

CÍNTYA ALESSANDRA MIRANDA PEREIRA

PROFISSÃO PROFESSOR
QUAIS AS EXPECTATIVAS DOS LICENCIANDOS PARA A
PROFISSÃO DOCENTE?

MONOGRAFIA DE BACHARELADO

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Mariana, 2003

CÍNTYA ALESSANDRA MIRANDA PEREIRA

PROFISSÃO PROFESSOR
QUAIS AS EXPECTATIVAS DOS LICENCIANDOS PARA A
PROFISSÃO DOCENTE?

Monografia apresentada ao Curso
de História da Universidade
Federal de Ouro Preto como parte
dos requisitos para a obtenção do
grau de Bacharel em História.

Orientadora: Célia Maria
Fernandes Nunes.

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Mariana, 2003

A Carlos e Maria, meus pais, pela
dedicação incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos a todos os alunos que responderam os questionários, sem os quais seria impossível o desenvolvimento deste trabalho.

Sinceros agradecimentos aos membros do CAHIS, que recolheram e fizeram com que os questionários chegassem até mim.

Agradeço a professora Rosana, pela co-orientação e pelo exemplo de profissional a ser seguido.

Muito obrigada a professora Célia, pela orientação neste trabalho e incentivo na área de educação. Foi a partir de suas aulas que encontrei o tema que agora desenvolvo com tanto carinho e entusiasmo.

Agradeço ainda a Amanda, pela confecção do *abstract*.

RESUMO

Este estudo busca apontar quais as expectativas dos licenciandos quanto à futura profissão e os motivos que ainda levam à procura dos cursos de licenciatura, apesar do desprestígio e dificuldades da profissão docente.

O estudo traz um histórico da educação no Brasil, assim como do ensino superior e das licenciaturas. Traz ainda o perfil do professor nos dias atuais.

Através de um questionário distribuído a um percentual dos alunos de todos os períodos (oito, no total) mostra opiniões e sugestões dos alunos sobre o curso de História/UFOP.

As análises e interpretações dos questionários revelaram que a maioria pretende fazer uma pós-graduação e trabalhar na área do curso. A maioria tinha afinidade com a matéria, história, na escola básica, mas não foi a pretensão de ser professor que os levou a fazer o curso.

ABSTRACT

This study looks for aiming what were the expectations of the graduates with their future profession and the reasons that still take them to search the Degree Course, although the discredit and the difficulties of the teaching profession.

The study brings out the trajectory of the education in Brazil, as well as the college tuition and the Degree Courses. Still brings out the profile of the teacher nowadays.

Through questionnaires that were given to some students from ali semesters (eight, in the total) show opinions and suggestions from the students about the UFOP's History Course.

The analysis and interpretation of the questionnaires revel that the most of students intend to study a post-graduation and work in the course field. The most of them had affinity with the subject, History, in the elementary school, however the intention to be a teacher wasn't what took them to study the course.

SUMÁRIO

Introdução.....	07
Trajectoria histórica do Ensino no Brasil.....	09
A Educação Superior no Brasil.....	15
As Licenciaturas.....	24
A Profissão Docente.....	28
Os professores de História.....	29
O Curso de História da UFOP.....	33
Expectativas dos alunos quanto ao curso de História/UFOP.....	35
1. Alunos do início do curso.....	36
2. Alunos do meio do curso.....	37
3. Alunos do final do curso.....	38
4. Considerações finais.....	39
Conclusão.....	43
Bibliografia.....	45
Anexos.....	47

INTRODUÇÃO

Quando um jovem estudante universitário é questionado sobre qual é o curso que ele faz, geralmente a pergunta é feita com entusiasmo, afinal, não é fácil passar no vestibular e quem passou tem esse mérito. E quando a resposta é: História, Matemática, Letras, Geografia, Física, Química etc, logo acrescenta-se: você vai ser professor?

Essa pergunta subsequente é feita, em grande parte, com descaso e decepção. Em nossa sociedade os cursos de licenciatura não têm recebido o seu real valor.

Segundo a trajetória do ensino no país, a profissão do professor perdeu *status* ao longo do tempo. Além de não ser bem remunerada, de não receber suporte legislativo adequado e condições de trabalho, a área da educação conta com mais um fator que a inferioriza perante outras profissões - os cursos de licenciatura são tidos como "cursos fáceis do nosso ensino superior, em que é fácil entrar e mais fácil ainda sair, em que os custos são baixos e duvidosa a qualidade de ensino."¹

Uma outra questão quanto a esses cursos é que o interesse maior é sempre para a pesquisa e não para a licenciatura. O próprio modelo 3+1 - onde os três primeiros anos são de conteúdo específico e no último ano estuda-se os conteúdos pedagógicos - desperta o interesse do aluno por conhecer

¹ LÜDKE, Menga. **Avaliação Institucional:** formação de docentes para o ensino fundamental e médio: As licenciaturas. Brasília: CRUB, 1994. p. 12.

mais e pesquisar mais a sua área específica do que aprender as especificidades do ofício de professor. E os que se dedicam a aprender a lecionar, mais do que a pesquisar, ficam na base da pirâmide hierárquica do meio acadêmico, enquanto seus pares, pesquisadores, ocupam o topo.

Diante desse quadro, qual será o motivo que ainda leva à procura desses cursos? E qual será a expectativa dos licenciandos para a profissão docente? Será objetivo deste trabalho apontar alguns desses aspectos.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO NO BRASIL

Foi com a vinda dos jesuítas para o Brasil, em 1549, que teve início a história da educação no Brasil.

Os jesuítas faziam parte da Companhia de Jesus e suas obras de educação popular eram realizadas nos pátios de seus colégios ou nas aldeias de catequese. E com os ensinamentos aos meninos índios e aos filhos de nativos e de renóis, brancos, índios e mestiços, os jesuítas procuravam reeducar os pais, através da educação dos filhos, na mesma fé, língua e costumes. Também a educação dos meninos dos senhores patriarcais, das casas-grandes, era de responsabilidade jesuítica. Com o ensino em latim e da gramática, os jesuítas formaram os primeiros bacharéis e letrados do Brasil, além de preparar os jovens para os estudos superiores de Direito ou Medicina em Coimbra.

Além dos colégios, os jesuítas fundaram, no século XVIII, os seminários, que contribuiram para a educação dos rapazes brasileiros e para a formação do clero secular, padres-mestres e capelães de engenho.

Até sua expulsão em 1759, durante 210 anos que estiveram no Brasil, os jesuítas foram responsáveis por toda a formação dos meninos e jovens brasileiros. Após a expulsão da Companhia de Jesus, o Marquês de Pombal encarregou-se de destruir todo o sistema colonial de ensino jesuítico e após treze anos iniciou suas reformas educacionais na colônia.

Por iniciativa de Pombal, o Estado e a Igreja, visando à oficialização do ensino, começaram a exercer uma função educativa nas escolas. Porém, os

mestres nomeados por bispos, padres-mestres e capelães de engenho, mostravam-se ignorantes em relação às matérias que ministravam e não possuíam senso pedagógico.

Antes que fossem criadas escolas de formação de docentes, foram criadas, em 1820, as escolas de ensino mútuo, para ensinar as primeiras letras e preparar os docentes instruindo-lhes para o domínio do método. Nessa modalidade de formação de professores, havia o estabelecimento de professores adjuntos, que eram aprendizes e auxiliavam os professores em exercício e assim preparavam-se para a profissão docente, apenas com a prática, sem qualquer teoria.

Após a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, houve uma preocupação, por parte da elite culta, com o desenvolvimento do espírito nacional e com a educação popular. Através dos debates na Constituinte de 23, aboliu-se o poder do Estado para dar instrução, criando o princípio de liberdade do ensino, com a garantia da instrução primária gratuita para toda a população e a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas mais populosas. Porém, a lei fracassou e poucas escolas foram criadas.

Apenas em 1835 foram criadas as primeiras escolas de formação de professores para o curso primário - chamadas de Escolas Normais. Por quase um século a Escola Normal foi o único local de formação de professores para o ensino fundamental, para o ensino complementar e para a própria Escola Normal.

Na vigência do Império, a formação em nível superior ocorreu apenas nas escolas de Medicina, Engenharia e Direito. E nos anos de transição do Império para a República ocorreu uma efervescência de idéias pedagógicas, onde dois movimentos foram significativos: o "entusiasmo pela educação", que surgiu entre 1887 e 1896, e consistiu na idéia de expansão da rede escolar e no trabalho de alfabetização do povo; e o "otimismo pedagógico" que surgiu nos anos 20, do século passado, e foi um movimento de otimização do ensino, visando a melhoria das condições didáticas e pedagógicas das escolas, para a qualidade educacional.

Mas foi em São Paulo que ocorreram reformas na educação e, em nível superior, os estudos pedagógicos para a formação de professores contribuíram, mais adiante, para a criação da Faculdade de Educação da USP.

A primeira escola superior pública de formação de professores foi criada em São Paulo, a partir da lei nº 88, de setembro de 1892, que criou as Escolas Superiores de Agricultura e Engenharia, num prédio anexo à Escola Normal. Mas essa escola já nasceu desprestigiada em relação aos outros cursos, já que tinha a metade da carga horária dos demais cursos superiores. Porém, a Escola Normal Superior não se manteve com o tempo.

Baseada nos princípios liberais da Pedagogia Nova que defendia o indivíduo, a liberdade de iniciativa e a igualdade de todos perante a lei, nas décadas de 20 e 30, ocorreu um intenso movimento de reforma da educação, nas regiões mais populosas do país. Era pretensão das reformas desse período

o aperfeiçoamento dos professores para elevar os estudos pedagógicos ao nível superior.

Depois que Getúlio Vargas foi empossado como chefe do Governo Provisório, em 1930, procurou, na educação, controlar as duas tendências do pensamento educacional dos anos 20 - os conservadores, ligados à Igreja Católica e que não aprovavam as mudanças qualitativas, modernizantes nas escolas, e nem o ensino a toda a população; e os chamados "profissionais da educação", os liberais, que desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na educação. Então foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sendo ministro Francisco Campos.

Em 1931 o governo criou os estudos pedagógicos em nível superior e instituiu a obrigatoriedade de uma titulação para o exercício do magistério no ensino médio e normal. A chamada Reforma Campos, em seus decretos criavam o Estatuto das Universidades Brasileiras, Universidade do Distrito Federal, reformulava o ensino secundário, criava o Conselho Nacional de Educação, entre outras medidas.

Com o golpe de Estado em 1937, o Estado Novo teve uma política educacional unitária e centralizada para todo o país. Essa política, expressa na Constituição Federal de 1937, organizou o ensino para que todos recebessem uma educação adequada às diferentes classes sociais, preocupando-se com o desenvolvimento profissional, principalmente para as áreas urbanas. Nas zonas

rurais, pretendia ampliar o ensino fundamental, e ainda nacionalizar o ensino nas áreas de colonização estrangeira.

Foi instituída a Comissão Nacional do Ensino Primário e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com o ensino elementar e o fim do analfabetismo.

Com o ministro Gustavo Capanema, a partir de 1942, elabora-se as reformas chamadas Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema que atingiram o ensino primário e médio e teve seus reflexos na organização do curso normal.

Com a lei 5.692/71 o curso de magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, ministrada em nível de 2º grau. Nesse movimento os cursos de Pedagogia assumiram as atribuições dos institutos de educação que foram perdendo sua importância.

Mas a lei 5.692 não descartou a atuação do professor leigo, que teve garantido o seu exercício da docência no artigo 77 do Capítulo das Disposições Transitórias.

A nova Lei, nº 7.044/82 a partir da instituição da chamada "Década da Educação" determina que todos os docentes teriam o prazo de 10 anos para adquirirem formação superior.

A Lei 9.394/96 fixou que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus, deveria ajustar-se às diferenças culturais de cada

região do país. Porém, mesmo com a flexibilidade dos alicerces dessa lei, pouco do previsto foi concretizado.

Na atual LDB, os professores leigos não são contemplados, mas regulamenta sua situação com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que determina que o professor leigo terá prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação em nível superior.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Durante a colonização, quando os jesuítas eram os responsáveis pela educação dos jovens brasileiros, o ensino superior era oferecido somente na metrópole. A Universidade de Coimbra foi responsável pela graduação de muitos jovens nascidos no Brasil. Seus cursos eram Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia.

Em 1808, Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. No mesmo ano, com a instalação da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, foram criadas aí uma Escola de Cirurgia, Academias Militares e a Escola de Belas Artes. Também foram criados no Rio de Janeiro o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico.

Durante o período de Regência no Brasil, foram criados dois cursos de Direito, em 1827: um em Olinda e outro em São Paulo. Também foi criada, em Ouro Preto, a Escola de Minas.

Mas as primeiras faculdades do Brasil, de Medicina, Direito e Politécnica, eram independentes umas das outras, possuíam uma orientação profissional bastante elitista e seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas - instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. No período imperial, não foram criadas universidades no Brasil. Talvez isto seja devido ao alto conceito da Universidade de Coimbra, sendo assim, havia dificuldades em substituir sua formação pela formação de instituições do jovem país.

Os líderes políticos da Primeira República (1889-1930) consideravam a universidade como uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. Por isso eram favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante.

A primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, foi criada em 1920. Essa universidade reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes, mas conservava a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia da faculdades. Era mais voltada ao ensino do que à pesquisa.

Em 1931, o presidente, Getúlio Vargas, criou o Ministério de Educação e Saúde. Francisco Campos, sendo então ministro, aprovou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961. Esse estatuto previa que a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular, e deveria incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. As faculdades seriam ligadas, administrativamente, por uma reitoria, mas, teriam autonomia jurídica. Porém, as políticas do novo ministério desapontaram os educadores da ABE que ansiavam pela criação de uma nova universidade voltada às atividades de pesquisa, e a ênfase dada à criação de uma Faculdade de Educação foi para a formação de professores para o ensino secundário.

Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução do Distrito Federal, criou em 1935, através de um Decreto Municipal, a Universidade do Distrito

Federal voltada especialmente à renovação e ampliação da cultura. As atividades de pesquisa foram estimuladas com o aproveitamento de laboratórios já existentes e o apoio de professores simpáticos à iniciativa, mesmo enfrentando escassez de recursos econômicos.

A Universidade do Distrito Federal não contou com a simpatia do Ministério da Educação, devido ao clima político autoritário reinante no país e já em janeiro de 1939, por ingerência direta do governo federal, foi extinta. Seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. O ministro da educação do governo de Getúlio Vargas implantou seu projeto universitário que, com a criação da Universidade do Brasil serviria como modelo único de ensino superior em todo território nacional.

Para as lideranças religiosas, os problemas do Brasil eram resultantes da crise moral provocada pela separação entre Igreja e Estado. Elas passaram a desenvolver um intenso trabalho pedagógico visando à recristianização das elites do país. E como o governo Vargas tinha interesse em obter parceria da Igreja, apoiou-a em alguns aspectos. Em 1946, com o Decreto nº 8.681, de 15/3/46, foi criada a primeira universidade católica do Brasil. No ano seguinte foi-lhe outorgado, pela Santa Sé, o título de Pontifícia. A PUC (Pontifícia Universidade Católica) introduziu em seus currículos a freqüência ao curso de cultura religiosa e tornou-se referência para a criação de outras universidades católicas no país.

O estado de São Paulo almejou criar uma universidade de alto padrão acadêmico-científico. O movimento para a criação da universidade recebeu apoio do governo estadual. Sendo o estado mais rico do país, criou uma universidade pública estadual, livre do controle direto do governo federal. Nela "foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, que deram origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores"². Mesmo com a alta qualificação docente dos novos cursos, a elite paulista continuava a dar preferência aos cursos de Medicina, Engenharia e Direito.

A partir da década de 40, houve uma expansão da rede de ensino de nível médio e uma maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho. Então, os novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser freqüentados pelas moças que desejavam dedicar-se ao magistério de nível médio. Essas Faculdades disseminaram-se por todo o país, mas, na maioria delas, não passava de um aglomerado de escolas onde cada curso preparava um tipo de professor. Esses cursos limitaram-se às atividades de ensino, por falta de recursos materiais e humanos, não teve qualquer comprometimento com a pesquisa.

² SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.) **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. p. 36

No período populista, de 1945 a 1964, ocorreu o surgimento de universidades, que vincularam administrativamente faculdade pré-existentes, e a federalização de grande parte delas, mesmo com a resistência das faculdades profissionais.

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período foram também, criadas 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana.³

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 4.024, foi promulgada em 1961. Mas, apesar de possibilitar certa flexibilidade na sua implantação, na prática, em termos organizacionais, deixou ileas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais. Também manteve maior preocupação com o ensino do que com a pesquisa. A novidade foi assegurar a representação estudantil nos colegiados, apesar de não especificar a respectiva proporção.

No início dos anos 60 a ação da comunidade acadêmica ultrapassou os muros da universidade. Foram criados Centros Populares de Cultura e desenvolvidas Campanhas de Alfabetização de Adultos, às quais envolviam jovens professores e alunos universitários para um ensino superior mais nacional e democrático.

Em 1961, com a transferência da capital, do Rio de Janeiro para Brasília, foi criada a Universidade de Brasília, a primeira a ser criada sem a

³ Idem, p. 37.

aglutinação de faculdades pré-existentes. Seus objetivos eram o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista.

Para os militares, que tomaram o poder em 1964, a educação deveria estar vinculada ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico. Para isso, deveria se adequar às medidas econômicas e políticas instituídas. E uma das principais características da proposta deste governo é a desobrigação do Estado com o financiamento do ensino, especialmente dos níveis médios e superior.

A política educacional dos anos 70 e 80 privilegia o setor privado em detrimento do setor público. No caso da educação, ocorreu a concessão de privilégios ao setor privado e a drenagem de recursos públicos para as esferas privadas. Além disso, também houve a recusa de se levar a educação aos diferentes setores sociais.

As universidades tiveram professores afastados, foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, para coibir as atividades de caráter "subversivo", tanto de professores quanto de alunos. A Lei nº 4.464, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, então ministro da Educação, procurou acabar com o movimento estudantil, transformando as entidades dos estudantes em órgãos dependentes de verbas e orientação do Ministério da Educação. Os estudantes não podiam se reunir, discutir seus problemas, reivindicar mais vagas e melhores condições de

ensino, senão, eram chamados "subversivos". Mas, mesmo ilegal, com sua sede interdita pela polícia, a UNE (União Nacional dos Estudantes) criada em 1938, continuou a atuar na clandestinidade.

A Reforma Universitária foi aprovada pelo Congresso Nacional, pela Lei nº 5.540/68, que criou os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico e outras inovações. A Lei também estabeleceu a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, assim, essa Reforma criou condições propícias para o desenvolvimento da pós graduação e das atividades científicas no Brasil.

As instituições privadas também procuraram adaptar-se a algumas das orientações da Reforma, pois, grande parte delas dependia de subsídios governamentais. O setor privado criou inúmeras faculdades isoladas, com a aprovação do governo, nas regiões de maior demanda ou na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Porém, as faculdades isoladas não desenvolviam pesquisas. O setor público foi o responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa.

De um lado, a reforma universitária aparece como instrumento de desenvolvimento e progresso social, supostamente atendendo às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação. Por outro lado, tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das Instituições de Ensino Superior. Medidas como a departamentalização, matrícula por disciplina, unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos

professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o "ajustamento" da Universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes.⁴

Quanto aos debates que antecederam a Constituição Federal de 1988, estavam, de um lado, associações que se identificavam com os interesses da educação pública e que procuravam assegurar verbas públicas para as instituições públicas governamentais. De outro lado, estavam grupos ligados ao setor privado, interessados em obter acesso às verbas públicas e diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais.

A Constituição Federal estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual dos impostos da União para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Foi assegurado, também, a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis. Em seu artigo 207, reafirmou a indissociabilidade das atividades de ensino e pesquisa e extensão em nível universitário, assim como a autonomia das universidades.

A Lei nº 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que as atividades de ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis nas universidades, são consideradas dissociáveis em instituições de ensino superior não universitárias, ou seja, as faculdades e institutos superiores de educação podem exercer apenas a atividade de ensino, não desenvolvendo pesquisas ou programas de extensão. Também foi estabelecido que uma instituição, para ser considerada universidade, e gozar de autonomia

⁴ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), p. 21.

para abrir e fechar cursos, estabelecer número de vagas, planejar atividades etc, ela deve ter no mínimo, um terço do corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço contratado em tempo integral. Avaliações periódicas seriam realizadas para acompanhar a qualidade do ensino.

AS LICENCIATURAS

De acordo com o que foi visto no capítulo anterior sobre o ensino superior no Brasil, nota-se claramente o desprestígio dos cursos de formação de professores desde sua implantação. Seja por conter uma carga horária menor que a de outros cursos, ou pela pouca qualificação dos docentes dos primeiros cursos de licenciatura, esses cursos já nascem desprestigiados. E mesmo aquelas instituições que conseguiram organizar um bom ambiente acadêmico para seus cursos, como a USP, por exemplo, não conseguiram desviar a atenção das elites, que continuaram a preferir os cursos de Medicina, Direito e Engenharia.

Uma questão muito séria nas universidades é que a formação de professores ocupa um lugar secundário. O principal interesse são as "funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação."⁵ Em geral, os pesquisadores ocupam o topo da pirâmide hierárquica acadêmica. Suas funções na universidade são muito mais valorizadas do que o professor que leciona ou trabalha com a licenciatura.

Vários autores discutem o assunto bacharelado X licenciatura. Alguns autores defendem que os currículos de licenciatura e bacharelado deveriam ser diferenciados, cada qual enfatizando seu principal objetivo - o da licenciatura,

⁵ LÜDKE, Menga. **Avaliação Institucional:** formação de docentes para o ensino fundamental e médio: As licenciaturas. Brasília: CRUB, 1994. p. 14.

formar professores e o do bacharelado, formar pesquisadores. Nesse caso, "a licenciatura não seria um curso inferior, de conteúdo reduzido ou facilitado. O conteúdo teria uma abordagem condizente com as necessidades de um futuro professor."⁶ Outros autores, porém, acreditam que para ser um bom profissional, o professor não pode se desvincular das atividades de pesquisa.

Segundo Magda Becker Soares

as universidades, na qualidade de instituições de ensino , pesquisa e extensão, devem formar professores, sem contudo dissociar essas atividades, ou seja, é necessário haver uma articulação - entendida, aqui como junção, fusão, união - da formação docente com a pesquisa - compreendida como um processo de produção do conhecimento.⁷

Seja qual for a melhor solução - dedicação exclusiva a atuação em salas de aula, ou utilizar a pesquisa para complementar o exercício docente - as modificações só surtirão efeito se uma política de valorização da carreira do Magistério for implementada em todo o país.

O ensino quando considerado, pelas políticas educacionais, apenas como transmissão de conhecimento, abre a possibilidade para que quaisquer profissionais, mesmo sem ter conhecimentos didáticos, possam transmitir o que aprendeu, tornando-se assim, um professor. De acordo com Júlio Pereira

esse esquema é uma infeliz legitimação do 'bico' na profissão docente, uma vez que profissionais egressos de outras áreas, que não optaram, de início, pela carreira de magistério, provavelmente, só estão na profissão enquanto não conseguem algo melhor para fazer.⁸

⁶ CANTO, Rosângela Sardou. **Teoria, Saber Docente e Formação de Professores de Ciências**. Rio de Janeiro: PUC/RIO, 1998, 186 p (Dissertação para obtenção do título de mestre) p. 9.

⁷ PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **In: Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da Educação (Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)), p. 118.

⁸ Idem, p. 114-5.

É necessário que este quadro seja alterado. Os cursos de licenciatura devem ser respeitados como local de formação de professores, considerando que as disciplinas didáticas necessárias para a prática docente são estudadas apenas pelos profissionais da área de educação. Aceitar profissionais de outras áreas sem formação específica para atuar nas salas de aula, implica em uma desvalorização dos cursos de formação de professores.

Outra preocupação é com os professores que atuam, mas que ainda não têm um curso de licenciatura plena, como exige a lei. Há sugestões de que os cursos de licenciatura fossem oferecidos também à noite para dar oportunidade aos alunos trabalhadores. Porém, o que muitas vezes acontece, é que a tentativa de inseri-los numa licenciatura faz com que o curso seja flexivo demais com os alunos, *porque são trabalhadores e não têm muito tempo para estudar*. Isso diminui a qualidade dos cursos de formação de professores, e ao invés de resolver o problema, cria outro - o de colocar no mercado, portadores de diploma sem qualificação adequada. De acordo com Bernadete Gatti

Fica-se correndo atrás do "déficit", seja com programas compensatórios, supletivos, ou de formação em serviço. Essa, a formação em serviço, não existe para aprimorar profissionais nos avanços e inovações de sua área, a da educação, inclusive, mas para suprir aspectos de sua má formação anterior.⁹

A brecha na área da educação é muito grande. A legislação permite que a profissão do professor seja exercida com poucas restrições. Aqueles que valorizam a docência e aqueles que a exerce por "bico", vão para o mercado

⁹ GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção formação de professores), p.5-6.

de trabalho da mesma maneira. Isso, porque "ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial."¹⁰

¹⁰ Idem, p.1.

A PROFISSÃO DOCENTE

Ser professor do ensino básico é uma profissão que tem se mostrado cada vez menos atraente, "tanto pelas condições de formação oferecidas pelos cursos em si, quanto pelas condições em que seu exercício se dá e pelas condições salariais."

A remuneração dos professores não é nada estimulante. Dessa forma, que incentivo terão esses profissionais para investir em seu auto-desenvolvimento e no de seus alunos? Ainda há outra questão: recebendo salários baixos, os professores sentem a necessidade de complementar sua renda com mais aulas, ou com o exercício de outras atividades. Esse fator diminui o tempo que poderia ser destinado a preparar aulas, corrigir e comentar trabalhos e se auto-instruir, mantendo-se um profissional atualizado.

Também a desvalorização social é um fator que afeta o clima de trabalho dos professores. Geralmente, questões como satisfações e frustrações, não são consideradas pelas políticas educacionais, mas, com certeza, interferem na qualidade do trabalho desempenhado por qualquer profissional.

De acordo com Bernadete Gatti "neste quadro, discutir a questão da formação de professores é, muitas vezes, constrangedor."¹²

" Idem, p. 59.

¹²Idem, p. 61.

Os professores de História

Durante o regime militar a prioridade do ensino de 2º grau passa a ser a formação específica para capacitar mão-de-obra para o trabalho. Devido a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminou-se dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, principalmente a área das Ciências Humanas. Isso porque a educação não iria atender a formação geral do educando. Por quê? Segundo Selva Guimarães Fonseca

Inicialmente, podemos afirmar que a resposta está nos propósitos de poder; no ideal do Conselho de Segurança Nacional, que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.¹³

Porém, quando legalmente acaba a predominância da formação específica sobre a geral, após 1982, a revalorização das disciplinas que haviam sido praticamente banidas do currículo (História e Geografia) se dá com certa dificuldade. As cargas horárias das disciplinas de Ciências Humanas continuaram diminuídas em relação às Ciências Exatas e Biológicas, em Minas Gerais, por exemplo.

Os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico do governo fazem com que o Estado passe a intervir "no processo de desqualificação/ requalificação dos profissionais de educação."¹⁴

¹³ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), p.25.

¹⁴ Idem.

As licenciaturas curtas confirmam a dimensão econômica da educação, geradora de mão-de-obra para o mercado. Esses cursos habilitavam grande número de professores em pouco tempo e com baixos custos, sendo assim, economicamente viáveis.

As instituições privadas ofereciam, em grande número, esses cursos de licenciatura curta, já que se tornavam grandes fontes de lucro, devido ao baixo custo para sua manutenção.

As licenciaturas curtas acentuam a desvalorização e a proletarização do profissional da educação já que sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima.

A reforma de 1971, que modificou os currículos do 1º e 2º graus, previu a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos do História e Geografia no curso de 1º grau. Na mesma época, estavam sendo implantados em instituições públicas e privadas os cursos de licenciatura curta e longa em Estudos Sociais que

De acordo com a Resolução nº 8, de 1972, do Conselho Federal de Educação, o currículo mínimo destes cursos é constituído das seguintes áreas: História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB e as obrigatórias EPB e Educação Física, além da área pedagógica.¹⁵

Esses cursos transmitiam conhecimentos gerais e superficiais da realidade social.

¹⁵ Idem, p. 27.

O Ministro da Educação edita uma portaria nº 790, de 1976, que autorizava a ministrarem aulas de Estudos Sociais, apenas os professores licenciados nos cursos de Estudos Sociais. Os licenciandos em História e Geografia ficaram restritos, apenas, às aulas do 2º grau, nas poucas aulas de História e Geografia restantes, pois predominava, nesse período, a formação específica sobre a formação geral nos currículos de 2º grau.

Essa desqualificação dos profissionais, principalmente de História, ultrapassa a dimensão econômica. É também estratégia do poder político autoritário, para exercer o controle ideológico sobre os jovens de 1º grau, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. Um profissional da licenciatura curta não estando suficientemente preparado para o exercício da profissão docente, acabava recorrendo ao manual didático, reproduzindo-o sem dar espaço para a crítica e a criatividade.

Diante desse quadro alguns setores acadêmicos e profissionais e portadores de outros projetos teóricos e políticos reagiram. Então, após muita pressão o Conselho Federal de Educação continua mantendo os Estudos Sociais nos currículos, mas cede às pressões permitindo que os licenciados em História e Geografia ministrassem tanto suas disciplinas específicas quanto Estudos Sociais, EMC e OSPB.

A desqualificação provocada pela licenciatura curta e pela maior perda de controle sobre o processo de ensino no interior da escola aumentou a desvalorização docente e, conseqüentemente, sua proletarização e

sindicalização. Nesse sentido, a organização e a mobilização dos professores não é apenas em função da revalorização profissional, "mas questionam fundo a política educacional, a função social das escolas, dos currículos e o processo educativo como um todo."¹⁶

¹⁶Idern, p. 33.

O CURSO DE HISTÓRIA DA UFOP

Em 1969, a PUC (Pontifícia Universidade Católica) de Minas Gerais, instalou em Mariana os cursos de Licenciatura em Letras, Estudos Sociais e Ciências, atendendo a um pedido do bispo de Mariana, Dom Oscar.

Em 1970, Dom Oscar recebeu do Diretor da Escola de Minas, Dr. Antônio Pinheiro Filho, uma carta informando a presença, em Ouro Preto, do Dr. Celso Carvalho, especialista em organização universitária. O objetivo era adequar a UFOP ao padrão nacional e elaborar seu estatuto.

No ano anterior, em 21/08/1969, o Decreto-lei nº 778, congregou as Escolas de Minas e de Farmácia de Ouro Preto, instituindo a Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Mas para adequá-la ao padrão nacional era necessário incorporar os cursos existentes em Mariana.

Anos depois, foi publicado em 26 de janeiro de 1979, no Diário Oficial, o Estatuto da UFOP, prevendo-se nele a existência do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes.

O Reitor da UFOP, Prof. Antônio Fagundes de Souza, em 9 de novembro de 1979, concretizou o projeto para a instalação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS - no campus de Mariana. A Arquidiocese cedeu, em comodato, os prédios do antigo Palácio dos Bispos e do Seminário Menor de Nossa Senhora da Boa Morte, e doou também um terreno anexo de 212.500m², onde foram construídas repúblicas para os estudantes.

Em agosto de 1981 o Instituto passou a funcionar em suas próprias dependências e ainda em 1981, tiveram início os cursos de Letras e de História.

O curso de História do ICHS/UFOP foi criado pela Resolução nº 16, de 18 de abril de 1980, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFOP, e instalado no primeiro semestre letivo de 1981. Foi reconhecido através da Portaria MEC nº 102, de 18 de fevereiro de 1987, e publicado no Diário Oficial da União em 20 de fevereiro de 1987.

Hoje, o Departamento de História, DEHIS¹⁷, é responsável pela custódia temporária do Arquivo da Câmara Municipal de Mariana, e professores do DEHIS são responsáveis também pela Sala Affonso Ávila, espaço multicultural do Instituto.

¹⁷ Veja a atual grade curricular do curso de História/UFOP, em anexo.

EXPECTATIVAS DOS ALUNOS QUANTO AO CURSO DE HISTÓRIA/UFOP

Esse capítulo trata das expectativas dos alunos do curso de História/UFOP quanto a profissão docente e dos motivos que levaram à escolha desse curso.

Para isso foi elaborado um questionário¹⁸ e distribuído aos alunos dos oito períodos do curso.

Ao todo, são 302 alunos matriculados. A amostra para análise, seria de 50%, então foram distribuídos 19 questionários em cada turma. Porém, infelizmente, apenas 94 dos 152 questionários foram devolvidos. Por esse motivo, serão analisadas as respostas de 94 questionário, um total de 31% dos alunos.

Em primeiro lugar, devo relatar a dificuldade em reaver os questionários distribuídos. Muitos alunos, apesar da insistente cobrança, não os entregaram por esquecimento, ou por perda do referido papel.

Dos questionários recuperados foi feita a seguinte divisão: alunos do início do curso; alunos do meio do curso; e alunos do final do curso.

Os alunos do início do curso são os do 1º, 2º e 3º períodos. Esse agrupamento foi realizado em função do conhecimento superficial da grade curricular do curso. Os alunos do meio do curso são os do 4º, 5º e 6º períodos. Esses alunos já cursaram um número considerável de disciplinas da grade

¹⁸ Ver o questionário, em anexo.

curricular do curso, com exceção do 4º período, que ainda não teve nenhuma disciplina do Departamento de Educação. E o último grupo é composto pelos alunos do final do curso, que já passaram pela quase totalidade das disciplinas do curso e estão cursando as últimas disciplinas.

Uma curiosidade é que apesar de ter sido distribuído equiparadamente o mesmo número de questionários aos alunos e alunas, a grande maioria dos questionários devolvidos são de alunos.

1. Alunos do início do curso

São 37 alunos no primeiro grupo. O perfil deles é que a maioria é do sexo masculino (21 alunos), tem entre 17 e 22 anos (29 alunos) e renda familiar que varia de R\$1000,00 a R\$2000,00 (11 alunos), R\$2000,00 a R\$5000,00 (10 alunos), R\$500,00 a R\$1000,00 (8 alunos) e R\$240,00 a R\$500,00 (7 alunos).

Dentre os motivos que levaram à escolha do curso de História/UFOP, a afinidade com a matéria, história, na escola básica é a que mais aparece (19 alunos), seguida de 2ª opção de curso (6 alunos).

Quanto às questões relativas ao curso e à grade curricular, nesse grupo, elas foram desconsideradas pelo fato do desconhecimento ou conhecimento superficial dos alunos quanto a essas questões.

Desses alunos, a maioria pretende formar-se em licenciatura e bacharelado (33 alunos) e continuar estudando (31 alunos). A maioria

pretende trabalhar na área do curso de graduação (32 alunos) e se forem continuar estudando, pretendem fazer uma pós-graduação (31 alunos).

2. Alunos do meio do curso

No segundo grupo são 35 alunos. O perfil deles é que a maioria é do sexo masculino (28 alunos), tem entre 17 e 22 anos (26 alunos) e renda familiar que varia de R\$2000,00 a R\$5000,00 (13 alunos), de R\$ 1000,00 a R\$2000,00 (10 alunos) e de R\$500,00 a R\$1000,00 (8 alunos).

Grande parte respondeu que o motivo da escolha pelo curso de História/UFOP era a afinidade com a matéria na escola básica (16 alunos), seguido da resposta pretensão de ser professor (7 alunos).

Nesse grupo os alunos conhecem melhor a grade curricular do curso (32 alunos) e responderam que ela precisa de alterações (25 alunos). Muitos criticaram o fato do curso ser voltado para História do Brasil e de Minas Gerais. Sugerem mais eletivas e disciplinas de Educação no curso, como colocá-las no início do curso e conduzir os alunos à prática, antes do estágio.

A maioria dos alunos pretende formar-se em licenciatura e bacharelado (33 alunos). A maior parte respondeu que os alunos, no bacharelado, recebem uma formação melhor do que a recebida na licenciatura (26 alunos).

Quanto às disciplinas do departamento de educação da universidade (DEEDU/UFOP), ficarão de fora da análise os alunos do 4º período, pois estes ainda não as cursaram. Apenas para essa questão, o total do grupo será de 23

alunos. Desses, 16 responderam que elas precisam de alterações. A crítica foi sobre o conteúdo, que não se aplica à prática do professor. A sugestão é que houvesse mais contato com a prática.

Para melhorar a formação dos alunos de licenciatura em História na UFOP, a maioria dos alunos respondeu que deveria haver uma maior dedicação dos professores em formar professores e não somente pesquisadores (14 alunos), e que um curso de capacitação aos professores poderia contribuir (9 alunos).

Dos alunos desse grupo, grande parte pretende continuar estudando (31 alunos) e fazer uma pós-graduação (29 alunos). Os que forem trabalhar pretendem que seja na área do curso de graduação (27 alunos).

3. Alunos do final do curso

No terceiro grupo são 22 alunos. A maioria é do sexo masculino (13 alunos), tem entre 17 e 22 anos (11 anos) ou 23 e 28 anos (8 alunos). A renda familiar desse grupo varia de R\$500,00 a R\$1000,00 (9 alunos) e R\$1000,00 a R\$2000,00 (6 alunos).

A maioria respondeu que escolheu o curso de História/UFOP pela afinidade com a matéria na escola básica (14 alunos).

Quase todos os alunos desse grupo responderam que conhecem a grade (21 alunos) e consideram que ela precisa de alterações (17 alunos). Criticam a falta de interesse do curso em formar professores. Muitos responderam que as

disciplinas de Educação deveriam vir no início do curso. Também houve reclamações sobre a falta de eletivas e de disciplinas de História Geral, pois o enfoque do curso de História/ UFOP é História colonial.

A maioria dos alunos quer se formar em licenciatura e bacharelado (18 alunos) e responderam que os alunos recebem melhor formação no bacharelado (15 alunos).

Quanto às disciplinas do DEEDU/UFOP, muitos alunos consideram que as disciplinas precisam de alterações (16 alunos). A crítica maior foi a distância entre teoria e prática. Alguns alunos sugeriram mais contato com a prática antes do estágio. Houveram sugestões também de que essas disciplinas não se concentrassem somente no final do curso, mas no decorrer dele.

Para contribuir com uma melhor formação dos alunos de licenciatura em História, os alunos responderam que é necessário readequar o currículo (10 alunos) e é necessário uma maior dedicação por parte dos professores em formar professores e não somente pesquisadores (10 alunos).

A maioria pretende continuar estudando (18 alunos) e fazer uma pós-graduação (15 alunos). No caso do trabalho, pretendem que seja na área do curso de graduação (20 alunos).

4. Considerações Finais

Com relação ao que foi observado nos três grupos de alunos, baseado em suas respostas apresentadas no questionário, percebemos que, em geral, os

alunos são jovens e de classe média. São alunos que terminaram o ensino médio e, em pouco tempo já haviam ingressado na universidade. De acordo com suas respostas, a afinidade com a matéria história, fê-los optar pelo curso de Licenciatura em História.

É interessante perceber que nos três grupos de alunos, a maior parte quer se formar em licenciatura e bacharelado. É também opinião da maioria, que os alunos recebem melhor formação no bacharelado do que na licenciatura.

A pesquisa não deve se separar dos futuros professores, mas, por que não pesquisar na área de educação também? Campo tão desprovido de estudos e tão necessitado deles.

Pelas respostas dos alunos quanto a grade do curso de História e quanto as disciplinas do DEEDU/UFOP, verificamos que há uma necessidade de realizar alterações na grade curricular desse curso. Os alunos dizem que o conteúdo das disciplinas de educação não condizem com a prática da sala de aula. Então, aqueles que não se dedicarem à pesquisa e forem para as salas de aula, aprenderão na prática o ofício de ser professor.

Esse descaso com a licenciatura tem sido considerado como um dos responsáveis pela má qualidade do ensino no Brasil. Como esperar um bom ensino se os professores não são bem preparados? Um professor preparado para ser pesquisador não será um bom professor.

A opção que mais apareceu no questionário respondendo a questão "**Na sua opinião, o que poderia contribuir para uma melhor formação dos alunos de licenciatura em História?**", foi "**maior dedicação por parte dos professores em formar professores e não somente pesquisadores**". Por que os professores pesquisadores de áreas específicas não podem direcionar seus estudos, adaptando-os ao que será ensinado aos seus alunos, que lecionarão nos ensinos fundamental e médio?

A questão do currículo com o velho modelo 3+1 é observado como privilegiando os conteúdos específicos e deixando os conteúdos pedagógicos em segundo plano. Há sugestões dos alunos, de distribuir as disciplinas de conteúdo pedagógico no decorrer do curso, porém, isso não resolveria o problema da formação de professores. O modelo 3+1 pode até continuar, se os conteúdos específicos forem apresentados de acordo com a realidade de futuros professores. Se houver uma integração entre as áreas específicas e pedagógicas, não importa a ordem destas. Mas para isso, é necessário que toda a universidade se empenhe em adequar seus cursos, envolvendo tanto o Departamento de Educação quanto o Departamento de História.

Com relação ao curso de História/UFOP nota-se claramente, que os alunos avaliam o curso como voltado para a formação de pesquisadores e não de professores.

Grande parte dos alunos respondentes pretende continuar estudando - fazer uma pós-graduação - e trabalhar na área do seu curso de graduação.

Esses alunos irão para as salas de aula, lecionar, com a consciência de que não receberam uma formação adequada para exercer a função docente. Talvez, muitos deles sejam aprovados em cursos de pós-graduação (devido a preocupação do curso com a formação dos pesquisadores). Mas será que esses alunos desempenharão bem a função de professor? Ou irão se entregar à pesquisa e esquecer a função docente? Eis a grande dúvida que paira no quadro da profissão professor, hoje, em nosso país.

CONCLUSÃO

De acordo com o perfil da educação apresentado e as dificuldades enfrentadas na execução da profissão docente, é possível entender as causas do desprestígio dessa área profissional.

Não é de hoje que estudos vêm sendo realizados com o objetivo de apresentar o quadro caótico da educação brasileira e de tentar encontrar soluções para reverter essa situação.

No caso das licenciaturas, a estrutura de funcionamento dos cursos necessitam de inúmeras alterações. A formação de professores não se adequa ao profissional esperado nas salas de aula. E apesar das lutas de movimentos simpáticos às causas da educação, pouco tem se concretizado por parte do governo para melhorar o ensino no Brasil.

Este trabalho mostrou opiniões de parte dos alunos do curso de História/UFOP sobre determinados aspectos. A conclusão é que o curso necessita de adaptações quanto a questão da formação de professores. Os alunos percebem a prioridade na formação dos bacharelados em detrimento dos licenciandos.

Uma questão que não foi possível de ser analisada, é o objetivo dos alunos com relação à profissão docente. A maioria respondeu que deseja fazer licenciatura e bacharelado, mas não se sabe se a atuação deles será como professores, enquanto não encontrarem outra atividade, utilizando, assim, o

diploma de licenciatura; se a função de pesquisador contribuirá para complementar o exercício de lecionar; ou se a sala de aula nunca será utilizada por eles, já que exercerão apenas atividades de pesquisa e extensão.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda (org.) **Formação de Professores: pensar e fazer**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Questões da nossa época; 1).
- AZEVEDO, Angelita Aparecida. **Repensando a Formação do Professor de História na Universidade Federal de Ouro Preto**. Mariana: ICHS/ UFOP, 2000, 54 p. (Monografia de Bacharelado).
- CANTO, Rosângela Sardou. **Teoria, Saber Docente e Formação de Professores de Ciências**. Rio de Janeiro: PUC/RIO, 1998, 186 p. (Dissertação para obtenção do título de mestre).
- CATANI, Denice Bárbara, MIRANDA, Hercília Tavares de, MENEZES, Luís Carlos, FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Universidade, Escola e Formação de Professores**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- FERNANDES, Angelane Serrate. **Formação Continuada de Professores: uma cultura em construção no cotidiano da escola**. Faculdade de Educação da UFJF, 2001, 135 p. (Dissertação para obtenção do título de mestre).
- GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção formação de professores).
- GUIMARÃES, Eloisa, PAIVA, Elizabeth (orgs.). **Violência e Vida Escolar**. Contemporaneidade e Educação; revista semestral temática de ciências sociais e educação. Ano II, nº 2. Rio de Janeiro: IEC, 1997.
- LOPES, Eliane Maria Teixeira, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (coleção o que você precisa saber sobre...)
- LÚDKE, Menga. **Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio: (As licenciaturas)**. Brasília: CRUB, 1994.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciência da Educação).
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciência da Educação).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da Educação (Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)) n. 69, Campinas: Cedes, 1999.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.) **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SOUZA, Donaldo Bello de, FERREIRA, Rodolfo (orgs.). **Bacharel ou professor?: o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. (Coleção Educação e Sociedade).

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois: Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

CATÁLOGO GERAL DA UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Imprensa Universitária da UFOP, 1992.

[www. ufop.br](http://www.ufop.br)