensar o tempo de construção de currículos, pois, às vezes, a extensão do tempo gasto para proceder a uma reforma curricular pode ser vista como acomodação.

Práticas fundadas no pensamento demorado e refletido tendem a parecer estranhas a nosso tempo em que os meios de comunicação se aperfeiçoaram e encurtaram as distâncias e o tempo de socialização das informações. Ao mesmo tempo, esses avanços tornaram o homem intolerante ao pensar e ao agir de modo demorado, reflexivo, como é próprio de processos criativos e democráticos.

O processo de revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac, quando analisado de modo superficial, denotava caracterizar-se como

demorado. Observado e analisado para além das aparências, talvez pudesse revelar novas características e apresentar novos significados e sentidos.

A suposta demora na revisão curricular dava-se por múltiplas razões. Uma delas, pelo fato de que conceber currículos não é exercício simples que se faça no agir apressado e consensual, pressionado pelo tarefismo acadêmico e orientado por paradigmas consensuais.

Os sujeitos que vivenciaram o processo de revisão curricular em pauta admitiram que a existência de conflitos naquele processo provocou demora na elaboração de um novo Projeto Pedagógico para o Curso.

Em suas avaliações sobre o tempo demandado para essa atividade, afirmaram:

Demorou foi muito tempo! Os problemas foram os conflitos internos que imperaram. As brigas, as políticas. Principalmente porque com a reformulação da grade curricular, os cursos de licenciatura perderam espaço para os cursos, vamos dizer da área de educação. (Entrevista, 2008, Professor 2)

O tempo foi muito curto e não houve o envolvimento de professores de fora. Foi algo muito endógeno, muito negativo. Quem comandou o processo, tentou a todo custo impor uma proposta sua. Diante de muita confusão é que conseguimos impor questões coletivas. (Questionário aplicado em 2008, Resposta do Professor 6)

Os dois professores citados avaliaram de modo diferente o tempo necessário para a reformulação do currículo, mas atribuíram a necessidade de maior ou menor tempo aos conflitos vivenciados.

Ao analisar o significado do conflito para aquele processo, observamos que, para um dos professores, o conflito é sinônimo de “problema” e, para o outro, “confusão” consistiu-se em um mecanismo de alcance de questões coletivas. Depreendemos, assim, a necessidade de apurarmos a compreensão do conflito e da confusão presentes naquela ação, como sinônimos de poder e resistência.

Apple (2006, p. 139) enfatiza que são poucas as tentativas de lidar com o conflito em nossas investigações ao ponderar: “intriga a quase completa falta de

tratamento ou mesmo de referência ao conflito como algo que seja de interesse social ou como categoria de pensamento nos currículos”.

As práticas dos sujeitos que participaram da reformulação curricular do Curso, ao serem aparentemente inativas, ambíguas, dilemáticas e conflituosas, continham em suas essências características de poder e resistência. De igual modo, algumas práticas que aparentavam manifestações de poder e resistência não resistiriam a uma análise mais detida que as caracterizasse como tal. Por exemplo:

- Quando questões coletivas foram apontadas pelo Professor 6 como uma “**conquista imposta**” e não negociada, teríamos um ato de poder ou de resistência? Ou de ambos? Ou de nenhum dos dois?
- Quando um curso de Licenciatura julga ter perdido espaço para o campo da Educação, temos aí uma conquista ou uma perda? Um ato de poder ou de resistência?

A resposta a essas questões não é simples e requer uma discussão sobre como se caracterizam o poder e a resistência articulados à categoria **tempo de construção de currículos**, bem como a perspectiva formativa que se pretendia ao currículo que estava sendo reformulado.

Ao analisar as manifestações de aparente poder e resistência exercidos pelos sujeitos do currículo durante o processo de revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac, recorreremos à reflexão de Ponce (2006), segundo a qual mudanças velozes, sem a percepção dos passos dados, sem o tempo para digeri-las e interpretá-las, geram instabilidades constantes que também não produzem mudanças, na medida em que não se mudam nem se preservam valores.

O processo de revisão curricular do Curso de Licenciatura em História tornou-se motivo de estranhamento, ao não se render ao agir prescritivo, que se caracteriza pela rapidez, em detrimento do pensar coletivo, processo que, por sua complexidade, exige tempo para amadurecimento, construção/desconstrução, negociação/convencimento.

Esse estranhamento precisava ser analisado de modo atento, pois um tempo aparentemente “demorado” para se proceder às revisões curriculares pode, na realidade, tratar-se de um tempo “pseudodemorado”, uma vez que o **tempo de construção do trabalho docente** e do currículo não se caracteriza por um **tempo tarefairo** que não permite o refletir demorado e o identificar da intencionalidade da ação empreendida. Antes, pauta-se na recuperação da memória e da história vivenciada pelos sujeitos partícipes do processo de revisão curricular do Curso. (PONCE, 2006).

Mudar tudo sem refletir nas razões da mudança pode se converter em tarefismo. Mas não mudar pode se constituir tanto em resistência como em acomodação. Por isso, “é preciso planejar também o tempo de reflexão e redefinir o que se considera como perda de tempo” (SORDI, 2005, p. 139).

Cabe, também, às instituições de ensino desenvolver ações que considerem e estimulem as subjetividades dos professores na construção de currículos e exercitem entre seus sujeitos um olhar crítico para fazer a “distinção entre as formas politicamente viáveis de resistência, se latentes ou abertas” (GIROUX, 1983, p. 55).

A omissão dessas posturas permite o risco de se multiplicarem as maneiras como a dinâmica da estrutura e das ideologias hegemônicas funcionam nas políticas e práticas curriculares, sendo o controle do tempo um poderoso instrumento, tanto de poder como de resistências²⁵ nos processos de revisões curriculares.

Gimeno Sacristán corrobora nosso entendimento ao argumentar:

[...] o texto de currículo que quiser ser comum, e mais ainda quando embasado nas exposições administrativas que constitui o currículo oficial, além de acolher a pluralidade, deveria ser entendido como texto interpretável, no sentido de poder ser desenvolvido, na prática,

²⁵ **Resistências** – conceito que recomenda seu emprego no plural para enfatizar a diversidade de formas pelas quais se manifestam – consistem em ações de alcance tanto individual como coletivo. O termo resistências é, em regra, usado para expressar o resultado de ações políticas empreendidas por um sujeito ou por um conjunto de sujeitos de um dado segmento social, em contraposição a atos de poder empreendidos por outro(s) sujeito(s) ou instâncias sociais.

de diferentes maneiras. Permitir a interpretação e condição do pluralismo democrático é mostrar coerência com a atitude aberta diante de uma tradição revisada e qualidade inerente dos processos sociais desenvolvidos a partir de projetos. O desenvolvimento do currículo é, de fato, um processo de reconstruções sucessivas e simultâneas, nas quais há intervenção de múltiplos agentes como bem sabemos. Mas, a admissão da flexibilidade, na formação prática da plataforma comum, não pode ser a porta e o pretexto para introduzir um relativismo epistemológico, cultural e pedagógico, no qual “vale tudo” falseando a condição de ser experiência comum. (GUIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 186)

Ainda que haja manifestações individuais de resistência na definição de currículos, mecanismos de resistência empreendidos individualmente ganham dimensão coletiva na medida em que seus desdobramentos são de extensão social. Essa perspectiva de compreensão do caráter individualizado e/ou coletivo da resistência pode vir a se constituir em incentivo à desestabilização de uma lógica que advoga que “uma andorinha sozinha não faz verão”, desconsiderando iniciativas individuais.

Assim como ações individuais de resistência podem ganhar uma dimensão de alcance coletivo, atos de poder podem assumir uma manifestação individual, mas representam uma outorga coletiva. Contrapor-se a atos de poder implica o exercício de resistências.

Poder e resistência assumem a perspectiva de que o exercício de um ou de outro está presente no conjunto das relações sociais, revelando-se tanto na dimensão do público (Estado) como do privado (sociedade civil, sistemas de ensino) e particular (sujeito professor).

Se, por um lado, a prática de construção de currículos envolve relações de poder de grande e pequeno portes (macropoderes e micropoderes),²⁶ envolve,

²⁶ Depreendemos de Foucault (1979) que **micropoderes** se relacionam com os mecanismos de poder exercidos em um nível mais elementar que aqueles imprimidos pelos aparelhos de Estado. São produzidos por instâncias menores – grupos sociais e sujeitos em particular – que se empenham de múltiplas formas para fazer valer seus pontos de vista, resistindo aos poderes

também, macrorresistências e micro, hetero e autorresistências e que não podem ser perdidas de vista, se quisermos entender melhor os significados políticos dessa dinâmica.

As macrorresistências à concepção e execução de um currículo que se pautem por princípios emancipatórios e humanistas e que tenha a participação democrática como posturas norteadoras são, hoje, empreendidas pelos órgãos educacionais de formulação e avaliação de currículos do MEC, ao rechaçarem tais iniciativas da sociedade civil. Essas posturas podem ser classificadas como heterorresistências e ocorrem por meio da implementação de um conjunto de políticas que visam ao enfraquecimento de sindicatos docentes e de outras formas de organizações da classe.

As microrresistências também estão presentes nas organizações curriculares por meio de práticas sutis de desobediência ou obediência parcial ao prescrito – o que podemos classificar como microrresistências, resultantes do conjunto consciente de autorresistências.

Determinadas práticas empreendidas pelos membros do Colegiado do Curso de Licenciatura em História da Ufac revelam que alguns elementos sutis da cultura institucional, que inicialmente tendiam a ser lidos como acomodações, contribuíram para o processo de resistência a mudanças curriculares que traziam em suas bases questões contrárias a essa cultura, na qual se pretendia implantar políticas de caráter prescritivo. Como exemplos dessas práticas, destacamos:

- não agendamento de reuniões colegiadas para discutir a temática da reforma curricular;
- alterações na ordem de pauta, quando o assunto premente era a revisão curricular;
- socialização precária de documentos legais, teóricos e institucionais que subsidiavam a tarefa; e

oficialmente instituídos quando estes são incompatíveis com seus interesses. As relações entre poder e dominação são de dois níveis: macro, que nos conduz a um reducionismo estrutural; e micro, que nos conduz a enxergar a ampliação das estruturas de poder.

- falta de estímulo ao engajamento de alunos e professores no processo.

As DCNFP/2000 já apontavam essa inobservância da inter-relação organização institucional e organização curricular ao pontuar que:

A organização curricular e a organização institucional de um curso de formação de professores estão intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. (BRASIL, 2000, p. 22)

Não é possível, assim, ignorar a cultura institucional na qual o currículo do Curso foi concebido, pois essa cultura era marcada por conflitos e interesses.

É relevante destacarmos que, em razão de o conceito de currículo se articular com outras categorias conceituais, o currículo objeto deste estudo estava extremamente amalgamado à cultura institucional, ao poder e a movimentos de resistências.

Devemos, no entanto, analisar as forças e formas hegemônicas com que os macropoderes e as heterorresistências tentam desestimular as microrresistências e as autorresistências para instituir as prescrições curriculares.

A dissolução dos sindicatos, o descaso com a formação dos professores, a bonificação por desempenho, a padronização curricular, as avaliações externas são alguns dos mecanismos usados pelos órgãos do Estado para desmobilizar micro e autorresistências.

Os formuladores de tais políticas denotam esquecer que os professores são sujeitos cuja existência acadêmica não se separa de suas existências políticas, cunhadas em diferentes espaços e formas (FREIRE, 2006).

Quando, por exemplo, professores com uma tradição de militância como sindicalistas, ambientalistas ou feministas vêm para a Universidade, trazem consigo um conjunto de princípios, valores e ideias que se chocam e se complementam, politicamente, na explicitação prescritiva e real do currículo. O

choque ideológico que emerge desse processo, em alguns casos, é visto como negativo.

Houve situações na reformulação curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac em que as categorias da contradição e do conflito foram interpretadas pelos grupos envolvidos no processo como categorias constitutivas apenas de aspectos negativos, descartando a possibilidade de conterem aspectos também positivos que impulsionariam a reflexão e, talvez, a mudança de paradigmas curriculares para a formação de professores de História empreendida pela Ufac.

Esse tipo de interpretação forjava nos professores do Curso movimentos de resistências às prescrições curriculares, pois constatavam que os valores, conhecimentos, percepções e crenças que se construíram ao longo de suas trajetórias pessoais e de formação profissional eram desconsiderados e que se tentava imprimir uma relação de mando e obediência entre o MEC, a Pró-Reitoria de Graduação e o Colegiado do Curso.

Havia um distanciamento de propósitos formativos que separava a concepção daquilo que era normatizado pelo MEC para compor os currículos de formação de professores de História e aquilo que era pleiteado pelos grupos envolvidos na reformulação do currículo do Curso. Esse distanciamento revertia-se em práticas de resistências.

Ao analisar os conteúdos das normatizações curriculares e os distanciamentos da realidade educacional que se pretendia vê-las implementadas, houve um descompasso que propiciou aos professores tomar esse distanciamento favorável à manutenção da dicotomia entre **o que se dizia para ser feito e aquilo que era feito**. Os professores passaram a lançar mão de mecanismos de resistências que se manifestavam em: não divulgação de normas, reinterpretação, atualização ou substituição por regras alternativas.

O excesso de legislação e reiteração sistemática de princípios normativos não é forçosamente sinônimo de maior conformidade, podendo, ao contrário, fornecer bases indispensáveis para sua inobservância. Órgãos da administração central não chegam a funcionar como um corpo homogêneo a divulgar legislações

e outros normativos produzidos de forma monolítica, coerente e articulada, que tudo preveem e regulamentam, de tal maneira que nada nem ninguém lhes pode escapar (LIMA, 2008).

Gimeno Sacristán (2000, p. 115), novamente, colabora com a análise dos alcances e limitações dos currículos prescritos ao explicitar que se trata de “um esquema de controle muito mais forte em sua proposição, como contrapartida, tem ‘a virtude’ de ser bastante ineficaz, se colocasse com intenção de submeter as práticas escolares aos esquemas prescritos”.

Diante da ineficiência dos currículos prescritos em submeterem as práticas acadêmicas a seus esquemas de controle da cultura hegemônica que se quer ver disseminada, as mesmas instâncias que os formulam criam outros mecanismos de controle por meio de instrumentos padronizados de avaliação a serem aplicados nacionalmente a todos os alunos daquele nível de ensino, impondo penalidades às instituições que não responderem a contento às exigências solicitadas nesses instrumentos.

As diretrizes e normatizações para os cursos de Licenciatura instituídas no Brasil convergiram, em alguns pontos, com os interesses dos sujeitos envolvidos nos processos de revisões curriculares e, em outros, enfrentaram forte resistência.

Movimentos de reformas curriculares podem significar, aos professores, tanto ameaça como desafio. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança em sua capacidade de oferecer uma liderança intelectual aos alunos ou ignoram a inteligência, o julgamento e a experiência que os professores têm para oferecer nesse debate (GIROUX, 1997).

Ameaças e desafios que bem podem propiciar aos professores a compreensão de que as prescrições curriculares determinadas pelo MEC exercem grande influência para estabelecer e definir opções pedagógicas, bem como regular o campo de ação, mas são ainda insuficientes para torná-las legítimas no cotidiano das práticas curriculares.

Orientação mais concreta para essa prática respalda-se na filosofia da emancipação pedagógica que garante o valor das prescrições curriculares

advindas do MEC, mas que reconhece a necessidade de que os sujeitos envolvidos em processos de revisões curriculares exerçam sua autonomia para recriá-las e moldá-las à realidade, contribuindo com a reflexão de novas políticas curriculares.

Como destacamos no início deste capítulo, as expressões de poder e resistências resultantes dos momentos de composição de currículos estendem-se para além dos conflitos entre Políticas Curriculares Nacionais do Estado e Políticas Institucionais de Currículo da Universidade. Seu alcance abrange as relações de poder e resistência que são travadas entre os próprios sujeitos ou grupos que compõem a Instituição. Serão essas relações travadas entre dois grupos institucionais da Ufac, envolvidos na reformulação curricular do Curso, que analisaremos a seguir.

3.4 Relações de poder e resistência entre grupos na revisão do currículo

Na primeira década do século XXI, a Universidade Federal do Acre (Ufac), pressionada pelas mudanças nas formas de conceber os papéis da Universidade e do conhecimento na sociedade globalizada e pelas alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para atuarem na Educação Básica, empreendeu um amplo movimento de reformas curriculares de seus cursos de Licenciatura.

À época, a Ufac encontrava-se em processo de reorganização de sua estrutura política e administrativa para a criação dos Centros que passariam a agrupar departamentos de áreas afins e, em alguns casos, nem tão afins. Essa reorganização vem sendo implementada com alguns desafios.

Havia, na Instituição, uma expectativa muito grande no tocante à nova configuração dos Centros e ao peso político que teriam nos fóruns internos e nas disputas em prol do número de vagas em concursos para professores que cada Centro angariaria – o que implicaria, também, maior ou menor orçamento para

pesquisas e número de professores eleitores ou candidatos a reitores surgidos de cada um dos Centros criados.

A redefinição dos currículos dos cursos de graduação na Ufac significava administrar a disputa pelo poder entre diferentes grupos e as conquistas de verbas, vagas em concursos e em investimentos na infraestrutura e no acervo bibliográfico dos cursos passavam a depender das escolhas vencedoras: opção ou por cursos de Licenciatura ou por Bacharelado.

Essas questões guardavam relação com a resistência que os membros do Colegiado dos cursos de Licenciatura da Ufac imprimiram às prescrições curriculares formuladas pelo MEC no momento de conceber os currículos de seus cursos, mas estavam relacionadas, também, a mazelas internas à Instituição que envolviam, sobretudo, membros do DH e do DED.

A maioria dos conflitos dava-se em função do conhecimento, compreensão e cumprimento e/ou desconhecimento, incompreensão e tentativa de descumprimento das DCNFP/2000, das DCNCH/2001 e das Resoluções CNE/CP nºs 1 e 2, respectivamente, de 18 e 19 de fevereiro de 2002.²⁷

Essa legislação impulsionou a ampliação das discussões, tensões e resistências no interior do Curso ao disciplinar os princípios norteadores, os conteúdos curriculares, a organização institucional da formação, a carga horária e a duração dos cursos de Licenciatura no Brasil. Os principais motivos de conflitos foram:

- o conhecimento e aceitação da legislação;
- a definição de uma identidade;
- a dimensão pedagógica da formação;
- a pesquisa e seus campos de direcionamento;
- o currículo e a formação de intelectuais;

²⁷ Um espelho destes conflitos pode ser observado no Quadro 20 constante nos Apêndice U.

- a formação dos professores formadores; e
- os significados da mudança.

Apontadas as principais razões para as discussões, tensões e resistências, recorreremos com mais frequência aos depoimentos dos sujeitos da pesquisa por serem bastante elucidativos da natureza dos conflitos que permearam o processo de revisão curricular do Curso.

3.4.1 Conhecimento e aceitação da legislação

O conhecimento e a aceitação da legislação educacional que orienta a organização dos cursos de Licenciatura no Brasil foi, conforme salientado, o principal ponto de divergência entre os membros dos departamentos envolvidos na reformulação curricular do Curso.

Em face da necessidade da reformulação, tornava-se imperativo que, primeiro, os sujeitos participantes da reforma conhecessem as políticas públicas de currículo para os cursos de Licenciatura no Brasil expressas nos conteúdos da legislação educacional concernente à área.

Uma vez conhecida, caberia a interseção dos sentidos e significados trazidos pela legislação àqueles sentidos e significados que os sujeitos daquele currículo atribuíam a essa formação de professores; caso contrário, novas perspectivas curriculares seriam ignoradas ou adotadas mecanicamente.

Os membros do Colegiado do Curso, por sua vez, tinham conhecimento da existência da legislação educacional que regulamenta os cursos de Licenciatura no Brasil, porém de modo parcial.

É importante destacar que a falta de aprofundamento dos estudos e análises da legislação pelos membros dos dois departamentos não se dava no tocante ao conjunto da legislação. Os professores do DH conheciam

razoavelmente bem as DCNCH/2001, ao passo que os professores do DED entendiam que, como tratavam da reforma curricular de um Curso de Licenciatura em História e não de Bacharelado, seria desnecessário conhecê-las com profundidade.

Em outra via, ocorria compreensão semelhante entre os professores do DH em relação ao estudo e análise das DCNFP/2000, sobre as quais não procuravam se deter por resistirem a aceitar que estavam reformulando um curso que formaria professores de História e não bacharéis em História ou sujeitos com a dupla habilitação, como se fazia até então.

Essa dicotomização de posturas entre os professores membros de um e de outro departamento contribuiu para que, na elaboração do Projeto Pedagógico, a definição da identidade profissional a ser conferida aos alunos do curso também tenha sido motivo de divergências.

3.4.2 A definição de uma identidade

A escolha de uma identidade profissional não é de fácil decisão, nem está circunscrita apenas ao peso que possam ter as prescrições, mas implica, dentre outras questões, a formação dos professores formadores, a importância que se dá à dimensão pedagógica da formação pretendida e o direcionamento dos campos para a pesquisa. Esse conjunto de fatores apresentou-se como bastante conflituoso no processo de revisão curricular do Curso.

A legislação educacional que normatiza a formação de professores para a Educação Básica no Brasil exige a organização de currículos com identidade própria. Até a publicação dessa legislação, o Curso de Licenciatura em História da Ufac funcionava nos períodos matutino e noturno e oferecia dupla terminalidade: Licenciatura e Bacharelado.

A cisão político-epistemológica entre formar historiadores e formar professores de História remonta à história da formação de professores no Brasil e

às disputas por *status* acadêmico-científico entre os diferentes campos do conhecimento. As licenciaturas não se configuram no *ranking* das áreas mais prestigiadas, tampouco as temáticas de pesquisas voltadas para o campo do ensino. Essa “tradição” influenciou na forma como os professores que participaram do processo de revisão curricular do Curso receberam a exigência legal de conceberem um currículo direcionado à formação de professores – o que trouxe muitos dilemas para os sujeitos que participaram da revisão curricular do Curso e, por consequência, impulsionou atos de poder e resistência que não foram poucos nem de curta duração.

A quem formar? Quanto tempo pode durar um dilema em torno da identidade profissional a ser definida em um currículo?

Essas questões faziam parte de questionamentos reincidentes nos momentos de discussão e elaboração do currículo. Membros do DED defendiam a formação de professores de História, enquanto membros do DH propugnavam pela formação dos chamados “profissionais da História”, incluindo-se nessa categoria bacharéis e professores de História – situação que pode ser considerada relativamente positiva, uma vez que

[...] o currículo, mais que propor conteúdos e sugestões a serem implantados, deveria “fomentar os dilemas para que estimulassem esse espaço problemático que os professores desenvolvem no nível de pensamento e de prática, quando se confrontam com propostas”.
(GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 178)

A extensão dos dilemas e conflitos ocorreu pelo fato de envolver sujeitos cuja existência acadêmica não se separava de suas existências políticas, cunhadas em diferentes espaços e de distintas formas.

Quando os professores militantes em outras esferas sociais participavam dos debates nas reuniões do Colegiado, traziam consigo um conjunto de princípios, valores e ideias que se chocavam e se complementavam politicamente na elaboração do currículo do Curso.

No tocante ao tempo gasto para se definir uma identidade profissional a ser contemplada no currículo, os sujeitos partícipes da construção do currículo

estudado consideravam que 12 anos, pouco mais de uma década, era o tempo que se havia despendido na discussão desse quesito. É o que podemos observar nos comentários reproduzidos a seguir:

Quando a gente começou a pensar o curso, pensar eminentemente, como um curso de formação de professores, porque havia uma ideia no curso de um bacharelado que não era bacharelado. Você tinha um curso que, no meio do caminho, se dizia que era bacharelado. A história do dois em um. Mas, enfim, o fato é que em 10 anos tinha formado seis bacharéis. A própria estatística negava a existência do bacharelado. Os alunos gastavam praticamente um curso de doutorado com disciplinas de metodologia, de monografia e nunca faziam a monografia. Era uma coisa anacrônica (Entrevista, 2003, Professor 4).

Em nossa cabeça, nós passamos 12 anos discutindo uma formação conjunta: bacharelado e licenciatura, e agora, dez anos depois, quando isso estava em andamento, nós vamos discutir a necessidade de mudança? Nós decidimos: temos que cumprir a legislação, então vamos cumprir! Agora, nós vamos dizer no projeto, por que fizemos essa opção. (Entrevista, 2003, Professor 1)

A orientação legal de que os colegiados de cursos deveriam organizar projetos pedagógicos com identidade própria causou muitas resistências e dilemas entre os professores do Curso, pois suas experiências haviam lhes deixado marcas ao longo de suas formações e profissionalizações que se tornaram a base da valorização feita dos saberes, das atitudes, da ciência e da cultura expressa no currículo que moldavam.

As DCNFP/2000, aprovadas pelo DED no quesito identidade profissional a ser conferida aos alunos, foram alvo de fortes resistências dos membros do DH.

As resistências ocorriam de maneira multiforme: explícitas e sutilmente veladas. Dentre as formas explícitas, salientamos o posicionamento de um dos professores entrevistados:

Discordo plenamente de reformulações impulsionadas pelo peso do legal, do oficial. Desde os parâmetros curriculares, é um currículo

não apenas de bases neoliberais, inspirado em uma proposta liberal que não se adapta à nossa realidade. Se você ler o projeto do curso, nós estamos dizendo isso lá. Nós começamos o texto, inclusive, manifestando nosso posicionamento sobre essa legislação que obriga a separação do bacharelado da licenciatura! (Entrevista, 2008, Professor 1)

De fato, o posicionamento dos professores propugnando pela desaprovação das prescrições legais para o currículo foi enfático e explicitado no texto do Projeto Pedagógico do Curso.

A discordância concernente a uma organização curricular que separe Licenciatura de Bacharelado é questão antiga, que remonta à década de 1980.

Professor e historiador ocupam, tradicionalmente, definições próprias e pouco misturáveis. Acolhendo a discussão acumulada sobre a identidade almejada para o graduado em História, as Diretrizes Curriculares de História de 1988 – na versão Anpuh, antes de ser modificada pelo CNE para tornar-se a diretriz oficial – usam a expressão “profissional da História” para designar o especialista em assessorar a sociedade em sua relação com o tempo.

A proposição da Anpuh era de que o “profissional da História” desenvolveria seu trabalho em instituições sociais diversas, como escola, mas também museus, imprensa, arquivos, empresas e mercado editorial. Nessa definição, Bacharelado e Licenciatura tornam-se não apenas anacrônicos, mas desprovidos de sentido.

Cerri (2008, p. 342), ao lado de outros autores que professam no mesmo sentido, fortalece a defesa da não dicotomização do Curso ao afirmar que a melhor formação do profissional da História seria aquela que conseguisse conciliar, em um único curso, Bacharelado e Licenciatura. No entanto, as políticas para as licenciaturas, hoje, entendem o Bacharelado e a Licenciatura como graduações diferenciadas, o que inviabilizaria a dupla terminalidade fornecida por um único curso.

As discordâncias com as previsões da legislação foram longas, estendendo-se de modo resistente até 2005, prazo limite para adequação dos currículos às determinações legais.

No entanto, à proporção que os membros do DH se conscientizavam da

exigência de elaboração de um currículo com identidade única, entraram em conflito, pois defendiam a formação de historiadores, mas reconheciam alguns entraves para levar a efeito um curso de Bacharelado em História. Consideravam que não havia mercado de trabalho no Acre o suficiente para acolher os egressos do Curso.

A tradição com a pesquisa no Curso era incipiente, e o quadro de professores que pudessem orientar as pesquisas precisava ser qualificado em nível de doutorado, haja vista que o número de doutores naquele departamento era pequeno.

Os membros do DH ponderavam, também, sobre a necessidade de constituição de linhas de pesquisa. A organização curricular para o curso experimentado até então evidenciava que, embora o curso formasse bacharéis e licenciados, o índice de monografias defendidas era muito baixo. A elaboração de monografia consistia no único diferenciador do currículo dos alunos que optavam pelo Bacharelado. A decisão pela Licenciatura era, portanto, praticamente obrigatória.

O grupo de professores do DED, por sua vez, avaliava que, embora o espaço no mercado de trabalho para historiadores no Acre estivesse em processo de crescimento, ainda era pequeno, porém, quando se pensava no campo profissional para professores de História, era grande.

A opção que conciliou os dilemas de ambos os grupos foi, desse modo, a criação do curso de Bacharelado em História, para onde os membros do DH continuaram a canalizar suas expectativas, e outro de Licenciatura, que atendesse às demandas da legislação, do mercado, das políticas do Reuni e dos professores do DED.

A elaboração de novos projetos pedagógicos para ambos os cursos teve o propósito de mitigar as diferenças entre seus componentes curriculares e facilitar a reopção dos alunos, caso quisessem mudar de curso ao longo da formação. Com a flexibilidade na legislação, encontraram brechas para criar os projetos que defendiam ou que tinham maior peso político.

3.4.3 A dimensão pedagógica da formação

Outro motivo de divergência entre os membros dos dois departamentos em pauta dizia respeito ao cumprimento do que prevê a Resolução CNE nº 02/2002, em seu art. 11, parágrafo único: “nas licenciaturas, o tempo dedicado à dimensão pedagógica não será inferior à quinta parte da carga horária total”.

Considerando o fato de “dimensão” significar tamanho, volume, cumprimento, extensão, cabe-nos questionar:

- Um currículo que se volta à formação de professores não teria em toda a sua extensão um caráter pedagógico?
- O fato de as questões pedagógicas estarem presentes em toda a extensão de um currículo de formação de professores de História significaria ser a Pedagogia a única ciência norteadora de tal currículo?

A resposta a essas questões envolveria uma discussão epistemológica da pedagogia que extrapola os objetivos desta pesquisa. Não é possível, no entanto, tratar de “dimensão pedagógica” sem ao menos problematizar um pouco do que se supõe ocupar um curso de Licenciatura em História, e o que essa ocupação tem de pedagógico.

Um curso de Licenciatura em História ocupa-se da preparação de professores para ensinar História na Educação Básica, e o ensino é uma atividade eminentemente pedagógica. Logo, o pedagógico deveria (per)passar, ou seja, passar junto, passar ao longo de todo o currículo de um curso de formação de professores de História, mas, junto com ele, também deveriam passar outros campos do saber, em particular do campo da História.

A questão do lugar do pedagógico na formação de professores tem sido motivo, ao longo da história da educação, de muitas divergências políticas. No caso do processo de revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac, a dimensão pedagógica teve como base o Projeto Comum para as

Licenciaturas – PCL/Ufac²⁸ – que, respaldado nas DCNFP/2000, deveria subsidiar as discussões alusivas à formação pedagógica de todos os cursos de Licenciatura da Instituição. Essa proposta foi assim caracterizada e avaliada em seu processo de construção:

O Departamento de Educação preparou uma proposta de formação pedagógica comum a todos os cursos. Com seus especialistas, pensaram que haviam concebido a melhor proposta. Proposta avançada, obviamente na formação pedagógica. Mas essa discussão do conjunto da área de História e das outras áreas que compõem o currículo de História, isso não foi feito! (Entrevista, 2008, Professor 1)

A gente ficava indo na Pró-Reitoria, havia um posicionamento, voltávamos no Departamento de Educação, outro posicionamento. Então, chegamos ao ponto de votar. Afinal, qual é o caminho que nós vamos seguir? Aí, foi decidido que seguiríamos a proposta do Departamento de Educação. (Entrevista, 2008, Professor 1)

A proposta de formação pedagógica comum a todos os cursos de Licenciatura da Ufac, apresentada no PCL/Ufac (2003) e encaminhada aos colegiados, reivindicava para o DH a responsabilidade por conduzir todas as disciplinas pedagógicas que comporiam a formação dos futuros professores. Isso significava gerir um conjunto de 14 disciplinas, em um total de 1.035 horas.

A avaliação e recepção da PCL/Ufac perante os colegiados dos cursos de Licenciatura ocorreu de forma distinta. Em alguns casos, deu-se de modo mais rápido, e os conflitos foram menores, embora existentes. No Curso de História, houve muitas resistências e restrições à proposta apresentada, o que demandou maior tempo para ser acolhida e, ainda assim, parcialmente.

O DED da Ufac era questionado quanto às suas intencionalidades formativas e suas competências, mesmo que trouxesse em sua história uma larga trajetória de experiências com a formação pedagógica de professores, já que desde a criação dos primeiros cursos de Licenciatura na Instituição assumia essa responsabilidade.

²⁸ O Capítulo 2 traz informações mais aprofundadas sobre este Projeto.

Os principais questionamentos da proposta eram atinentes à carga horária de 400 horas previstas para o componente prático da formação e mais uma carga de 400 horas para o Estágio Supervisionado, conforme estabelecido na Resolução CNE/CP nº 02/2002.

Os membros do Colegiado do Curso pertencentes ao DH consideravam excessiva a carga horária de 400 horas prevista na legislação para o componente prático da formação, por entenderem que o Curso se transformaria em um Curso de Pedagogia, pois, para eles, a formação “do profissional da História” – entenda-se, conforme salientado, historiador e não professor de História – requeria mais fundamentação teórica que prática.

Os membros do DED, por sua vez, consideravam a carga horária necessária, em razão da complexidade da atividade docente, do tempo e dos conteúdos requeridos à constituição de uma identidade profissional voltada à docência. Compreendiam que as práticas são constitutivas de teorias e estas, daquelas. Entendiam, no entanto, que seria difícil cumprir a legislação, fosse pelo número de profissionais que envolveria, pela necessidade de estabelecimento de uma política institucional que articulasse parcerias entre Ufac e escolas de Educação Básica como campo de investigação, fosse, pelo empenho no desenvolvimento profissional que os professores que ministrariam este componente curricular teriam a buscar.

A resistência dos professores do DH amparava-se no receio de perderem território no currículo, uma vez que suas formações não eram direcionadas para o campo pedagógico e, possivelmente, apresentavam fragilidades teóricas para conduzir uma formação de professores como pesquisadores do Ensino de História.

Um dos professores, ao se reportar ao início do processo pela reforma do currículo, assim se manifestou:

Quando começou essa reformulação era outro grupo que estava administrando o departamento. Na época ainda era departamento. Hoje é Centro! Foi um período muito conturbado. Tinha dois grupos que estava em situação de oposição e um deles era mais afinado com o pessoal da Educação. Teve muita briga muito conflito! Houve

conflitos não só na História, mas em todas as licenciaturas! Ficou uma questão meio calada na garganta. A pedagogia ampliou demais e as disciplinas do curso diminuíram. Mas era essa falta de entendimento nos cursos de licenciatura de que formávamos professores. (Entrevista, 2008, Professor 2)

Estar “afinado” com grupos que se propunham a pensar a educação era motivo de conflitos em razão da dificuldade ou falta de vontade política para entender a identidade da formação orientada pela legislação e que repercutia no direcionamento da revisão do currículo do Curso, conduzida por duas lideranças que dirigiram o processo em momentos distintos, com amparo em posicionamentos também diferenciados.

A experiência com a organização curricular fundamentava as análises feitas no momento de conceber o novo currículo e o papel que componentes curriculares pedagógicos tinham no Curso. Essa postura, no entanto, era a de uma minoria, justamente aquela acusada de afinar-se com membros do DH:

Quando você botava na sala de aula o professor para ministrar Didática, ninguém queria saber da Didática. E aí era uma coisa desmembrada do curso. Tinha um mecanismo de rejeição por parte do pessoal da História e um mecanismo de autodefesa por parte do pessoal da Educação. O que é natural porque se você se sente rejeitado, você se defende. Então, isso criou um problema. A gente queria enfrentar isso. (Entrevista, 2008, Professor 4)

As resistências dos professores não advinham tão só da análise rigorosa dos princípios e concepções prescritos que nortearam a elaboração daquele Projeto, mas, também, da quantidade de disciplinas e de carga horária que ficariam sob a responsabilidade do DED.

Tratava-se de uma disputa por espaço no Curso. A infidelidade normativa seria mais corretamente compreendida, se considerada como fidelidade dos autores aos seus objetivos, interesses e estratégias (LIMA, 2008).

Em 2004, mudanças de encaminhamentos na condução das orientações dos órgãos deliberativos da Ufac ao acolhimento das normatizações do CNE e ao

PCL/Ufac, alusivas aos componentes práticos da formação, resultaram nas seguintes compreensões pelos membros do Colegiado:

Estágio e Prática caberiam às licenciaturas, no caso o curso de História definir se acatava ou não a proposta que veio do Departamento de Educação. Isso passou a ser motivo de uma briga interna, um enfrentamento entre a administração superior, a educação e as licenciaturas. Depois, virou resolução. (Entrevista, 2008, Professor 1)

As disciplinas de Estágio Supervisionado que, inicialmente, estavam sob a responsabilidade do Departamento de Educação, passaram para a responsabilidade do próprio Departamento de História numa tentativa de associar melhor a prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente, pois são os docentes de História que dominam melhor os conteúdos da área específica, além de já terem a prática pedagógica. (Entrevista, 2008, Professora 7)

No ano de 2005, em decorrência das disputas pelo poder, bem como das resistências ao PCL/UFfac e das dificuldades de conciliar interesses, a Pró-Reitoria de Graduação, à época, encaminhou a proposta para votação no Cepex. Após muitos conflitos, essa proposta resultou na Resolução nº 06, de 14 de agosto de 2005.

Posteriormente, com as novas interpretações ao conteúdo das Resoluções CNE/CP nº 02/2002, o Colegiado do Curso de História optou por reduzir a carga horária de um dos componentes curriculares (Investigação e Prática Pedagógica) para um terço do previsto no PCL/Ufac. Com isso, o Colegiado tomou para si a condução de outro componente (Estágio Supervisionado), negligenciando as questões epistemológicas contidas no projeto inicial.

A postura adotada pelo Colegiado na condução desse quesito não atendeu às expectativas de alguns professores, conforme podemos constatar nas seguintes manifestações:

A nossa ideia era de que as atividades do estágio que é garantida na prática de ensino fossem desenvolvidas como a gente fez no tempo passado, em conjunto, professor da área de Educação junto com o

professor da área de História. Então, nós passamos a codificar disciplina como sendo da História. (Entrevista, 2008, Professor 1)

A única coisa que eu sei, é que ficou um estresse porque nossos professores não têm uma formação pedagógica que seria necessária para acompanhar essas disciplinas. (Entrevista, 2008, Professor 2)

Na organização do PCL/Ufac, apenas 195 horas do componente curricular prático constavam como sendo de responsabilidade do DED, ao passo que as 205 horas restantes, que comporiam as 400 horas exigidas, deveriam ser gerenciadas pelos departamentos responsáveis pela formação específica de cada área do conhecimento escolar, de modo a atender ao previsto no art. 12 da Resolução CNE/CP nº 02/2002, que estabelece:

Art. 12 – [...]

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

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

§ 3º – No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002b)

As 195 horas mencionadas passaram a compor um conjunto de três disciplinas – Investigação e Prática Pedagógica I, II e III –, que, ao lado de outras, expressariam o alcance da dimensão prática nos currículos dos cursos de Licenciatura. No entanto, a falta de professores que as ministrassem, decorrente, sobretudo, de restrições impostas pelas políticas educacionais em âmbito nacional e pela administração superior da Instituição à realização de concursos para suprir tais cargos, aliado a disputas por espaços, provocou a flexibilização no oferecimento desse componente, de acordo com os interesses de cada Curso.

No caso específico do Curso de História, esse componente restringiu-se a apenas uma disciplina de 75 horas, mesmo com a proposta da PCL/UFFA, de dividir pela metade, entre os departamentos de Educação e de História, as 400

horas de Prática como componente curricular, vivenciado ao longo do Curso, conforme prevê a Resolução CNE/CP nº 02. Os professores vinculados ao DH entendiam que 195 horas do componente prático mais 400 horas do componente de Estágio Supervisionado totalizariam 595 horas, carga horária excessiva – sobretudo, se somadas às cargas horárias dos demais componentes curriculares da formação pedagógica que, no cômputo geral, totalizavam 1.035.

Pelos motivos assinalados, o DH era contra a carga horária estabelecida na legislação. No entanto, quais seriam os conhecimentos específicos a um curso de Licenciatura? Conhecimentos do campo da História? Conhecimentos do campo pedagógico? Ou seria mais correto compreendê-los como conhecimentos advindos dos dois campos e que se caracterizariam como **conhecimentos para Ensinar História?**

As 400 horas destinadas ao Estágio Supervisionado foram igualmente pautas de muitas discussões, além de se avaliarem que seu oferecimento nos cursos não necessariamente precisaria ficar sob a responsabilidade do DED.

O argumento fundava-se no fato de esse componente ter ficado sob a responsabilidade dos departamentos específicos, por ocasião do oferecimento de um Programa Especial de Formação de Professores²⁹, firmado por meio de parceria entre a Ufac, o Governo do Estado do Acre e as Prefeituras Municipais, com o propósito de qualificar profissionalmente os professores que ainda não possuíam curso superior.

²⁹ Entre os anos de 2000 e 2006, a Ufac passou a gestar um amplo programa de formação de professores que exerciam suas atividades no magistério acreano, mas que ainda não possuíam qualificação profissional em nível de formação superior. O Programa, além de atender ao que previa a LDBEN, em seu Título VI, art. 62 – “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” –, reforçava seu compromisso social com a formação de professores no Acre (BRASIL, 1996). Aquele Programa contemplou oito municípios polo e a capital acreana, Rio Branco, atendendo à formação de professores da Educação Básica por meio do oferecimento de cursos de Licenciatura Plena, nas áreas de conhecimento que compõem o respectivo currículo. Dada à sua dimensão, muitos foram os desafios operacionais que a Ufac enfrentou em sua execução, dentre eles, a dificuldade em disponibilizar professores do DED para atender à vasta carga horária das disciplinas da formação pedagógica, em especial do Estágio Supervisionado, cuja situação fez que a Pró-Reitoria de Graduação flexibilizasse a responsabilidade pelo oferecimento do componente de Estágio, autorizando que, pontualmente, cada curso de formação específica codificasse como sendo de sua responsabilidade e arremontasse professores para oferecê-lo.

A situação abriu precedentes para que a disputa pelo oferecimento do componente curricular Estágio Supervisionado fosse acirrada, por ocasião da reestruturação curricular dos cursos regulares da Ufac. Ainda assim, alguns cursos consideraram a importância de mantê-lo sob a responsabilidade do DED, codificando-o para esse Departamento. Outros, porém, tomaram para si essa responsabilidade, codificando seus projetos pedagógicos e viabilizando formas de operacionalizá-los.

O Curso de História insere-se nesse último caso. Os membros do DH propunham que essa unidade se responsabilizasse pela operacionalização do Estágio, enquanto os do DED propugnavam que, como de tradição na Ufac, o DED conduzisse as atividades de Estágio ou que trabalhassem de modo compartilhado, contando com o apoio de professores do DH para sua realização. Se operacionalizada dessa última forma, a codificação desse componente curricular deveria ter dupla codificação na Caden, o que era problemático. No entanto, mais problemático que sua codificação institucional era o fato de o Estágio e os demais componentes da formação pedagógica propostos pelo PCL/Ufac pautaram-se em disputas políticas entre os grupos e não no seu valor cognitivo e de seus significados para a formação de professores de História.

3.4.4 O lugar da pesquisa no currículo

Outro ponto de divergência entre os grupos em disputa era concernente ao lugar da pesquisa no novo currículo e aos campos para onde deveria se direcionar. Membros do DH defendiam que as pesquisas a serem produzidas no Curso deveriam voltar-se para o campo da História, ao passo que os professores do DED entendiam que, por se tratar de um curso de Licenciatura em História, as pesquisas deveriam voltar-se para objetos ligados à formação do professor de História e ao Ensino desse campo do conhecimento.

Pesquisa realizada na Coordenação do Curso de Licenciatura em História da Ufac, em 2005, mostra que, até aquele ano, 164 alunos viveram a experiência de realizar trabalho monográfico³⁰ – 57 trabalhos no total –, cujas temáticas mais frequentes voltavam-se, quase exclusivamente, para o campo da História, relegando o campo pedagógico ao segundo plano.³¹

Dentre os temas investigados, havia uma supremacia dos povos da floresta – seringueiros, índios e trabalhadores rurais –, seguindo-se trabalhos relativos ao Estado do Acre, no que tange aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

O grande número de pesquisas voltadas aos povos da floresta e ao Estado do Acre revelou indícios sobre concepções historiográficas direcionadas a abordagens regionalistas. Essas concepções permeiam as práticas pedagógicas dos professores formadores do Curso de História e, por consequência, a formação dos alunos. Nossa assertiva se confirma no depoimento de um dos professores:

Quase todos os trabalhos de pesquisa e os ex-professores que saíram da casa, os atuais que são doutores e mestres, todos vieram de programas em História do Brasil. Tudo com trabalho sobre a região. Nós temos um acervo riquíssimo em História Regional, tanto da Amazônia como do Acre. Tudo é voltado para pesquisa sobre a região e isso ajuda bastante. (Entrevista, 2008, Professor 2)

O Professor não deixa claro, no entanto, se teria ajudado o fato de todos os professores do Curso terem direcionado seus estudos de Mestrado e Doutorado para a História Regional. Provavelmente, para a formação de professores de História isso não teria ajudado, pois a formação de professores de História requer, além de estudos direcionados para a História Regional, outros estudos dirigidos às formas de ensinar e aprender História não só regional, mas também universal.

Sobre a questão de um alto índice de trabalhos realizados pelos ex-alunos do curso estar direcionado para os povos da floresta, é provável que esses trabalhos estejam relacionados às origens do Estado do Acre. Ao visitar sua

³⁰ Os trabalhos foram realizados individualmente ou em grupos compostos por dois a oito alunos.

³¹ Um espelho completo desses trabalhos monográficos consta do Apêndice “J” – Quadro 10.j.

história, podemos observar que o Estado teve como uma das primeiras fontes econômicas o extrativismo da borracha, que se constituiu em um processo exploratório, marcado pela luta de classes entre índios, caboclos, seringueiros e seringalistas e que envolveu uma política de organização social e econômica.

Até os anos 1970, a população rural do Estado do Acre era o dobro da população urbana, o que também pode ter motivado tantos alunos a investigarem os modos de vida dos sujeitos que viviam no espaço rural até aquela época e os problemas sociais advindos da inversão desse quadro.

É importante registrar as transformações políticas e administrativas implementadas a partir da década de 1980 no Acre. Até esse período, o Estado contava com apenas oito municípios: Rio Branco, Sena Madureira, Manoel Urbano, Feijó, Tarauacá, Plácido de Castro, Xapuri, Brasileia e Assis Brasil. Depois disso, treze novos municípios foram fundados e a população residente nesses espaços deixa de ser rural e passa a compor a população urbana dos novos municípios.

Essa população, embora considerada urbana, tem um grande número de caboclos, ex-seringueiros e indígenas que guardam muito das características socioculturais rurais. Tais características se manifestam na forma de organização dos espaços residenciais e de documentação de suas propriedades, bem como na alimentação, no lazer e na religiosidade, aspectos que vão se entrecruzar com os valores socioculturais urbanos.

A partir da década de 1970, o modelo econômico extrativista é substituído pelo modelo agropecuário, o que provoca um movimento intenso de êxodo rural, seguido de processos desordenados de urbanização em todo o Estado, em particular na capital, Rio Branco. Esse movimento pode ter pautado a escolha de temas a serem investigados, vindo a compor o conjunto de questões regionais pesquisadas por alunos do Curso em seus trabalhos monográficos.

O Apêndice “J” traz temáticas que abordaram investigações sobre seringueiros e/ou seringais, o que nos possibilita observar que, além de serem as mais recorrentes, contemplam uma variedade de aspectos ligados ao modo de vida do seringueiro em seu cotidiano. É oportuno ressaltar, nesse aspecto, que o

sujeito seringueiro ganhou espaço nas monografias como alguém que trabalha, estabelece relações sociais, tem uma linguagem peculiar, vive uma cultura, tem uma organização social própria, guarda memórias e constrói identidades.

Trata-se de um universo de características, embora vivenciadas também por outros sujeitos sociais. A força com a qual aqueles sujeitos as rememoram e seus desdobramentos para a formação sociocultural do Acre podem, de fato, suscitar o interesse de historiadores, em particular das regiões Norte e Nordeste do Brasil, em tomá-las como objeto de estudo.

As investigações direcionadas à análise das relações estabelecidas nos seringais retratam fatos ocorridos naqueles espaços, que também propiciaram investigações, como:

- os conflitos sociais pela posse da terra;
- as alterações socioculturais advindas das migrações;
- as transformações socioculturais ocorridas com o colapso da produção da borracha;
- vivência de uma política de aviamento;³² e
- resistências ao desmatamento.

O levantamento das temáticas nos possibilita notar que os povos da floresta se tornaram objeto privilegiado de várias investigações feitas por um grande número de alunos. Isso pode ter ocorrido, tanto pelo significado das tradições para o povo acreano como pela função da formação dos professores formadores do Curso que, em regra, tiveram suas investigações direcionadas à História Social com trabalhos no campo da História do Acre.

O novo currículo do curso, que precisaria contemplar pesquisas direcionadas ao campo do Ensino de História e à Formação de Professores de

³² A política de aviamento deriva do termo **aviar**, e, no contexto áureo de produção da borracha na Amazônia, constituía-se no fornecimento de mercadorias ao seringueiro em seu próprio local de trabalho, o seringal, para que ele pudesse trabalhar mais e gerar mais renda ao seringalista. Essas mercadorias eram entregues ao seringueiro a preços exorbitantes e, por isso, costumavam endividá-lo com o seringalista.

História, foi negligenciado em detrimento da formação dos professores formadores, mesmo tratando-se de um Curso de Licenciatura. Essa evidência pode ser observada nos depoimentos dos professores, bem como no levantamento das temáticas dos TCCs eleitas, já sob a vigência do novo currículo do curso.

A análise evidencia a possibilidade de que os professores, ao manterem suas fidelidades teóricas no campo da História, tenham influenciado os alunos, ao longo das aulas, a subestimarem temáticas de pesquisa dirigidas ao **Ensino de História**, embora estivessem vinculados a um Curso de Licenciatura.

Cerri (2008, p. 343), ao argumentar sobre o lugar da pesquisa e do ensino, salienta que, “se a pesquisa é essencial para o ensino, o ensino é essencial para a pesquisa”.

No entendimento desse autor, não deveria haver a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado; no entanto, no currículo de ambos, a Didática da História deveria ser uma disciplina obrigatória, dirigida ao estudo da produção, circulação e uso social do conhecimento histórico – o que envolveria também a metodologia do ensino de História entendida em seu formato escolar. Além disso, essa disciplina estaria vinculada à teoria da História e aos fundamentos da educação.

Alguns membros do Colegiado do Curso de Licenciatura em História esposavam entendimento semelhante ao discutir e defender a formação de “profissionais da História” como professores pesquisadores.

A pesquisa sobre as temáticas de investigação no Curso revelaram, todavia, descaso com temáticas do Ensino de História e preferência por pesquisas direcionadas para a História, em especial a História regional, que podem estar relacionadas a pelo menos três fatores:

- formação dos professores do Curso;
- tentativa de fortalecimento das linhas de pesquisa; e
- valorização das identidades dos sujeitos daquele espaço.

Ainda que esses três fatores possam responder pela primazia de temáticas

direcionadas à História regional, é sempre recomendável refletir nas limitações que uma perspectiva unitária de pesquisa pode trazer para uma formação que se pretenda universalista e tenha como principal endereço a docência. Onde estariam as pesquisas direcionadas ao Ensino de História?

Além da lacuna no tocante às pesquisas direcionadas ao Ensino de História, a ênfase nos aspectos identitários de caráter regionalista só faria sentido na medida em que, fundada no conhecimento local, estabelecesse ligações com outros espaços e culturas que propiciassem a ampliação da análise histórica. Esse aspecto foi observado por ocasião das discussões em prol da reforma curricular do Curso e que se tornou objeto de disputas políticas entre grupos e sujeitos. Essa postura restou evidenciada nos comentários que se seguem:

Aqui tem que olhar para a realidade. Esta universidade está no meio da Amazônia. Ela tem que pensar as questões daqui, o mundo daqui. Que são as questões dessa dimensão multiétnica e multilinguística que é da Amazônia brasileira, mas também da Amazônia boliviana, peruana, colombiana, equatoriana que tá aqui perto e que temos que dialogar com elas. (Entrevista, 2008, Professor 4)

Um currículo não pode ser “multi” se nós descaracterizarmos o particular, tá certo? Como fazer isso? Permitindo que o particular, o individual, possa se evidenciar, tornar evidente para haver os enfrentamentos. Sem esses enfrentamentos. Um exemplo histórico que eu tiro pra isso é o caso do marxismo. (Entrevista, 2003, Professor 1).

A História não pode se enclausurar como tem sido feito em suas fronteiras, como se elas existissem; senão não avança. Ela precisa dialogar com a Literatura, com o cinema, com a Antropologia, com a Filosofia. Dialogar com essas múltiplas linguagens que ultrapassam hoje o mundo contemporâneo. Com as questões de identidades, que a área de História não se debruça a pensar. E isto significa colocar no currículo. Na formação do profissional de História, porque senão ele vai para a sala de aula defasado, e o aluno não se interessa por essa formação. (Entrevista, 2008, Professor 4)

Esses depoimentos reforçam que o espaço acadêmico não pode se tornar um espaço de rejeição ao diferente, de xenofobia e de coesão autoritária. Outros depoimentos, como o do Professor 4, dão conta de que a perspectiva universalista, expressa, em particular, nas duas últimas falas desse Professor citadas neste capítulo, contradizia-se com as proferidas anteriormente, que, além disso, ignoravam ou sublimavam iniciativas que imprimissem uma perspectiva curricular em que o pedagógico se refletisse.

A valorização das culturas locais pode ser fundamental na construção de currículos acadêmicos, cujo aspecto foi pontuado pela comissão de avaliação do Curso, a serviço do MEC, em 2007, como um dos aspectos fortes do currículo do Curso em tempos de globalização e de tentativas de homogeneização de identidades. É preciso analisar, no entanto, os riscos corridos ao se **curvar demasiadamente a vara para o outro lado**,³³ pois o espaço acadêmico não pode perder seu caráter de universalidade.

Freire destaca, ao observar a relação entre o particular e o universal, que:

[...] quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc.) que por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. (FREIRE, 1997, p. 139)

É oportuno salientar que, ademais, faz parte da competência cidadã evitar a subserviência ao Estado, como se fosse criatura dele, pois, ao contrário, o Estado deve estar a serviço de seus cidadãos e tem sua qualidade determinada pelo nível de cidadania que a eles propicie. As interferências do Estado devem se operar quando o bem comum assim exigir, sobretudo, para salvaguardar as políticas que mais favoreçam a promoção da cidadania, como Educação Básica de qualidade;

³³ Expressão usada por Saviani (1983), tomada por empréstimo de Lênin.

universidade de vanguarda, ética e científica; serviços sociais fundamentais e preventivos; política concentrada de direitos humanos; assistências devidas; e assim por diante (DEMO, 2005).

Outra evidência decorrente do levantamento das temáticas das monografias produzidas no Curso foi a concepção de um currículo que conjugasse a pesquisa com o compromisso educativo que despertou disputas pelo poder e imprimiu resistências. A educação era reduzida à sala de aula, e a pesquisa não contemplava a face educativa.

Demo (2005) alerta, ao tratar da relação ensino e pesquisa na construção de currículos, que, se no espaço da Educação Básica o professor não precisa ser um profissional da pesquisa, já que é um profissional da educação, em cursos superiores que formem professores, ao contrário, pesquisar torna-se uma necessidade formativa profissional, ou seja, o ensino e a pesquisa são:

[...] ao mesmo tempo, no mesmo diapasão, princípio científico e educativo. Sem pesquisa, não há vida acadêmica, a menos que a reduzamos a uma tática incolor de repasse copiado. Se assim for, não combina com a formação da competência de sujeitos históricos. (DEMO, 2005, p. 78-79)

Construir um currículo para o Curso que conciliasse ensino e pesquisa na formação de professores de História para a Educação Básica apresentou-se como um dos grandes desafios ao Colegiado do Curso, tanto pelas questões epistemológicas prementes como pelas relações ideológicas de poder e resistência que permearam as discussões em prol da revisão do currículo. O Colegiado precisa empreender esforços no médio e longo prazos para enfrentá-lo.

3.4.5 O currículo e a formação de intelectuais

A formação de intelectuais não é atribuição que se alcance de modo prescrito no grafar de um currículo. Para Giroux (1997), o intelectual é mais do que

uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de ideias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política.

Uma proposta curricular que vise à formação de intelectuais não é construída sem conflitos e resistências, uma vez que os sujeitos formados por meio de uma proposta assim delineada têm a perspectiva de responsabilização com práticas claramente comprometidas com a emancipação humana. Seria como se coubesse a cada aluno formado pelo Curso a tarefa de “secretariar” os oprimidos de modo a oferecer-lhes a oportunidade de saírem dessa condição.

No caso específico da reforma curricular do Curso em pauta, esses conflitos e resistências ocorreram porque havia divergências em relação à necessidade e possibilidade da formação de professores com papéis intelectuais. Havia pouca confiança na capacidade dos professores de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país.

No processo de revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac, houve indícios tanto de práticas que divergiram dessa perspectiva como das que a ela convergiram.

Vejam os pontos de vista de um dos professores sobre a probabilidade de formação intelectual decorrente da reforma do currículo do Curso:

A nossa mentalidade era de que estávamos formando historiadores. Um intelectual! Não para ser professor ou para ser um intelectual professor! Sem essa dinâmica da didática porque a gente acaba não tendo tanta didática assim, ainda. As licenciaturas, de modo geral, eu observo desde o primeiro momento, porque eu também era aluno e a gente não dava tanta importância para disciplinas como: Psicologia, a própria Didática, Estrutura. Tinha uma disciplina que eu fiz e que eu nem lembro mais o nome, mas que era para analisar a estrutura das escolas, o funcionamento das escolas e muita gente ia, fazia uma pesquisinha ali, alguma coisa, mas a gente dava muita atenção às disciplinas da História. O curso exigia essas questões de você conhecer os teóricos e, por aí, assim. Então, eu acho que esse início vai ser complicado, ainda, sair dessa mentalidade de ser historiador,

uma vez ou outra a gente acaba falando o historiador. (Entrevista, 2008, Professor 2)

O Professor 2 avaliou que denotava ser difícil formar professores como intelectuais já que existia uma tradição, entre os professores formadores do Curso, de uma espécie de divórcio entre os aspectos políticos, pedagógicos e históricos que a formação de professores requer.

A peculiaridade da profissionalização dos professores envolve dois componentes básicos:

- o da formação pedagógica, que o profissionaliza como docente; e
- o da formação básica, que o capacita para transmitir ou ajudar a aprender conteúdos curriculares diversos.

Essa simplificação metodológica, no entanto, não deve esquecer que esses dois aspectos na formação não podem realizar a função de profissionalizar os professores se estão desconectados entre si. Isso porque sua formação consiste em se comportar pedagogicamente quando desenvolve o currículo, para o que se necessita certo domínio do conhecimento, de modo que seu tratamento, seleção e ponderação se faça também sob chaves pedagógicas (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 184).

De acordo com a manifestação expressa pelo Professor 2, faltou a alguns professores o reconhecimento de que o professor é um intelectual.

Por que considerar intelectual o historiador e o professor não?

O Professor 2, ao posicionar a categoria “intelectual”, ora como substantivo, ora como adjetivo, evidencia que o historiador é, necessariamente, um intelectual, mas o professor, não. Primeiro, seria formado um intelectual; depois, esse poderia tornar-se professor. A intelectualidade era considerada adjetivo do historiador.

Por essa lógica, cabe questionar: Intelectual a serviço de que ou de quem?

Para Giroux, não é exagero afirmar que:

[...] os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e

cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*.
(GIROUX, 1999, p. 128)

Na avaliação do Professor 2, a condição para tornar-se um intelectual passava pelo conhecimento dos teóricos do campo da História e não por estudos no campo da Didática.

É fundamental que se reconheça a importância da teoria na formação de um intelectual. No entanto, desconsiderar a formação docente por requerer uma base teórica e o fato de que as teorias didáticas têm relevante significado para essa formação pode significar desconhecimento ou descaso com o campo pedagógico, sobretudo por evidenciar que a docência corresponde a um trabalho intelectual. Giroux analisa a categoria dos professores como intelectuais e destaca que,

[...] primeiramente, ela [a categoria] oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 161)

Ao analisar as condições ideológicas em que o Professor 2 avaliou o alcance da formação de intelectuais, tivemos o cuidado de considerar que a fala dos sujeitos é dinâmica e não estática. A avaliação feita por esse Professor, nesse sentido, possivelmente tenha sido resultado de uma linguagem outorgada pelo contexto institucional no qual se formou e exerce suas atividades profissionais.

Consideramos, também, que uma coisa é compreender que não se pode escolher uma linguagem em uma liberdade absoluta e cada linguagem se apodera do que deve ser dito. Outra coisa é acreditar que somos fatalmente dominados pela linguagem e que só podemos dizer o que ela nos leva a dizer.

Um tempo como o atual, em que as instituições e os sujeitos que delas

participam vivem atormentados pela automatização da técnica e da linguagem sem a devida clareza, coloca-os em posição de ameaça, mas, também, de resistência à linguagem instituída e de atenção aos contextos institucionais e ao currículo que se deseja moldar.

Desvelar as implicações da produção de mecanismos ideológicos na linguagem proferida pelo Professor 2 pode ajudar a forjar resistências linguísticas que resultem na relativa liberdade de expressão e acolhimento das subjetividades envolvidas na construção de novas práticas de construção de currículos em que se pode ser mais tolerante com o dizer de seus sujeitos.

Os dizeres podem não expressar devidamente seus pensamentos ou estar muito influenciados pelo contexto em que estão inseridos, mas isso não significa propalar a defesa de que a realidade não pode ser apreendida, que tudo é **discurso**. Ao contrário, significa entender, de modo preliminar, os sujeitos como historicamente situados.

Em que pese a análise da condição de relativa determinação do contexto institucional nas falas dos sujeitos, denota estar ausente da análise do Professor 2 uma base teórica capaz de explicar a formação para a docência como atividade que requer trabalho intelectual, tanto quanto a atividade de formar o historiador.

Havia uma tendência à desconsideração dos aspectos ideológicos e práticos necessários à formação de professores que agissem como intelectuais, e de historiadores que agissem como educadores, estando tanto na sala de aula como nos diferentes espaços que pudessem assumir profissionalmente, como centros de memória, museus, assessorias e outros.

Alguns professores apresentavam propostas que denotavam conectar as diferentes dimensões que compõem a formação básica de professores como intelectuais. A retrospectiva feita por um dos professores a respeito das intenções que mobilizaram aquele processo dá conta de que se tentou alcançar esse propósito:

A gente tinha uma sede de que aquele nosso aluno, com a formação que pensamos, tivesse condições de ir também para o museu, o centro de documentação. Nós ampliamos a formação! Era um

professor que, de fato, daria conta de ser pesquisador. Um professor que atuasse nestes campos. Apostar em um curso de formação de professores que tivesse uma boa base do ponto de vista da História da Filosofia, da História, das concepções historiográficas e de ferramentas mais contundentes de análise dos fatos históricos. De colocar o professor de História como pesquisador, como alguém dinâmico e que dialogasse com as disciplinas pedagógicas, porque o que a gente percebia no Curso de História é que as pedagógicas eram malditas. (Entrevista, 2008, Professor 4)

Recuperar experiências que retratem o papel que os professores podem desempenhar como mentores intelectuais é uma necessidade em tempos de reformas educacionais que apelam pela

[...] separação entre concepção e execução; a padronização do conhecimento com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (GIROUX, 1997, p. 158-159)

No entanto, movimentos de resistência a essas posturas neotecnicistas foram forjadas, evidenciando que “a charrete não perdeu o condutor” (SEIXAS, 1973), que nem todos os professores estão sentados à porta de seus “apartamentos com as bocas escancaradas cheias de dentes esperando a morte chegar” (SEIXAS; CAIANO, 1980).

Um dos professores ouvidos assim argumentou a respeito dos alcances formativos que vislumbrava na reforma do currículo do Curso, no tocante a preparar quadros intelectuais que interviessem nos problemas sociais do Estado do Acre:

No momento em que há uma normatização estabelecendo regras de separação do bacharelado da licenciatura não está apreendendo os objetivos que estávamos traçando. Acho que devemos ter uma discussão melhor. Por exemplo: há uma perspectiva de que existe uma população na floresta que precisa ter uma educação que responda a suas perspectivas de vida que extrapola o campo das

transformações específicas. De repente, você tem quem sabe que dar aula de Botânica. Eu acho que tinha que ter uma discussão maior. Não basta que a Educação pense numa proposta e a História pense noutra. Seria importante que a gente pensasse um pouco nos objetivos da vida em sociedade. Eu entendo que cada ciência tem seus objetos e eu concordo que seja ciência história, ciência educação, ciência e tal, por que elas têm as suas formas de elaboração. Elas têm as suas formulações próprias, seus objetos específicos. Agora, isso não impede que naveguemos em diversos objetos. (Entrevista, 2008, Professor 1)

Nesta análise, é essencial a articulação que esse professor fez do currículo à sua dimensão política e histórico-social. Tornar o currículo mais político significa inserir o conhecimento diretamente na esfera política, e isso era o que defendia esse professor, o que significava desenvolver uma linguagem crítica atenta aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, aspecto também destacado por ele.

Mas essas experiências precisavam envolver com mais clareza as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula.

O papel político a ser exercido pelo professor, como intelectual, pode ser grande, desde que suas formações estejam pautadas na reflexão, análise e ação social transformadora. Freire, ao discutir o alcance social das ações do professor como intelectual transformador, destaca:

[...] tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante. Neste sentido, é tão válida e necessária a presença atuante de um líder sindical numa fábrica, explicando na madrugada, em frente aos portões da empresa, as razões da greve em processo, quanto indispensável é a prática docente de uma professora que, numa escola da periferia, fala a seus alunos sobre o direito de defender a sua identidade cultural. (FREIRE, 2006, p. 70)

Um projeto curricular cumprirá com o importante papel de formar

professores como intelectuais se, em seu desenvolvimento prático, ou seja, na ação, voltar-se à reflexão crítica, ao amadurecimento das teorias e conceitos que o fundamentam, à crença no potencial humano por mudanças sociais, à unidade entre o pedagógico e o histórico, ao respeito às subjetividades e experiências dos sujeitos e à aproximação do ensino com a pesquisa e sua articulação com as práticas sociais por meio da extensão. Se, no entanto, pautar-se pela não criticidade, ceticismo, distanciamento das práticas sociais, acomodação, separação entre ensino e pesquisa, dicotomia entre o pedagógico e o histórico, desconsideração das subjetividades dos sujeitos históricos, provavelmente, esse projeto não formará professores como intelectuais.

3.4.6 A formação dos professores formadores

Evidenciaram-se, também, formas de poder e resistência na relação que os professores estabeleceram entre a identidade que se colocava como necessária ao Curso – Licenciatura, formação de professores – e a especificidade dos cursos de Mestrado e Doutorado que os formadores do Curso buscaram.

Dentre todos os professores do Curso, até a época de sua reformulação curricular, apenas dois haviam direcionado suas formações iniciais e suas pesquisas de Mestrado para o campo educacional; todos os demais eram formados em História e realizaram pesquisas em programas de pós-graduação direcionados ao campo da História e, por consequência, investigaram temáticas relacionadas aos saberes de referência desse campo, sem considerarem os saberes pedagógicos.

Alertas ao fato de que a formação inicial e continuada dos professores ocorre de forma situada, levantamos o questionamento relativo à formação recebida pelos formadores do Curso até 2005, para identificar se não repercutiria também na produção científica dos alunos por eles formados.

O Professor 2, ao se referir a essa questão, assim se posicionou:

Eu até brinco com os alunos, digo que nós fomos colonizados, a maioria dos professores novos de História, no Recife, em uma História social. Todos os professores novos têm essa base na História Social. Só tem um que é ainda muito preso ao marxismo e outro que, se eu não estou enganado, com a História Cultural, mas a gente trabalha sempre nessa visão da História Social. (Entrevista, 2008, Professor 2)

Os comentários desse professor, aliados a outras fontes, contribuíram para que pudéssemos traçar o perfil dos professores formadores do Curso. Dos oito professores sujeitos desta pesquisa, quatro eram mestres em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e dois doutores, também em História, pela PUC/SP. Essas duas universidades enfocam a História Social, o que revela por que a abordagem histórica é tão forte no Curso de Licenciatura em História da Ufac.

A análise do conteúdo das prescrições curriculares trazidas pela Resolução CNE/CP nº 01/2002 – que fundamenta a organização dos currículos dos cursos de Licenciatura – em concomitância com o perfil formativo dos professores do Curso de História da Ufac demonstrou que a importância atribuída à formação dos professores formadores não coincidia com a identidade profissional dos alunos que seriam formados por esse Curso.

3.4.7 Os significados da mudança

A probabilidade de mudanças curriculares envolvia muitos conflitos, pois implicava, dentre outras questões, a mudança de posturas dos professores do Curso.

Conforme relatou um dos professores participantes do processo de revisão do currículo, implementá-lo significaria:

[...] ter que largar os velhos jargões, os velhos papéis amarelos. Isso é difícil! Tem problemas no departamento que eram como dizia o Pedro Martinello: problemas atávicos. São problemas que nós não temos como resolver. As pessoas têm que nascer de novo. (Entrevista, 2008, Professor 4)

Ao refletir sobre a cultura acadêmica no qual o currículo era revisado, o Professor 4 avaliou que caberia aos sujeitos “nascer de novo” a fim de que pudessem realizar algumas ações que requeriam a riqueza de uma experiência cultural, capaz não só de deixar marcas de suas capacidades de exercício de resistência ao currículo prescrito, mas também de produzir transformações na prática formativa que desenvolviam.

Para isso, novas práticas precisavam ser instituídas, pois, diferentemente das práticas tradicionais, era preciso ampliar ações que envolvessem o trabalho coletivo. Havia um hábito de dicotomização dos campos do saber e do trabalho pedagógico.

Um pressuposto básico evidenciado na fala do Professor 4 foi o de que o conflito entre os grupos era inerente e fundamentalmente mau, e que se deveria lutar para eliminá-lo, em vez de enxergar o conflito e as contradições como “a força motriz” básica da sociedade (APPLE, 2006, p. 130).

Crescer enquanto grupo de trabalho implicaria rever princípios que, explícita ou implicitamente, encontravam-se presentes no DH da Ufac, num reflexo do desconhecimento do valor que a oportunidade de revisão do currículo do Curso poderia propiciar, uma vez que:

O Projeto Político Pedagógico de um curso deve ser fruto de uma ação colegiada em sua definição e construção inicial e também em sua manutenção por meio da avaliação contínua. É visível sua importância no avanço do ensino de graduação, porque embora como um documento seja externo a cada docente é ao mesmo tempo elemento fundamental do registro do compromisso social que a universidade, como instituição social que é, tem com relação ao ensino de graduação, e que através dele o colegiado de curso pode

unificar ações, executar revisões e atualizações e possibilitar avaliação colegiada, criando espaço para se sistematizar formas de trabalho cooperativa e de valorização da contribuição de todos e de cada um. (ANASTASIOU, 2010, p. 592)

O Professor 4 exemplificou a natureza das relações que tradicionalmente eram estabelecidas naquele cotidiano acadêmico:

Quando você começava a propor algo diferente, ameaçava o espaço político do outro. Então, nós encontrávamos resistências. Tinha muita resistência, tinha muita tensão, porque quando você propunha mexer no que estava posto, as pessoas diziam assim: “Não! Isto é minha área, eu vou dar o quê?” Pensava-se o curso a partir da sua função, como professor. Quer dizer, “essa é a minha disciplina, aqui não mexe!” É como se o curso se reduzisse à sua ação. Era mais ou menos isso que a gente tinha que enfrentar. (Entrevista, 2008, Professor 4)

Na esteira desse raciocínio, poderíamos argumentar que o poder de mudar um currículo corresponde a um ato de força. É preciso considerar, no entanto, que, no caso do currículo em estudo, a mudança poderia não implicar a melhoria da qualidade da formação oferecida, pois se mudava o currículo grafado por forças estruturais advindas de disposições econômicas, legais e normativas, mas essas mudanças estavam em dissonância com as intencionalidades culturais dos sujeitos daquele currículo.

Essa dissonância entre o currículo prescrito oficialmente e o moldado pelos professores evidenciou que o poder está presente em todos os lugares e sujeitos. Pode ser observada nas instâncias deliberativas do MEC ao estabelecer as DCNFP/2000 e DCNCH/2001, mas também nos professores que **moldavam** essas Diretrizes no currículo que elaboravam.

A mudança do currículo do Curso de Licenciatura em História da Ufac pode ser considerada, nesse sentido, não apenas um exercício de poder, mas, sim, de resistência à mudança, que também é uma forma de poder ou de contrapoder.

Outro professor do Curso revelou como as categorias de poder e

resistência, quando relacionadas a mudanças no currículo, não eram de simples análise, nem diretamente proporcionais:

[...] com essa nova grade curricular, com a separação da licenciatura do bacharelado, a maioria das disciplinas **é igual**, tanto para o bacharelado como para a licenciatura. (Entrevista, 2008, Professor 2, grifos nossos).

O destaque dado à expressão “é igual” tem o intuito de lembrar que a percepção da necessidade de mudanças vem acompanhada de um significado. Mudar requer uma necessidade, um fundamento plausível que, às vezes, não se nota ou que não se quer notar. Em situações assim, a análise da categoria de mudança torna-se complexa, pois só a reflexão sobre cada realidade garante que na “não mudança”, ou seja, na permanência, não possa haver relações de poder e resistência contidas.

Há, também, casos em que não existem condições favoráveis à mudança, sendo necessário forjá-las. Exemplo desse tipo de situação foi expresso nos comentários a seguir:

Nós entregamos tudo para eles. Entregamos o material digitado em formato eletrônico só para fazerem a mudança. Isso tava pronto! Concepção do curso e ementas estavam prontas. Isso só não bastava! Feito isto, o que precisava? Precisava discutir condições de oferta! Condição de oferta era pensar os professores e a capacitação de professores.

Eu vou te dar um exemplo. Nós inserimos a questão da História da África. Nós fizemos um concurso para História da África, porque era uma coisa nova. Discussão intensa em tudo, o que é universidade brasileira, por que a gente queria criar um núcleo forte de África. Nós colocamos uma perspectiva de História do Oriente. Nós tínhamos uma perspectiva de trazer a questão indígena pra dentro do curso. Como é que isso ia se dar? Essa implantação, se nós não tínhamos os profissionais? Então, nas condições de oferta, a gente pensou: “Vamos capacitar o pessoal. Criar oficinas, chamar as pessoas da comunidade que trabalham com isso, mesmo que sejam

consideradas leigas para somar com a gente”. Isto era pensar as condições de oferta, que era para criar uma base para o novo curso ser implantado. Isto implicaria também um esforço, inclusive de pós-graduação, das pessoas saírem para se capacitar. De trazer pessoas de fora para montar cursos aqui de 60, 90 horas, que refletisse isso com os professores e alunos. Mais com os professores; porque nós não tínhamos nem temos esses professores capacitados, porque as concepções que povoam o imaginário do historiador são concepções eurocêntricas. Aqui, nossa formação é eminentemente eurocêntrica. (Entrevista, 2008, Professor 4)

Entregar todo o material em formato eletrônico, com concepção de curso, ementas, era insuficiente para uma mudança profunda naquele currículo ou em qualquer outro. Era necessário pensar “condições de oferta” para criar uma base para que o novo currículo fosse implantado. A identificação dessas bases veio do próprio Professor 4, que as enumerou:

1. Discutir condições de oferta de disciplinas;
 2. Qualificar professores;
 3. Criar um núcleo forte de História da África;
 4. Realizar oficinas;
 5. Envolver pessoas, mesmo consideradas leigas na operacionalização do currículo;
 6. Envolver a pós-graduação para propiciar que os professores saíssem para se capacitar; e
 7. Trazer profissionais de fora do Estado do Acre, para montar cursos de 60, 90 horas, que refletissem com os professores e alunos.
- (Entrevista, 2008, Professor 4)

As alternativas indicadas para que fossem operacionalizadas mudanças no novo currículo do Curso passavam por uma análise tanto das condições objetivas da Instituição e dos profissionais envolvidos no Curso como das questões políticas relacionadas à formação pretendida e de modos alternativos de se aproveitar saberes populares e acadêmicos.

O Professor 4, no entanto, ao destacar que a formação dos historiadores é eminentemente eurocêntrica e que esse fato representava entrave para a

operacionalização da proposta curricular que estavam tentando construir, manifestou a percepção de que não seria possível fazer revisão curricular sem que fosse feita, também, a reorientação da formação dos sujeitos que dela participavam. Isso evidencia que mudanças sem a devida fundamentação alusiva às suas razões e condições de operacionalizá-las caracterizam-se por modismos acrílicos e não por mecanismos de resistência fortemente articulados.

Reformar currículos e tentar implementá-los envolve articulação entre os aspectos epistemológicos, pedagógicos, políticos e da organização institucional da Universidade que se propõe a essa reorganização. Não significa apenas tirar e pôr disciplinas, excluir e elaborar novas ementas, aumentar ou diminuir cargas horárias de disciplinas. É, ao contrário, algo mais profundo, que antecede o mero arranjo do conhecimento disciplinar.

No tocante às mudanças e permanências pertinentes à reformulação curricular do Curso, ainda que se entenda a importância do movimento como uma categoria de análise significativa quando os processos de mudanças curriculares são estudados, o fato de não se verificar resistência na permanência pode ser considerado, conforme salientado, alienação e acomodação.

O conflito interno e entre grupos de uma sociedade pode impedir que a acomodação e as relações habituais empobrecam cada vez mais a criatividade. (COSER, 1956, apud APPLE, 2006, p. 130)

Dados empíricos dão conta de que algumas práticas sutis empreendidas pelos sujeitos que faziam parte daquela cultura institucional, e que, inicialmente, eram tidas como acomodação, contribuíram para o processo de resistência às mudanças.

É importante que, nos processos de reorganizações curriculares, sejam avaliados os riscos que se corre ao analisar as relações de poder e dominação na lógica formal, uma vez que os sujeitos se tornam reféns de qualquer alternativa de resistência e superação. A ação de reformular um currículo é um ato de poder, em que **acomodação** e **resistência** se camuflam e podem conduzir a uma leitura e apreensão equivocada da realidade.

Thompson (1981) e Giroux (1983) fazem críticas acirradas à teoria da reprodução althusseriana por seu caráter teoricamente reducionista de iniciativas que primem pela luta humana na resolução de seus problemas, uma vez que os seres humanos são apresentados como estáticos representantes de papéis, portadores de significados pré-definidos e agentes de ideologias hegemônicas.

Uma perspectiva teórica que vai além das teorias da reprodução social e cultural é encontrada em alguns teóricos críticos, como Giroux (1983) e Paro (2008). Esses autores ajudam-nos a avaliar o papel reprodutivista que a educação pode ter socialmente, mas vislumbram a possibilidade de que a educação possa também contribuir para a transformação da sociedade.

No campo do currículo, uma nova teorização há de se pautar por uma forma cuidadosa de exame da relação entre educação e sociedade, de modo a fornecer uma conceituação adequada a respeito das relações de poder e resistência.

Conforme Paro (2008), o poder pode ser visto de duas perspectivas: o poder como **capacidade de agir sobre as coisas** e o poder como **capacidade de determinar o comportamento dos outros**.

Para maior clareza do conceito de poder, em especial no que se refere ao poder como mudança de comportamento, o autor pré-citado distingue ainda duas formas de poder: **poder atual** e **poder potencial**.

No primeiro caso, trata-se do poder em ato, sendo efetivamente sendo exercido; no segundo, trata-se da simples possibilidade desse exercício. No poder em ato quem detém o poder produz a mudança do comportamento do outro, a partir da vontade do primeiro. Não basta, portanto, que haja algum resultado da ação do primeiro, é preciso que tal modificação esteja de acordo com a intenção ou com o interesse de quem detém o poder ao provocar tal comportamento. Se houve mudança de comportamento, mas sem atender à intenção ou ao interesse de quem o provocou, não se pode dizer que houve exercício do poder, mas malogro na efetivação do poder. Entende-se, por outro lado, que o poder atual supõe existência do poder potencial, pois antes do exercício do poder é preciso que exista a possibilidade desse exercício. (PARO, 2008, p. 36)

Ao tomarmos as distinções que faz esse autor sobre as formas de poder, evidenciamos que a intencionalidade se constitui na marca principal de um ato de poder. Ou seja, sem intencionalidade, não há exercício de poder. Além dessa marca, o poder é sempre social. “Não existe poder se ao lado do indivíduo ou grupo que o exerce, outro indivíduo ou grupo é induzido a comportar-se tal como aquele deseja.” (PARO, 2008, p. 35).

Ainda conforme Paro (2008), outra maneira de enriquecer a compreensão do conceito de poder é considerar os **modos** como ele pode ser exercido: se por meio da **coerção**, da **manipulação** ou da **persuasão**.

Há conflito na coerção e na manipulação, ao passo que na persuasão, não:

Na persuasão, B realiza determinado comportamento do interesse de A porque este o convenceu a realizá-lo livre de quaisquer constrangimentos. Certamente se não houvesse a intervenção de A, o comportamento de B seria outro. [...] Esse tipo de relação de poder só é possível se há o autêntico diálogo entre A e B e se, como resultado, as subjetividades de ambos não ficam diminuídas, mas até reforçadas. Em termos políticos essa é a típica relação que denominamos democrática, na medida em que há a produção da convivência entre sujeitos que se afirmam como tais. (PARO, 2008, p. 41-42)

Seguindo essa lógica, deduziremos que persuadir é correr o risco de não persuadir e que aquele que se dispõe a persuadir deve sempre expor-se à possibilidade não apenas de não persuadir na direção que pretendia, mas também de ser persuadido na direção contrária. Isso tende a ocorrer porque o contraponto do poder é a resistência.

No que alude aos movimentos de resistência, é necessário que haja a defesa de resistência fundada na variedade de formas e que não se mova só nos terrenos ideológicos e culturais que rejeitam as análises intelectuais e a luta política aberta, pois compreendemos que a elaboração de currículos consiste em processos contraditórios que, ao mesmo tempo, reproduzem e transformam a sociedade e a cultura de modo dialético. A revisão curricular do Curso de

Licenciatura em História da Ufac norteou-se por relações de poder e resistência ainda maiores que aquelas que permeavam os demais cursos da Instituição. Com isso, a atividade de conceber aquele currículo foi bastante tensa, em especial porque havia elementos do contexto e da cultura institucional que precisavam ser levados em conta na reorganização curricular do Curso e que talvez não tenham recebido a devida atenção.

3.5 Os resultados do processo de revisão curricular nas vozes de alguns professores do curso

Recorrer aos relatos orais representou poder ouvir as vozes de alguns professores do Curso que participaram da reforma do currículo, objeto desta pesquisa. Como ecos, trouxeram resultados que, para nós, ressoaram de determinada forma; a outros pesquisadores, poderão ressoar de outros modos. Os resultados são provisórios, dinâmicos e propensos a outras interpretações.

As falas dos professores reproduzidas nesta seção, aliadas a outras citadas ao longo do texto e alusivas às referências teóricas eleitas para este trabalho, propiciam algumas análises dos resultados que o processo de revisão curricular do Curso trouxe aos estudos e reflexões sobre as manifestações de poder e resistência entre o currículo prescrito e o currículo moldado pelos professores.

Um dos professores participantes do processo de revisão curricular do Curso fez a seguinte avaliação:

Com todos os problemas que esse último projeto curricular tem, nós ainda não conseguimos constituir uma comissão de avaliação. Se, antes, a gente ficava aqui em berço esplêndido porque não tinha essa fiscalização do MEC, agora, nós estamos sob avaliação permanente, sem que tenhamos a nossa avaliação interna para ver em quais pontos podemos melhorar. (Entrevista, 2008, Professor 1)

Os comentários do Professor 1 evidenciam que seus pares tinham a percepção de que o projeto curricular apresentava problemas, assim como de que as políticas públicas de avaliação do MEC imprimem novas formas de regulação da educação que podem ter duas consequências: ou se reverter em ferramenta de conquista de maior autonomia pelos professores, ou promover a subserviência desses professores a tais políticas e a perda da oportunidade de exercício de poder e resistência na formulação e avaliação de currículos.

Outra professora avaliou que o currículo apresenta distanciamentos entre o oficialmente prescrito e o moldado na prática, o grafado em termos de projeto pedagógico e o executado:

Pelo que posso entender, do ponto de vista da legislação, a proposta é boa. É isso que eu posso falar. O que eu reforço é que a proposta curricular é boa. Se ela fosse realmente entendida, discutida por todos os formadores e formandos, seria muito boa. Agora, nunca é aplicada como é pensada. (Entrevista, 2008, Professora 3)

A evidência de que existe um distanciamento entre pensar o currículo, codificá-lo por meio de um projeto, implementá-lo e avaliá-lo foram reflexões advindas da experiência da Professora 3, mas também percebida pelos demais professores do Curso. Reflexão essa já tornada elemento de construção teórica por Gimeno Sacristán (2000) ao formular os conceitos de currículo prescrito e currículo moldado.

Outro professor fez uma análise otimista do resultado do processo na qual apontou a possibilidade de ação política dos professores em face dos currículos prescritos oficialmente por setores do Estado. Sua fala traz indícios de que atos de poder e resistência precisam se fazer presentes nos processos de revisões curriculares e em outras dimensões da vida.

Existe um sujeito chamado Hugo Achugar, um uruguaio que faz uma reflexão muito incrível num livro intitulado *Planeta sem Boca*. Ele fala sobre balbucio. Levanta a tese de que nós somos tratados sempre como crianças. Quando a gente questiona, esperneia... Não! Isso é balbucio! Numa desqualificação da nossa fala, do nosso discurso, da nossa indignação, da nossa crítica. Mas o balbucio como discurso é

nossa forma de expressão. É nossa forma de dizer ao mundo que nós temos opinião sobre ele. É preciso ler esse balbúcio que, às vezes, está aqui do nosso lado. (Entrevista, 2008, Professor 4)

Em outro momento de seu depoimento, esse professor manifestou o entendimento de que, para uma alteração de currículo ser efetivada, deverá estar acompanhada de intencionalidade política e ser operacionalizada por seus partícipes:

[...] pode inventar o currículo que for, se os profissionais não tiverem a fim de fazer daquela maneira, não adianta! A estrutura curricular é letra morta! De qualquer forma, isso é o que nós temos. Isto serviu para a gente olhar e dizer: Bom! Vamos fazer o quê, daqui para frente? (Entrevista, 2008, Professor 4)

Sua fala revela que as regras do jogo do sistema curricular, ainda que possam ser arbitradas pelas instâncias governamentais tendem a não ser acolhidas na íntegra por desconsiderarem a capacidade de iniciativas de outras instâncias e sujeitos que compõem a comunidade acadêmica. Em última instância, o professor é o principal árbitro do currículo e a reforma deste depende do interesse dos sujeitos que dela participam em melhorar a qualidade da formação que realizam.

Popkewitz (1997, p. 11) alerta para o fato de que a reforma não significa progresso e estabelece uma distinção entre reforma e mudança. Para esse autor, mudança possui um significado menos normativo; e reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder.

Almeida também colabora com a análise da relação entre reforma e mudança ao avaliar que:

[...] o conceito de reforma associa-se à necessidade de modificação do que está em exercício ou da forma de realizá-lo, posto que não é mais capaz de responder adequadamente às necessidades sociais. Portanto, coloca a idéia de organizar, de maneira nova, a prática educacional. (ALMEIDA, 2002, p. 58)

Podemos dizer, nesse sentido, que, mesmo com problemas, uma proposta

curricular foi concebida e codificada. Isso significa a construção de um importante registro das intenções formativas pleiteadas para aquele momento, sem, no entanto, que se deva considerar aquela proposta curricular inerte, mas em constante movimento de revisão e avaliação, até que possa responder adequadamente às necessidades sociais da formação de professores de História no Acre.

CONCLUSÃO

Este estudo teve por objetivo analisar a reforma curricular do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (Ufac), que se processou no período de 1996 a 2005. A revisão curricular foi desencadeada em razão das reivindicações dos profissionais da Educação que propugnavam por mudanças, bem como em decorrência das mudanças legais provenientes da renovação das orientações curriculares promovidas no plano nacional, e que resultaram nas reformas implantadas pelo Estado na Universidade brasileira.

A legislação educacional estabeleceu que a organização curricular dos cursos de Licenciatura em História no Brasil devia nortear-se por duas diretrizes, o que propiciou também que, durante o processo de revisão curricular do Curso, os sujeitos que dela participaram defendessem propostas diferenciadas, pertinentes aos saberes científicos e acadêmicos que deveriam compor o Projeto Pedagógico do Curso e a identidade profissional atribuída aos alunos.

Os membros do Departamento de Educação (DED) defendiam a formação profissional dos professores de História para atuarem na Educação Básica, ao passo que os membros do Departamento de História (DH) admitiam a necessidade da formação de professores em consonância com as oportunidades de emprego que os egressos do Curso teriam como docentes. Resistiam, no entanto, a conferir ao currículo do Curso uma feição mais direcionada à formação de professores por entenderem que essa era uma tarefa de menor relevância.

As divergências entre os dois grupos conduziram ao acolhimento parcial das orientações legais trazidas pela legislação do MEC na formulação do Projeto Pedagógico do Curso – acolhimento esse que, como declarado pelos próprios sujeitos do currículo, era muito mais no aspecto formal do que no real. Esse fato evidencia que normatizações curriculares nem sempre representam alterações no currículo, pois a mudança precisa vir acompanhada de significados e sentidos. Logo, como a apropriação da legislação não era foco de interesse da maioria dos

professores que compunham o Colegiado do Curso, a inércia perdeu a perspectiva de acomodação e ganhou a conotação de resistência. Isso revela que a mudança de um currículo não está necessariamente nas Diretrizes legais que a orientam, e que as resistências também não se fazem apenas na mudança, mas, sobretudo, na permanência.

Esta análise se dá em um contexto em que o currículo assume papel central nas Políticas Públicas de Educação e que o sistema de ensino incorpora propostas estandardizadas, ou seja, admite-se a unificação de currículos segundo padrões pré-estabelecidos, padronizados e externos às instituições de ensino.

Faz-se necessário, assim, compreendermos as políticas de reformulações curriculares como orientações e normatizações político-pedagógicas advindas de reformas educacionais, influenciadas pelas conjunturas global, nacional, estadual e institucional que transcendem o contexto local; mas este não pode, sob hipótese alguma, ser ignorado. Lidar de modo adequado com a série de reformas propostas à educação na atualidade exige que se tenha uma compreensão mais cristalina do papel real de cada Universidade. Para isso, é preciso entrar nas Universidades e observá-las. É preciso descobrir que espécie de significados, normas e valores os alunos e os professores nela vivenciam para só então podermos começar a ver as camadas de mediação que existem entre os currículos oficiais e os moldados na ação.

Ressaltamos a importância que os professores e os órgãos colegiados tiveram na responsabilidade de fomentar reflexões e operacionalização na definição do currículo do Curso, com destaque para as diferentes fontes e formas de controle e regulação do currículo que imprimiram movimentos de resistência permeadas pela subjetividade dos diferentes grupos que compunham o processo.

O valor dessa resistência poderia ter sido mais contundente no processo e, por consequência, no resultado se sua intencionalidade estivesse pautada no objetivo central do currículo do Curso – a formação de professores de História para Educação Básica. Enfatizamos que as conquistas forjadas ao longo de décadas de estudos, reflexões, pesquisas e movimentos sociais em prol de uma Educação de

melhor qualidade deveriam estar presentes nas reflexões e no Projeto Pedagógico do Curso.

Salientamos que as relações de poder e resistências manifestas no processo de revisão estudadas estiveram centradas nas disputas por campos do saber e, possivelmente, na “defesa de seus territórios”; questões relevantes da formação de professores, como: articulação do ensino com a pesquisa; formação reflexiva, contextual, crítica e criadora e que considerasse a emergência de novos temas e sujeitos na compreensão de um Ensino de História que permitisse a socialização e a emancipação do saber não se constituíram em foco principal daquele processo de revisão curricular.

Consideramos, pois, necessário maior grau de criticidade e lucidez sobre os sentidos das causas e formas de resistências imprimidas pelos sujeitos partícipes desse processo de reformulação curricular. Isso porque estes carregavam nas discussões orais e na escrita do Projeto Pedagógico do Curso, as subjetividades resultantes de suas historicidades, que foram transpostas para o processo com fundamento na imbricação de sentimentos e valores que demarcavam o lugar da resistência.

Moldar um currículo não é, portanto, tarefa que se materialize no vazio sociocultural, tampouco na negligência de políticas que ignorem o poder que os professores detêm nessa atividade como protagonistas e sujeitos da ação.

Os desafios advindos da atividade de reformular o currículo do Curso sinalizaram que a atual crise na Educação guarda relação com a tendência crescente de enfraquecimento do posicionamento dos professores e os aproximou da compreensão da importância de tomarem para si a discussão atinente ao que o projeto cultural deveria contemplar no currículo do Curso.

A busca pela autonomia dos professores na revisão do currículo representou a possibilidade de fazerem o “fechamento” daquilo que compreendiam ser significativo em termos de conhecimentos dignos de socialização com seus alunos.

O engajamento dos professores nos debates da reforma curricular constituiu-se em uma perspectiva crítica de enxergar a crise educacional e, ao mesmo tempo,

criar alternativas para enfrentá-la e empreender uma reformulação curricular menos submissa aos determinismos legais.

A investigação revelou que autonomia e a competência foram características buscadas pelos professores que compunham o Colegiado do Curso, apoiados nas condições reais de suas práticas. Mostrou, também, que, mesmo em um contexto de crise educacional, os professores assumiram uma postura de resistências às coerções legais e se contrapuseram à adoção de diretrizes curriculares sem que fossem discutidas e que lhes fossem atribuídas ressignificações.

O choque ideológico que emergiu do processo apresenta aspectos tanto positivos como negativos. Positivos, na medida em que de certo modo mobilizou os professores para que assumissem seus papéis de sujeito do currículo, mas pode também ser avaliado como negativo, já que se tratou de um processo que revelou dificuldades de administrar pontos de vista diferentes e vivências verdadeiramente colegiadas.

Com a aprovação das DCNFP/2000 e das DCNCH/2001, teve-se, legalmente, a intensificação do processo de revisão do currículo do Curso, processo esse que se constituiu em momento privilegiado de reflexão e definição dos rumos que o Curso daria ao percurso do estudante de Licenciatura em História da Ufac. As normatizações legais que orientam a organização dos cursos que formam professores para a Educação Básica no Brasil, que poderiam ser vistas pelos professores do Curso como importante instrumento para reorientar a formação de professores de História no Estado do Acre, foram, no entanto, oficialmente acolhidas e parcialmente negadas.

Observamos, nesta pesquisa, algumas fragilidades enfrentadas pelos gestores que conduziram o processo de revisão curricular no trato com as questões interpessoais necessárias à efetivação de um Projeto Político-Pedagógico articulado democraticamente.

Uma questão se impôs: como querer realizar uma proposta curricular articulada sem a devida articulação dos sujeitos que a constroem?

Em que pese o significado do conflito, do pensamento divergente e dos

movimentos de resistências às políticas curriculares prescritivas, a importância do diálogo entre representantes dos diferentes campos do conhecimento que deveriam compor o currículo, da participação efetiva do maior número possível de pessoas ligadas ao Curso, e à formação de professores de História consistia em uma necessidade que não poderia ser negligenciada na construção da proposta curricular. O contrário, no entanto, ocorreu: não se atentou para essa necessidade.

Uma proposta dessa natureza requeria humildade na gestão do processo, de modo a recuperar o sentido de uma ação colegiada que incluísse alunos, professores do Curso e da Educação Básica do Estado, bem como representantes de sindicatos docentes. Essa inclusão teria de ser mais efetiva; para isso, deveria pautar-se no cumprimento de uma agenda de trabalho descentralizada, coletiva e claramente intencionalizada a fim de oportunizar a elaboração de uma proposta, de fato, direcionada à formação de professores de História e não que oscilasse e dicotomizasse essa formação.

Ressaltamos, no esteio de Anastasiou (2010), que a gestão de processo e de pessoas se caracteriza pela imprevisibilidade, singularidade, incerteza e novidade, dilema e conflito, o que exigiria alto nível de flexibilidade na condução da reforma em comento. Isso evidencia que seria preciso acolher e examinar cada pequena iniciativa tomada pelos sujeitos partícipes do processo, uma vez que, conforme salientado, nessa ação havia também um processo de formação profissional de ampliação da autonomia dos professores e alunos do Curso que influenciaria na construção de suas identidades pessoal e profissional.

Extraímos, nesse sentido, a lição de que na constituição de comissões de trabalho para tratar das questões curriculares é preciso administrar o desafio de lidar com os conflitos. Evidencia-se que uma estratégia para esse fim talvez fosse intensificar as relações corpo a corpo, ideia a ideia e, por que não, “pão a pão”, que considerasse a gestão conjunta e horizontalizada de práticas de reformulação curriculares capazes de motivar o confronto de ideias, a sensibilização e o diálogo. Vale esclarecer que “pão a pão” consiste na argumentação de que é na troca, no contato de múltipla natureza entre pares, que uma proposta curricular democrática talvez se realize.

A consecução da estratégia que propugnamos para lidar com os conflitos exigiria humildade, autoconhecimento e conhecimento do grupo de trabalho, o que possibilitaria mediar propostas conciliatórias na construção de um projeto colaborativo que estimulasse a corresponsabilização de todos e gerasse a descentralização de responsabilidades e ações.

Outra negligência do processo refere-se à sobreposição dos interesses pessoais pelas disputas por poder em detrimento de uma formação de qualidade, com uma clara identidade profissional a ser perseguida, o que em alguns momentos desviava o sentido para onde deveriam convergir as resistências.

Essa postura denotava certo esquecimento de que havia um inimigo externo muito mais forte e com um arsenal de armas muito maior que aquelas usadas pelos supostos inimigos internos. Tratava-se, portanto, do enfrentamento dos múltiplos desafios postos à formação de professores em uma sociedade do conhecimento em que tudo gira como um carrossel e, a cada volta, novas mudanças e pacotes educacionais são despejados nas escolas de Educação Básica para onde se destinarão os profissionais formados pelo Curso – ação que provoca nos professores a mesma frustração que fere as crianças que não conseguem seu brinquedo por ocasião do estouro do balão gigante nas festas infantis.

Caberia, pois, o reposicionamento das lentes que propiciassem melhor enxergar onde estava o inimigo e como ele funcionava. O inimigo estava na não apropriação do que previa a legislação; no pouco aprofundamento dos aportes teóricos que a sustentam; na desvalorização do sentido político de se formar professores como intelectuais; na falta de políticas institucionais que pudessem viabilizar a implementação do ensino aliado à pesquisa, em parceria com as escolas de Educação Básica; na falta de recuperação da utopia pelo alcance da emancipação de alunos e professores do Curso.

Seria preciso realinhar a órbita da ação de revisar um currículo, lembrando que o poder e a resistência em face de um processo de reformulação curricular constituem-se em oposições intencionais que os sujeitos do currículo precisam fazer ao de controle de sua luta em prol da autonomia e da emancipação.

Os processos de revisões curriculares tendem a ser mais qualificados e a oferecer contribuições sociais aprofundadas quando ocorrem mediante processos democráticos em que as prescrições curriculares se tornam ponto de inserção e interseção do instituído e daquilo que se pode instituir, entre o que fora prescrito e o moldado, executado e avaliado. Uma proposta dessa natureza, todavia, envolve clara defesa do princípio da **autonomia** acadêmica, tão precária depois da reforma da Universidade ocorrida nos anos 1990.

As considerações ora apresentadas referem-se a desafios de alta complexidade, portanto, sem modelo ou receita, uma vez que cada Universidade e cada grupo são únicos. É preciso, pois, esforço e tempo para que as contribuições se efetivem. A esse propósito, parafraseando Rios (2005), asseveramos que se trata de alternativas “da melhor qualidade”, apesar de extremamente complexas, mas que podem auxiliar na reflexão sobre os processos colegiados de revisão curricular.

Os elementos aqui pontuados foram vivenciados por esta pesquisadora no Colegiado do Curso em atividades diversas com os grupos de docentes e de discentes durante o processo de revisão curricular do Curso no período de 2002 a 2005. A partir de 2006, esse processo tornou-se objeto desta pesquisa de Doutorado, constituindo-se em auxílio à ampliação das percepções desta pesquisadora sobre os contextos de trabalho em que atua e que possibilitarão (re)visões e (re)encaminhamentos de suas práticas profissionais.

Este estudo coloca como proposição àqueles que concebem, elaboram, executam e avaliam currículos a observância cuidadosa de sempre codificarem suas ações por escrito, a fim de que, mesmo sem a garantia de sua plena operacionalização, possam se constituir em ações importantes na medida em que asseguram o registro de propostas formativas pleiteadas em determinado contexto.

Atenção especial deve ser dada ao fortalecimento das discussões nas instituições acadêmicas alusivas à importância de que práticas de avaliação antecedam as reformulações curriculares, admitindo-se que tão fundamental quanto revisar currículos é avaliá-los.

A investigação ora sintetizada indica que, além das convergências e tensões causadas pela homologação das políticas curriculares nacionais no interior do Curso de Licenciatura em História da Ufac, existiram outras questões que perpassaram a reformulação curricular do Curso e que se colocam como novos objetos de pesquisa, com alcances para outros cursos e instituições.

Caberia, em momento oportuno, a continuidade deste estudo, tendo como objeto a avaliação e o registro da execução do currículo reformulado na ação. Uma pesquisa dessa natureza permitiria identificar os alcances e efeitos das relações de poder e resistência para a formação de professores História no Acre, e, quiçá, acenaria para a especificação de novas características à construção de currículos. Até porque, após a reformulação curricular em pauta, novos embates emergiram no cenário político da Instituição, culminando com a Resolução Consu/Ufac nº 09, de 5 de fevereiro de 2009, que reordena os currículos dos cursos de Licenciatura na Ufac.

Esse período não faz parte do recorte deste estudo e, por isso, não foi analisado. Abriu-se, no entanto, a perspectiva de virmos a examiná-lo em nossas pesquisas futuras por entendermos que as relações de poder e resistências originárias do momento da composição do currículo prescritivo se estendem, também, aos momentos de sua execução e avaliação.

Decerto, algumas análises não foram empreendidas, à época, da forma como é possível fazê-las hoje e, possivelmente, como poderão ser realizadas no longo prazo. Aquelas que foram possíveis, no entanto, geraram as percepções expressas neste texto. Os resultados aqui anunciados devem ser compreendidos como dinâmicos e propensos a outras interpretações por outros pesquisadores. Reiteramos, no entanto, que seu registro permite que haja representações escritas das relações de poder e resistência estabelecidas entre os sujeitos que participaram do processo de reformulação curricular do Curso, facilitando, assim, a discussão e avaliação de como, e em função de quais propósitos, vem se forjando a identidade curricular dos profissionais formados pelo Curso e dos mecanismos de poder e resistência exercitados.

Outras questões relativas à reformulação curricular do Curso em uma época

de reformas do Estado e da Universidade brasileira também poderiam ter sido discutidas. No entanto, em razão da amplitude e complexidade do tema em estudo, o principal foco deste trabalho foi elucidar a natureza das relações de poder e resistência que permearam a concepção do Projeto Político-Pedagógico do Curso, que se pautou em dois projetos que, conforme restou demonstrado, não dialogavam entre si: o do DED e o do DH.

Reiteramos a perspectiva de, com esta análise, apontar elementos que contribuam para a Ufac na reflexão sobre seu projeto curricular de formação inicial de professores de História, bem como para o Estado do Acre, ao sinalizar elementos direcionados para o investimento na formação continuada dos professores desse campo. E, com isso, se reconstruam as relações estabelecidas entre a formação adquirida na Universidade e as complexidades da ação docente na Educação Básica.

Reiteramos, ainda, a perspectiva de disseminar as reflexões desta pesquisadora e as colhidas nas falas dos sujeitos do processo sobre as reformas curriculares e políticas educacionais que possam transcender os limites da Ufac e do Estado do Acre, alcançando outros espaços e realidades, pois, enquanto não atentarmos para a intensidade do envolvimento da Educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, n. 75, p. 15-32, 2001.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; VANILTON, Camilo de Souza (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-66.

ALMEIDA, Maria Isabel de. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais – vozes de professoras na escola ciclada. In: **Anais do XII ENDIPE-ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Recife, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: RUÉ, Joan. **Educação e competências: pontos e contrapontos**. Organizado por Joan Rué, Maria Isabel de Almeida e Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2009. p. 77-119.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Desafios da construção curricular em visão integrativa: elementos para discussão. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 870 p. (Didática e Prática de Ensino). Textos do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prático de Ensino.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999a. p. 39-58.

APPLE, Michael W. A política de conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999b. p. 59-92.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. [S.n.t.]

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 2 maio 2008.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l4024.htm>. Acesso em: 2 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília, abr. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação.

Parecer nº 776/97, de 3 de dezembro de 1997: orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002a. Seção 1, p. 9.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1>. Acesso em: 15 maio 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=369&Itemid=417>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 4/2005, de 13 de setembro de 2005.** Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002. 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=365&Itemid=413>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2005, de 17 de novembro de 2005.** Altera a

Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=402&Itemid=450>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02, de 27 de agosto de 2004.** Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=403&Itemid=451>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. 2002b. Acesso em: 15 mar. 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001b.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (Org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais.** São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002. p. 13-36.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Rev. Bras. Hist.**, v. 28, n. 55, p. 153-170, jun. 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução Guy Reynaud e revisão técnica Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Franciana Carneiro de. **Aprendendo a ser professor(a) na prática**: Estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. 2002. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas/SP, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes et al. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, n. 75, p. 67-83, 2001.

CERRI, Luis Fernando. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. **Educ. rev.**, n. 27, p.221-238, jun. 2006.

CERRI, Luis Fernando. Os historiadores precisam de formação pedagógica. In: CERRI, Luiz Fernando. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas: livro 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 342-358.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis/RJ: Vozes; Porto Alegre/RS: Cipedes, 1999.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: 26. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Poços de Caldas, 5 out. 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Ildeu Moreira. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomânaco de Paula (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 53-77.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “direito a Educação: direito à igualdade, direito à diferença”, **Cad. de Pesqui.**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Contemporânea).

ESPÍRITO SANTO, Fernando Reis do. **Políticas de reformulação curricular e a formação em Educação Física no Brasil**: uma arena de conflitos. 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino, **Cadernos Cedes** – Licenciatura, São Paulo, n. 8, p. 24-31, 1983.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas/SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas/SP: Papirus, 1993.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, n. 86, p.133-170, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GIROUX, Henry. Poder e resistência na Nova Sociologia da Educação: para além das teorias da reprodução social e cultural. In: GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983. p. 31-55.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

GIROUX, Henry. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 59-92.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista: L'Orientation Scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas/SP: Papirus, 1997.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, Licínio C. Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa. In: LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2008. p. 57-69.

MARQUES, O. M. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MAZZOTTI, Alda Juditth Alves. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIACHETTI, L.; NETTO MACHADO, Ana Maria (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-44.

MINAYO, Maria Celi de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O processo curricular do Ensino Superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomânaco de Paula (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 01-24.

NADAI, Elsa. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 11, set. 1985/fev.1986.

NADAI, Elsa. **Perspectivas do ensino de História**. São Paulo: FEUSP, 1988.

PARO, Vítor Henrique. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum de educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: ArtMed. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. Professor reflexivo: construindo uma

crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, Clarice. **Referenciais para um currículo crítico-emancipatório na universidade**: construindo o projeto educativo do centro universitário de Brusque – SC. 2005. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PIRES, Valdemir. Ensino superior e neoliberalismo Brasil: um difícil combate. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, n. 86, p. 263-268, 2004.

PONCE, Branca Jurema. O tempo na construção da docência. In: XII ENDIPE-ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2004.

PONCE, Branca Jurema. Currículo: o acesso à cultura como problema e solução para a exclusão social. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Recife/PE, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. In: PEREYRA, Miguel A. et al. (Orgs.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 119-168.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica: poder e conhecimento em Educação. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. Metodologia de pesquisa. Tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner e Sheila Clara Dystyler Ladeira. Revisão técnica e adaptação Ana Gracinda Queluz Garcia e Paulo Heraldo Costa do Valle. 3. ed. São Paulo: 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 1985. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Nereide, **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SEIXAS, Raul. Ouro de tolo. In: SEIXAS, Raul. **Álbum Krig-Ha, Bandolo**. Rio de Janeiro/RJ: Phillips/Polygram, 1973. 1 Long Play.

SEIXAS, Raul; CAIANO, Dedé. Anos 80. In: SEIXAS, Raul; CAIANO, Dedé. **Álbum Abre-te Sésamo**. Rio de Janeiro/RJ: CBS, 1980. 1 Long Play.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lúcido; MACHADO, Ana Maria Neto (Orgs.). **A bússola de escrever: desafios e**

estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade brasileira no século XXI. São Paulo: Cortez, 2009a.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtividade acadêmica. São Paulo: Xamã, 2009b.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas/SP: Papirus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. v. 1.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação Universitária: mecanismos de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão: In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomânaco de Paula (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 121-148.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da Aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1^o Grau. In: CUNHA, Maria Cristina Amoroso A. da et al. (Orgs.). A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE, 1990. (Série Idéias, n. 8).

STOPPINO, Mario. Poder. In: BOBBIO, Norberto; MATTECCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 3. ed. Brasília/DF: UnB, 1991. v. 2, p. 933-943.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Departamento de Educação. **Proposta de**

formação pedagógica comum para os cursos de licenciatura – PCL/Ufac. Rio Branco: Ufac, 2003. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Consu. **Resolução nº 09, de 5 de fevereiro de 2009**. Aprova as Diretrizes para a Formação de Docentes da Educação Básica, em nível superior, dos Cursos de Licenciatura da Ufac.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Cepex. **Resolução nº 01, de 27 de abril de 2006**. Homologa a Resolução nº 06, de agosto de 2005, que regulamenta a Formação de Docentes da Educação Básica, em nível superior, dos Cursos de Licenciatura da Ufac.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 14, de 18 de agosto de 1987**. Dispõe sobre a proposta de regulamentação da formação pedagógica, para os cursos de licenciatura. Rio Branco/AC: Ufac/Cepex, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Departamento de História. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em história**. Rio Branco/AC: Ufac, 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. Cepex. **Resolução nº 06, de agosto de 2005**. Aprova as Diretrizes para a Formação de Docentes da Educação Básica, em nível superior, dos Cursos de Licenciatura da Ufac. Rio Branco/AC: Ufac, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. Prograd. **Agenda de trabalho da Prograd: Jornada de Reformulação dos Cursos de Graduação: o Ensino de Graduação entre saberes e práticas**, Rio Branco/AC, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. Departamento de História. O profissional de história que queremos. In: SEMINÁRIO PELA REFORMA DO CURRÍCULO. 2003, Rio Branco. **Anais...** Rio Branco/AC: Ufac, 2003c.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAICHINER, K.; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 1996.

ZAMBONI, Ernesta (Org.). A prática de ensino de História. 4. ed. **Cad. Cedes**, Campinas/SP: Papirus, 1994.

Sites consultados

<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> – Banco de teses

<http://www.anped.org.br/gt08.htm> – Anped/GT 08

<http://www.anped.org.br/gt11.htm> – Anped/GT 11

<http://www.anped.org.br/gt08.htm> – Anped/GT 12

<http://www.planalto.gov.br> – Governo Federal/Planalto

<http://portal.mec.gov.br> – Ministério da Educação (MEC)

<http://www.scielo.br/revistas/cp/paboutj.htm> – Revista *Cadernos de Pesquisa*

<http://www.curriculosemfronteiras.org> – Revista *Currículo sem Fronteiras*

<http://www.cedes.unicamp.br/revista/index.html> – Revista *Educação & Sociedade*

APÊNDICES



APÊNDICE “A” – Quadro 1.a: Elementos de divergências entre o Departamento de História e o Departamento de Educação na construção do currículo do Curso de Licenciatura em História da Ufac

ASPECTO	POSIÇÃO DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA (DH)	POSIÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DED)
Grau de interesse pela Legislação Educacional que regulamenta os Cursos de Licenciatura no Brasil	Conhecimento da legislação, mas sem aprofundamento/ estudo/análise, já que o estudo da legislação não constitui o foco de interesse.	Conhecimento da legislação, por meio de estudos e análises, uma vez que ela se constituía em foco de interesse dos membros do Colegiado que participaram das reformulações curriculares.
Postura diante da legislação em seus aspectos gerais	Concordava com as normatizações previstas nas DCNCH/2001 e não aprofundamento das DCNFP/2000.	Concordava e cumprimento do previsto nas DCNFP/2000 e nas Resoluções CNE nºs 01 e 02/2002. As normatizações previstas para a graduação em História não foram objeto de estudo.
Identidade do profissional formado pelo Curso	Defendia a formação de historiadores, mas reconhecia a falta de condições institucionais, como: formação dos professores formadores com pequeno número de doutores, necessidade de constituição de linhas de pesquisa e pequeno índice de monografias defendidas até então. Avaliava também, que, embora o espaço no mercado de trabalho para o historiador no Acre estivesse crescendo, ainda era pequeno – menor que para professor de História.	Defendia a formação de professores de História, por entender que a base de estudo desse profissional é o ensino. E, ainda, pelo fato de que, quando se pensa em trabalho, há mercado para tal profissional.
Carga horária destinada à formação pedagógica (1/5 da carga horária total do Curso)	Considerava que, além de excessiva, transformaria o Curso em um Curso de Pedagogia.	Considerava ser necessária, em função da complexidade da atividade docente, do tempo e dos conteúdos necessários à constituição de uma identidade profissional direcionada à docência.
Competência para a operacionalização do Estágio Supervisionado e sua codificação	Propunha que o DH se responsabilizasse por sua operacionalização.	Propunha que a operacionalização fosse feita pelo DED e pelo DH, juntos, e que esse componente curricular fosse codificado no Caden para ambos.

Continua

ASPECTO	POSIÇÃO DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA (DH)	POSIÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DED)
Carga horária destinada à Prática (400 horas) como componente curricular, vivenciada ao longo do Curso.	Considerava extensa, pois a “formação do profissional da História” – entenda-se historiador e não professor de História – requer maior fundamentação teórica que prática. Buscava mecanismos para não cumprimento da legislação.	Considerava razoável, por entender que a prática de formação de professores contém elementos tanto teóricos quanto práticos. Compreendia ser difícil cumprir a legislação. Entendia que o espaço desse componente era privilegiado para pesquisas no campo da formação de professores e do Ensino de História.
Campo de direcionamento da pesquisa	Prioritariamente, pesquisas direcionadas para objetos de estudo da História, com ênfase na História regional.	Prioritariamente, pesquisas direcionadas para a constituição da identidade profissional do professor de História e para o Ensino de História.
Relação entre a formação intelectual dos alunos do Curso e as orientações e normatizações legais	Considerava que com o aumento da carga horária destinada à dimensão pedagógica/estágio/prática iria restringir a carga horária direcionada para as disciplinas específicas do campo da História, e sem uma base sólida desse conhecimento não se não seria possível formar intelectuais.	Considerava possível, pois essas orientações e normatizações significavam um avanço ao campo da formação de professores como intelectuais transformadores.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “B” – Quadro 2.b: Disciplinas do 1º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
EF 441		Ativ. Física na Prom. de Saúde	60	2-1-0	Formação Geral	Estudo da atividade física e os seus benefícios para a saúde. Prática desportiva para manutenção, aprimoramento da aptidão e conservação da saúde.
FC 001		Filosofia I	60	4-0-0	Formação Geral	Natureza da Filosofia. O modo filosófico de problematizar o conhecimento e a ação da Filosofia Antiga e Medieval, respectivamente.
FC 130		Sociologia I	60	4-0-0	Formação Geral	A Sociologia como ciência. Sociologia e o pensamento social do século XIX. Conceitos básicos, objetos e métodos de investigação da Sociologia. Estrutura e mudança social. Sociologia funcionalista e Sociologia do conflito da mudança.
LE 691		Língua Portuguesa I	60	4-0-0	Formação Geral	Leitura, compreensão e produção de textos, destacando as especificidades das modalidades oral e escrita da língua.
HI 335		Estudos em História	60	4-0-0	Formação Específica	Analisar tempo e espaço como elemento social e historicamente construído, a partir da leitura realizada e dos condicionantes do olhar, bem como de suas múltiplas manifestações. Identificar e discutir questões teóricas, temas e propostas de renovações metodológicas relevantes no debate historiográfico contemporâneo, situando o diálogo da relação da historiográfica brasileira com as principais tendências historiográficas na atualidade: a nova história francesa, a história social inglesa, a micro história, entre outras.
ED 451		Educação e Sociedade	60	4-0-0	Formação Pedagógica	A institucionalização da educação escolar e a evolução da escola na sociedade moderna. A relação educação e sociedade e as diferentes formas de interpretação das funções e finalidades formativas da escola.
ED 893		Investigação e Prática Pedag. I	75	1-2-0	Formação Pedagógica	A especificidade da pesquisa em Educação. O estudo sistemático do cotidiano escolar e sua inter-relação com a prática pedagógica.
		Seminários de Ativ. Compl.	25	0-0-0	Não consta	Não consta.
TOTAL			460	23-3-0		

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “C” – Quadro 3.c: Disciplinas do 2º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
FC 002	FC-001	Filosofia II	60	4-0-0	Formação Geral	Natureza da Filosofia. O modo filosófico de problematizar o conhecimento e a ação na Filosofia Moderna e Contemporânea, respectivamente.
FC 140	–	Antropologia I	60	4-0-0	Formação Geral	Antropologia como ciência. Estudo da Antropologia: objeto e objetividade. Evolução biológica e cultural do homem. Introdução às teorias antropológicas.
HI 262	–	História Econômica I	60	4-0-0	Formação Específica	Estuda as sociedades pré-capitalistas a partir da formulação marxista dos conceitos de modo de produção e formação econômica e social: comunidade primitiva, formação social asiática, formação social antiga grega e romana, o escravismo, a formação social germânica, o feudalismo e outras formações sociais pré-capitalistas.
HI 084	–	Teoria da História I	60	4-0-0	Formação Específica	A disciplina discute e tematiza as principais reflexões filosóficas sobre as relações entre história, razão e liberdade que marcaram o espírito moderno a partir dos humanismos do Renascimento até as formas complexas do pensamento esclarecido do século XVIII. Analisa, também, as novas contribuições historiográficas que investigam o universo da literatura clandestina, o comércio de livros, a categoria dos intelectuais, o modo de leitura, as relações entre vida pública e vida privada, entre outros temas.
HI 104	–	História Antiga	60	4-0-0	Formação Específica	A complexa inserção da Grécia no mundo mediterrâneo antigo; análise dos processos específicos de formação da Polis, as lutas e contradições que configuram historicamente a democracia e o sistema cultural-filosófico grego (séculos VII a IV a.C.); origem e processo de expansão da sociedade romana e a divulgação de seus preceitos políticos e culturais pelo mundo mediterrâneo; as especificidades político-sociais romanas como o escravismo, a idealização do poder político e a realização do latifúndio escravista que se constituem como aspectos fundamentais da forma de ser social do mundo ocidental. Diálogo sobre as fontes e abordagens interdisciplinares que orientam as atuais tendências da historiografia sobre a antiguidade.

Continua

Continuação

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
ED 334	–	Org. da Educ. Básica e Legislação do Ensino	60	4-0-0	Formação Pedagógica	A Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – no contexto das políticas educacionais e da legislação de ensino: LDBEN 3.994/96, PNE, Lei 9.224/96 – Fundef e legislação estadual do ensino.
FC 140	–	Seminários de Ativ. Compl.	25	0-0-0	Não consta	Não consta.
TOTAL			385	24-2-0		

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “D” – Quadro 4.d: Disciplinas do 3º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
ED 521		Psicologia da Educação	60	4-0-0	Formação Geral	Estudo do processo de desenvolvimento psicológico a partir das tendências associacionistas e mediacionais. A promoção do desenvolvimento do processo cognitivo e da aprendizagem. As práticas educativas escolares, familiares e sociais como promotoras dos processos de desenvolvimento psicológico e aprendizagem.
ED 540		Fundamentos da Educação Especial	60	4-0-0	Formação Pedagógica	Caracterização, conceito e objetivos. Aspectos filosóficos, princípios norteadores e modalidades de atendimento. Abordagens didáticas para portadores de necessidades especiais.

Continua

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
HI 380		Ensino de História I	60	2-1-0	Formação Específica	Estuda os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o debate do ensino de História, destacando os seguintes aspectos: o condicionamento social do conhecimento histórico; as concepções de mundo presentes na produção historiográfica e no ensino de história; o ensino de história e a realidade; e, o ensino de história e a formação do cidadão.
H 263	HI 262 História. Econômica I	História Econômica II	60	4-0-0	Formação Específica	Estuda a transição do feudalismo para o capitalismo a partir da análise dos principais eventos que marcaram a formação do capitalismo na Europa e em outras partes do mundo. O capitalismo enquanto modo de produção e formação social. O socialismo: utópico, científico, real e sua atualidade. A globalização, o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo.
H 085	HI 084 Teoria da História I	Teoria da História II	60	4-0-0	Formação Específica	A disciplina analisa a historiografia francesa, produzida pela “Escola dos Annales”, seu combate contra a história-relato e o determinismo econômico. Problematisa, ainda, seus desdobramentos até a terceira geração.
HI 114		História Medieval	60	4-0-0	Formação Específica	Introdução da discussão acerca das especificidades (processos históricos, documentação, problemáticas e temáticas historiográficas) do período tradicionalmente denominado de Alta Idade Média (séculos IV-IX); abordagem das relações (contatos, evoluções e tendências estruturais) entre Ocidente e Oriente; tematização e problematização de processos específicos da história europeia durante a Idade Média Central e Baixa Idade Média (séculos X-XV), enfatizando a dinâmica e a superação da ordem

Continuação

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
HI 114		História Medieval	60	4-0-0	Formação Específica	feudal. Análise da diversidade das formações econômicas e sociais do feudalismo, as expressões de sua expansão e contradições, bem como as manifestações de sua crise.
		Seminários de Ativ. Compl.	25	0-0-0	Não consta	Não consta.
TOTAL			385	22-3-0		

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso – UFAC/2005.

APÊNDICE “E” – Quadro 5.e: Disciplinas do 4º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
ED 532		Didática Aplicada	75	3-1-0	Formação Pedagógica	Objetivos e finalidades do ensino da área específica de formação. Estudo e planejamento de situações didáticas: conteúdos curriculares, metodologias de ensino, materiais curriculares e didáticos e avaliação.
HI 086	HI 085 Teoria da História II	Teoria da História III	60	4-0-0	Formação Específica	Análise e problematizarão da “ciência da história” do filósofo alemão Karl Marx que se constitui de três grandes críticas dialéticas: a crítica da filosofia especulativa, a crítica da politicidade e a crítica das formas do capital. A disciplina examina, ainda, a visão "marxiana" sobre o processo histórico da autoconstituição humana, assim como as principais vertentes da historiografia de inspiração marxista, detendo-se

Continua

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
HI 086	HI 085 Teoria da História II	Teoria da História III	60	4-0-0	Formação Específica	na crítica das formações pós-revolucionárias e do fenômeno da globalização.
HI 016		História Moderna I	60	4-0-0	Formação Específica	O período compreendido por esta disciplina vai do século XV a meados do XVIII, centrando seu conteúdo na Europa Ocidental, objetivando a análise da gradativa subordinação do mundo rural à ordem urbana; da vida local à expansão das fronteiras, particularmente, quanto aos sentidos mercantil da expansão marítima e política dos Estados absolutistas, no interior da “acumulação primitiva” do capital. Ações estas, gastadas pela lógica do pensamento humanista do Renascimento, onde o homem pauta sua conduta por uma ética e moral expressa no protestantismo e na quebra da universalidade do catolicismo.
HI 350		História do Brasil I	60	4-0-0	Formação Específica	Os antecedentes da Península Ibérica; a formação do Estado Nacional português; a construção do Império Colonial; a presença portuguesa na terra “brasileira”, focalizando a constituição do sistema colonial e seus mecanismos; as relações sociais de produção entre os séculos XVI e XVII na colônia, enfatizando o trabalho compulsório dos nativos e a escravidão negra.
HI 360		Hist. da América I	60	4-0-0	Formação Específica	Análise da diversidade étnica, riqueza cultural e diferentes formas de organização social das populações que habitavam as Américas antes da colonização europeia; destacar as principais tendências historiográficas sobre estas temáticas, identificando as fontes e definindo suas distintas temporalidades.

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
HI 381	HI 380 Ensino de História I	Ensino de História II	60	2-1-0	Formação Específica	Estuda as concepções de mundo, de sociedade e de homem que intervêm no processo de ensino de história. Analisa a escola em suas relações com o ensino de história: as possíveis metodologias; a LDB, os PCN e o currículo de história; os materiais didáticos; a formação do professor de história e sua inserção no mercado de trabalho; as novas linguagens no ensino de história (cinema, fotografia, jornal, música, literatura etc.); e uma pesquisa de campo sobre a situação atual do ensino de história.
HI 138		História do Acre I	60	4-0-0	Formação Específica	Deslocamentos populacionais para o Acre e no Acre; nações indígenas e questões indígenas; espaço, cultura e meio ambiente; representações sociais e visões sobre os significados de cidade na Amazônia/Acre: formas de ocupação. O processo de anexação do Acre ao território brasileiro.
		Seminários de Ativ. Compl.	25	0-0-0	Não consta	
TOTAL			460	25-2-0		

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “F” – Quadro 6.f: Disciplinas do 5º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
ED 417		Organização Curricular e Gestão da Escola	60	4-0-0	Formação Pedagógica	A produção teórica sobre currículo no Brasil. As políticas educacionais e os processos de organização e gestão da escola. O currículo como organização geral da escola.

Continua

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
ED 417		Organização Curricular e Gestão da Escola	60	4-0-0	Formação Pedagógica	Os níveis formais e reais de realização curricular. As orientações curriculares do Ensino Fundamental e Médio. A Gestão democrática da escola e o Projeto Político Pedagógico.
ED 850	ED 532 Didática Aplicada	Estágio Superv. I	90	0-0-2	Formação Pedagógica	Desenvolvimento de atividade de docência – planejamento: organizações de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
HI 017		História Moderna II	60	4-0-0	Formação Específica	Estudo da Europa Ocidental no período compreendido entre os séculos XVIII e início do XIX, destacando-se as lutas sociais expressas tanto nas sublevações populares, quanto nas manifestações de alteridade em face dos povos de outros continentes, assim como nas infindáveis guerras. Destaca-se, dessas lutas, as revoluções Inglesa e Francesa, assim como a Revolução Industrial. Na nova ordem que se edifica, analisa-se a emergência da racionalidade iluminista e o início do conservadorismo com o primeiro período napoleônico.
HI 351		História do Brasil II	60	4-0-0	Formação Específica	Reflexões sobre a crise do sistema colonial e as suas várias manifestações no século XVIII e inícios do XIX; discussão dos significados de 1822 e das linhas gerais do Estado Nacional brasileiro; movimentos sociais e políticas oficiais no I Reinado; período regencial; o II Reinado: aspectos políticos, sociedade e cultura; o desenvolvimento do capitalismo no Brasil; abolição/imaginação e trabalho livre; economia cafeeira, urbanização e industrialização.

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
HI 361		História da América II	60	4-0-0	Formação Específica	Caracterização das particularidades econômicas, sociais, políticas e culturais do processo de conquista e de colonização desenvolvidos pelos europeus no continente americano e no Caribe; discutir as controvérsias sobre a natureza do índio no século XVI; destacar as dimensões entre índios, brancos e mestiços que marcaram a vida dos séculos XVI e XVII; apontar para os processos que se produziram no século XVIII, fornecendo o contexto para as alterações da relação metrópole/colônia manifestadas nas reformas borbônicas e nas revoltas e insurreições que marcaram o final do século; analisar a decomposição do sistema colonial, a consolidação do Estado, as lutas sociais e o caudilhismo; enfatizar a produção cultural através da literatura e das artes como expressão da historicidade dos temas estudados.
HI 139		História do Acre II	60	4-0-0	Formação Específica	Experiências sociais nos seringais acreanos; trabalhadoras e trabalhadores rurais e urbanos: diferentes perspectivas dos sujeitos sociais locais; as lutas pela posse e uso da terra no Acre e os movimentos sociais a partir da década de 1970. Estado e estruturas de poder no Acre; igrejas, religiosidade e comunidades de religiosos.
HI 340		Pesquisa Histórica I	60	2-1-0	Formação Específica	Produção/compreensão do Conhecimento Histórico (Objetividade e subjetividade): a História e a Pesquisa Histórica. Projeto de Pesquisa: os passos da pesquisa: métodos, técnicas e problemáticas; as fontes como construção histórica. O Projeto de Pesquisa em História como construção contínua. A relação dialética pesquisa/teoria. A relação historiador e os fatos históricos; O historiador e o diálogo com as fontes históricas.
		Seminários de Ativ. Compl.	15	0-0-0	Não consta	Não consta.
TOTAL			465	22-1-2		

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “G” – Quadro 7.g: Disciplinas do 6º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
DE 840		Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvol. Profissional	60	4-0-0	Formação Pedagógica	A construção da identidade profissional: relações de gênero, classe e as representações socioculturais da profissão. Profissionalização, choque de realidade e socialização profissional. O magistério como carreira: acesso, progressão e organização sindical. Absenteísmo e mal-estar docente.
DE 851	ED 850 Estágio Superv. I	Estágio Superv. II	90	0-0-2	Formação Pedagógica	Desenvolvimento de atividades de docência – planejamento: organização de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência nos anos finais do Ensino Fundamental.
HI 046		História Contemporânea I	60	4-0-0	Formação Específica	A construção do universo burguês, com suas revoluções, contrarrevoluções, resistências e elaborações ideológicas; advento da era industrial, liberalismo, socialismo e as jornadas revolucionárias de 1848; consolidação do capitalismo industrial, organização dos operários, reorganização dos espaços (urbanos, de trabalho) e aceleração do tempo; os novos Estados Nacionais no cenário político europeu da segunda metade do século XIX; a segunda Revolução Industrial com suas ideologias, instituições, cotidiano e práticas culturais do mundo do trabalho; a Comuna de Paris; a unificação italiana e alemã; os nacionalismos e o fenômeno da modernidade.
HI 352		História do Brasil III	60	4-0-0	Formação Específica	A proclamação da República; a construção de suas instituições e as relações entre as esferas pública e privada do novo regime; as rupturas e permanências culturais nas primeiras décadas do século XX, apontando para a história e historiografia do movimento de 1930 e os vários sentidos dos projetos de dominação burguesa desse período; a crise do liberalismo e a ascensão do autoritarismo no Brasil; a redemocratização do País em 1946 com análise das características da democracia brasileira entre 1946-1964, bem como

Continua

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
HI 352		História do Brasil III	60	4-0-0	Formação Específica	as noções de desenvolvimentismo, nacionalismo e populismo nesse período.
HI 362		História da América III	60	4-0-0	Formação Específica	A historicidade dos fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais dos Estados Unidos da América; a consolidação do poder, gênese e disseminação do <i>modus vivendi</i> e da ideologia do “make self man” nos EUA; identificação dos símbolos, ícones, imagens e personagens do multiculturalismo e da indústria cultural.
HI 341	HI 340 Pesquisa Histórica I	Pesquisa Histórica II	60	2-1-0	Formação Específica	Para a Licenciatura: diálogos entre teorias e evidências; pesquisa orientada e revisão bibliográfica; orientação para os Trabalhos de Conclusão de Curso, com apresentação de resultados parciais; elaboração de artigos em torno dos temas pesquisados. Apresentação pública de Trabalho de Conclusão do Curso. Para o Bacharelado: diálogos entre teorias e evidências; pesquisa orientada e revisão bibliográfica objetivando a formulação inicial do projeto de pesquisa da monografia. Apresentação pública do pré-projeto.
HI 370		História da Amazônia I	60	4-0-0	Formação Específica	Discussão sobre a construção da Amazônia: a idéia do “paraíso terrestre” e o discurso fundador; relatos de viajantes dos séculos XVI ao XIX; o mito do eldorado; os deslocamentos populacionais e a questão indígena; discussões em torno da ocupação ou ocupações do(s) espaço(s) amazônico(s).
		Seminários de Ativ. Compl.	15	0-0-0	Não consta	Não consta.
TOTAL			465	22-1-2		

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “H” – Quadro 8.h: Disciplinas do 7º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
ED 852	ED 851 Estágio Superv. II	Estágio Superv. III	90	0-0-2	Formação Pedagógica	Desenvolvimento de atividades de docência – planejamento: organização de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas diferentes modalidades de ensino.
HI 047		História Contemporânea II	60	4-0-0	Formação Específica	Os conflitos entre Estados Nacionais, guerras, abalos na ordem mundial e construção dos totalitarismos; a alternativa socialista ao capitalismo e sua expansão; imperialismo, guerra mundial, Revolução Russa e regime soviético, crise de 1929, Guerra Civil espanhola, nazismo, fascismos, consolidação da URSS, Revolução Chinesa e comunismo mundial; a Guerra do Vietnã, a nova correlação de forças internacionais, a guerra ideológica, as revoluções culturais de 1968, a revolução nos costumes e o avanço da globalização; o desmanche do mundo socialista e a hegemonia norte-americana; fragmentações e conflitos étnicos, guerras regionais, megabloco econômico, ciência, artes, religiões, tecnologias e cultura no fim do séc. XX e início do XXI.
HI 353		História do Brasil IV	60	4-0-0	Formação Específica	O golpe militar de 1964, seus significados socioeconômicos e os desdobramentos político-culturais; a conjuntura de 1968 e a luta armada no Brasil; os governos militares do período 1964-84, enfatizando os movimentos sociais e políticos da década de 1970; os principais impasses da atualidade brasileira: a questão dos direitos e da cidadania, a questão agrária, as relações campo-cidade em um mundo global; introdução de novos temas com atividades práticas/laboratório sobre história/imagens do Brasil contemporâneo.

Continua

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
HI 363		História da América IV	60	4-0-0	Formação Específica	Os movimentos sociais a partir da Revolução Mexicana, sua diversidade étnica e cultural, seu projeto e ações expressos em registros do cotidiano e no imaginário social; imagens, personagens e interpretações possíveis a partir da historiografia e dos registros que captam a diversidade e a unidade latino-americana; identificação e reflexão sobre a historicidade dos problemas contemporâneos da América Latina; a questão da globalização e os blocos econômicos regionais; as relações e os “projetos de integração” e relacionamento intercultural na fronteira trinacional Brasil-Peru-Bolívia.
HI 371		História da Amazônia II	60	4-0-0	Formação Específica	Caracterização das particularidades econômicas, sociais, políticas e culturais do processo de conquista e de colonização desenvolvidos pelos europeus no continente americano e no Caribe; discutir as controvérsias sobre a natureza do índio no século XVI; destacar as dimensões entre índios, brancos e mestiços que marcaram a vida dos séculos XVI e XVII; apontar para os processos que se produziram no século XVIII, fornecendo o contexto para as alterações da relação metrópole/colônia manifestadas nas reformas borbônicas e nas revoltas e insurreições que marcaram o final do século; analisar a decomposição do sistema colonial, a consolidação do Estado, as lutas sociais e o caudilhismo; enfatizar a produção cultural através da literatura e das artes como expressão da historicidade dos temas estudados.
HI 251		História do Oriente	60	4-0-0	Formação Específica	Estudo das principais civilizações do Oriente Próximo; as relações e os conflitos entre Oriente e Ocidente; a expansão europeia e seus significados; as lutas de resistência e os movimentos emancipatórios, revoluções, guerras e a constituição de modernos

Continuação

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
HI 251		História do Oriente	60	4-0-0	Formação Específica	estados; os conflitos árabe-israelense; cultura, política, economia e sociedade.
		Seminários de Ativ. Compl.	45	0-0-0	Não consta	Não consta.
TOTAL			435	20-0-2		

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE “I” – Quadro 9.i: Disciplinas do 8º período do Curso de Licenciatura em História da Ufac

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
ED 853	ED 852 Estágio Superv. III	Estágio Superv. IV	135	0-0-3	Formação Pedagógica	Desenvolvimento de atividades de docência – planejamento: organização de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência de Ensino Médio.
HI 231		História da África	60	4-0-0	Formação Específica	A diversidade étnica, social e cultural do continente africano; o processo de colonização e descolonização; os movimentos revoluções de liberdade nacional; a formação das nações e seus dilemas; resistências e conflitos em uma região multifacetada na era da mundialização do capitalismo.

Continua

CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITO T-P-E	EIXO	EMENTA
HI 145		Historiografia Amazônica	60	4-0-0	Formação Específica	Textos fundantes na historiografia amazônica: das crônicas dos viajantes aos escritos dos historiadores contemporâneos; tendências históricas da produção historiográfica sobre a região acreana.
HI 143		Historiografia Brasileira	60	4-0-0	Formação Específica	Historiografia enquanto representação/teoria, método e técnica historiográfica; análise e discussão sobre a fundação de uma historiografia brasileira, após a constituição do Estado Nacional; o pensamento dos Institutos Históricos e Geográficos no século XIX, através de seus principais representantes; a historiografia colonial: visões sobre a colônia/colonização e conquista (cartas, crônicas, relatos, narrativas); Historiografia do século XVIII: opulência e decadência das Minas: João Antônio Andreoni (Antonil) e a cultura e opulência no Brasil por suas drogas e minas: 1721; historiografia brasileira contemporânea: Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda; as contribuições mais significativas do século XX, desde “os intérpretes do Brasil”, até as variadas tendências da nova historiografia brasileira.
HI 345		Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	120	2-3-0	Formação Específica	Revisão das temáticas estudadas em Pesquisa Histórica I e II. Elaboração definitiva, pelo aluno, do projeto de pesquisa sobre a temática de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Realização de pesquisas documental e bibliográfica, sob a orientação de um professor. Redação definitiva do TCC e sua defesa pública para o julgamento de uma banca examinadora.
		Seminários de Ativ. Compl.	25	0-0-0	Não consta	Não consta.
TOTAL			460	14-3-3		

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “J” – Quadro 10.j: Monografias apresentadas por alunos do curso de História da Ufac até 2005

Nº	AUTOR(ES)	TEMA
1	Emerson Lopes Medeiros	A presença dos evangélicos no Acre (1916-1970)
2	Alcilene Oliveira Alves	Índios Kaxanari no contexto das frentes de expansão
3	José Afonso Soares Ribeiro, Maria Lúcia Bandeira Vieira e Simone Helena Branca Kagy	O governo Geraldo Mesquita e os conflitos pela posse da terra no Acre (1975-1979)
4	Auricélia Neves de Moraes, César Vieira Fidélis, Ocineide Araújo de Oliveira, Rosângela Maria Soares de Melo e Sebastiana de Souza Nascimento	Bairro do Papoco: das origens ao espaço marginal
5	Francinete Dutra Amorim, Marcilene Leão do Amaral e Rosilda Portelinha de S. Alencar	Os conflitos pela posse da terra em Rio Branco: o Caso do Seringal Belo Jardim (1970-1993)
6	Aurilene Bruna Ray dos Santos e Ivan Estelvino dos Santos	Elevação do Acre a Estado e a criação da Polícia Militar do Estado (1962-1964)
7	Aurides Alberto Santos das Silva, Carlos Alberto Santos da Silva, Maria Angélica Melo de Moura, Mirtes Cavalcante de Oliveira e Silvia Santos Batista	A violência contra a mulher no âmbito da família na cidade de Rio Branco – Acre (1985-1990)
8	Antides Vieira da Silva, Francisco Messias da C. Lopes, Giselda Cardoso da Silva e Vanda Lúcia Araújo de Souza	As migrações Nordestinas para a Amazônia – Acre no segundo surto da borracha (1930-1945)
9	José Gilberto de Aquino Fideles, Maria do Carmo Silva Gadelha, Maria Goreti Medeiros de Amaral, Maria Ivone Leitão Ferreira e Maria José Ricardo de Lima	A “Batalha da Borracha” sob a ótica dos soldados seringueiros (1930-1955)
10	Amarílio Ribeiro Lima, Ana Maíza B. de Mattos, Marilen Coelho Baptista, Mauricélia da Silva Anute e Zeneide Leite de Souza	A criação e a evolução do Curso de História da Universidade Federal do Acre
11	Domingos José de Almeida, Euclides Maria Brito de Lima e Tadeu Almeida da Silva	O caráter propagandístico-ideológico dos acordos de Washington e suas implicações para Amazônia – Acre (1940-1945)
12	Maria da Conceição Lima Cabral, Maria Lourdes Barbosa Figueiredo, Maria Ferreira da Costa, Rosimeire Pereira Néri e Surame Carvalho da Silva	Um estudo de caso do crescimento desordenado da cidade de Rio Branco na década de 70 (1970-1980)

Continua

Nº	AUTOR(ES)	TEMA
13	Francisco Rildo de Souza Castro e Maria Elizanete dos Santos	“Acre”: o asfalto chegando (1970-1990)
14	Jovina Bessa de Olanda, Rosane Nazaré de Castro, Saulo C. Magalhães e Tácio de Brito	Colapso da Borracha Amazônica: os seringueiros nesses contextos
15	Francisco Olimar de Freitas Souza e Luzamira Menezes de Moraes	A participação de José Guiomard dos Santos no processo de transição do Acre de Território a Estado (1954-1962)
16	Francisco Pereira da Costa, Rosana Oliveira do Nascimento, José Sávio da Costa Maia e Maria da Conceição Oliveira	A mão de obra nordestina no segundo surto da borracha (1940-1950)
17	Ana Cristina Oliveira de Souza, Eliana Rocha de Almeida, Maria Elisete de Oliveira Machado e Maria do Socorro Pinheiro	A expropriação das tribos indígenas no Acre
18	Abel Oliveira Silva	Registro etnográfico sobre os Kulina do Rio Envira
19	Francisco Viana Maia, Júlia Souza de Araújo, Raimundo Francisco de Souza, Maria Conceição Vasconcelos, Avani Tavares de Souza E Marlizabeth de Souza Oliveira	As Insurreições Acreanas
20	Carlos Augusto de Carvalho Lima e Eulo Alexandre	A expropriação dos seringueiros em Xapuri e a criação dos sindicatos (1970-1988)
21	Marilena de Souza Mesquita, Eneida Gomes dos Santos, Darcila Façanha de Araújo, Natal Chaves de Souza, Rosimar Rodrigues Gama, Maria da Conceição Barros, Maria Henrique C. de Araújo, Francisca Rodrigues de Lima e Luiz Rodrigues	A luta indígena pela posse da terra no Acre – 1970 a 1985
22	Maria de Fátima Costa, Mary Anne Rodrigues Paiva e Mauricélia Barrozo A. de Souza	Os primórdios do Cinema em Rio Branco (1912-1930)
23	Adauto Rocha, Francisco Alves, Luciano Moraes e Osimélia Rodrigues	Floresta estadual do Antimari – modelo socialmente justo, economicamente viável, ecologicamente equilibrado? (1970-1990)
24	Maria de Fátima Meireles e Raimunda Mendes Fontenele	Análise das principais culturas produzidas no Projeto de Assentamento Dirigido Pedro Peixoto

Nº	AUTOR(ES)	TEMA
25	Delia Maria Costa de Carvalho, Lea Maria Lima Huberti e Raimunda Mendes Fontenele	Projeto de Assentamento Dirigido Pedro Peixoto e a proliferação da Malária
26	Jaqueline Araújo de Almeida, Luíza Aparecida Diniz e Johannis H. Cardoso Fibúrcio	Estudo sobre formação do Bairro Cidade Nova (1970-1980)
27	Altina Moreira da Silva, Francisca Chagas de Lima Castro, Francisca Chagas Gomes Ferreira, Maria do P. S. Figueiredo Dantas, Maria Enir da Silva Sanches, Rosamira Alves Barros de Assis e Marilene Carvalho Pereira	Estudo sobre a formação do Bairro Periférico João Eduardo (1979-1987)
28	Raimunda V. da Silva Lopes e Denise Araújo de Brito	A Hanseníase no Acre (1940-1987)
29	Maria de Fátima da Rocha, Maria Rita da Costa e Selma Maria Neves de Souza	As tendências do Sindicalismo Rural em Rio Branco: STRRB, SRRB e Simpasa (1970-1990)
30	Sérgio Roberto Gomes de Souza, Raimundo Marcelino de Souza e Rogério de Araújo Nascimento	Avivamento interno no Acre: Casa a limitada: “um estudo de caso – 1940-1979
31	Maria Aparecida Moreira da Silva e Maria do Carmo P. da Cunha	Hino acreano – a construção de tradição
32	Edinir da Silva Souza e Jorgaci Silva de Lima, Maria de Lourdes R. da Silva, Maria Francisca Barroso Martins, Rosemeire C. Morais S. Souza e Marcionília Cristina de Souza	A Igreja Católica no Vale do Acre – Purus na organização dos trabalhadores rurais seringueiros de Xapuri
33	Ramiro Mendes dos Santos, Tiodomiro Rebolças Dantas, Anízio Rodrigues da Rocha Filho e Frank Prégio de Figueiredo	Abertura dos portos, política de desenvolvimento e conflito social (1970-1974)
34	Maria de Nazaré Arruda, Vanusa C. Carneiro Moncada e Jaqueline de Oliveira Guimarães	A mulher seringueira: casa, trabalho e política

Nº	AUTOR(ES)	TEMA
35	Jean Mauro de Abreu Morais, Márcio José Batista, Maria Janete Cesário Braga e Wilson de Souza Guimarães	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasileia: trajetória de lutas (1975-1980)
36	Jucilene Mello Ferreira e Maria das Graças Moreira Fonseca	As crianças de (na) rua da cidade de Rio Branco – AC: uma abordagem da prostituição das meninas
37	Tereza Almeida Cruz	Da resistência que brota do cotidiano à construção da organização das mulheres trabalhadoras rurais dos Vales do Acre e Médio Purus (1988-1998)
38	Valmir Fritas de Araújo	A crise da borracha no primeiro surto e as tentativas de evitar o colapso (1910-1920)
39	Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque	A questão de fronteiras do Acre e sua anexação ao Brasil
40	Ednaldo Muniz dos Santos e José Generoso dos Santos	Quem aposta no Acre? Estado Independente do Acre e luta pela posse do Território
41	Mauro Jorge Leitão Santos e Santa Peres de Farias Santos	A presença sírio-libanesa no Acre
42	Frankcinato da Silva Batista, Neiva Maria de Farias Gomes e Silvio Renato Cruz Montenegro	Memória, história e identidade
43	Antonio Ferreira dos Santos e Francisco das C. dos Reis Araújo	O extrativismo da borracha no Acre
44	Anisberto Cabral Mendes e Antonio Mesquita de Lima	O cotidiano do seringueiro no seringal
45	Maria das Dores E. de Freitas e Trícia Cristina Almeida Lameira	Seringal Empresa – estudo de caso
46	José Rodrigues Arimáteria e Jurimar Ferreira de Menezes	A linguagem do seringueiro como expressão do seu mundo particular
47	Helena Tavares Aragão de Souza, Maria Gorete Araújo de Matos e Maria Madalena Guedes Campos	A relação homem-mulher no seringal
48	Francisca Leite Cunha e Sidney Mendes Ferreira	A vida na floresta e o universo cultural dos seringueiros
49	Ana Suely Damasceno Ramos e Josenira Oliveira da Silva	O seringueiro conta a sua história
50	Avelina Golfeto e Maria das Graças de Matos Halk	Formas de resistência dos seringueiros à expropriação

Continuação

Nº	AUTOR(ES)	TEMA
51	Ivaldo Lopes da Silva e Maria do Perpétuo S. da Silva	A migração rural-urbana dos seringueiros
52	José Arimatéia Souza da Cunha e Sara Maria Crispim de Souza	A organização dos seringueiros no contexto dos movimentos sociais
53	Dirce R. de Jesus Nascimento e Mauriméia Oliveira Pinheiro	A vida do seringueiro na cidade
54	Aleks Rodrigues Barbosa e Evinaldo Barbosa de Paulo	Diferentes suportes da memória da expropriação dos seringueiros
55	Francisco José Nascimento	Reforma Agrária na Amazônia Ocidental: 20 anos de Incra (1974-1994)
56	Geórgia Pereira de Lima	O seringueiro da fronteira – a ocupação do Vale do Rio Abunã (1898-1980)
57	Francisco Pinheiro de Assis	Formação Histórica do Núcleo Urbano de Cruzeiro do Sul (1840-1906)

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Coordenação do Curso.

APÊNDICE “K” – Quadro 11.k: Teses sobre Licenciatura no Banco de Teses da Capes (2002-2008)

Nº	ANO/INST.	AUTOR(ES)	TÍTULO
1	2002 – USP	Joana Paulin Romanowski	As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90
2	2003 – UFRN	Eva Maria Botar	Um olhar sobre as relações entre o universo educativo da licenciatura e o mundo do trabalho – questões para a formação e profissionalização docente de professores e professoras de Química
3	2003 – UFRS	Mariasinha Beck Bohn	Análise de um processo pela pluralidade de suas vozes: a formação de professores para o ensino médio através dos seus currículos
4	2003 – Unicamp	Wanda Terezinha Pacheco dos Santos	Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetórias de formação

Continua

Nº	ANO/INST.	AUTOR(ES)	TÍTULO
5	2003 – USP	Claudia Regina Fonseca e Miguel Sapag Ricci	A formação do professor e o Ensino de História. Espaço e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003)
6	2005 – UFC	Bárbara Maria Macedo Mendes	A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI
7	2005 – UFC	Simone da Cunha Gomes	Currículo de formação e crise de sentido: um olhar sobre o processo de construção curricular do curso de Ciências Sociais
8	2006 – UFRS	Flavia Eloisa Caimi	Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História
9	2006 – PUC/SP	Márcia Zendron de Campos	A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial
10	2006 – UFRN	Margarete Ferreira do Vale de Sousa	A fábrica de professores e a padronização do conhecimento
11	2006 – USP	Olenir Maria Mendes	Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação
12	2007 – UFC	Carmensita Matos Braga Passos	Novos projetos pedagógicos para a formação de professores: registros de um percurso
13	2007 – UFRN	Otília Maria Alves da Nóbrega e Alberto Dantas	As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente
14	2007 – Unesp	Sérgio Camargo	Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular de um curso de Licenciatura em Física: o legal, o real e o possível
15	2007 – UFC	Antonia Dalva França Carvalho	A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a Epistemologia da Prática Docente nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí
16	2008 – PUC/SP	Maria do Socorro da Costa Coelho	Nas águas o diploma: o olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá – PA

Continuação

Nº	ANO/INST.	AUTOR(ES)	TÍTULO
17	2008 – UFMG	Vicente de Paula Leão	A influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da Educação Básica em Nível Superior
18	2008 – UFRN	Alexandre Scherer	O desafio da mudança na formação inicial de professores: o Estágio Curricular no curso de Licenciatura em Educação Física
19	2008 – UFRJ	Daniela Patti do Amaral	Faculdade de Educação da UFRJ: argumentos pela constituição como território de formação teórico e prática do licenciado
20	2008 – UFBA	Daisy Oliveira da Costa Lima Fonseca	A formação de professores e a utilização das tecnologias da informação e comunicação nos cursos de licenciaturas da Universidade do Estado da Bahia Campos II – Alagoinhas – Bahia
21	2008 – UFRM	Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes Lustosa	Representações sociais de professores partilhadas por licenciados a partir de imagens de professores
22	2008 – Unisinos	Denise Nascimento Silveira	O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: diálogo com professores que acolhem estagiários

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “L” – Quadro 12.I: Trabalhos sobre Licenciatura nos Anais da Anped (2002-2008)

Nº	ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO
1	2002	Betânia Leite Ramalho, Isauro Beltrán Núñez, Eduardo Terrazzan e Luís Eduardo Alvarado Prada	A pesquisa sobre a formação de professores nos Programas de Pós-Graduação em Educação: o caso do ano 2000
2	2002	Maria Cristina Doglio Behrsin	Formação docente: análise de reflexões de professores de ciências
3	2002	Roselane Fátima Campos	Construindo o professor competente: as determinações de campo do trabalho na reforma da formação dos professores

Continua

Nº	ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO
4	2002	Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur	A fecundidade de um projeto de parceria escola-universidade para o desenvolvimento profissional docente
5	2002	Sonia Regina de Souza Fernandes	A experiência da formação na formação de professores: um olhar a partir da reflexão da professora alfabetizadora
6	2003	Leda Scheibe	Políticas para a formação dos Profissionais da Educação neste início de século: análise e perspectivas
7	2003	Vânia Lúcia Quintão	Integração da TV na prática, na formação do professor: desejos, propostas, desconfiças, aprendizados
8	2003	Elsa Guimarães Oliveira	Formação de professores a distância na transição de paradigmas
9	2003	Carmen Lúcia Vidal Pérez	O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa
10	2003	Mônica Maria Farid Rahme	Formadores de professores: elementos para a construção de uma experiência
11	2003	Rosália M. R. de Aragão	Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores
12	2003	Iraíde Marques de Freitas Barreiro	Novos espaços formativos de professores e prática docente
13	2003	Erineu Foerste	Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST
14	2003	Heloisa Maria Gomes	Formando professores para a educação profissional
15	2003	Josefa Gomes, Leny Teixeira e Cláudia M. Lima	Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas
16	2003	Rosana dos Santos Jordão	A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão
17	2003	Isauro Beltrán Núñez	Estudo das necessidades formativas de professores(as) do ensino médio no contexto das reformas curriculares

Nº	ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO
18	2003	Lucila Maria Pesce de Oliveira	Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos.
19	2003	Helenice Aparecida Bastos Rocha	Que sentido tem a pesquisa para professoras pesquisadoras?
20	2003	Lenice Heloisa de Arruda Silva e Roseli P. Schnetzler	A elaboração conceitual na constituição docente de futuros professores de Ciências/Biologia: modos de mediação do formador
21	2004	Adriana Marcondes Machado, Julio Groppa Aquino e Corinta Maria Grisolina Geraldi	Ética, subjetividade e formação docente: políticas de inclusão em questão.
22	2004	Helena Méron Bordas, Petronilha Beatriz G. Silva e Maria Beatriz Luce	Perspectivas atuais da formação de profissionais da Educação
23	2004	Maria Manuela Alves Garcia	Didática e trabalho ético na formação docente
24	2004	Marli André e Menga Lüdke	Conquistas e problemáticas em metodologia da pesquisa na área de formação de professores
25	2004	Regina Pahim Pinto e Ângela Maria Martins	A questão racial e a formação de professores
26	2005	Francisco A. Loiola, Alda Marim e Júlio Emílio Diniz-Pereira	Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula
27	2005	Helena de Freitas e Berta Valle	Diretrizes curriculares, Licenciatura e Formação de Professores
28	2005	Iria Brzezinsky, Raquel Goulart Barreto, Alice Lopes e Elizabeth Macedo	A Anped e o Estado do conhecimento no campo do currículo, da formação docente e das relações entre educação e tecnologias
29	2005	Margarida Louro Filgueiras e Denice Catani	Campos de produção do conhecimento pedagógico, ensino e formação de professores
30	2005	Célia Maria de Castro Almeida e Marta Candido Moreira	Educação intercultural e formação de professores(as): uma experiência em assentamento rural

Nº	ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO
31	2005	Patrícia Cristina Albieri de Almeida e Jefferson Biajone	A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes
32	2005	Magali de Castro	Reflexões sobre a profissão docente: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária
33	2005	Luis Fernando Cerri	Construção curricular como educação de professores – o caso das diretrizes curriculares estaduais de História no Paraná
34	2005	Adriana Maria Corsi	Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no Ensino Fundamental
35	2005	Diana Lemes Ferreira	Políticas de formação docente em Belém do Pará: dilemas e desafios do Projeto Escola Cabana
36	2005	Lílian Aparecida Ferreira e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física
37	2005	Roseli Aparecida Cação Fontana e Ana Lúcia Guedes Pinto	Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos
38	2005	Patrícia Magri Granúzzio	A questão homossexual e a formação dos professores
39	2005	Filomena Maria de Arruda Monteiro	Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação
40	2005	Ana Teresa de C. C. de Oliveira, Augusto César Rosito Ferreira, Giseli Barreto da Cruz, Luiz Alberto Boing, Monica Waldhelm e Sabrina B. G. de Albuquerque	Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores
41	2005	Maria Cristina Araújo de Oliveira	Possibilidades de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores de matemática
42	2005	Silmara de Oliveira Gomes Papi	Desenvolvimento profissional de professores: cultura profissional e desafios da profissionalização

Nº	ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO
43	2005	Marieta Gouvêa de Oliveira e Adriane Knoblauch	Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento
44	2005	Adriana de Castro Amédée Péret	O impacto das políticas públicas em educação superior e saúde na formação do professor de odontologia numa dimensão crítica
45	2005	Marilena Rosalen e Sueli Mazzilli	Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências da prática
46	2005	Helena Maria dos Santos	O Estágio curricular na formação de professores: diversos olhares
47	2005	Maristela Lobão de Moraes Sarmiento	Vínculos de aprendizagem na formação de professores: um estudo crítico sobre o PEC – formação universitária
48	2005	Ademar da Silva e Denise Maria Margonari	Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de Língua Inglesa
49	2005	Andréia Ferreira da Silva	A formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)
50	2005	Sandra Regina Soares	A cidadania no contexto da formação de professores
51	2005	Eduardo Adolfo Terrazan, Maria Eliza Gama Santos e Lisandra Almeida Lisovski	Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores
52	2005	Patrícia Laura Torriglia	Brasil e Argentina: uma compreensão histórica – política da formação docente
53	2005	Silvana Ventrone	A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000
54	2006	Benedita de Almeida	Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional
55	2006	Arlete Maria Monte de Camargo	Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais
56	2006	Lúcia Schneider Hardt	Formação de Professores: as travessias do cuidado de si

Nº	ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO
57	2006	Maevi Anabel Nono e Maria da Graça Nicoletti Mizukami	Processos de formação de professoras iniciantes
58	2006	Marinalva Lopes Ribeiro e Sandra Regina Soares	A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura
59	2006	Valeska Maria Fortes de Oliveira	Paisagens distintas, territórios comuns: por onde andamos transitando na pesquisa com professores?
60	2006	Margareth Diniz	O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer
61	2006	Maria Luiza Macedo	Uma história de formação de professores: Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUC/SP (1971 a 1986)
62	2006	Werner Ludwig Markert	Formação de Professores e Reflexividade Dialética à Luz da Teoria Crítica
63	2006	Ana Luiza Rocha Vieira Perdigão e Cristiane Cordeiro de Camargo	Contribuições ao processo de formação docente para a prática pedagógica em aulas expositivo-participativas
64	2007	Márcia Strazzacappa	A dimensão estética na formação e atuação docente dança: um outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos
65	2007	Roberto Conduru	A dimensão estética na formação e atuação docente contra a domesticação: Lygia Pape, Educação e Arte
66	2007	Rosa Maria Bueno Fischer	A dimensão estética na formação e atuação docente cinema e TV na formação ético-estética docente
67	2007	Antonio Vicente Marafioti Garnica	Educação Matemática e políticas públicas: currículos, avaliação, livros didáticos e formação de professores
68	2007	Iria Brzezinski	A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história
69	2008	Dermeval Saviani	Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro
70	2008	Cristiano Alberto Muniz	Políticas públicas e formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática

Nº	ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO
71	2008	Daniela Patti do Amaral	Formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica
72	2008	Maria Aparecida de Souza Silva	Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor
73	2008	Ricardo de Souza Janoario	Formação do docente/gestor multicultural: possibilidades e tensões
74	2008	Alessandra de Moraes Shimizu	Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco
75	2008	Márcia Regina Cordeiro Bavaresco	As interfaces de um programa oficial de formação: do escrito à dinâmica de formação
76	2008	Cinthia Soares Manzano	A formação de professores na <i>Revista Brasileira de Educação</i> (1995–2005): uma breve análise
77	2008	Maria da Assunção Calderano	Entre aspirações e satisfação profissional docente: uma análise a partir do realismo crítico
78	2008	Tania Suely Azevedo Brasileiro	Autobiografia e formação docente em Rondônia: a busca de uma identidade profissional
79	2008	Sanny Silva da Rosa	Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de Pedagogia

Fonte: Anais da Anped.

APÊNDICE “M” – Quadro 13.m: Trabalhos sobre Licenciatura na Revista *Currículo sem Fronteiras* (2002-2008)

Nº	VOL./Nº/ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO
1	v. 8, n. 2, 2008	Marlene Rosa Cainelli	Os saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo
2	v. 8, n. 1, 2008	Ana Canen	O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação
3	v. 8, n. 1, 2008	Marilda Pasqual Schneider	O lugar da escritura na prática curricular dos cursos de formação de professores da educação básica
4	v. 8, n. 1, 2005	Flávia Vieira	Pontes (in)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “N” – Quadro 14.n: Trabalhos sobre Ensino de História na Revista *Currículo sem Fronteiras*

Nº	VOL./Nº/ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO
1	v. 7, n. 1, 2007	Fátima Chaves	Personagens da história: perspectivas de alunos portugueses e brasileiros em final da escolaridade básica
2	v. 7, n. 1, 2007	Yi-Mei Hsiao	Narrativas históricas nos livros escolares: a perspectiva dos alunos
3	v. 7, n. 1, 2007	Paula Dias	As explicações de alunos sobre o conflito Israelo-Árabe: um estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico
4	v. 7, n. 1, 2007	Irene Nakou	Educação histórica: o uso de ferramentas culturais relacionadas com a diversidade de experiências e atitudes dos estudantes
5	v. 7, n. 1, 2007	Marília Gago	Concepções de passado como expressão de consciência histórica
6	v. 7, n. 1, 2007	Maria Helena Pinto	Evidências patrimoniais para a educação histórica: uma experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães
7	v. 7, n. 1, 2007	Maria A. Moreira dos S. Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia	Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “O” – Quadro 15.o: Trabalhos sobre Licenciatura na Revista *Educação & Sociedade* (2002-2008)

Nº	VOL./ Nº/ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO
1	v. 23, n. 78, 2002	Carlos Alberto Marques e Júlio Emílio Diniz-Pereira	Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: Construindo alternativas para a formação inicial de professores
2	v. 23, n. 80, 2002	Helena Costa Lopes de Freitas	Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação
3	v. 24, n. 85, 2003	Helena Costa Lopes de Freitas	Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização
4	v. 27, n. 94, 2006	Claude Lessard	A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos
5	v. 27, n. 97, 2006	Yves Lenoir	Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino
6	v. 28, n. 100, 2007	Helena Costa Lopes de Freitas	A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada
7	v. 29, n. 102, 2008	Júlio Emílio Diniz-Pereira	Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana
8	v. 29, n. 103, 2008	Silvana Santos e Maria Elena Infante-Malachias	Interdisciplinaridade e resolução de problemas: algumas questões para quem forma futuros professores de Ciências

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “P” – Quadro 16.p: Trabalhos sobre Licenciatura na Revista *Cadernos de Pesquisa*

Nº	VOL./ Nº/ANO/PÁG./ISSN	AUTOR(ES)	TÍTULO	PERIÓDICO
1	v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007, ISSN 1413-6538	Célia Regina Vitalino	Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	Rev. Bras. Educ. Espec.
2	v. 17, n. 38, p. 403-416, 2007, ISSN 0103-863X.	Rejane Arruda Ribeiro e Denise de Souza Fleith	O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura	Paidéia

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “Q” – Quadro 17.q: Trabalhos sobre Ensino de História na Revista *Cadernos de Pesquisa*

Nº	VOL./Nº/PÁG./ANO/ISSN	AUTOR(ES)	TÍTULO	PERIÓDICO
1	v. 11, n. 21, p. 82-96, 2006, ISSN 1413-7704	Marcos Silva	Além das coisas e do imediato: cultura material, História Imediata e ensino de História	Tempo
2	v. 11, n. 21, p. 65-81, 2006, ISSN 1413-7704	Elio Chaves Flores	Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana	Tempo
3	v. 11, n. 21, p. 49-64, 2006, ISSN 1413-7704.	Marcelo de Souza Magalhães	Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor	Tempo
4	v. 11, n. 21, p. 33-48, 2006, ISSN 1413-7704	Lana Mara de Castro Siman	Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores	Tempo

Continua

Nº	VOL./Nº/PÁG./ANO/ISSN	AUTOR(ES)	TÍTULO	PERIÓDICO
5	v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008, ISSN 0102-0188	Oldimar Cardoso	Para uma definição de Didática da História	Rev. Bras. Hist.
6	v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004, ISSN 0102-0188	Luis Fernando Cerri	Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM	Rev. Bras. Hist.
7	v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004, ISSN 0102-0188	Maria Auxiliadora Schmidt	História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil	Rev. Bras. Hist.
8	v. 24, n. 8, p. 123-144, 2004, ISSN 0102-0188	Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca	O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD	Rev. Bras. Hist.
9	v. 28, n. 1, p. 99-125, 2009, ISSN 0101-9074	Lucília Siqueira	O nascimento da América portuguesa no contexto imperial lusitano: considerações teóricas a partir das diferenças entre a historiografia recente e o ensino de História	História
10	v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003, ISSN 0101-9074	Katia Maria Abud	A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino	História
11	v. 23, 1-2, p. 85-107, 2004, ISSN 0101-9074	Dislane Zerbinatti Moraes	A “tagarelice” de Macedo e o ensino de história do Brasil	História

Nº	VOL./Nº/PÁG./ANO/ISSN	AUTOR(ES)	TÍTULO	PERIÓDICO
12	v. 23, n. 1-2, p. 69-83, 2004, ISSN 0101-9074	Vitória Rodrigues e Silva	Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História	História
13	v. 23, n. 1-2, p. 49-68, 2004, ISSN 0101-9074	Elaine Rodrigues	Reformando o ensino de História: lições de continuidade	História
14	v. 23, n. 1-2, p. 33-48, 2004, ISSN 0101-9074	Célia Cristina de Figueiredo Cassiano	Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares	História
15	n. 47, p. 241-270, 2008, ISSN 0102-4698	Lana Mara de Castro Siman	Memórias sobre a história de uma cidade: a História como labirinto	Educ. Rev.
16	n. 47, p. 217-240, 2008, ISSN 0102-4698	Carina Martins Costa	A escrita de Clio nos temp(l)os da Mnemósime: olhares sobre materiais pedagógicos produzidos pelos museus	Educ. Rev.
17	n. 47, p. 197-216, 2008, ISSN 0102-4698	Gisela Marques Pellizzoni e Sonia Regina Miranda	De relicários a janelas: objetos materiais como mensageiros da (investig)ação escolar	Educ. Rev.
18	n. 47, p.135-155, 2008, ISSN 0102-4698	Ivo Mattozzi	Currículo de História e educação para o patrimônio	Educ. Rev.

Nº	VOL./Nº/PÁG./ANO/ISSN	AUTOR(ES)	TÍTULO	PERIÓDICO
19	n. 45, p. 145-158, 2007, ISSN 0102-4698	Maria do Carmo Martins	Currículo e formação de professores de História: uma alegoria	Educ. Rev.
20	v. 30, n. 3, p. 513-529, 2004, ISSN 1517-9702	Kazumi Munakata	Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção	Educ. Pesqui.
21	v. 25, n. 67, p. 365-377, 2005, ISSN 0101-3262	Décio Gatti Júnior	Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990)	Cad. Cedes
22	v. 25, n. 67, p. 348-364, 2005, ISSN 0101-3262	Lana Mara de Castro Siman	Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história	Cad. Cedes
23	v. 25, n. 67, p. 333-347, 2005, ISSN 0101-3262	Ana Maria F. C. Monteiro	Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história	Cad. Cedes
24	v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005, ISSN 0101-3262	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia	A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história	Cad. Cedes
25	v. 23, n. 60, p. 179-188, 2003, ISSN 0101-3262	Maria Arlete Zülzke Höfling	As páginas de história	Cad. Cedes

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE “R” – Quadro 18.r: Livros sobre Ensino de História

Nº	ANO	AUTOR(ES)	OBRA
1	2002	Ubiratan Rocha	História, currículo e cotidiano escolar
2	2002	Marcos Napolitano	História e música: história cultural da música
3	2003	Leandro Karnal	História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas
4	2003	Selva Guimarães Fonseca	Didática e Prática de Ensino de História
5	2003	Ernesta Zamboni e Vera Lúcia Sabongi de Rossi	Quanto tempo o tempo tem!
6	2003	Marcos Silva	História: O prazer em ensino e pesquisa
7	2003	Circe Bittencourt	O saber histórico na sala de aula
8	2003	Luiz Fernando Cerri	O ensino de História e a ditadura militar
9	2004	Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli	Ensinar História
10	2004	Circe Maria Fernandes Bittencout	Ensino de História: fundamentos e métodos
11	2004	Ana Maria Monteiro, Arlete Medeiros Gasparello e Marcelo de Souza Magalhães	Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas
12	2004	Déa Ribeiro Fenelon	Muitas memórias, outras histórias
13	2006	Geraldo Baldoíno Horn e Geysa Dongley Germinari	O Ensino de História e seu currículo
14	2007	Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca	Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido

APÊNDICE “S” – Carta de apresentação do roteiro da entrevista/questionário a serem realizados com os professores do Curso de Licenciatura em História da Ufac

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Carta de apresentação do roteiro da entrevista/questionário com os professores do Curso de Licenciatura em História da Ufac

Doutoranda: Tânia Mara Rezende Machado

Caros (as) Professores (as),

Este roteiro de entrevista ou de questionário constituir-se-á em instrumentos utilizados para a realização de minha pesquisa de doutorado, que tem como objeto de estudo o processo de revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (Ufac), iniciado em 1996 e concluído em 2005.

O propósito desta pesquisa é identificar como as categorias de poder e resistência se revelaram no processo de revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da Ufac.

A entrevista poderá ser gravada e o questionário respondido por escrito e encaminhado para meu endereço eletrônico: **taniamararm@yahoo.com.br**.

Em caso de gravação de entrevista, o procedimento metodológico a ser adotado compreende:

- a) Agendamento de dia e horário para a realização da entrevista;
- b) Gravação e transcrição do diálogo;

- c) Apresentação para o(a) entrevistado(a) da transcrição; e
- d) Aprovação/autorização do(a) entrevistado(a) para uso das informações e eventual publicação.

Esclareço que não haverá identificação nominal do(a) entrevistado(a) no corpo do relato.

Na certeza de que sua contribuição poderá refletir em melhor análise do currículo em estudo e, conseqüentemente, do processo de formação de professores de História no Acre, antecipadamente, apresento meus sinceros agradecimentos.

Tânia Mara Rezende Machado

**APÊNDICE “T” – Roteiro para entrevista/questionário com professores
do Curso de Licenciatura em História da Ufac**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo**

**Roteiro para entrevista/questionário com professores do Curso de Licenciatura
em História da Ufac**

Doutoranda: Tânia Mara Rezende Machado

1 – Dados pessoais, de formação e profissionais:

- a) Nome:
- b) Endereço eletrônico:
- c) Telefone:
- d) Graduado(a) em:
- e) Mestrado em que área e Instituição?
- f) Título da dissertação de Mestrado:
- g) Doutorado em que área e instituição?
- h) Título da tese de doutorado:
- i) Tempo de docência?
 - na Educação Básica:
 - no Ensino Superior:
- l) Disciplinas que ministra:

2 – Sobre a nova proposta curricular:

- a) Como surgiu a ideia de concebê-la e codificá-la através da escrita?
- b) Quem participou das discussões?
- c) Como você avalia o tempo gasto nas discussões?

- d) Você teve alguma preparação para iniciar sua elaboração?
() sim () não. Por quê? Como?
- e) Quais os documentos utilizados nesse processo de reformulação curricular? Que contribuições trouxeram para a discussão e elaboração do Projeto Pedagógico do Curso?
- f) Houve manifestações de poder e resistências durante o processo de reformulação? Em caso positivo, como se traduziram?

3 – Sobre o texto do currículo (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura) como você avalia:

- a) A incorporação das mudanças teórico-metodológicas exigidas pelas determinações legais trazidas pela legislação vigente?
- b) A separação do Curso de História em Licenciatura e Bacharelado?
- c) O campo de atuação profissional definido?
- d) As linhas de pesquisa definidas?
- e) As ementas traçadas para as disciplinas?
- f) A concepção de Prática e de Estágio expressa?
- g) As contribuições que as mudanças poderão trazer para a formação profissional do professor de História na Educação Básica? Dê exemplos de contribuições de sua área de ensino.
- h) Os maiores problemas presentes no Projeto Pedagógico do Curso? O que precisa ser feito para superá-lo?
- i) A preparação do quadro docente e das condições materiais para a implantação do novo currículo?

Certamente, suas informações serão de grande valia para a complementação do estudo. Reitero, pois, os meus agradecimentos.

Atenciosamente,

Tânia Mara Rezende Machado