

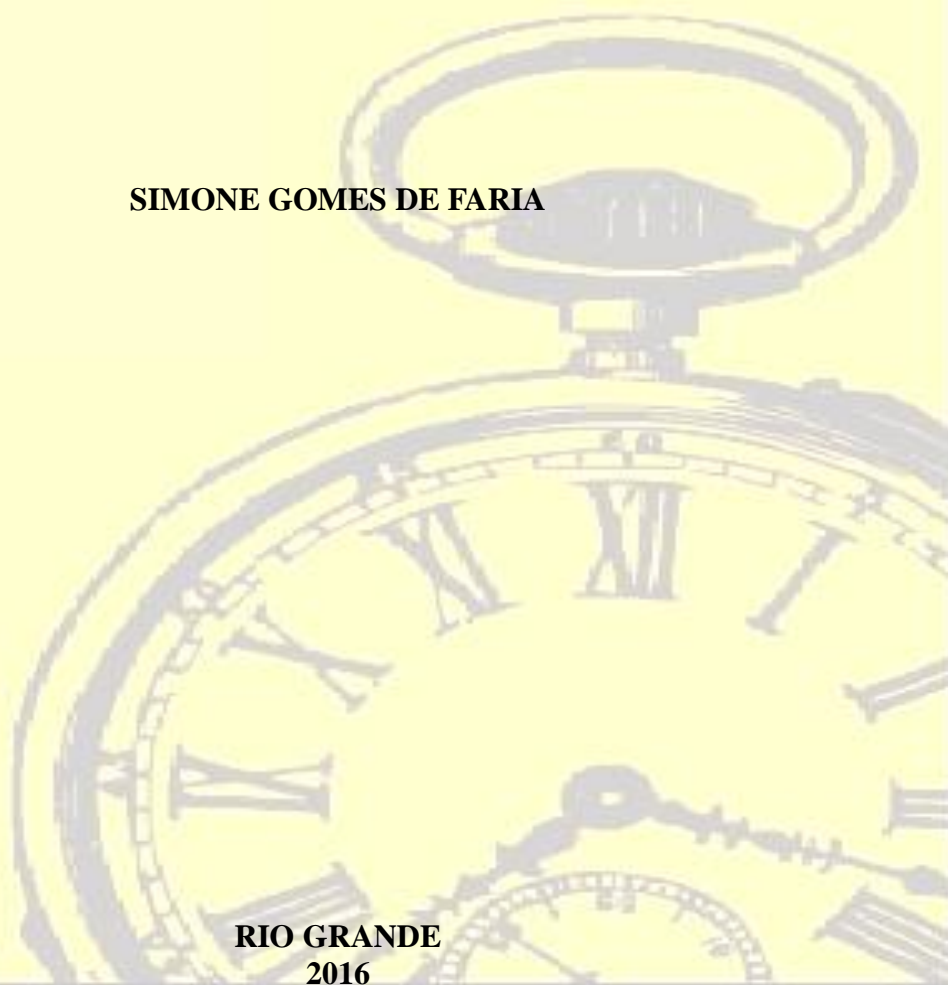
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PÓS-
REDEMOCRATIZAÇÃO 1980-2013: UM ESTUDO DE EDUCAÇÃO COMPARADA
BRASIL E URUGUAI**

SIMONE GOMES DE FARIA

**RIO GRANDE
2016**



SIMONE GOMES DE FARIA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PÓS-
REDEMOCRATIZAÇÃO 1980-2013: UM ESTUDO DE EDUCAÇÃO COMPARADA
BRASIL E URUGUAI**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande como requisito para a obtenção de Mestre em História do Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora (a) Dr. (a) Adriana Kivanski de Senna e co-orientação da prof^a. Dr. (a) Júlia Silveira Matos.

Rio Grande

2016

Simone Gomes de Faria

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PÓS-
REDEMOCRATIZAÇÃO 1980-2013: UM ESTUDO DE EDUCAÇÃO COMPARADA
BRASIL E URUGUAI**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande como requisito para a obtenção de Mestre em História do Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora (a) Dr. (a) Adriana Kivanski de Senna e co-orientação da profª. Dr. (a) Júlia Silveira Matos.

Rio Grande, 15 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Adriana Kivanski de Senna/FURG
Orientadora

Prof.^a Júlia Silveira Matos/FURG
Co-orientadora

Prof.^a. Rita de Cássia Grecco dos Santos/FURG
Membro da Banca Examinadora

Prof.^a Márcia Pereira dos Santos - PPGH - MP/UFG/Regional Catalão.
Membro da Banca Examinadora

*“Grande coisa é haver recebido do céu uma partícula da sabedoria, o dom de achar as relações das coisas, a faculdade de as comparar e o talento de concluir!”
(Machado de Assis)*

Dedico este trabalho de investigação a todos que estão imbuídos na tarefa de educar as gerações de professores que delinearão a consciência histórica de jovens brasileiros e uruguaios. Em especial para aqueles e aquelas que se desafiam diariamente para desbravarem as inauditas trilhas dos aspectos teóricos e epistemológicos da Educação Histórica em prol de uma verdadeira aprendizagem histórica.

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de agradecer primeiramente a Deus, essa força cósmica que nos move que me dá fé e coragem em todos os momentos de minha vida. Às vezes me afasto de ti, me indago em torno de seus caminhos para que atinjamos nossos reais objetivos, mas tu consegues me dar respostas, falar comigo e me ouvir, e assim, compreendo que essa missão de questionar seus desígnios não compete a mim, e sim, a de cumprir com os meus deveres de cristã “não que, por nós mesmos, sejamos capazes de pensar alguma coisa, como se partisse de nós; pelo contrário, a nossa capacidade vem de Deus” — II Coríntios 3:5.

A minha mãe, por sua capacidade de acreditar e investir em mim, e principalmente, por seu cuidado e dedicação me dando esperança para seguir meus sonhos. Tu és a minha fiel companheira de todas as horas, jornadas e viagens para a Universidade. Na realidade não há palavras para expor a minha eterna gratidão por tua presença e resiliência.

Ainda me lembro, que em um dia frio e chuvoso, em um pequeno município de zona rural, alcunhado Hulha Negra, local onde ministro aulas há nove anos e anexo ao polo da UAB, conheci a minha ex-orientadora, atual co-orientadora Dra. Júlia Silveira Matos, em um curso de formação de professores. Imediatamente me encantei com sua forma de agir, pensar e refletir. Naquele momento a vi como uma profissional que almejava ser, no entanto, me forneceu conselhos de como escrever o meu projeto para o processo seletivo do mestrado. Na primeira tentativa não consegui atingir o meu objetivo. No entanto, tu não desististe de mim! Eis que agora estou aqui: e se fui sua orientanda foi porque tu me apoiaste! A você o meu muito obrigado, eterna gratidão, por ser um exemplo de dedicação e compromisso com a educação. Desta forma, como posso duvidar dos desígnios de Deus? Porém, esses desígnios do divino às vezes pregam peças e nem sempre as coisas se sucedem como realmente planejamos e por motivos alheios a nossa vontade não pudeste me acompanhar na conclusão dos dois últimos capítulos desta investigação, embora, pudeste estar presente no dia da minha defesa.

Gostaria de agradecer, a minha orientadora atual, Dra. Adriana Kivanski de Senna. No Curso de EAD realizado no pólo da Hulha Negra foste o meu primeiro contato, ou seja, a primeira pessoa que me aconselhou a realizar a seleção de Mestrado e por ironia da vida acabamos concluindo o trabalho de investigação juntas. Estranho desígnio, não? Sei que na sua vida já passaram milhares de alunos, e lembrar-se de todos não é uma tarefa fácil. Mas, um bom professor será sempre lembrado por um aluno. Ainda ressoa latente na minha memória tuas palavras de estímulo na sala da secretaria do polo da UAB da Hulha Negra para meu ensejo no Mestrado Profissional de História. Obrigada por tuas palavras de encorajamento e de aconselhamento finais! Não concebo que com a concretização deste trabalho nos despeçamos, pois, tanto a professora Júlia Matos e você estarão sempre em meu coração. Acredito que devemos ser responsáveis naquilo que fazemos, mas, sempre com amor, respeito, e principalmente, gratidão com aquelas e aqueles que estiveram juntos em nossa caminhada.

Ao Polo UAB Hulha Negra, coordenado por Margarida de Souza Correa, sei que todos os dias te encontro na secretária da escola e por ser uma pessoa de poucas palavras, não te disse isto pessoalmente. Meu muito obrigado, pois, esse espaço viabilizou a expansão do meu leque de conhecimento, e me oportunizou a ingressar numa boa universidade e conhecer pessoas fundamentais para a minha prática educativa como as professoras Dra. Júlia Silveira Matos e Dra. Adriana Kivanski de Senna, entre outros/as professores/as. Dessa forma, não importa o local onde estamos, mas onde queremos ir.

A Universidade Federal do Rio Grande/FURG lócus que me oportunizou compartilhar e dividir experiências, saberes e desenvolver a minha reflexão, e, sobretudo

conhecer excelentes professores que farão parte da minha vida e postura como professora, bem como, poder ter convivido com diversos colegas que aprendi a compreender e amar dentro de suas peculiaridades.

A toda a Secretaria da Educação da Hulha Negra e a Equipe Diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato, em especial, ao Secretário da Educação Vinícius Kercher que não hesitou em reduzir minha carga horária de serviço para poder concluir este trabalho de investigação, bem como, coordenadora pedagógica da SMEC, Cristiane Flores da Rosa. À minha ex-orientadora educacional Ivone Catarina e adiretora Olga Paiva, pois, sei que atrapalhei o andamento da escola algumas vezes porque precisei me ausentar, mas, sei que no fundo vocês torceram por mim. Ao meu supervisor Daniel Vieira, porque mesmo com todas as dificuldades que os professores encontram para estudar e poderem ir aos congressos e seminários para aprimorem suas práticas educativas tu sempre me apoiaste e me defendeste, e por isso agradeço de coração porque sei que você luta por nossas causas: és um verdadeiro profissional da educação! Também não vou deixar de fora os meus colegas que foram maravilhosos comigo, e muitas vezes, seguraram as pontas na escola nos dias de congressos e afazeres acadêmicos. É chegada à hora de dar o retorno a vocês!

A toda Equipe Diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Lourdes Molina/Bagé por organizarem com muito esforço o meu horário, reduzindo meus dias de trabalho para poder concluir mais esta etapa da minha vida, mesmo sem o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Bagé. Em especial, cito a minha ex-diretora Maria do Carmo, a minha atual diretora Adriana Silveira e a orientadora da escola Rúbia Porto, bem como, a chegada da nova supervisora Lidiane Pimental que mesmo me acompanhando nos momentos finais da minha escrita me ajudou no que esteve ao seu alcance para que atingisse com êxito esta etapa da minha vida. Obrigada por vocês terem se arriscado por mim porque no final será para nós.

Ao colega de Mestrado, Carlos José Borges Silveira, o mano, não poderia deixar de te agradecer pelo companheirismo e pela dedicação que tens me dispensando. Por nossas horas de estudo, pelas viagens feitas para pesquisar os mistérios da Educação Uruguaia e Brasileira. Tens sido o verdadeiro irmão de coração e sou muito grata por isso.

Em especial, agradeço, aos sujeitos que deram vozes a minha pesquisa, tanto no Brasil como no Uruguai, tendo em vista que, no Uruguai precisei passar por um processo de autorização para realizar as entrevistas com os professores formadores de História. Assim sendo, obrigada à Diretora Geral do Consejo de Formación em Educación, Magister Ana Lopater, por ter autorizado a realização das entrevistas com os professores. Á Rosita Inés Angelo diretora do Planejamento Educativo do Consejo de Formación em Educación CODICEN, à Coordenadora do Instituto de Profesores “Artigas” Bettina Corti e aos professores do IPA, localizado na capital do Uruguai, como Ema Zaffaroni, Alejandro Sánchez e ao Coordenador Nacional de Historia Pablo Fucé, no caso uruguaio; e no Brasil aos professores: Daniel Porciúncula Prado, Jussemar Weiss Gonçalves e Mauro Dillmann Tavares por suas contribuições que foram valiosas.

A minha amiga e diarista Márcia. Poderia ter somente te classificado como uma amiga, porém você é muito mais do que simplesmente aquela que limpa, passa e varre a minha casa, pois todas essas ações você as faz nas dores da minha alma. Muito obrigada por ter me apoiado desde o princípio deste objetivo, por me escutar e ser a primeira a estar ao meu lado quando preciso. Não tenho nem palavras para definir o meu reconhecimento por ti.

Ao amigo mulçumano Afonso, que me incentivou e incentiva desde o início desta jornada. Suas palavras advindas do Alcorão me transmitem sabedoria e doutrina para que eu tenha paz e uma conduta humana adequada, pois, se nos estabelecermos firmes nas montanhas consequentemente os abalos da terra não nos prejudicarão.

RESUMO

O presente trabalho tem como escopo central aferir as concepções dos professores de História sobre as relações entre pesquisa e docência. A investigação apresenta uma natureza descritiva e sua abordagem é qualitativa. Desta forma, o eixo temporal compreende entre 1980 até 2013, período após a redemocratização do Brasil e do Uruguai; e o recorte espacial para o estudo foi na Universidade Federal do Rio Grande/FURG situada no Brasil, e no Instituto de Profesores “Artigas” /IPA localizado na capital do Uruguai. O método aportado para a consecutividade deste trabalho é a Educação Comparada que servirá de base para que possamos ampliar o nosso olhar em torno do nosso objeto historiográfico. Seguindo essa linha de pensamento, pretendemos inicialmente fazer uma descrição dos dados pedagógicos para que seja viável um entrelaçamento dos dados históricos, políticos, econômicos e sociais, e depois de observadas as semelhanças e as diferenças faremos um enlaçamento sincronizado consoante a perspectiva teórica do método comparativo de Bereday para obtenção de conclusões contundentes ao redor das categorias da natureza histórica: a explicação e a evidência. O nosso objeto de investigação pretende aferir como se dá a relação entre a pesquisa e a docência no Brasil e no Uruguai no Ensino de História. O procedimento da operação metodológica será cerceado pelo uso da História Oral para observarmos as singularidades específicas de cada contexto. Inegavelmente se pode afirmar que a História da Educação, na América Latina, se encontra conectada, não obstante, devemos expor as singularidades de cada um dos países em um dado momento histórico. Assim sendo, os países apresentaram particularidades na formação dos professores universitários e terciários de História que serão delineadas à medida que esta narrativa for sendo desvelada.

Palavras-chave: Formação de professores de História. Ensino de História. Educação comparada. História Oral. Ensino Superior e Terciário.

RESUMEN

El presente trabajo tiene el escopo central comprender las concepciones de los profesores de História sobre la relación entre la investigación y la enseñanza. La investigación presenta un carácter descriptivo y su enfoque es cualitativo. De esta manera, el eje de tiempo comprende entre 1980 hasta 2013, el período después de la redemocratización de Brasil y Uruguay; y el recorte de espacio para el estudio fue en la Universidad Federal de Río Grande/FURG situada en Brasil y el Instituto de Profesores "Artigas" /IPA ubicado en la capital de la República Oriental del Uruguay. El método acoplado para la consecutividad desde trabajo es la Educación comparada como base para nosotros para ampliar nuestra mirada alrededor de nuestro objeto historiográfico. Siguiendo esta línea de pensamiento, tenemos la intención de hacer inicialmente una descripción de la información pedagógica para ser viable un entretendido de datos históricos, políticos, económicos y sociales, y después de observar las similitudes y diferencias que hacemos una unión sincronizada dependiendo de la perspectiva teórica del método comparativo Bereday obtener contundentes conclusiones en torno de las categorías de la naturaleza histórica: la explicación y las evidencias. Nuestro trabajo desea analizar la relación entre la investigación e la docência em el Brazil y Uruguay en la Enseñanza de História. El procedimiento metodológico de la operación será reducido por el uso de la Historia Oral para observarnos las peculiaridades específicas de cada contexto. Sin duda se puede decir que la Historia de la Educación en América Latina, está conectado, a pesar, debemos exponer las singularidades de cada uno en un determinado momento. Por lo tanto, los países tenían particularidades en la formación de los profesores universitarios e terciarios de Historia que le serán indicados en la medida en que esta narrativa es develada.

Palabras Claves: La formación del profesorado de Historia. Enseñanza de Historia. Educación comparada. Historia Oral. La Enseñanza Universitaria y Terciaria.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAE Associação Brasileira de Educação

AGB- Associação dos Geógrafos Brasileiros

AGESIC- Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Electrónico y la Sociedad de la información

ALADI- Asociación Latinoamericana de Integración

ANEP- Administración Nacional de Educación Pública.

ANII- Agencia Nacional de Investigación e Innovación.

ANPED- Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação

ANPUH- Associação Nacional de História

APACET- Agencia de Promoción de la calidad y Acreditación de la Educación Superior.

APHU- Associação de Professores de História do Uruguai

BID- Banco Internacional de Desenvolvimento

BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM- Banco Mundial

CAPES- Companhia Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCSNETP- Comisión Coordinadora Del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública

CEDES- Centro de Estudos de Direito Econômico Social

CIDE- Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico

CEIBAL- Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje de Línea

CNPQ- Conselho Nacional de Pesquisa

CODICEN- Consejo Directivo Central.

CONESUL- Mercado Comum do Sul

CFE- Consejo de Formación em Educación.

CEP- Consejo de Educación Primaria

CEPAL- Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CES- Consejo de Formación da Secundaria

CETP- Educação Técnica Profissional

CLAEH- Centro Latinoamericano de Economía Humana

C.P.D.O.C- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

CERPs- Centros Regionais de Professores/Uruguai

CODE- Comissão Coordenadora de Debate Educativo

CONAE- Comissão Nacional de Atividades Especiais

DFyPD- Direção de formação e aperfeiçoamento docente

DINACYT- Creación de la Dirección Nacional de Ciencia y Tecnología

DFyPD- Dirección de Formación y Aperfeccionamiento Docente

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FMI- Fundo Monetário Internacional

IBGE- Estatuto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICHI- Instituto de Ciências Humanas e da Informação/ FURG.

IDE- Índice de desenvolvimento humano

IFD- Institutos de Formación Docente

IESALC- Instituto Internacional da Educação Superior na América Latina e no Caribe.

IFD- Instituto de formação docente

INADO- Instituto Normal de Docência

INEED- Instituto Nacional de Evaluación Educativa

INET- Instituto Nacional de ensino técnico

IOHA- Conselho da Associação Internacional de História Oral.

IPA- Instituto de Profesores “Artigas”.

IPES- Instituto de Aperfeccionamiento y Estudios Superiores

IUDE- Instituto Universitario de Educación.

LATU- Laboratorio Tecnológico del Uruguay

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ Brasil

LGE- Ley General de Educación/ Uruguay

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MECAEP- Melhoramento da qualidade da Educação Primária/Uruguai

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul.

MESyFOD- Melhoramento da Educação Média e formação docente

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra.

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI- Organização de Estados Ibero-americanos.

OREALC- Oficina Regional de Educação para América Latina e no Caribe.

PDT- Programa de Desarrollo Tecnológico

PEDECIBA- Creación del Programa de Desarrollo de Ciencias Básicas

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

RSEUS- Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad

SBEC- Associação Brasileira de Educação Comparada.

SBPC- Sociedade Brasileiro para o progresso para a ciência

SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SENEP- Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública

SESU- Secretaria de Ensino Superior

SUS- Sistema Único de Saúde

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIE- Observatório de la Educación Iberoamericana

ONGS- Organização não-governamental

OREALC- Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe

UDE- Universidad de la Empresa

UDELAR- Universidade da República do Uruguai.

UFMS- Universidade Federal de Santa Maria

UNB- Universidade Nacional de Brasília

UNE- União Nacional do Estudante

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

UNB- Universidade Nacional de Brasília

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UR- Pesquisa nas Licenciaturas da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade da República

USAID- Agencia dos Estados Unidos para o desenvolvimento

USP- Universidade Federal de São Paulo

UTN- Universidade Tecnológica Nacional/ Argentina

UTU- Universidade do Trabalho no Uruguai

UTEC- Universidad Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - O PERCURSO METODOLÓGICO	27
1.1 MÉTODO COMPARATIVO	27
1.1.1 Educação Comparada	30
1.2 HISTÓRIA ORAL	41
1.3 OS DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	55
1.3.1 A constituição do campo da Educação Histórica: Brasil e Uruguai	56
1.3.2 As contribuições do método de Bereday para a Educação Histórica	69
CAPÍTULO II - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EM PERSPECTIVA COMPARADA.....	78
2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA COMPARADA: 1930-1980	79
2.1.1 No Brasil	82
2.1.2 No Uruguai	92
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA VIGENTE NA PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO.....	108
2.2.1 Descrição.....	108
2.2.2 Interpretação	115
2.2.2.1 Brasil.....	115
2.2.2.2 Uruguai	121
2.2.3 Justaposição.....	127
2.2.3.1 Semelhanças.....	127
2.2.3.2 Diferenças	128
2.2.4 Comparação.....	131
CAPÍTULO III –AS POLÍTICAS PÚBLICAS INSTITUÍDAS NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO BRASIL E DO URUGUAI.....	135
3.1 O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	137
3.2 A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: EM VOGA O ENSINO SUPERIOR E O TERCIÁRIO	142
3.2.1 O Ensino Superior: caso brasileiro 1930-1980	144
3.2.2 O Ensino Terciário: caso uruguaio 1930-1980	158
3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS INSTITUÍDAS NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO BRASIL E URUGUAI: 1980-2013	173
3.3.1 Descrição	173
3.3.2 Interpretação	176
3.3.2.1 Brasil.....	177
3.3.2.2 Uruguai	187
3.3.3 Justaposição.....	202
3.3.3.1 Semelhanças.....	203
3.3.3.2 Diferenças	205
3.3.4 Comparação.....	210

CAPÍTULO IV – SUJEITOS DOCENTES: A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA E PARA A DOCÊNCIA	218
4.2.1 Descrição.....	219
4.2.2 Interpretação	226
4.2.2.1 A constituição da identidade profissional dos historiadores-docentes: sujeitos brasileiros	232
4.2.2.2 A constituição da identidade profissional dos historiadores-docentes: sujeitos uruguaios	275
4.2.3 Justaposição.....	317
4.2.3.1 Semelhanças.....	317
4.2.3.2 Diferenças	318
4.2.4 Comparação.....	321
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	333
REFERÊNCIAS.....	353
OBRAS CONSULTADAS.....	363
ANEXOS.....	374
Anexo 1- Documento explicativo para autorização da investigação	375
Anexo 2- Apresentação do projeto de investigação por ente da Universidade Federal do Rio Grande	377
Anexo 3- Apresentação do projeto de investigação	379
Anexo 4- Comprovante de protocolo no CFE	380
Anexo 5- Termo de Aceitação e declaração de conformidade com a Ata nº55	381
Anexo 6- Processo de Autorização da Investigação nº 5834/ CFE	382
Anexo 7 Endereço dos responsáveis pela Direção do IPA.....	385
Anexo 8 Carta de solicitação de investigação no IPA.....	386
Anexo 9 Guión de entrevista	387
Anexo 10 Términos de Consentimento Libre e Informado.....	389
Anexo 11 Carta de Cesión de Derechos de Autor	392
Anexo 12 Guia de entrevista	395
Anexo 13 Carta de Livre e Consentimento/ Brasil	399
Anexo 14 Carta de Cessão de Direito Autoriais	402

INTRODUÇÃO

Inegavelmente, desde a instituição do campo disciplinar da História, fora notória a existência da segregação na relação do professor como historiador, bem como, o pesquisador apresentava uma relação inerente na formação de um historiador. Neste entremeio, vale ressaltar que essa conexão entre o pesquisador/professor passou e ainda passa por densas discrepâncias. Assim sendo, os conflitos se instauram porque a formação do professor/historiador fora muito mais aludida para o bacharelado do que propriamente para a licenciatura. Neste limiar, se denota que não houvera um preparo para o ensino básico ou práticas pedagógicas onde a grande parte dos estudantes de História saia de seus cursos sem nenhuma didática ou prática para ministrar aulas, e assim, esses deveriam adquirir ao longo de sua trajetória profissional.

Ainda na perspectiva acima, se afere que os cursos de História sempre apresentaram diferenças intermitentemente entre a História e a historiografia. Lógico que a historiografia assumiu uma posição de muito mais prestígio e estaria elencada em praticamente quase toda grade curricular dos cursos acadêmicos, no obstante, para disciplinas direcionadas para a prática de ensino abarcavam somente a didática no âmbito geral não direcionado exclusivamente para a didática da história já que o próprio campo disciplinar necessita de fontes exclusivas para seu uso.

Reafirmando o que já fora enunciado o professor de História saia de seu curso sem ter o mínimo de conhecimento onde se analisa a forte dicotomia entre as dimensões acadêmicas do bacharelado e da licenciatura. E isso se denota porque à proporção que o bacharelado avançava em seus discursos de cunho historiográfico muito ou nada se aportava sobre as práticas escolares ou até mesmo sobre as transposições didáticas de História até a constituição do campo de investigação da Educação Histórica.

Desta forma, Rüsen (2012) enfoca uma mudança paradigmática ocorrida na Alemanha onde a didática da história é guiada pelas necessidades práticas de treinamentos de professores de História. No primeiro nível esse treinamento era puramente pragmático e relaciona-se com os métodos de ensino de história em sala de aula. Assim a didática estava relacionada com a pedagogia: ela era ensinada e aprendida pelo fazer. A mesma era chamada de metodologia de instrução em história. O segundo era teórica: ele se concentrava nas condições e nos propósitos básicos do ensinar e aprender história. A didática da história é discutida em relação àquelas disciplinas que têm relação com os fenômenos de ensino

aprendizagem. Em sua opinião, o segundo nível deveria preceder o primeiro. A didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural, e institucional. A metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados pelo professor que assume uma posição indissociável do ensino com a pesquisa.

Em suma, antes de ser um pesquisador/historiador ele é um professor e diante disso precisamos ter em mente que embora se tenha avançado de forma significativa quanto à formação para a licenciatura é importante que os cursos acadêmicos sirvam para que os discentes sejam amplamente capacitados mediante os fundamentos da pesquisa e na potencialidade e habilidade de transformá-los em produção de materiais didáticos em sala de aula.

Pensando nas questões supracitadas instaura-se a nossa problemática da pesquisa, pois, almejamos compreender se os formadores de professores de História se aliam do processo investigativo para perpassar os conteúdos históricos de forma tecnicamente ensinável. Dessa forma medraremos de forma comparada o percurso de três professores formadores do Instituto de Profesores “Artigas” do Uruguai; e três professores formadores da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Tal amostragem advém por dois motivos: primeiramente porque concebemos que ela deve apresentar um número de sujeitos ímpar; e o outro, é devido ao tempo necessário para a conclusão do mestrado não sendo viável que ampliássemos nossos sujeitos investigados, pois, fora minucioso o trabalho de transcrever, tanto no Português como no Espanhol. No último caso, ainda foi necessário traduzirmos para a Língua Portuguesa após interpretarmos as entrevistas semi-estruturadas.

Mas afinal, porque comparar a formação destes professores? Há tempos li o livro na íntegra de Machado de Assis, Memórias Póstumas de Brás Cubas, entretanto, dias desses estava trabalhando com suas obras, e lembrei de uma frase que me fez refletir, e que por sua vez, concatenou muito com o objetivo desta investigação, e por isso, fora posta na epígrafe. Certa vez escutei que quando almejamos encontrar algo o mundo conspira de modo “desinteressado” para que venha até você. Esse foi o caso, bem como, muitas obras que chegaram até mim sem estar procurando-as, mas que vieram de encontro com os meus anseios.

Não estou no sepulcro, como o protagonista da obra de Brás Cubas, no entanto, assim como ele pretendo em vida encontrar as relações das coisas, a faculdade de comparar e o dom para concluir com sabedoria. Devo reiterar que nossos objetos de comparação foram e

são bem distintos, Cubas realiza um cotejo entre as formalidades nas relações humanas com uma imagem turca, e a minha comparação é com relação à sistematização das experiências de professores de História de distinta nacionalidade, ou seja, desvelar através da reflexão como opera a realidade de professores formadores no Brasil e no Uruguai.

Por conseguinte, não interessa em si o nosso objeto historiográfico e sim o nosso objetivo central: a sabedoria em um determinado campo de saber, embora, devo reiterar que Machado de Assis não tenha se preocupado em sistematizar a sua comparação como realizaremos neste estudo, quando me refiro a sapiência não tenho a pretensão de ser uma filósofa, simplesmente, em saber utilizar as determinadas conclusões porque para tê-la não basta somente conhecer é preciso saber como e onde usá-la.

Baseado no parágrafo acima devo informar que desde a infância adorava comparar objetos, pessoas, sistemas, países, regiões, atitudes e comportamentos, e talvez por isso que a partir da graduação comecei a escrever cotejando a escrita dos autores, o modo de como eles observavam a vida social em dados momentos, as formas de manifestar os aspectos históricos, psicológicos, políticos e econômicos em suas obras.

Na realidade sou formada em Letras com habilitação em Língua Espanhola e respectivas Literaturas, embora, a escolha pelo curso não tenha sido por vocação. No entanto, como ainda era muito nova quando terminei o segundo grau o escolhi porque partia da ideia que me facilitaria para um posterior curso ou graduação que poderia vir a escolher pela destreza que poderia adquirir ao manusear com as palavras. E o curso da vida seguiu normal, fiz uma especialização na área de Letras e comecei a ministrar aulas de Língua Portuguesa com dezoito anos, contudo, ainda não me sentia realizada e me faltava algo embora eu objetivasse seguir meus estudos.

Nesse sentido, em um curso realizado em Buenos Aires pela Universidade Tecnológica de Buenos Aires/ UTN, em 2009, comecei a obter um novo olhar, uma nova forma de comparar, não mais os livros ficcionais, e sim, com os convergentes e discrepantes sistemas educacionais em um enfoque direcionado para o Ensino Universitário. A cadeira de Dimensões Históricas Educativas ministradas por Pablo Pineau e Talía Meschiany me fez enxergar o quão importante era compreender o triunfo da escola ao longo dos séculos e como se formara os professores dos mais variados recantos e modelos executados por esses. Durante os meses que estive na Argentina aferi um ensino de História muito mais crítico e efêmero que jamais houvera estudado.

Nesse contexto, dos últimos quatorzes anos de minha vida resolvi seguir com o

desafio. Inicialmente por minha experiência tanto no aspecto cultural como no sistema de ensino de âmbito superior pensamos em cotejar com a Argentina e aferir as concepções dos professores de História, entretanto, compreendemos que havia mais necessidade de desbravarmos o que pouco fora explorado, e talvez, mais próximo a nós: o Uruguai.

Acho profícuo explicar que o projeto de investigação nasceu ainda quando era aluna especial deste Mestrado, pois, num primeiro momento ansiava em desvelar as causas, injunções e consequências da diáspora africana. Mas, no primeiro dia de aula, na Disciplina de Teoria e Metodologia da Pesquisa no Ensino de História, ministrado pela professora Júlia Matos, esta havia vindo de um congresso e ganhado um livro de Educação Comparada. Neste ínterim, ela explicou o quanto era importante compreendermos os outros países elencando uma série de vantagens que configura o campo da Educação Comparada. Confesso que voltei para a casa pensativa porque era algo instigava meus sentidos. Assim sendo, imediatamente conversei com a professora e, mesmo ainda como aluna especial, fui para o Uruguai onde conversei com alguns professores no Chuí, em Rocha e Montevideo e, neste momento, aproveitei para comprar uma série de livros para me inteirar do sistema educativo do país, bem como, foi através deste material que me possibilitou a argumentação necessária para a execução do novo projeto de mestrado, no qual, ingressei como aluna regular.

Desta forma, sinteticamente explicada nasce o projeto de investigação que aos poucos fora se delineando, porém, ressaltamos que não temos a pretensão de expor um sentimento de superioridade de um país sobre o outro, e que para nós a ação de comparar serve para que compreendamos que cada sistema é único e merece ser analisado, pois é através do outro que conseguimos nos enxergar melhor.

Durante meus anos adquiridos, através da minha prática educativa refletia o porquê da segregação existente entre os conhecimentos acadêmicos e escolares. Observava que, além desse aspecto a grande maioria dos professores de História operava em um pensamento totalmente baseado na descrição e nas verdades das narrativas universais. Nesse ínterim, como premissa teórica se “apropriavam” das ideias construtivistas¹ de Jean Piaget².

¹ As ideias construtivistas são advindas de um construtivismo sequencial que obtêm como ciência do conhecimento a epistemologia genética. Essas foram alicerçadas pelas premissas de Jean Piaget ao redor de questões relacionadas com o cognitivo das interações da experiência com o próprio meio, ou seja, aferia os fatores que interferiam no desenvolvimento do indivíduo. Em suma essas ideias compõem a criação de uma nova teoria do conhecimento e não propriamente do ensino ou aprendizagem.

² Jean Piaget fora um biólogo, psicólogo e epistemólogo, não se considerava um Pedagogo, e nascera na Suíça em 1896. Suas teorias influenciaram mundialmente as práticas educativas e ainda são bastante vigorosas dentro do processo educativo da América Latina. Desta forma, durante a sua vida dedicou-se em compreender como ocorria a evolução do pensamento humano, e como se dava os mecanismos mentais do sujeito com o mundo que o cercava.

Nesse sentido sem querer desmerecer os nossos educadores, muitos deles simplesmente o expunham dentro do Projeto Político Pedagógico da Escola porque talvez fosse o “boom” da época. E assim, baseamos nossa educação por décadas mediadas por um ensino ativo³ e um desenvolvimento cognitivo consoante a faixa etária de cada discente. Tais premissas acarretaram grandes prejuízos para o Ensino de História, principalmente para os contornos dos currículos escolares. Essa assertiva entre tantas outras me fizeram repensar na necessidade de se desenvolver novas habilidades e competências para a disciplina. No entanto, é preciso lembrar que muitos dos formadores de professores ainda apresentam práticas muito arraigadas, e talvez estejam acostumados a perpassar as verdades que lhes foram transmitidas sem desvelar as novas tendências tanto da Educação Histórica como de outras descobertas mais inovadoras sobre o Ensino de História.

Através desse meu desassossego resolvi me engajar na linha de pesquisa alcunhada Prática e Pesquisa do Ensino de História para compreender as Licenciaturas de História analisando o processo de formação do historiador-docente⁴, bem como, aferir se a pesquisa está imbricada na prática de ensino entre outros aspectos que serão delineados à medida que formos avançando no estudo. Por conseguinte, utilizaremos os aportes da Educação Comparada e da História Oral para averiguar o perfil conceptual dos formadores mediados pela evidência⁵ e explicação⁶ em cada localidade com o escopo central de conhecer o outro sistema para que encontremos alternativas práticas e de qualidade para nós pesquisadores do Ensino de História.

É sabido que os estudos relacionados com o Ensino de História baseados em pesquisa-ação ainda são muito recentes se nos basearmos que a disciplina curricular de História remonta ao século XVIII. Os professores deste século e dos anos subsequentes

³ Sinteticamente no ensino ativo o aluno ocupa um lugar central dentro do processo ensino aprendizagem mediado por problemas relacionados com sua própria realidade. Nesse enfoque, o professor assume a postura de orientador da aprendizagem para que esse consiga alcançar um determinado fim.

⁴ Sublimamos que durante a execução desta investigação nos apropriaremos do conceito historiador-docente, que por sua vez, consoante as premissas teóricas de Adriana Senna e Júlia Matos, o historiador não é somente aquele que ensina em locais de escolarização de História, e sim, aquele que atua em um processo investigativo intervindo dentro de sua própria realidade de forma comprometida, ou seja, intervém em seu próprio campo sempre que for necessário para legitimar-se. Em suma, o historiador-docente é o que se alia de seus conhecimentos históricos advindos de pesquisas à docência para viabilizar ao seu discente um desenvolvimento formal de análise e reflexão (MATOS; SENNA, 2011).

⁵ Consoante as premissas teóricas de Isabel Barca as ideias de segunda ordem, na qual embasaremos nosso trabalho, são definidas como conceitos meta-históricos e servem para exporem as noções ligadas à Natureza da História classificadas como: mudança, significância, evidência, explicação e compreensão empática em História.

⁶ A evidência é um elemento da natureza Histórica que constitui as ideias de segunda ordem. Assim sendo, essa tem como objetivo central analisar como os jovens e adultos se apropriam do uso das diversificadas fontes. Vários pesquisadores como: Schmidt e Garcia (2006), Simão (2007), Pinto (2007), Ribeiro (2007), Silva (2007) e Fronza (2009) vem dando primazia para este conceito histórico chegando às férteis conclusões.

perpassavam fielmente o conhecimento sobre o passado sem orientar seus alunos no tempo. Embora ao longo dos anos fora surgindo várias correntes historiográficas. Inegavelmente o alcunhado método tradicional permeou e permeia o sistema educativo do Brasil e do Uruguai.

Tal constatação não vai longe porque até na atualidade os professores de História vivem sobre as inculcações da historiografia positivista. Baseando-se nesta afirmativa que pretendemos aferir como os professores vêm categorizando as ideias históricas, bem como, as suas experiências de vida e o método de ensino aprendizagem preconizado em perspectiva comparada.

A proposta tenciona analisar as concepções e práticas de professores formadores de História e, como aporte teórico teremos os postulados teóricos de Jörn Rüsen, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Kátia Abud, Maria Cainelli, entre outros e outras que irão surgindo à medida que formos clareando os passos dessa pesquisa. Desta forma, enfocaremos nas ideias de segunda ordem⁷, para compreendermos o pensamento da natureza histórica dos professores, especificamente na explicação e na evidência e como tem funcionado a relação entre a investigação e a docência.

Na primeira ideia procuraremos aferir à estrutura explicativa dos professores formadores, se esses partem de premissas descritivas procurando perpassar informações sobre “o que” ocorrera e “de que” modo acontecera os fatos ou se esses trabalham de forma que explicitem “o porquê” e as consequências desses. A próxima ideia a ser analisada visa compreender os usos da evidência pelos professores. Assim, procuraremos desvelar quais as perspectivas adotadas pelos professores formadores com relação ao uso das fontes no decorrer de suas práticas educativas tanto no Brasil como no Uruguai. Tal anseio por investigar e comparar a respeito da formação docente se deve ao fato que nem sempre partilhamos de uma mesma percepção, e de que é imprescindível que compartilhemos alternativas viáveis para compreender a abrangência dessa categoria que é o nosso objeto historiográfico. Estas informações são essenciais, no capítulo IV, para interpretarmos o nosso objeto de estudo que é conferir como ocorre a relação da docência com o processo de investigação.

Como operação metodológica, para o campo da Educação Histórica, trabalharemos de forma investigativa com a operação intelectual, que por sua vez, objetiva a dar visibilidade ao estudo proposto. Desta maneira, para esquentarmos a discussão teórica utilizaremos o

⁷ A explicação compõe um dos conceitos estruturais das ideias de segunda ordem. Desta forma, essa serve para que possamos compreender como ocorre e como se lida com a explicação histórica. Nesse enfoque, temos Barca (2000), Dias (2007), Samarão (2007), Parente (2009), Fernandes (2009), traçando importantes explicações para área da Educação Histórica.

árduo desafio de compararmos o pensamento de professores formadores de História, tanto no Uruguai como no Brasil, a fim de expormos algumas semelhanças e diferenças entre as nações. Nesse limiar, é fundamental que consideremos a produção em história como fruto de uma instituição, e assim, uma análise comparativa pretende fixar negociações no âmbito da interpretação e da narrativa histórica sendo subsídios essenciais para as práticas da Educação Histórica.

A escolha por investigarmos a formação de professores após o período da redemocratização, especificamente no eixo temporal de 1980-2013, se deve ao fato que inúmeras narrativas proferidas deste período marcaram indelevelmente a vida de professores e intervieram diretamente na sua formação mediante um determinado saber histórico instituído no âmbito das ditaduras destes países. Esses métodos deixaram marcas latentes na vida de professores e alunos que estiveram em cursos de formação de professores impondo disciplina e relações de força que viabilizaram a dar inauditos contornos no interior do campo docente.

Baseando-se em inúmeras vozes para concatenar com essa afirmação se pode constatar que as duas ditaduras, Brasil e Uruguai, não serviram somente para reprimir militarmente, bem como, serviram para reprimir economicamente e culturalmente. Desta forma, como o nosso trabalho versa em torno da formação de professores após a Ditadura Militar nos apropriamos de alguns estudos para nosso embasamento teórico.

Destarte, a tese da Universidade Federal de Porto Alegre/ UFRGS alcunhada de “*Como el Uruguay no hay -: terror de Estado e segurança nacional Uruguai (1968-1985): do pachecato à ditadura civil-militar*” de Enrique Serra Padrós⁸ nos possibilitou visualizar a Ditadura Civil-Militar do Uruguai e os efeitos decorrentes da intervenção do estado no sistema educacional causando marcas visíveis na legislação dos professores que vivenciaram a administração de Pacheco Areco⁹ e Bordaberry¹⁰, bem como, as consequências desses efeitos posteriormente.

Outro trabalho que fora importante para a reconfiguração histórica do Uruguai fora o trabalho de Chirico (1995) da Universidade Estadual de Campinas intitulado de: “Uruguai

⁸ Formado em História pela Universidade Federal de Porto Alegre/ UFRGS, e sua especialização Mestrado e Doutorado realizou na mesma instituição. Nos dias atuais é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua nas seguintes áreas: história recente, ditaduras e segurança nacional.

⁹ Pacheco Areco fora presidente do Uruguai entre 1967-1972. Seu governo funcionou dentro do autoritarismo acabando com as garantias individuais. Nesse ínterim, a repressão foi tão avassaladora que acabou matando cruelmente os primeiros estudantes uruguaios, e deste fato emerge o partido de esquerda alcunhado de Frente Amplio.

¹⁰ Juan María Bordaberry é um ex-ditador Uruguai que governou de 1972-1976, período em que ocorrera a instituição de uma nova Lei de Educação, esse acabou com os partidos políticos e as liberdades políticas dissolvendo a constituição. Foi condenado em 2010 a trintas anos, por problemas de saúde só cumpriu três meses de sua pena.

1985-1993: Estratégia e tática da reprodução institucional militar na pós-ditadura”. Onde inteligentemente a autora procura demonstrar os abismos que esse período lançou para a educação nacional, e tenta responder a sua pergunta introdutória: De onde poderiam nascer torturadores em uma sociedade com uma educação obrigatória, laica e gratuita?

A dissertação de Lopes (2009)¹¹ “Quando o inimigo ultrapassa a fronteira: as conexões repressivas entre a ditadura civil-militar brasileira e a Uruguai (1964-1973)” orientado por Enrique Serra Padrós da Universidade Federal de Porto Alegre fora também bastante importante para desbravarmos algumas inquietações embora o eixo temporal seja anterior ao nosso e vai exatamente de encontro com o contexto de instauração da legislação educacional do Brasil de 1971 e a do Uruguai de 1973, tema que será clarificado no capítulo II deste trabalho. Assim sendo, a pesquisa desvelou as conexões repressivas entre as duas ditaduras explicitando que a ditadura brasileira colaborou para divulgação de mecanismos repressores para os Uruguaios.

O trabalho é inédito em todos os aspectos. Primeiro porque no Brasil e Uruguai os investigadores não realizam seus cotejos alicerçados do Método de Bereday, ou seja, há geralmente processos comparativos de modo diacrônico e, em segundo lugar porque não se tem conhecimento de nenhuma pesquisa que houvesse se aportado da História Oral, no Brasil, com professores de História do Instituto de Professores “Artigas”, posto que, é obrigatório que o investigador realize uma tramitação legal. Partindo do que exemplificamos sabemos que algumas produções acadêmicas vão de encontro com os nossos anseios, e que por sua vez, servem de compreensão e de aporte para a elucidação de algumas proposições. Nesse ínterim, vasculhamos diversos bancos de dissertações e teses da América Latina e, foram encontrados alguns trabalhos que nos ajudaram e ajudam a compreender algumas pesquisas de Educação Comparada relacionadas com o Ensino de História como a de Luís Fernando Cerri¹² que faz uma análise da consciência história de jovens do Brasil, Uruguai e da Argentina num projeto cognominado de “Jovens e a História” que serviu como levantamento de dados ao redor da consciência histórica de jovens e professores de História com o intuito de abstrair dados em torno da identidade cultural e social nos países delimitados.

Vale ressaltar que Cerri orientou a dissertação de Federico Alvez Cavanna¹³ que nos

¹¹ Mestre pela Universidade Federal de Porto Alegre. Atua nas seguintes temáticas: Ditadura Civil-Militar no Cone Sul; História do Tempo Presente; Conexões repressivas.

¹² Cerri é formado em História pela Universidade Estadual de Campinas, é Mestre e Doutor pela mesma instituição. Atualmente é professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa e suas principais linhas de investigação dentro do Ensino de História é: formação de professores, identidade social e nacionalismo.

¹³ Federico Alvez Cavanna graduou-se em História no Instituto de Professores “Artigas” /IPA, localizado em

fez compreender pontos adicionais do país analisado, sua pesquisa de investigação alcunhada de “O ensino de História recente no Uruguai (2004-2008)- As questões da laicidade e da disciplina histórica” com premissas teóricas de Jörn Rüsen¹⁴ e de Bernard Charlot¹⁵ nos desvela a história da noção de laicidade no Uruguai e no Ensino de História na percepção de professores de História entrevistados.

Não podemos deixar de considerar importante os enlaces desenvolvidos na pesquisa “*Youth History*” com a liderança de Angvik e Borries¹⁶ iniciada em 1997. A proposta medra como vem ocorrendo o processo de consciência histórica em diversos países do mundo. Luís Fernando Cerri nos desvela que essa tem “objetivos geopolíticos e questões identitárias da construção contínua da Comunidade Europeia” (CERRI, 2011, p. 67). Nessa nuance aportada por Cerri é possível perceber que a pesquisa visava compreender como vinha se constituindo a consciência histórica na comunidade europeia mediada pelas questões identitárias e geopolíticas.

Partindo do pressuposto que numa grande amostra nem sempre obtemos dados totalmente contundentes essa servirá de respaldo para a compreensão de conceitos sobre a formação da consciência história em outros países, visto que, centra-se na Educação Comparada Intercultural baseada em questionários abertos ou fechados. No entanto, os aspectos que nos servem de aporte são as conclusões abstraídas dos questionários emitidos para os professores com relação à experiência, a formação acadêmica, as singularidades dos currículos de História, questões referentes à prática do ensino de História, fatores de evidência e experiência histórica, objetivos de ensino, entre outros aspectos ligados às concepções de professores de História.

A pesquisa da Universidade Federal de São Paulo da USP de Claudia Sapag Ricci¹⁷

Montevideo. Realizou o Mestrado na Universidade Estadual e Ponta Grossa e, seu Doutorado na Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Paraná no campus de Paranaguá. Atua em linha de pesquisa que explorem o conceito de laicidade, formação de professores de História, Didática da História e Ensino de História.

¹⁴ O pesquisador é formado em História, Literatura, Filosofia e Pedagogia pela Universidade da Colônia. Atualmente trabalha na Universidade de Witten na Alemanha. Desenvolveu profundas reflexões em torno dos trabalhos de Joham Gustav Droysem. Nas últimas três décadas vêm se dedicando ao estudo dos princípios que alicerçam o pensamento histórico dando primazia para os processos históricos e a constituição da nova Ciência da História, pois, alia o conhecimento ao contexto de vida do indivíduo.

¹⁵ Charlot é um pesquisador francês que vive atualmente em Aracajú. Em quase duas décadas se dedicou na compreensão de como os alunos da periferia francesa se relacionavam com o conhecimento, nesse limiar, atualmente segue suas pesquisas em escola de baixa renda no nordeste brasileiro.

¹⁶ Angvik e Borries são pesquisadores renomados em grandes pesquisas de Educação Comparada, contudo, há poucas informações com relação a sua trajetória profissional, pois os mesmos não gostam de expô-la.

¹⁷ Professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais (Centro Pedagógico) e pesquisadora do LABEPEH (Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História). Coordenadora do Projeto "O ensino de história como objeto de pesquisa: mapeamento de estudos e pesquisas". Em suas pesquisas dá ênfase para a

intitulada de “A formação do professor e o ensino de História Espaços e Dimensões de Práticas Educativas” nos possibilitou um olhar mais fecundo ao redor de alguns cursos universitários de licenciatura de História, através de um levantamento bibliográfico e de documentação dos ementários das instituições de 1980 até 2003. Tais informações nos serão importantes e esclarecedoras, assim como, a pesquisa “Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa da Universidade Estadual de Ponta Grossa: 50 anos do Curso de História” de Célia Regina de Souza e Silva. Essa afere o Currículo de Licenciatura e de Bacharelado de História da UEPG¹⁸ que aborda sobre o desenvolvimento do Ensino de História no contexto de políticas públicas voltadas para o Ensino Superior.

O trabalho de Carolina Pacievitch¹⁹ “Consciência Histórica e identidade de professores de História” é articulado com o arcabouço teórico de Jörn Rüsen e Agnes Heller²⁰, visto que, encadeia as potencialidades da consciência histórica e da construção das identidades históricas buscando compreender como decorre os processos de ensino aprendizagem de professores de História investigando como essa se estrutura no desenvolvimento de suas práticas.

Desta forma, nos apropriamos de teses e dissertações que confluíram em alguns pontos com o nosso estudo tendo em vista a nulidade da análise da natureza histórica dos professores num viés comparado entre o Brasil e o Uruguai dentro do nosso aporte metodológico. Nesse aspecto, esperamos que outras dissertações e teses emergjam com um enfoque semelhante para aprofundarmos os conhecimentos na área da Educação Histórica de modo cotejante com o intuito de concordarem, discordarem, criticarem ou refutarem as ideias que aqui serão delineadas.

No capítulo I, desbravaremos a nossa decisão dentro da nossa pesquisa, bem como, a definição de nosso percurso metodológico, posto que, mostraremos qual trilha fora escolhida nesse caminhar, onde pedras estiveram presentes ao longo de sua execução e, para isso nos amparamos da metodologia científica para retirá-las mediado por um olhar indagador, criativo e curioso em percursos pouco explorados. Este capítulo também objetiva demonstrar que mesmo estando em um programa de mestrado profissional tidos por muitos como aquele que

formação didática, produção de materiais didáticos para a história e currículo.

¹⁸ Universidade Estadual de Ponta Grossa.

¹⁹ Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. É mestre e doutora em Educação. Atualmente é professora substituta no departamento de Ensino e Práticas Culturais (Deprac) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

²⁰ Agnes Heller é professora da *New School for Social Research*, em Nova Iorque. Nasceu em Budapeste e fora expulsa da Hungria junto com o seu orientador Lukács. Atualmente atua num marxismo crítico do leste da Europa, em suma, a filósofa de 83 anos faz uma oposição consistente ao marxismo.

não se preocupa com a rigorosidade científica, como o pesquisador de mestrados acadêmicos, gostaria de deixar claro o quanto esta proposição não é válida, pois, nos preocupamos e muito com este aspecto para alcançarmos informações confiáveis em nosso objeto de estudo, pois, não é porque debatemos questões ligadas com o ensino, em específico o Ensino de História para esta dissertação, que devemos ser estereotipados como investigadores com menos prestígio ou despreocupados da importância do método científico.

No capítulo II, nos propomos em realizar uma análise a respeito da formação de professores tanto no Brasil como no Uruguai expondo os discursos que serviram de aporte para que ocorresse sua institucionalização, ou seja, como foram feitos. Partindo do pressuposto do grande arcabouço de leis que regem um país escolhemos para o enquadramento de análise as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tanto do Uruguai como do Brasil, no entanto, sabe-se que nestas estão imbuídas outros ordenamentos jurídicos. Desta forma, observamos que os dois países apresentam trajetórias históricas específicas quanto a essa premissa, e assim, a nossa proposta é poder compreender a constituição histórica e as sucessivas mudanças no sistema educativo tratando de problemáticas especificamente atreladas à formação de professores de História. Assim sendo, o mote deste produz respostas, embora que provisórias, a algumas interrogações do procedimento teórico e prático e da investigação e docência da formação de professores em ambos os países após o período da Ditadura Militar.

No subsequente momento, capítulo III, exporemos as premissas das políticas públicas adotadas no âmbito nacional de História, visto que, esse atentará por aferir o conjunto de políticas educacionais voltadas para o currículo do Curso de História no Ensino Superior e Terciário conferindo as legislações educacionais tanto no Brasil como no Uruguai.

Até o presente momento, nos apropriamos somente de documentos escritos, e da metodologia da Educação Comparada. No capítulo IV, começaremos a tratar de novos percursos metodológicos, pois, mediados pela História Oral, compreendemos como acontece à formação dos sujeitos para a pesquisa e para a docência tanto no Brasil como no Uruguai. Destarte, através da nossa fonte, as entrevistas, realizadas tanto no Brasil e no Uruguai, nos deram subsídios fecundos para tomarmos conhecimento dos diversos prismas que englobam a formação do historiador-docente.

É oportuno que expliquemos que as entrevistas no Uruguai passaram por um processo de autorização antes de sua realização. Assim sendo, necessitei ir a Montevideo, antes das entrevistas com os professores de História do IPA, especificamente, no *Consejo de*

*de Formación em Educación/CFE*²¹ e ingressar com três documentos: um de apresentação da investigação, um termo de aceitação e declaração de conformidade onde deixa claro que é necessário realizar a entrega de um exemplar desta dissertação no CODICEN, e uma carta da orientadora onde ela deixa claro o objetivo da investigação e a instituição a qual pertencemos. Ressalto que neste momento me encontrava como orientanda da professora Júlia Matos²². Após este trâmite no departamento que regula as investigações realizadas nos país, em exatamente quinze (15) dias, recebi um documento que me autorizava a gravar as três entrevistas no Instituto de Profesores “Artigas” /IPA na capital do Uruguai em Montevideo. Saliento que as entrevistas ocorreram nas dependências do IPA com a orientação da professora Adriana Kivanski de Senna. No caso brasileiro, as entrevistas foram viabilizadas pelo contato da atual orientadora e ocorreram na cidade do Rio Grande sem necessidade de trâmites legais.

É vital ressaltarmos que durante toda a consecutividade do trabalho estaremos nos aportando e reportando aos enfoques e métodos da Educação Comparada. No entanto, o capítulo I, II, III, será de cunho mais teórico para que possamos entender as próximas questões. No capítulo IV nos amparamos das entrevistas realizadas, ou seja, das três entrevistas com os professores da Universidade/Brasil/FURG e as três do Centro de Formação Docente/Uruguai/IPA para compreendermos como ocorre a relação dos professores com a docência e a pesquisa. Inicialmente descrevemos a localização de cada instituição pública, bem como, realizamos um panorama descritivo do perfil dos professores entrevistados de ambas as localidades. Na sequência interpretamos os sujeitos investigados para tecermos a construção nacional destes profissionais mediados por suas falas para ingressarmos no próprio processo de comparação.

²¹ O *Consejo de Formación Docente* engloba as competências da formação de profissionais da educação, anexo, a formação de educadores sociais e é integrado pelo *Consejo de Educación Secundária/ CODICEN* da *Administración Nacional da Educação Pública/ ANEP*.

²² A professora Doutora Júlia Matos Silveira necessitou se afastar de suas atividades acadêmicas para tratar de problemas de saúde, desta forma, a professora Adriana de Senna assumiu o posto na condução desta investigação.

CAPÍTULO I - O PERCURSO METODOLÓGICO

Investigar no es un conjunto de recetas que se aprenden y se aplican. Investigar requiere fundamentalmente una actitud de duda y de crítica que desnaturaliza la legitimación de una cotidianeidad aceptada como inevitable. Esta actitud escontraria a la aceptación pasiva y la adaptabilidad que los escenarios institucionales imponem a sus miembros docentes para sobrevivir” (SIRVENT, 1991).

Após essa breve revisão de literatura efetuada na introdução veremos a seguir os procedimentos metodológicos que servirão de base para os constructos desta investigação. O escopo central deste se deve ao fato que a nossa perquirição é se o professor formador de cursos de licenciatura de História se alia da pesquisa para perpassar os conhecimentos históricos aos estudantes de licenciatura.

Nesse ínterim, a Educação Histórica é um dos possíveis suportes para que o professor se ampare de estudos investigativos no Ensino de História, nesse sentido, procuramos mediante ao recurso metodológico de Bereday averiguar se os formadores de professores do Brasil e do Uruguai se aliam ou não da pesquisa para ministrarem suas aulas, posto que, o resultado destas informações pode ser amplamente valioso para que os professores entendam que é através de suas experiências, no campo social e histórico, que se instaura a viabilidade de converter os conteúdos tecnicamente ensináveis e de utilidade para a vida prática dos discentes através da indissolução do professor-pesquisador-historiador.

A presente frase introdutória neste capítulo serve para que compreendamos que pesquisar não é um conjunto de receitas prontas e para isso é fundamental que estudemos a melhor possibilidade para atingirmos os nossos reais objetivos. Assim sendo, após muito estudo ao observarmos as probabilidades dos métodos científicos optamos por nos ampararmos do rigor científico do método comparativo, que por sua vez, engloba a Educação Comparada, bem como, para a pesquisa de campo nos alicerçaremos da História Oral.

Finalizamos este capítulo expondo as vantagens que a Educação Comparada, enquanto método científico sistematizado poderá contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas para a Educação Histórica.

1.1 MÉTODO COMPARATIVO

A escolha por explicitarmos o que significa o Método Comparativo antes de

clarificarmos o que é propriamente a Educação Comparada é pelo fato que essa faz parte do outro. Assim sendo, é importante ressaltarmos que existem pesquisas comparadas nas ciências contábeis, na área jurídica, na esfera literária, no âmbito religioso, ciência política, entre outros. Vale destacar que alguns historiadores obtiveram preocupação com relação ao uso da história comparada como Bloch, Febvre, Genovese, Klein, no entanto, muitos deles questionaram os aspectos positivos e negativos que a comparação poderia ocasionar para a Ciência Histórica.

Em suma, este método atua mais especificamente na área das Ciências Sociais e objetiva aferirem coisas, indivíduos, fatos ou fenômenos consoantes as suas diferenças e semelhanças. Consoante à premissa teórica de Odília Fachin “o método comparativo aborda duas séries ou fatos de natureza análoga, tomados de meios sociais ou de outra área do saber, a fim de se detectar o que é comum a ambos” (FACHIN, 2006, p.40).

Baseando-nos nesta citação de Fachin (2006) fica bem claro compreendermos o que significa trabalhar com este método. A presente investigação abordará os professores de Ensino Universitário do Brasil e Terciário do Uruguai, ou seja, a natureza diferente, porém, práticas semelhantes: professores formadores. Desta forma, tem como intuito primordial o de percebermos quais são os aspectos comuns e incomuns dos professores de distintas posições geográficas e se esses se apropriam de suas investigações para ministrarem suas aulas. Partindo dessa premissa, nos leva a concluir mais uma vantagem ao nos apoderarmos do método porque nos viabiliza trabalhar com várias pessoas em locais dicotômicos para desvelarmos uma problemática.

De acordo com as premissas teóricas de Fachin (2006, p. 40) o:

Método comparativo tem grande amplitude no campo das ciências, com sua aplicação nos elementos investigativos, conforme o ponto de vista que se pretende estudar, pois o comportamento humano (sendo típico genérico e universal) pode ser mais bem compreendido mediante comparações de diversos grupos ou subgrupos sociais, em alguns casos, de indivíduos e também de dados, objetos e outros. Comparando-se semelhanças e divergências, a importância entre os grupos pode ser mais bem explicada.

Fachin (2006) nos desvela que o método é largamente utilizado no Campo das Ciências alertando que alguns grupos ou subgrupos podem ser melhores exemplificados e até mesmo melhor interpretados se comparados os aspectos convergentes e divergentes.

Cardoso e Brignoli (1992), em sua obra denominada de “Os métodos da História” nos desvelam que há uma grande corrente de estudiosos que afirmam que o método comparativo não é muito fidedigno, visto que, traça muitas difusões, contudo, outra linha de

pesquisadores contraria essa proposição alegando que toda ciência se apropria do uso do método comparado. Gil (2008) nos desvela que o método é tido como frívolo se cotejado com outros, entretanto, há casos em que os investigadores se apropriam deste aporte tal como executara Jean Piaget. Lakatos e Marconi (2008, p. 107) destacam que foi um método:

Empregado por Tylor. Considerando que o estudo das semelhanças e diferenças entre diversos tipos de grupos, sociedades ou povos contribui para uma melhor compreensão do comportamento humano, este método realiza comparações, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências. O método comparativo é usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento.

Com aporte parecido com o de Odília Fachin os autores Lakatos e Marconi (2008) incorporam em sua fala as unidades de análises temporais, pois, inicialmente exploram o quanto é importante salientar as semelhanças e diferenças de grupos e subgrupos e a sua contribuição, no entanto, engloba conceitos relacionados com comparação de tempos e unidades espaciais versando com relação ao processo comparativo de sociedades em diferentes estágios de desenvolvimento.

Aportamos a dizer que o método comparativo tem a propriedade de ser empregado em qualquer fase de investigação, pois, a interpretação dos fenômenos decorre geralmente de um dado concreto para que posteriormente o pesquisador deduza as suas conclusões que poderão ser constantes, abstratos e de âmbito geral conforme o eco de Marconi e Lakatos (2008). Salientamos que a mola propulsora para o desempenho do método é o controle das hipóteses. Nesse limiar Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.157) compreendem que:

Se um problema de pesquisa pode ser visto como uma indagação, como uma pergunta (ou conjunto de perguntas) que se pretende responder com a pesquisa, a hipótese é uma resposta plausível para essa indagação, a ser testada no processo de investigação. As hipóteses são decorrentes do problema determinam o tipo de dados que permitem testá-la.

Os autores Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) explicam que a hipótese deve ser uma resposta plausível para a problemática da pesquisa, que por sua vez, neste estudo, essa pretende indagar se os professores formadores de História se aliam da pesquisa na execução de suas classes.

Depois de explorados breves esclarecimentos ao redor do método comparativo enfocaremos estritamente na Educação comparada, já que, é um dos métodos escolhidos para calcarmos nossos objetivos nessa investigação.

1.1.1 Educação Comparada

Conforme já aludido nos parágrafos anteriores nos apropriaremos do ponto de vista da metodologia da Educação Comparada. Nesse limiar, vale expormos que tal método ainda é muito limitado nas academias latino-americanas, pois seu surgimento se dera primeiramente na Europa e nos E.E.U.U. Pela insuficiência de cátedras universitárias e pelo processo embrionário em países sul-americanos a UNESCO²³ mediada pela IESALC²⁴, a OREALC²⁵ e a OEI²⁶ se uniram para a realização de reuniões e conferências internacionais no âmbito da Educação Comparada.

Contudo, é visível que os pesquisadores nesta área apresentam pouca interação com relação as suas investigações. A partir de 1983, o Brasil apresenta uma Associação Brasileira de Educação Comparada/ SBEC institucionalizada em prol da articulação de pesquisas em outras partes do mundo. O nosso país vizinho ainda está engatinhando quanto à formalização da Educação Comparada, contudo, se encontra em um estado bastante avançado.

A Educação Comparada desde o seu seguimento como um campo disciplinar sofre vários questionamentos no tocante aos seus métodos, identidade, bases teóricas e enfoques, por conseguinte, essa não é normativa porque não se pode estabelecer parâmetros para o que deveria ter sido realizado, e sim, pretende compreender as ações que se faz e o porquê dessas.

Diante das inúmeras definições em torno da Educação Comparada vários comparatistas não sabem definir com propriedade quais são os seus limites e possibilidades. Tendo em vista que essa serve para ajudar na explicitação de questionamentos educacionais e que pretendem aferir o que é particular em cada comparação e o que acaba tornando singular dos demais, a Educação Comparada, na atualidade, consoante os postulados de Nóvoa (1995) apresenta incipientes desafios com a inovação de diversificadas abordagens e coloca em prática novos modelos de exame para reconhecer as problemáticas educacionais a fim de engendrar as perspectivas mundiais com as perspectivas sócio-históricas.

Desbravar as trilhas da Educação Comparada não é algo fácil, há muitos empecilhos até a conclusão do estudo, pois assim como Cowen (1990) nos esclarece há uma falta de material, embora se tenha muitos escritos com relação à temática, a grande maioria não é traduzida para todos os países, outra dificuldade do pesquisador iniciante é o pequeno apoio estrutural para a pesquisa.

²³ Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

²⁴ Instituto Internacional da Educação Superior na América Latina e no Caribe.

²⁵ Oficina Regional de Educação para América Latina e no Caribe.

²⁶ Organização de Estados Ibero-americanos.

Cowen (1990) ainda explica que o Brasil conta com alguns periódicos e artigos em Educação Comparada, entretanto, o país não apresenta uma história concreta no ramo, simplesmente algumas pistas e sugestões, mesmo com o meticuloso estudo de Lourenço Filho²⁷ há ainda muitos avanços que os pesquisadores brasileiros devem enfrentar neste ramo.

Parafrazeando Burke (2002) durante muito tempo os historiadores refutaram a importância da comparação, visto que, postulavam estar interessados em questões mais específicas da área, no exclusivo, no que não poderia ser repetido. Nesse ínterim, os historiadores deixaram a Educação Comparada de lado, no entanto, durante o século XIX a história comparada foi alvo de grande empenho de alguns historiadores embora tenha sido novamente esquecida pelo fato de não possuir um rigor metodológico.

Na atualidade é perceptível o avanço e a aceitação dos pressupostos metodológicos da Educação Comparada, fato que por sua vez, foi aludido com afinco por inúmeros historiadores europeus e americanos compreendendo a essencial acuidade de reconstruir as especificidades de uma localidade para entender o que está nos faltando. Jörn Rüsen no seu livro “Historiografia comparativa e intercultural” destaca a relevância do assunto.

De acordo com a voz de Rüsen (2006, p. 115) “estudos comparativos são raros”, essa afirmação pode ser corroborada com seu pensamento, pois postula que haja um grande obstáculo em aplicar competências e habilidades em pesquisas específicas de variadas culturas, principalmente, pela resistência do pensamento histórico ocidental.

Rüsen (2006, p. 115) ainda nos elucida que “[...] há uma necessidade de comparação intercultural simples e inevitavelmente por causa do grande aumento da comunicação internacional e intercultural, não apenas na economia e na política, mas também em vários campos da vida cultural”.

Nesse viés, essa citação nos demonstra a necessidade dos estudos comparados, contudo, os investigadores devem ter inteligência na hora de aferir as semelhanças e diferenças dos métodos comparativos. Jörn Rüsen durante a narrativa de seu livro faz várias indagações analisando o que se pode comparar e, em que teoria se pode encaixar. Destarte, o autor nos deixa de reflexão “[...] que cada trabalho em historiografia que envolve comparação está também envolvido no processo de formação de identidade e é guiado por processos práticos”

²⁷ Manoel Bergström Lourenço Filho foi pedagogo e educador brasileiro. Explorou com profundidade os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Comparada, segundo sua ótica: “Cada sistema só poderá ser devidamente compreendido, quando referido a sociedade nacional a que sirva, em função de seus objetivos, tradições e características especiais”. Lourenço Filho (1961, p. 10), destarte, esse pressupunha que “Os dados de análise comparativa, de país a país, podem e devem interessar à ação política e administrativa, em geral, fornecendo recursos para satisfatória formulação de planos, projetos e reformas” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 17).

(RÜSEN, 2006, p.115), ou seja, a pesquisa em Educação Comparada só terá viabilidade se os dados conclusivos servirem para uma orientação prática para os sistemas educacionais postos em cheque.

Inegavelmente, após quase dois séculos da criação da Educação Comparada, é possível aferir que embora haja a existência de um grande arcabouço teórico ainda existem muitos impasses que precisam ser sanados. A disciplina desde os primórdios objetivou compreender como funcionavam os sistemas educacionais, bem como, os aspectos intrínsecos a ele, e assim, podemos afirmar que tal objetivo perdura até os dias atuais. Baseando-se nessa assertiva é imprescindível que compreendamos o seu surgimento até a sua reconfiguração presente, pois a Educação Comparada fora delineada num contexto de expansão das redes escolares e da comprovação que a ciência compunha um dos sustentáculos do progresso através de reformas educacionais sistematizadas.

Nesse prelúdio, ao remontarmos a história da educação percebemos que a Educação Comparada, não sistematizada porque era evidente que não havia um sistema educacional formalizado, é muito mais antiga do que imaginamos, pois egípcios, gregos, romanos, entre outros povos já a utilizavam de forma rudimentar. Garrido (1996, p. 26) argumenta que:

Os egípcios e, sobretudo, os persas exerceram uma espécie de fascinação, neste sentido, sobre os antigos viajantes gregos. Heródoto, Estrabon, Xenofonte e outros nos legaram evidentes provas [...] Para os atenienses, as comparações de sentido educativo com seus vizinhos espartanos constituíam uma referência quase obrigatória, como o atestam especialmente Platão e Xenofonte. Alusões comparativas deste teor [encontram-se] igualmente em Aristóteles, Plutarco, Cícero, Tácito... e até em Júlio César. Poderia dizer-se que, em linhas gerais, toda antiguidade greco-romana foi muito inclinada ao uso da comparação em matéria educativa. Uso que se estendeu também, de algum modo, aos “Padres da Igreja”.

Garrido (1996) nos informa que a Educação Comparada obteve um regresso na Idade Média, pois como a Igreja Católica obtinha uma forte influência na esfera educacional essa impôs um sistema homogêneo não possibilitando abertura para a sistematização de estudos comparativos. No período da renascença houve algumas contribuições de Matteo Ricci²⁸ e posteriormente foram visualizadas narrativas comparadas de Astecas, Incas e Maias após o descobrimento das Américas.

Ao ler vários livros que versam ao redor da História da Educação Comparada compreendemos que essa teve início após o Iluminismo de modo sistematizado. Nesse limiar,

²⁸ Matteo Ricci foi um viajante e jesuíta do século XVI, atuou como geógrafo, cientista e cartógrafo do renascentismo italiano. Foi um grande missionário na China da dinastia Ming e o pioneiro na criação das missões católicas no país. Podemos alcunhá-lo de um pedagogo do estrangeiro, através de suas viagens observava os sistemas educacionais e depois comparava com o seu.

encontramos na maior parte dos escritos científicos que o percussor dessa metodologia fora o positivista Marc-Antonie Jullien de Paris²⁹, entretanto, há indícios que alguns autores realizaram narrativas nessa área antes de 1817, embora, não executassem uma sistematização tão complexa do que fora escrita no livro *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*³⁰.

Desta forma, consoante Bereday a primeira fase da Educação Comparada é o período denominado de empréstimo³¹, pois Jullien deu primazia na [...] catalogação de dados educacionais descritivos; na sequência, as informações coletadas eram comparadas para tornar disponíveis as melhores práticas de um país para que fossem transplantadas para outros (BEREDAY, 1964, p. 7).

À vista disso, Jullien foi um grande estudioso da pedagogia e da educação obtendo simpatia e “influenciado pelas ideias de Rousseau” e Pestalozzi, [Jullien] desejou estimular uma metodologia educacional prática, centrada na criança, que enfatizasse, entre outras coisas, a educação dos sentidos e a preparação para a vida em sociedade, sempre com uma ênfase humanitária (NOAH; ECKSTEIN, 1969, p. 16 apud COWEN, KAZAMIAS, ULTERHALTER, 2012). Noah e Eckstein (1969) nos ecoam que Jullien estava influenciado pelas ideias iluministas e pelo método de ensino de Pestalozzi que apregoava que através do amor era possível que o aluno obtivesse um ensino-aprendizagem de modo autônomo.

Consoante as premissas teóricas de Kaloyiannaki e Kazamias (2012 apud COWEN, KAZAMIAS, ULTERHALTER, 2012) Jullien apresentava uma metodologia baseada no empirismo dedutivo beirando a etnografia, que compendiava dados no tocante à educação em um questionário com diversas questões para que os dados obtidos fossem organizados em

²⁹ Marc-Antonie Jullien de Paris é considerado o pai da Educação Comparada, entretanto, vale expor a afirmativa de que “em 1800, C. A. Basset publicou *Ensayos sobre la organización de algunas partes de la instrucción pública*, destacando a importância da realidade educativa de outros países para os educadores e isso tem sido motivo para que alguns autores, como Brickman, questionem a afirmação de que Marc-Antoine Jullien seja o precursor da educação comparada. Outros estudos comparados surgiram na mesma época de Jullien, como: *Primer esbozo de una introducción a la anatomía comparada*, de Johann Wolfgang von Goethe, em 1795; *Manual de zootomía comparada*, de Carus, em 1818 e *Ciência de la lingüística comparada*, de Franz Bopp, em 1816. No entanto, a obra de Jullien é a que aborda o tema da educação comparada de forma mais sistemática e aprofundada (FERRER JULIÀ, 2002 apud COWEN, KAZAMIAS, ULTERHALTER, 2012).

³⁰ A *Esquisse* de Jullien é considerada como sua obra-prima. Parafraseando Velloso e Pedró a obra só viera a ser conhecida quando o pedagogo húngaro Ferenc Kemény o encontrou em 1935. Destarte, em 1943 quando Rosselló realiza a divulgação da obra para a comunidade científica através do *Bureau Internacional d'Éducation* (BIE), em Genève. Vale frisar que no Brasil a obra viera a ser traduzida somente no final da década de 60 por Joaquim Ferreira Gomes. O livro é constituído de duas partes. A primeira parte expõe a justificativa do projeto, os objetivos e as noções gerais; a segunda parte mostra um instrumento para a coleta de dados.

³¹ A primeira fase da Educação Comparada é denominada de fase do empréstimo educacional. A denominação fora criada por George Bereday e consistia na apresentação de dados descritivos de sistemas e rotinas educacionais que seriam “emprestados” para outros países, ou seja, “saber quais lições úteis poderiam ser extraídas de tais observações de modo a pressionar reformas educacionais em seus países de origem” (JONES, 1971, p. 45 apud COWEN, KAZAMIAS, ULTERHALTER, 2012).

tabelas ou gráficos analíticos. Nesse contexto Jullien e Fraser (1964 apud COWEN, KAZAMIAS, ULTERHALTER, 2012) afirmam:

A educação, como todas as outras ciências e todas as artes, é composta de fatos e observações. Portanto, assim como para outros ramos do conhecimento, também para esta ciência é preciso formar coleções de fatos e observações organizados em gráficos analíticos que permitam que sejam relacionados e comparados, de modo a deduzir deles certos princípios, determinadas regras, para que a educação possa tornar-se uma ciência quase positivista [...]. Pesquisas sobre anatomia comparada resultaram em avanços na ciência da anatomia. Da mesma forma, as pesquisas sobre educação comparada devem prover novos meios para aprimorar a ciência da educação.

Assim sendo, partindo da citação acima, temos a percepção que Jullien em seus estudos pretendia coletar informações e organizá-las em gráficos para que fosse comparada com o intuito que a educação se tornasse uma ciência quase positivista, pois, como este observa que através de trabalhos comparados efetuados na área da anatomia, e que por sua vez foram positivos e poderiam ser válidos para a ciência da educação apregoando o monismo metodológico³².

Autores comparatistas da segunda fase, alcunhada de previsão³³ e de perspectiva interpretativo-histórico, como Isaac Kandel³⁴, Franz Hilker³⁵ e Nicholas Hans³⁶ chegam à conclusão que Jullien não conseguiu que a Educação Comparada se desenvolvesse plenamente. Assim, na concepção de Fraser (1964, p. 117):

³² O monismo, por sua vez, é caracterizado como aquele que indica a existência de simplesmente um método científico englobando as ciências da natureza e as físicas naturais, sem que exista nenhuma diferença entre disciplinas. Contudo, na área das ciências humanas, prepondera-se a ideia oposta, denominada de pluralismo, na qual, os fenômenos sociais são tidos como totalmente autônomos e seu estudo volta-se para o ângulo macroscópico, sendo os “todos” sociais e não seus elementos humanos os verdadeiros indivíduos históricos. Sua compreensão foi auxiliada pela hermenêutica (arte e técnica da interpretação de textos) para que fosse feita a análise da realidade.

³³ A segunda fase da Educação Comparada instaurada por George Bereday era cognominada de previsão, por conseguinte, teve como precursor Michael Sadler no início do século XX, para esse o sistema educativo é um conceito imbricado com a sociedade e para isso é mister que se realize uma previsão do potencial educativo de um determinado sistema educativo concatenando com as experiências dos outros países.

³⁴ Isaac Kandel historiador, filósofo, educador comparativista humanista. Preocupou-se com as sistematizações teóricas e preocupações históricas. Foi professor universitário dos Estados Unidos e adquiriu reputação em Educação Comparada Internacional, embora, fosse criticado por não considerarem seus pressupostos teóricos rigorosos quanto ao método científico. Em suma, Kandel obteve o título de pioneiro na epistemologia modernista conceituando o estudo em educação comparada como “um estudo interdisciplinar”, bem como, esse se ateve a cotejar principalmente as formas, as ideias, os objetos, e as causas que possibilitam as reformas educacionais, do que propriamente os detalhes dos sistemas educativos.

³⁵ Franz Hilker consoante os períodos de Bereday esse é pertencente da fase da predição ou previsão. Seu pensamento partia do fato que através de experiências prováveis em outros sistemas educativos poderia prever a eficiência no seu.

³⁶ Nicholas Hans compõe também o período das sistematizações teóricas como Kandel embora tenha conseguido sistematizar o método de uma forma mais lógica, esse se apropria tanto da sociologia como da história para interpretar os fatos. Admitia que havia três grupos determinantes nos sistemas educativos como: fatores seculares, religiosos e naturais de perspectiva comparativa-funcional.

Embora Jullien talvez não seja necessariamente qualificado como o principal pesquisador ou um expoente da pedagogia comparada no século XIX, sua obra *Esquisse* ainda é um dos mais importantes produtos nessa ciência. Tecnicamente, e de fato, Jullien nunca desenvolveu integralmente uma metodologia de educação comparada, e tampouco viveu para ver o estabelecimento de suas ideias relacionadas a institutos de educação internacional. No entanto, Jullien tem sido amplamente identificado como um dos primeiros a consolidar em um esboço preliminar essas ideias profícuas que, por sua magnitude potencial, não permitem que seu autor seja ignorado nos dias atuais.

Fraser (1964) através da citação acima nos desvela que antes de Jullien existiram outros pesquisadores comparatistas, contudo, esse não criou uma específica metodologia de análise, entretanto, esse se torna importante porque foi o primeiro a realizar um esboço com ideias frutíferas para o campo.

Em seguida Jullien repercute nas ideias de Victor Cousin³⁷, da França, e Horace Mann³⁸; Calvin Stowe³⁹ e Henry Barnard⁴⁰, dos Estados Unidos da América, diferentemente de Jullien esses aspiravam que a Educação Comparada servisse de base para aprimorar a educação nacional de seus próprios países e, Jullien se preocupava no aprimoramento das sociedades europeias. Vale ressaltar que os franceses Cousin e Jullien se apropriavam do empréstimo, esses pegavam as lições dos outros países e transplantavam as premissas úteis e práticas para seus países, contudo os americanos Mann, Stowe e Barnard almejavam apenas receber as informações úteis como nos informa Kaloyiannaki e Kazamias (2012 apud COWEN, KAZAMIAS, ULTERHALTER, 2012).

A segunda fase engloba a primeira metade do século XX, entretanto, na metade do século XIX a Educação Comparada começa a tomar uma nova forma epistemológica com

³⁷ Victor Cousin fora um francês nascido em 1792 e viera a falecer em 1867. Profissionalmente atuou como professor e filósofo da Universidade de Sorbonne era um intelectual humanista e reformador educacional. Cousin, era hodierno de Jullien, baseava-se nos pressupostos da educação da Alemanha para que fossem implantadas políticas educacionais em seu país. Desta forma, o reformador iluminista liberal era adepto da fase do “empréstimo” da Educação Comparada.

³⁸ Horace Mann pode ser considerado como um homem que foi humanista, reformador educacional e um liberal social, que por sua vez, é coevo de Jullien. Mann esse diretamente envolvido com o Ensino Primário norte-americano e estudou os sistemas advindos da Europa com o intuito de melhorar a educação. Desta forma, “Mann compreendeu corretamente a relação integral entre liberdade, educação popular e governo republicano. [...] Uma nação não pode manter-se por muito tempo ignorante e livre. Não há estrutura política, por mais engenhosa que seja, que possa garantir inerentemente os direitos e as liberdades dos cidadãos, posto que a liberdade somente pode ser assegurada à medida que o conhecimento é distribuído amplamente em meio à população. Assim sendo, a educação popular universal é a única fundação sobre a qual um governo republicano pode firmar-se com segurança” (CREMIN, 1957, p. 7 apud COWEN, KAZAMIAS, ULTERHALTER, 2012).

³⁹ Calvin Stowe, pesquisador em Educação Comparada da primeira fase, foi um pensador educacional preocupado com as mudanças em Ohio e era um professor de literatura sacra e grego.

⁴⁰ Henry Barnard foi Diretor em Educação dos Estados Unidos da América e era um republicano democrata liberal e ativista social. Propugnava assim como Mann e Stowe por reformas educacionais da Educação Primária dos Estados-Unidos. Apresentava um discurso jornalístico e descritivo, e em alguns momentos, a narrativa era numa visão histórica.

início na Inglaterra. Matthew Arnold⁴¹, Willian T. Harris⁴², e o principal fundador fora Michel Sadler⁴³, do Reino Unido, concentraram-se nas causas sociais subjacentes aos fenômenos educacionais, ou seja, as observações deveriam ser contextualizadas e a interpretação deveria levar em consideração o contexto político nacional e cultural com um enfoque histórico-filosófico-cultural.

Neste momento histórico da Educação Comparada, os autores não lhe enxergam como uma ciência positivista ou social empírica, e sim, como uma epistemologia interpretativa que explicava o modo como os sistemas educacionais vieram a se desenvolver. Visivelmente a base de dados e os modos de investigar são qualitativos não havendo a preocupação dos comparatistas da primeira fase com a parte teórica e as categorizações. Ainda com perspectivas teóricas semelhantes à Sadler há Kandel, com uma visão de comparar os objetivos, ideias e formas e Nicolas Hans tinha como conceito-chave o fator, e Ulich⁴⁴ era muito mais histórico do que propriamente um comparatista. Em síntese, cada um apresentava uma visão comum e específica, todos eram holísticos, melioristas e idealistas, posto que, a fase fora denominada de previsão ou predição.

A fase seguinte da Educação Comparada é denominada como interpretativo-antropológica e tem como expoentes Moehlman⁴⁵ e Friedrich Schneider, esse último, não propunha somente comparar os sistemas educativos para que esses fossem conhecidos ou copiados, uma vez que, a investigação somente seria importante se fossem diagnosticados alguns fatores que identificariam o sistema educativo como: o caráter nacional, o espaço geográfico, a cultura, a ciência e a filosofia, a estrutura social e política, a economia, a religião, a história, as influências estrangeiras e as genealogias decorrentes da evolução da

⁴¹ Matthew Arnold, poeta e crítico literário, apresenta suas ideias após a metade do século XIX, visto que, neste momento ocorre uma virada epistemológica com o discurso histórico-filosófico-cultural. Vale ressaltar que Arnold fora um crítico persuasivo contra o domínio aristocrático vitoriano.

⁴² Willian T. Harris especializou em Hegel sendo Diretor de Educação dos Estados Unidos foi um grande filósofo e educador

⁴³ Michel Sadler, amparado da filosofia da Universidade de Oxford, é considerado como um precursor histórico-filosófico-cultural. Forneceu constructos importantes para a Educação Comparada, dava primazia para a compreensão das tradições dos sistemas educativos, o interesse pelo estudo de países estrangeiros para compreender melhor o seu, e o anseio de estudar a educação num viés sociológico, bem como, postulava que somente a descrição dos sistemas nacionais não eram suficientes para compreender os fenômenos educativos.

⁴⁴ Robert Ulich era alcunhado de um historiador humanista. A sua abordagem era muito mais histórica do que propriamente comparativa, forneceu relatos precisos de alguns sistemas educativos da Europa. Consoante Kazamias seu método de comparação era incompleto onde “O leitor deve fazer as comparações por si mesmo, com base na reunião e na interpretação de fatos históricos” (KAZAMIAS, 1965, p. 387).

⁴⁵ Arthur H. Moehlman partia do princípio que a Educação Comparada deveria ser averiguada num sistema de classificação do passado para perspectivar futuramente. O autor postula na existência de um modelo estrutural para analisar tanto os quesitos históricos como os culturais. Os fatores selecionados no modelo de Moehlman são: População, espaço, tempo; linguagem, arte, filosofia, religião; estrutura social, governo, economia; tecnologia, ciência, saúde, educação.

pedagogia, por conseguinte, para tentar compreender esses fatores dentro do sistema educativo, o pesquisador, leva em consideração a importância do caráter nacional e dos fatores históricos.

Em suma, neste momento, é perceptível que os aspectos históricos ainda são muito valorizados, embora haja a ligação da cultura com a educação, mediante as concordâncias dos países no sentido educacional é necessário observarmos se os fatores culturais também não se assemelham. Após essa tendência, emerge a interpretativo-filosófica que tem como expoentes J. A. Lauweris e Sergius Hessen⁴⁶ na construção teórica e metodológica desse. A síntese da abordagem para Lauweris (1959 apud FERREIRA, 2008) seria que a análise da Educação Comparada deveria ser efetivada com base na filosofia nacional, entretanto, o Lauweris não exclui a importância de outros campos disciplinares desde que sejam atrelados ao exame crítico da filosofia.

Os primeiros comparatistas, Jullien e seus contemporâneos, pretendiam somente descrever os sistemas utilizando os excelentes métodos, principalmente da Alemanha, em seus países e estendeu-se durante todo o século XIX. A partir do início do século XX temos comparatistas preocupados em explicar, somente descrever não seria suficiente para compreender os sistemas educativos atrelados ao contexto social do país. O período interpretativo durou até após a Segunda Guerra Mundial em que os renomados comparatistas procuram desvelar as causas da educação.

Atualmente vivemos na fase da comparação ou para alguns autores “comparação complexa”, pois engloba desde a metade do século até os dias atuais. Desta forma, depois que a Segunda Guerra Mundial acabara foi instaurada quatro abordagens como: a positivista, a de resolução de problemas, a crítica e a sócia histórica. Aproximadamente até o final da década de 60 havia estudos comparados ao redor de uma ótica sociológica, no entanto, essas abordagens eram basicamente estruturadas na descrição e na verificação das funções das partes para o todo. A esse período fora alcunhado de funcionalismo, porque os elementos eram unitários e se relacionavam no todo. Convém ressaltar, que essa tendência fora muito criticada por se isolar do contexto histórico.

Na década de 60 a Educação Comparada entra em crise de identidade emergindo comparatistas com novos olhares e perspectivas e com um discurso que se cerceará da compreensão, da explicação, da mente cultivada, e intuitiva do comparatista. Nesse ínterim, na abordagem positivista surge a perspectiva estrutural funcionalista apoiado por dois grandes

⁴⁶ Nasceu na Rússia e foi um conceituado professor da Universidade de Tomsk.

comparatistas: Kazamias e Anderson. Os autores submetiam a proposta de que as instituições educacionais possuíam uma estrutura e desenvolviam outras funções ocorrendo uma relação entre a função e a sua estrutura concatenada com as demais instituições sociais.

De acordo com a voz de Kazamias (1965) o objetivo central da Educação Comparada seria o de desvelar quais as funções que as escolas e as estruturas sociais desenvolvem em cada país, bem como, se aportava da necessidade da Educação Comparada adotar uma base científica. Andersom coincide nos pressupostos teóricos de Kazamias, afirmando que a existência da Educação Comparada só poderá ser viável se forem observadas as ações educativas concatenadas com os aspectos do contexto social.

Noah e Eckstein dão consecutividade à linha de pensamento de Bereday, entretanto suas propostas se diferenciam quanto à análise sistemática baseada em métodos quantitativos, bem como, Bereday explora que a Educação Comparada fora dividida pelo período do empréstimo, previsão e análise; e Noah e Eckstein postulam a sua divisão em cinco momentos: o período de viajantes, inquiridores, colaboração interacional, forças e fatores e explicação das ciências sociais.

Na abordagem da resolução dos problemas temos Brian Holmes. Esse postulava que era através de problemas específicos que se encontraria a solução mais adequada. Estabeleceu metodologicamente cinco fases tais como: análise de problemas, formulação das hipóteses, descrição das condições iniciais dos problemas, previsão lógica dos resultados possíveis a partir das hipóteses e comparação dos resultados previstos com os acontecimentos reais.

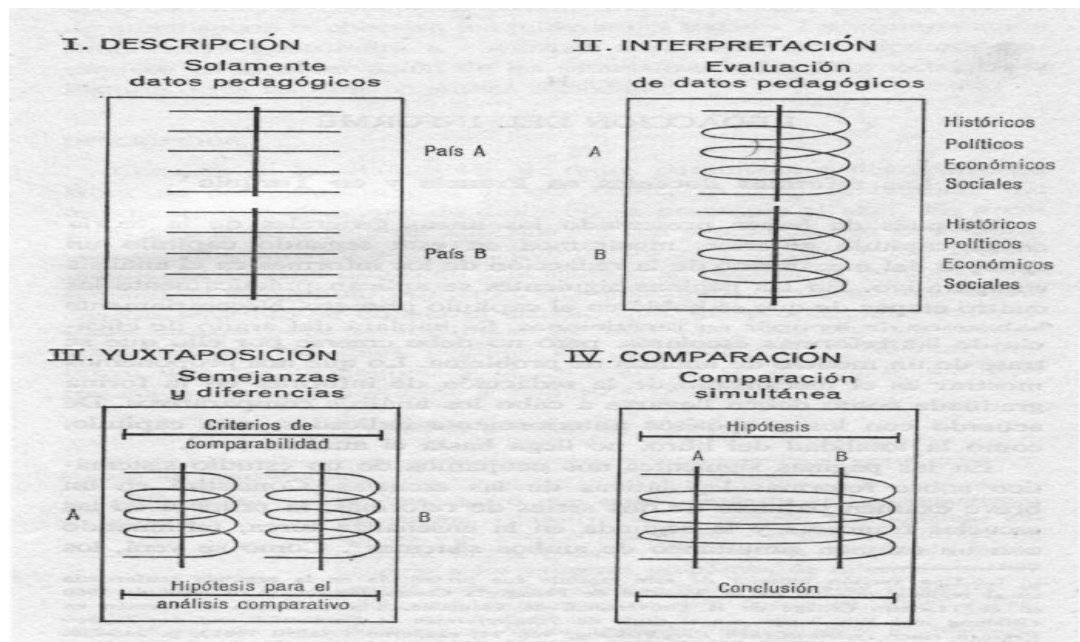
A partir da década de 70 emerge uma abordagem crítica, a escola é vista como um dos instrumentos mais importantes do aparelho ideológico do Estado que serviria para dominar e reproduzir uma ideologia dominante. O principal pensador dessa perspectiva é Martin Carnoy que procurou descrever as bases organizacionais das desigualdades sociais, em síntese, esse período não se tratou exclusivamente para comparar sistemas educativos, e sim, aferir as experiências das pessoas sem voz.

Atualmente, o panorama da Educação Comparada é compreendido pela perspectiva sócio histórico que se baseia no fato de que a complexibilidade da realidade não pode ser vista somente de um lado, em outras palavras, a explicação não pode ser pontificada de modo único, objetivo e neutro, neste caso, se deve comparar o sentido histórico com os fatos de análise. Após aferirmos algumas perspectivas teóricas do surgimento da Educação Comparada compreenderemos detalhadamente os pressupostos metodológicos da investigação comparada

de George Bereday⁴⁷, que por sua vez coincide com as denominações das etapas de análise comparativa de F.Hulker que servirá de aporte para essa investigação. Respectivamente temos as seguintes fases: descrição, interpretação, justaposição e a comparação.

Tais fases são melhores descritas através do gráfico de Bereday:

Figura 1: Etapas do método de Bereday



Fonte: Bereday (1968, p.28).

Considerando figura1 acima, a primeira fase do processo de comparação de Bereday versa em torno de um conhecimento mais lato sensu e o mais definido possível do objeto em que se pretende cotejar, pois, nunca devemos pensar em somente comparar sistemas estrangeiros sem que compreendamos os seus fenômenos educativos. Na realidade é o momento de organizar todos os dados e os materiais coletados concomitantemente com a observação dos fenômenos que se almeja submeter para comparar, organizar informações sistematizadas dos historiadores-docentes em cada instituição pública.

Destarte, se pode deduzir que essa fase é bastante diversificada e de grande importância. Neste momento, é oportuno explicarmos que a nossa pesquisa é de cunho

⁴⁷ George Bereday foi um professor de educação, sociologia e educação infantil. Durante sua vida se concentrou em estudos comparados por sua vasta experiência adquiridos em suas viagens. Seus pressupostos metodológicos são definidos de quatro formas: descrição, interpretação, justaposição e a comparação. Para o pesquisador, o caminho da Educação Comparada reparte-se por três períodos, sendo um designado de empréstimo, outro de predição e o último de análise. Nesse ínterim, de acordo com Bereday (1972) ao realizar um estudo comparado não devemos esquecer de realizar um “esquema abstrato” ou “construto teórico” que sirva de adaptação para a “hipótese guia” na seleção e apresentação das informações que serão cotejadas.

internacional, compararemos dois países da América Latina, contudo, existem pesquisas de âmbito interno nacional, onde o pesquisador compara contextos educacionais dentro de um mesmo país, ou, investigações supranacionais onde a pesquisa se desenvolve em vários países mediante as condições específicas, sendo um estudo de grande envergadura.

O próximo passo é a realização de um sério exame do que fora aferido anteriormente porque se almeja detectar e eliminar as incorreções dos dados e das informações adquiridas. A fase da interpretação, na metodologia de Bereday, é a apropriação das variadas perspectivas dos métodos das Ciências Sociais, em suma, será onde realizaremos uma análise profícua na avaliação dos dados pedagógicos alicerçados pela influência dos fatores históricos, políticos, econômicos e sociais realizado de modo internacional.

O momento a seguir é o da justaposição que nos cercearemos de um exame criterioso e que tem como objetivo central o de determinar e estabelecer os critérios viáveis para a realização da comparabilidade. Na realidade, neste ciclo já é possível qualificá-lo como uma etapa propriamente comparativa porque é de natureza cotejante, pois, parangonam diferentes percepções em torno do objeto a ser averiguado. Realizaremos uma nova descrição, entretanto, os dados se encontram visualmente lado a lado estabelecendo as diferenças e as semelhanças de modo ordenado e classificado em torno de eixos determinados.

Por fim, se procede a comparação, a última etapa da análise e onde se estabelece os melhores rendimentos, por conseguinte, se trata de avaliar os resultados obtidos como ilação do diagnóstico produzido nos momentos anteriores, especialmente na justaposição. Nesse limiar, se medra as diferenças e semelhanças que existem no sistema educativo do Brasil e do Uruguai, posteriormente se realiza uma catalogação dos métodos pedagógicos de cada país.

A comparação é uma etapa crítica e valorativa que confronta os aspectos qualitativos mediando e avaliando os fenômenos educacionais e demonstrando as possibilidades de aplicação e de utilidade que se deve obter para o desenvolvimento de aspectos ligados à formação dos professores formadores de História.

Concluimos que é importante observarmos a nossa Universidade/FURG em seu contexto nacional relacionando-o com o sistema de outro país, o Uruguai, para que se viabilizem conhecimentos que sirvam para guiar os estudantes a enxergarem os outros países como realmente eles são em essência, e assim, refletir com relação ao seu, como já dissemos compreender os outros é compreender a si mesmo.

Após a explanação da origem, das linhas de pesquisa influentes na esfera internacional e dos pressupostos da Educação Comparada, bem como, a linha de pesquisa em

que alicerçaremos a nossa pesquisa exporemos o nosso procedimento de trabalho que será embasado pela História Oral. A escolha por esse método decorre que esse vai de encontro com os nossos anseios e servirá para responder as nossas dúvidas e inquietações, pois, o método da História Oral tem como ferramenta essencial de investigação o uso de entrevistas mediante aos testemunhos orais e assim é possível aferirmos as subjetividades e darmos significado entre o presente e o passado recente.

Notoriamente este método nos dará suporte para através das narrativas orais compreendermos se os professores universitários e terciários interligam o ensino com a pesquisa em viés comparado, já que, “a experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento” (ALBERTI, 2004, p.22). A pronúncia de Alberti (2004), nesta citação, é ressaltada porque confirmamos que através de memórias narradas nas entrevistas que realizamos com os professores formadores de História nos deram suporte para compreendermos de forma comparada como esses foram se constituindo ao longo de sua trajetória profissional.

1.2 HISTÓRIA ORAL

O depoimento oral é um documento histórico- uma fonte de pesquisa- como outro qualquer. Deve ser, portanto, encarado, analisado, comparado e criticado como se faz com todo documento histórico. O que não significa que se deva desprezar suas especificidades. E, dentre elas, cabe destacar as imensas possibilidades que se criam a partir da entrevista oral com as pessoas que viveram determinadas episódios, situar no centro dos acontecimentos aqueles que efetivamente deles participaram, aqueles que na verdade fizeram a História [...]. O historiador adquire a oportunidade de misturar-se, de fundir-se com os verdadeiros protagonistas da História (PRESTES, 2002, p.40).

Prestes (2002) em sua citação nos esboça que o documento oral compõe um documento histórico, pois, serve como fonte de pesquisa e deve ser interpretado com rigorosidade como qualquer outro, e, nos desvela importantes especificidades mediante as entrevistas de pessoas que viveram ou vivem em um determinado contexto histórico imiscuindo-se como autênticos personagens da História. Partindo de sua fala, sabe-se que com o advento e aumento avassalador das tecnologias da informação e da comunicação as investigações históricas, como em outras áreas de saber, vêm ocupando um local de destaque nas difusões do conhecimento em torno da oralidade.

De acordo com as premissas teóricas de Joutard⁴⁸ (1998) é importante que façamos um bom uso das evoluções tecnológicas para alcançarmos resultados positivos nas pesquisas que se apropriam desse método. Nesse aspecto, a Universidade de Columbia está diretamente atrelada ao uso do gravador que viabilizou a captura sonora, que até então, não houvera antes de 1950. A esse instrumento deve-se a importância de um salto avassalador relacionadas às técnicas que eram utilizadas pelos pesquisadores adeptos desse método.

Nesse limiar, esse serviu para viabilizar a captura sonora, bem como, para se interpretar as diferentes formas de manifestação do tom da fala; possibilitou a extração de férteis conclusões através das expressões, das hesitações, da linguagem do corpo, dos lapsos de memória e dos silenciamentos oportunizando conhecer de modo mais profícuo as ações vivenciadas pelos entrevistados. Destarte, Joutard (1998) conclui que se age mais em função da representação do real do que à exposição de nossa própria realidade.

Outro recurso que tem otimizado pesquisas nessa operação metodológica são as redes informatizadas que compõe o Universo 2.0⁴⁹ ensejando numerosos acervos de arquivos orais. Ressaltamos que a utilização da imagem digital resultou numa predisposição cada vez maior para a tomada de imagens, tornando mais flexível as entrevistas porque coloca em cheque o desvelar das variadas linguagens, dos gestos e das mímicas de quem fornecerá o seu testemunho.

Ao término, gostaríamos de ressaltar que da evolução tecnológica que possibilitou um novo olhar para a oralidade vale expor que tudo é viável através do discurso do homem, nem todo tipo de comunicação é uma via tecnológica porque é medular que as pessoas se comuniquem, destarte, os recursos tecnológicos servem como uma via para possibilitar uma melhoria nas investigações, no entanto, o papel da comunicação ainda é essencial para desvelar o porquê de determinados acontecimentos nas mais diversas esferas sociais.

Inegavelmente, tal método de pesquisa fora visto pelos historiadores, principalmente os positivistas e tradicionais, como um procedimento muito subjetivo, e assim, por muito tempo foi preconizado preconceituosamente. Tal assertiva consiste consoante os aportes teóricos de Portelli (1991) que a subjetividade é advinda da memória, que por sua vez, é o

⁴⁸ Philippe Joutard fora o percussor das premissas teóricas da História Oral na França. Atualmente é Professor de História na Universidade de Provence e da *Ecole des Hautes Etudes* em Ciências Sociais.

⁴⁹ Universo 2.0 engloba os sítios da WEB que viabilizam o compartimento de informações. O conceito fora aludido em 2003 se referindo ao fenômeno social ocasionado pelas diversas e incipientes aplicações na Internet. O termo serve para diferenciar da primeira WEB, pois o usuário era passivo porque só recebia a informação e a utilizava como fonte de informação sem realizar publicações. Na WEB 2.0 com advento de redes sociais, blogs e outras ferramentas relacionadas os sujeitos ativos podem interagir. Convém ressaltar, que a mudança da WEB não se desencadeou em nível tecnológico, e sim, com relação à forma de percepção dos usuários da internet.

objeto deste método de pesquisa, podem ser fantasiosos e falíveis não se constituindo em dado preciso, embora, muitas vezes se a utiliza porque nem sempre conseguimos as informações necessárias em documentos escritos. Desta forma, para corroborar essa proposição, nos apropriamos da voz de Joutard (1998) para refletirmos que a narrativa oral e a escrita são fontes que estão imbricadas, uma completa a outra nos estudos de investigações científicas.

Analisando diacronicamente o desenvolvimento metodológico da História Oral se apreende que seu surgimento remonta a Antiguidade Grega, entretanto, fora muito resistida pelos positivistas. Desde o século XVII a História vem se opondo a fonte oral como nos elucidam Matos e Senna (2011). No obstante, na França no século XX, se instaura um movimento reacionário ao paradigma historiográfico tradicional com o escopo central de modificar a teoria da História.

No artigo “Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral”, um dos capítulos do livro História oral: desafios para o século XXI o pesquisador Alistair Thomson⁵⁰ nos desvela que a História Oral nasceu em 1948 pelo americano Allan Nevins⁵¹ que pesquisava as memórias de personalidades importantes dos Estados Unidos. Logo após começa a surgir vários movimentos em torno do uso da História Oral, principalmente em países da Europa Ocidental, e Estados Unidos.

Neste inaudito momento, vários pesquisadores começam a realizar debates fecundos, bem como, seminários e algumas revistas especializadas neste aporte teórico. Como sabemos a Universidade de Columbia dos Estados Unidos fora a pioneira na tradição oral devido ao surgimento do gravador e posteriormente essa operação metodológica fora amplamente divulgada na Europa com o intuito primordial de versar ao redor dos grandes heróis, aspectos da História Política e os personagens principais dos Estados Unidos da América.

Na década de 60 antropólogos, sociólogos deram início às incipientes discussões ao redor da evidência histórica e no uso da memória foram muito abordadas, pois a discussão do momento era advinda que com o passar do tempo essa apresentaria lacunas que poderiam desestabilizar a Ciência Histórica. Ainda, sabemos que na Itália se estabelece uma segunda geração de historiadores orais como nos elucidam Matos e Senna (2011), visto que, esses

⁵⁰Professor e historiador de grande renome internacional da Universidade de Sussex, Inglaterra e membro do Conselho da Associação Internacional de História Oral (IOHA) de 1996 a 2000. Pesquisa com afinco as ideias de veteranos de guerra e de migrantes, bem como, disserta sobre o método da História de vida da pesquisa oral.

⁵¹Joseph Allan Nevins foi um grande jornalista americano e historiador. Durante sua vida se dedicou a estudar as histórias da Guerra Civil, e principalmente, biografar grandes personalidades como Henry Ford, Hamilton Fish, Groves Cleveland e Rockefeller. Desta forma, é considerado o primeiro historiador a se apropriar da História Oral de forma institucionalizada na alcunhada Universidade de Columbia nos Estados Unidos.

tinham como cerne principal refazer as construções representadas pela cultura popular embasados em testemunhos orais, sendo o cenário ideal para uma observação mais atenta das singularidades da História Oral como fonte; e não como de debilidades como era aportada pelo paradigma tradicional.

Nesse ínterim, essa se torna mais crítica e audaciosa porque apresentaram viáveis alternativas para a utilização dos recursos memorialistas, se cerceando deste método para constituir uma inaudita história propugnada pelos sindicalistas e feministas em 1968 de acordo com as vozes de Matos e Senna (2011). Em suma, fora criada uma nova história, modificaram-se as tradicionais correntes historiográficas passando a direcionar novos olhares e perspectivas como questões de gênero, setores populares, pessoas com necessidades especiais, religião, transnacionalismo e transculturalismo, operários, as mulheres, o cerne social, etc.

Na fase posterior de historiadores orais, decorre um “boom” de pesquisas se aportando do método principalmente em investigações que primavam pela utilização de histórias de vida. Tem-se como expoente, na França, Alexandre Joutard, desenvolvendo pesquisas relacionadas ao redor de etno-textos e da previdência social conforme nos alude Matos e Senna (2011).

Em 1990, surge à quarta geração de historiadores orais, as proposições mais consistentes estavam atreladas às experiências e as possibilidades de mudanças viáveis mediante ao uso da fonte oral. Nessa perspectiva apontada, de acordo com os acontecimentos do período, fora organizada teoricamente e metodologicamente passando a se alcinhar História Oral.

A História Oral, da América Latina, tem um percurso diferente dos países Europeus e dos Norte-Americanos. Desta forma, pretendemos compreender com mais propriedade esse aporte, embora essa surgisse na década de 70 com temáticas que eram alicerçadas pela história política e pela antropologia, assim o seu desenvolvimento só viera a ocorrer após o período da redemocratização nos países que vivenciaram as Ditaduras Militares, pois, nessa década ainda era amplamente preconizado o uso de fontes escritas com base em informações analíticas, e por sua vez, o uso da oralidade não apresentava nenhum prestígio nos meios acadêmicos. Como nossa pesquisa é embasada em dois países da América Latina que foram testemunhos de duras ditaduras, e o nosso eixo temporal é após a redemocratização, convém que façamos uma melhor elucidação de como fora se constituindo essa operação metodológica.

Inegavelmente, a América Latina, desencadeou um processo de dependência com relação aos países de primeiro mundo, e principalmente incorporando as ideias em voga de seus colonizadores. Além disso, tornou a Europa como centro de referência e inspiração do saber, acarretando várias disputas argutivas entre os resistentes conservadores e os progressistas libertários. Partindo deste pressuposto, o surgimento desse método necessita de novas abordagens e soluções do que os apresentados pela Europa e pelos Estados Unidos.

Afere-se, que tanto o Brasil como o Uruguai, enquadrou-se nos parâmetros da história mundial, nestes povos colonizados lhe fora negada a tradição oral porque o instrumento mais utilizado pelos dominadores fora a perpetuação do analfabetismo o que assolou uma História de alienação e de dependência política.

Convém expor que os países do “Sul” se alicerçaram de uma sofisticada fundamentação teórica em face de um complexo engendramento político local. Destarte, houvera uma sinopse dos textos advindos do primeiro mundo para que houvesse uma readaptação consoante a própria localidade. No Brasil, a História Oral, foi definida a partir de 1979, no obstante, o seu robustecimento viera a ocorrer somente depois de 1983 no processo de redemocratização política do país com o intuito de ser uma nova voz nos debates democráticos, e fora inspirada nos moldes da Universidade de Columbia dos Estados Unidos coordenado pelo grupo alcunhado de C.P.D.O.C⁵² patrocinado pela Fundação Ford.

Vale ressaltar que, mesmo após a redemocratização, não houve grandes mudanças, apenas alguns breves debates que ainda tencionavam a prezar a produção estrangeira e não valorizar a local. Desta forma, o método esteve mais imbricado com os interesses de jornalistas, sociólogos, antropólogos e psicólogos devido ao fato que a instabilidade política ainda influenciou metade da década de 1980 os países. Desta maneira, um dos pontos mais significativos para que isso ocorresse era porque as Universidades estavam em calamidade pública, devido à Ditadura Militar, bem como, muitas não executaram suas atividades acadêmicas dificultando o acesso de referências bibliográficas específicas ao método; muitas das existentes não havia traduções corretas dos grandes pesquisadores teóricos na área.

Desde, a sua origem, essa fora instituída com o teor militante, os depoimentos mais recorrentes na ditadura fora dos militares e da elite política e cultural da época. A História Oral entra em cena com o intuito de dar mais emoção a toda aquela gama de escritos frios,

⁵² É o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, criada em 1973, tem como escopo primordial abrigar conjuntos de documentos da História do Tempo Presente pertencente à Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas. Vale expor que há quase dois milhões de documentos de personalidade pública, assim sendo, convém ressaltar que o centro tendia a dar primazia para a elite nacional.

pois após o período ditatorial há muitos documentos secretos que não traziam informações almeçadas por muitas vezes serem somente um amontoado de papéis havendo uma necessidade de desvelar a memória de esferas que tencionaram que a população se esquecesse, e assim, se silenciassem.

Nesse entremeio de acontecimentos onde os países necessitam de afirmação houve o anseio de surgir pesquisas orais com crianças, mulheres, analfabetos, camponeses, marginalizados sociais, africanos, indígenas, imigrantes, operários, pessoas portadoras de necessidades especiais, carnavalescos, militares de esquerda, pessoas doentes, pessoas comuns, presos políticos partindo do local para o âmbito nacional, ou seja, a Micro História. Outra marca importante na História Oral brasileira, muito aportada em estudos, está intrínseca ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), bem como, em países que estão se desenvolvendo ela é amplamente utilizada em projetos que visam o desenvolvimento agrário.

Outro ponto que deve ser discutido, principalmente, na contemporaneidade é a de que devemos retirar do palco as mentalidades impostas por nossos colonizadores criando diálogos teóricos que contribuam para o desenvolvimento da técnica da oralidade, pois, nossa imagem já está totalmente arraigada com a pobreza, violência, pela marginalização e pelas fortes repressões ditatoriais competindo aos Historiadores latino-americanos se engajarem na luta de recuperar as memórias oprimidas, ocultas e totalmente silenciadas.

Atualmente, a História Oral latino-americana se encontra em estado germinal, tem se destacado e com um aumento bastante significativo apresentando estudos de grande qualidade e originalidade, bem como, há o surgimento de várias revistas acadêmicas aportando do assunto, entretanto, essa tendência oral por muito tempo fora fixada somente em instituições de Ensino Superior. Portelli em seu artigo “Memória e diálogo: desafios da História oral para a ideologia do século XXI” outro capítulo do livro História oral: desafios para o século XXI afirmam que a História Oral está muito afiada dentro do contexto latino-americano.

Nos dias atuais houve um avanço muito grande, principalmente porque já nascera muito tarde, e foram ampliados para espaços populares, arquivos, movimentos sociais, setores sociais com o escopo central de reaver as histórias contadas das adversas trajetórias sociais. Porém, se denota que os países latino-americanos apresentam contextos muitos diferentes porque há alguns em desenvolvimento e outros ainda estão engatinhando para compreender e empreender os usos da história oral em suas investigações.

O Uruguai, no período da ditadura, se exilou dos demais países da América Latina atravessando profundas crises. No Uruguai, na Universidade da República do

Uruguai/UDELAR⁵³ desde o ano de 1991 existe um “*Archivo de Oralidad del Departamento de Historiología*”. Mas, fora somente em 2006 que a universidade investiu com propriedade na História Oral, essa serviria como fonte privilegiada para demonstrar os testemunhos orais da sociedade que começa a procurar respostas para o passado mais recente após a redemocratização. Tal fato fora decorrente porque a História Atual se tornara tão estranha quanto a História de qualquer outro país, e assim, historiadores uruguaios apresentam grande interesse para poderem compreender o porquê das ações passadas, os motivos que levaram as pessoas a tomarem determinadas decisões, bem como, quais foram às repercussões mais marcantes em sua vida e de seus descendentes.

O Brasil viera somente a criar uma Associação Brasileira de História Oral em 1994, pois, até a década de 90 não se tem conhecimento de nenhuma configuração de História Oral em currículos Universitários. É importante frisar que a criação dessa associação oportunizou a divulgação de diversas publicações e boletins de grande atuação no campo da História Oral. Essa esteve imbricada com o aporte político aliada de temáticas que expunham as experiências de exílio, dos segmentos revolucionários, fato decorrente da síndrome da ditadura, o Uruguai vivenciou na pós-redemocratização esses sintomas de modo dicotômico do caso brasileiro, pois, aqui se faz importante expormos que após a ditadura a sociedade uruguiaia esteve imersa em uma memória ocultada e silenciada, visto que, até os livros didáticos não expunham debates dessa natureza, e os que aportavam deste momento histórico apresentavam informações muito estritas, contudo, no novo século, o XXI, surge diálogos mais densos relacionados ao assunto: a ditadura militar.

Nesse ensejo, o Brasil se manifestou de forma adversa porque embora não fosse fácil a realização de relatos orais, no período após a redemocratização, a temática fora exposta de maneira em que a memória acabara se efetivando como oficial daquele momento, ou seja, mais aberto do que no nosso país vizinho. Baseando-se nesta afirmativa que os Centros de Pesquisa da UDELAR se apropriam das vantagens da História Oral para medrar as injustiças, os perjúrios, os enfrentamentos e os traumas da população uruguiaia são incitadas para que ações passadas façam sentido para o presente direcionado para uma projeção que vise o futuro.

⁵³ É a maior Universidade do Uruguai, localizada em Montevideu, fora fundada em 1849 num estilo napoleônico. Com o passar das décadas passou por várias fases desde seu surgimento até chegar numa Universidade Moderna. A forte ditadura no Uruguai impediu que essa se desenvolvesse por muito tempo na pesquisa e na extensão. Destarte, o século XXI está sendo cenário para grandes avanços em torno de investigações em várias áreas do saber.

Nesse limiar, a configuração do método na América Latina, fora muito diferente do que nos países de primeiro mundo dada como um reflexo de um determinado momento histórico, em resumo, a sua institucionalização decorre com o caráter explicativo para que houvesse uma compreensão de como se encontrara a sociedade brasileira apontando uma reconfiguração para as Políticas Públicas Brasileiras.

Após, este aporte de como se fora constituindo o campo de estudo definiremos o que é a História Oral concatenado de autores que compõem o enquadramento teórico-metodológico; a finalidade de nos embasarmos deste método para esta pesquisa; a técnica de entrevista e a forma em que elaboramos o roteiro, bem como, exporemos a importância da história oral para a construção da identidade de professores.

Há muitas definições para a História Oral, no entanto, a melhor e de mais fácil entendimento é a que nos relata que é “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões” (DELGADO, 2006, p.15). Nesse limiar, Lucília Delgado em sua fala, nos expõe que à medida que um novo questionamento vem sendo realizado com relação ao passado é necessário que se empregue outros métodos com o objetivo de compreendermos informações que não se encontram em documentos escritos servindo como um importante registro da memória.

Consoante Veroni (1996) nas últimas décadas as Ciências Sociais e de natureza histórica vem se apropriando deste método e produzindo variados textos de cunho teórico-metodológico, pois:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p. 17).

A memória realmente tem sido símbolo de luta e muitas resistências por parte de historiadores tradicionais. Consoante a citação acima o uso da História Oral se dará mediante a memória, ou seja, através dela se recupera o passado para que seja apurada em algo útil e inteligível aos nossos objetivos, essa será um relato de ações do pretérito sendo o constituinte da identidade coletiva.

As fontes extraídas desse método constituem o que podemos denominar de documentos pessoais. A narrativa deve ser sempre preservada para que não seja prejudicada a identidade do entrevistado. Por isso Portelli (1991, p. 45) explica:

[...] lo realmente importante es que la memoria no es un depósito pasivo de hechos, sino un activo proceso de creación de significados. Así la utilidad específica de las fuentes orales para el historiador no está tanto en la capacidad para preservar el pasado como en los cambios mismos elaborados pro la memoria” [...] “Estos cambios revelan el esfuerzo de los narradores por darle un sentido al pasado y una forma a sus vidas y colocan a la entrevista y a la narración en su contexto histórico.

Destarte, mediado pela teoria de Portelli (1991), partimos do pressuposto que a fonte oral nos concederá visões e tornarão a pesquisa mais viva para aferir como se procede as categorias estruturais da natureza histórica dos professores em perspectiva comparada. Por isso, na visão de Alberti (1990, p. 52) compreendemos que a História oral é:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc.

Alberti (1990) nos esmiúça que a História Oral é um método de pesquisa de cunho diversificado que tem como primazia o uso de entrevistas com indivíduos que estiveram presentes em um dado momento. De acordo com as premissas teóricas de Joutard (1998) a História Oral sempre fora dividida entre aqueles que pesquisavam assuntos relacionados com as ciências políticas e para a elite e, os que apostavam em investigar pessoas sem voz na História, por sinal, esses se encontravam em um campo antropológico. Esses últimos núcleos de pesquisadores se encontram em ascensão criando grandes e possíveis possibilidades de ampliar estudos com a História Pública.

Joutard (1998), em seu artigo “Os desafios da História Oral”, um dos capítulos do livro História oral: desafios para o século XXI nos desvelam que essa apresenta três finalidades. A primeira delas é salientar as realidades de pessoas comuns, pois, nem sempre as fontes escritas conseguem captar os significados resilientes. A segunda finalidade, não tão aludida até os dias atuais, é a de promover aportes inenarráveis dos documentos escritos porque muitas vezes é impossível compreender a realidade em sua totalidade. Devemos reiterar que essa é a nossa finalidade, pois mediante a oralidade descobrimos com mais propriedade como eles instrumentalizam suas experiências e evidências históricas, bem como,

quais as verdadeiras razões ao agirem por determinada decisão, bem como, compreender as manhas e artinhas das estruturas educacionais.

Em suma, através dos professores de História, de ambas as localidades almejamos aferir através da oralidade as concepções de ensino, como nos demonstra Thompson, Fraser, Portelli, referências importantes para a História Oral, e outros núcleos de pesquisadores, pois, há um consenso de que o investigador procura a oralidade em torno de acontecimentos do passado para temáticas recentes porque as fontes tradicionais não conseguem expor elementos significativos havendo uma eficaz contribuição da História Oral que infelizmente os documentos escritos não conseguem captar para que compreendamos a realidade complexa da história da formação destes historiadores-docentes.

No entanto, é nosso dever lembrar que a memória apresenta fragilidades, artificialidades e muitas vezes são parciais, e que, essa qualidade as tornam interessantes para interpretarmos as suas subjetividades e suas experiências humanas no complexo processo histórico cabendo ao entrevistador identificar estratégias viáveis frente às pessoas e aos seus contextos. E a terceira finalidade e a mais recorrente é a que pretendem idolatrar os “grandes heróis” da História.

Baseando-se no fato que as entrevistas servem como uma rica fonte para promover a conscientização histórica e social essa permitirá que o entrevistado desenvolva uma memória individual e coletiva, contudo, nossa interpretação não se preocupa somente com a construção do passado, e sim, com a interpretação da ação passada, ou seja, não é somente com uma construção em que o depoente pontua e descreve sua identidade profissional docente, mas sim, a interpretação da história de sua memória, em outras palavras é compreender como a memória se constitui.

As nossas entrevistas foram realizadas com o intuito de reelaborar a memória e interpretarmos as singularidades de cada experiência, que por sua vez, há raramente registros. Aqui nos reportamos à fala de Charles T. Morrissey, um dos primeiros historiadores orais norte-americano, que nos revela que uma entrevista nunca pode seguir regras fixas e pré-estabelecidas porque existem várias formas de se realizar uma entrevista.

Analisando o *Departamento Académico Nacional de Historia*, atualmente coordenado por Pablo Fucé, um dos nossos entrevistados, observamos que atualmente o país apresenta 131 professores que formam professores de História para a secundária. No entanto no “*Instituto de Profesores Artigas “IPA”*”, nosso lócus de pesquisa, atualmente ministram classes

de História aproximadamente trinta e cinco professores (35)⁵⁴, neste caso, não nos atemos a contar os professores que ministram classes para o tronco comum⁵⁵, bem como, na Universidade Federal do Rio Grande, espaço onde comparamos a formação do professor com o Uruguai, no Curso de Licenciatura de História, atualmente, compõem o quadro docente cerca de quarenta e um (41)⁵⁶ professores, no entanto, é válido lembrar que muitos destes não apresentam formação em História, e sim, são aqueles que integram as disciplinas optativas totalizando dez (10) professores que apresentam formação específica⁵⁷.

Desta forma, entrevistamos os professores de História de Ensino Superior e Terciário num viés comparado. O nosso número de entrevistados totalizou a seis indivíduos, pois, partimos da premissa de Marre (1991, p. 111 e 113), que nos desvela que: “Não basta um número de indivíduos, é preciso que este número expresse de maneira diversa, mas inter-relacionada, a trajetória socioeconômica do grupo social pesquisado”, ou seja, não nos preocupamos com a quantidade de sujeitos analisados, e sim, que a sua narrativa nos demonstrasse suas experiências pessoais e ao mesmo tempo se relacionassem com a identidade nacional de seu país. Assim sendo, escolhemos poucos depoentes, contudo, diversificamos os nossos entrevistados que expuseram suas experiências e práticas em diversos períodos da história, posto que, apresentavam faixa etária diferenciada, também, reafirmamos que não tivemos o afã de generalizar, e sim, de demonstrar alguns indícios de como vem ocorrendo a formação de professores no Brasil e Uruguai. Também é oportuno ressaltar que muitas vezes quando enfocamos em uma amostra muito grande de entrevistados as informações podem acabar sendo saturadas, bem como, devido à falta de tempo⁵⁸ nos cerceamos somente destes sujeitos para interpretarmos suas concepções, na qual, pretendemos ampliar para estudos subsequentes.

O roteiro foi organizado dentro das competências da Educação Histórica, ou seja, na interpretação, orientação e experiência Jörn Rüsen (2007). Inicialmente realizamos perguntas exploratórias. Objetivo geral deste bloco foi com relação a sua formação de historiador/docente. Neste sentido, para o início do depoimento perguntamos o porquê da

⁵⁴ A presente informação pode ser facilmente consultada pelo seguinte site: http://dephistoria.cfe.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=107 No caso Uruguai a lista informada é de professores que atuam dentro das especificidades da História. Vale lembrar que há outros pertencentes ao tronco comum, no entanto, este não compõe o nosso foco investigativo.

⁵⁵ São aquelas disciplinas em que todos os discentes estudam independente de sua formação específica, ou seja, é a *Formación Profesional Común* Exemplos: *Inglés, Legislación de Enseñanza, Teoría Del Conocimiento y epistemología*, entre outras.

⁵⁶ A informação foi obtida através do site: http://www.furg.br/bin/cursos/professores.php?cd_curso=094 . Reitero afirmando que deste núcleo, muitos destes professores, atuam em diversas linhas de pesquisa, bem como, muitos não apresentam a graduação específica em História, mas, ministram classes para o curso.

⁵⁷ Reafirmamos que nosso foco é investigar os professores específicos de História. Dos dez professores específicos do curso nos embasaremos na fala de três deles.

⁵⁸ Quando me refiro à questão do tempo é pelo fato que um Curso de Mestrado com duração de dois anos não nos permitiria uma análise que englobasse muitos sujeitos.

escolha do curso, há quanto tempo é historiador/docente, a sua instituição de origem, onde realizou seu mestrado e doutorado e quais foram as suas investigações, as disciplinas que já atuou e as que trabalham atualmente, bem como, quais os seus métodos de ensino. Subsequentemente abordamos as competências explicitadas por Rösen (2007) e realizamos perguntas ligadas a interpretação do historiador-docente, trocando em miúdos, seria a sua interpretação sobre a sua experiência do passado. Objetivo geral deste eixo de perguntas foi para que pudéssemos compreender como ele enxerga a si e aos demais historiadores/docentes da Licenciatura de História. No tocante, a esta perspectiva, especificadamente indagamos questões para que ele se perceba como professor e de que forma ele conceitua o ensino da aprendizagem histórica, bem como, o que significa formar os alunos para a sociedade, a sua relação com os acadêmicos, como decorre a ligação da teoria e da prática no Ensino Superior e Terciário, o seu entendimento relacionados com conteúdos ministrados e, se os mesmo são relacionados com a vida prática de seus discentes. O terceiro bloco explorou questões relacionadas com a orientação do historiador-docente entrevistado. Objetivo destas perquirições adveio da necessidade de compreendermos se o sujeito possui a capacidade de comparar e perceber como o Ensino de História era (passado) e como ele decorre (hoje), em outras palavras, é a sua compreensão relacionada com as rupturas (o que se modificou) e as continuidades (o que ainda permanece). Nesse limiar, solicitamos que o historiador/docente relatasse sua experiência de forma comparada de quando estava em processo de formação docente; sua percepção de como são os historiadores-docentes e de como eram durante sua graduação; qual era a ligação entre a teoria e prática no ontem e hoje; quanto os conteúdos curriculares houvera ou há muitas modificações nas ementas do curso; os historiadores-docentes se aliavam e se aliam dos conteúdos direcionados para a vida prática dos acadêmicos, bem como, compreender como se deu e se dá segregação da formação para a pesquisa e para a docência. Por fim, medramos questões que giraram ao redor da experiência do historiador-docente para interpretarmos como ele vivencia a sua experiência na vida prática. Assim sendo, partindo de sua prática nos foi viável extrairmos conclusões sobre o que é aprender História e, de acordo com a sua atuação quais foram os pontos positivos e os negativos, incluso, àquelas relacionadas às experiências que o tenham sensibilizado ou algum projeto que tenha surtido efeito para a aprendizagem histórica dos discentes.

O espaço definido para a realização das entrevistas foi na Universidade Federal do Rio Grande/FURG- Brasil, no entanto, a entrevista do professor Dr. Daniel Porciúncula Prado e o Dr. Mauro Dillmann Tavares aconteceram na Universidade Federal do Rio Grande no

ICHI do Campus Carreiros e a entrevista do Dr. Jussemar Weiss aconteceu num restaurante de sua escolha no bairro Cassino na cidade de Rio Grande. As entrevistas com os professores do Uruguai aconteceram em Montevideo nas dependências do Instituto de Profesores “Artigas” /IPA sendo de cunho semi-dirigida⁵⁹ conforme informamos como esta foi construída no parágrafo acima. A nossa prática na história oral está imbricada ao estilo de analista completo⁶⁰.

Na atualidade, analisar as experiências e práticas dos professores tem se tornado uma temática que tem ganhado relevo dentro dos lócus acadêmicos. Nesse ínterim, compreender a construção da identidade docente mediado pela História Oral é um rico instrumento para captarmos inúmeras informações, posto que, há óticas dentro desta carreira que não podem ser captadas em documentos escritos. Laville e Dionne (1999, p.159) nos revelam que:

[...] os documentos redigidos a partir das histórias de vida são, muitas vezes, extremamente vivos: neles descobrem-se pontos de vista originais sobre experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes. (...) é uma maneira de recolocar o indivíduo no social e na história: inscrita entre a análise psicológica individual e dos sistemas socioculturais a história de vida permite captar de que modo indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela.

Partindo da fala dos autores os documentos à medida que são transcritos ganham organicidade, pois, este aporte metodológico tende a valorizar o indivíduo como o personagem principal de sua história. Lembramos que:

A história difere da memória, o conhecimento que se produz a partir dela é produzido e compartilhado coletivamente, pois trata-se de uma atividade social. Há então que se rememorar, há que se construir lugares, ou buscar os já constituídos para essa (re) construção (MENEZES, 2004, p. 8).

Quando lidamos com a subjetividade é imprescindível vislumbrarmos que ela é embasada na experiência de vida de alguém. Nesse limiar, o agente pesquisado narra os fatos de sua vida tanto na esfera pessoal como social. Em linhas gerais todos nós apresentamos histórias de vida que são testemunhos edificados consoante as nossas experiências, o que por

⁵⁹ A entrevista semi-dirigida advoga em prol do meio-termo, ou seja, o interrogatório direto com a fala pessoal da testemunha. Assim sendo, embora haja um guia de perguntas formuladas ela é flexível, possibilita mais compreensão para redefinir novas estratégias podendo o entrevistador fazer outras perguntas para corroborar com a investigação.

⁶⁰ Baseando-se no livro *Usos e abusos da história oral*, organizado por Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira compreendemos que na prática o “estilo analista completo” é utilizado por historiadores orais que consideram a fonte oral em si mesma, não é somente um apoio para as demais fontes. Nesse limiar, a fonte oral com os demais documentos serve para se complementarem de modo interdisciplinar. Vale ressaltar que o investigador que se apropria da fonte oral para colher, ordenar, sistematizar, criticar o processo de produção de sua fonte é mediado por uma rigorosa pesquisa de análise e interpretação.

si só, constitui um grande campo para a concretização de qualquer pesquisa histórica. Desta forma:

As histórias de vida são concebidas como fontes, não ingênuas ou aleatórias, mas como resultados de experiência social, onde a subjetividade encontra sua potencialidade e sua forma de contribuição na valorização dos sujeitos e processos sociais, desenvolvidos e protagonizados em contextos específicos de formação e interação. (FERRO, 2009, p, 74).

A palavra memória é constituída de muitas terminologias, em suma, é o ato de recordar algo, que por sua vez, pode ter sido um vestígio ou uma lembrança de outrora. A pesquisadora Stephanou nos expõe que:

....a memória, não sendo história, é um dos indícios, documento, de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos e daquilo que se lembram e esquecem a um só tempo. (STEPHANOU, 2005, p.418).

Nesse limiar, é fundamental que referendamos a memória como uma fonte para as investigações em história com o objetivo de favorecer na interpretação dos fatos, e que por sua vez, nos forneça credibilidade para exposição destes. Infelizmente por muito tempo fora preconizado com desdém pelos historiadores clássicos por consideraram o trabalho com a memória como algo sem veracidade. Desta forma, Stephanou nos exemplifica que:

Há uma clara ruptura com a concepção de que apenas têm valor os documentos escritos (oficiais, especialmente). Se deixarmos em suspenso o estatuto de verdade dos documentos, então os problemas de veracidade, contaminação, tendenciosidade, já não serão a priori que invalidam ou secundarizam documentos orais e seu uso por uma pretensa história menor. Há espaço de aceitação e de criação da História a partir das memórias, plurais, incoerentes, movediças, indomáveis. Vestígios de memórias que são produzidos diferentemente, como são diversas as experiências vividas e as interpretações discursivas individuais e coletivas. (STEPHANOU, 2005, p.419).

De forma conclusiva com a fala da autora a memória pode ser considerada como um indício histórico, embora, pode nos ajudar a compreender os vestígios do passado porque é uma prova do que foi experienciado por um indivíduo nos levando a reelaborar compreensões em torno de fatos já acontecidos.

No que diz respeito à história de vida embasada em uma profissão é possível através da memória trazer à tona as memórias de professores num movimento que vai de suas particularidades para o âmbito geral.

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos do nosso sentido do eu. De acordo com ‘quanto’

investigamos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática. (GOODSON, 1996, p. 71)

Em caráter conclusivo, o aporte oral em ambientes institucionais e públicos, como por hora proposto, servirá para analisarmos as experiências partindo do pressuposto que cada um deverá explicitar suas práticas e métodos de ensino; seus objetivos educacionais, entre outros fatores, estando convictos que esse método não será a única forma para desvelarmos todas as verdades almejadas.

No momento a seguir realizaremos um breve diálogo com a Educação Histórica, pois, consoante a nossa problemática de investigação precisamos conhecer como viera a se instaurar tanto na esfera internacional como na uruguaia e nacional para extrairmos informações contundentes da validade do método de Bereday para os seus pressupostos.

1.3 OS DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Após aferirmos questões que enlaçaram o nosso aporte metodológico como: a Educação Comparada e a História Oral demonstraremos alguns diálogos com a Educação Histórica, para que possamos avançar neste estudo. Entretanto, gostaríamos de deixar claro o porquê deste diálogo, pois, como a nossa investigação pretende aferir se os professores universitários e terciários se aliam ou não da pesquisa para a docência, numa perspectiva comparada, é importante que façamos essa interlocução de como a Educação História foi se constituído como um campo de pesquisa, bem como, de que forma a Educação Comparada pode auxiliar, como operação metodológica, para a consecutividade dos resultados, já que, a Educação Histórica é um dos possíveis caminhos para que o historiador/docente não dissolva a pesquisa do ensino.

Nesse limiar, esta pesquisa concatena com esses dois campos, já que, em dois artigos de Barca ela aponta para importância de trabalharmos com estudos investigativos de cunho cotejante, inclusive, no artigo “Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança” a autora ressalta que investigações tanto em torno das ideias de segunda ordem ou substantivas comparadas podem ser muito exitosas para o desenvolvimento da área da Educação Histórica. Nesse sentido Barca (2009, p. 59) ainda argumenta:

Um dos objectivos investigativos actuais que é o de fornecer dados para futuras análises “comparativas” a nível de cooperação internacional em rede (mesmo que os resultados não resultem de estudos comparativos quantitativos, quanto a procedimento metodológicos de pesquisa.

Ao observarmos sua afirmativa verificamos o quão importante tem sido os estudos comparados para a área da Educação Histórica, sendo um campo recente em pesquisas, se pode dizer que seu desenvolvimento só viera a surgir mediado por cotejos de pesquisas realizadas em vários países e aplicado consoante o contexto de cada nação. Entretanto, o ponto principal fora a parte final de sua fala quando ela expõe o quão é importante comparar mesmo que não haja uma sistematização metodológica preconizada pelo método comparativo. Assim sendo, nos empenhamos na árdua tarefa de aliarmos a Educação Histórica alicerçada por um dos métodos da Educação Comparada: método de Bereday, que por sua vez, já fora explicitada, neste capítulo, e se retornará expondo suas premissas sempre que forem necessárias.

Primeiramente conheceremos como se dera o surgimento da Educação Histórica. Partindo deste pressuposto, iremos narrar à constituição do campo no âmbito internacional e após abordaremos como tem se solidificado no Brasil e no Uruguai, dando primazia, para os estudos desenvolvidos pela Universidade Federal do Paraná, posto que, no Uruguai versar a respeito da Educação Histórica é algo pouco debatido dentro da academia e dos Institutos de Formação Docente, embora, tenha sido perceptível, através das entrevistas com os professores, que mesmo sem obterem avançados conhecimentos teóricos no campo, teoricamente, alguns dos professores, já conhecem alguns dos pressupostos da Educação História onde versaremos com mais propriedade no capítulo IV.

Ressaltamos que o campo é bastante recente na historiografia, contudo, tem sido bastante respeitado pelos historiadores, já que, esse se apoia na epistemologia da história e na teoria da história. Findamos com a demonstração de algumas das contribuições que o método comparativo pode facilitar para as novas investigações em Educação História. A seguir veremos resumidamente como o campo vem se inserindo e quais as linhas de pesquisa em desenvolvimento.

1.3.1 A constituição do campo da Educação Histórica: Brasil e Uruguai

Ao analisarmos e discorrermos sobre as formas metodológicas empreendidas neste trabalho, nos concentraremos a desvelar a história dos percursos da Educação Histórica. Retomamos que o nosso objeto de estudo é aferir como os formadores de professores de História integram a pesquisa com a docência.

As investigações empíricas relacionadas ao Ensino de História são muito novas, pois,

como já sabemos a disciplina curricular de História remonta ao século XVIII e XIX perpetuada para solidificar as ideias do nacionalismo. Neste ínterim, assim como outras disciplinas escolares, o estudante de História deveria absorver fidedignamente os conhecimentos adquiridos com a perpetuação dos grandes heróis, em síntese, ensino tradicional. Na década de 20 do século passado emergem questionamentos preocupados em como se deveria ensinar História, no entanto, fora a partir de 60 e 70 que começa se alastrar preocupações com um ensino ativo concomitantemente com debates profundos de acordo com as premissas do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e Bloom. Dentro desta perspectiva Barca e Gago (2001, p. 23) ecoam que:

A importância atribuída ao fator idade em detrimento da interação social, proposta por autores influenciados pelo enfoque desenvolvimentista da teoria piagetina, ter-se-á revelado nociva no plano das concepções de professores quanto ao seu poder de intervenção no processo de aprendizagem dos alunos. Contribuiu também para que, em diversos países, o ensino de História fosse retirado do currículo formal correspondente à infância e à pré-adolescência dos alunos, sob o pressuposto de que seria inútil, para os professores, refutarem as ideias ingênuas ou inadequadas dos mais jovens, uma vez que estes, inevitavelmente, se situariam no nível das operações concretas.

A citação de Barca e Gago (2001) nos clarifica exatamente o porquê da segregação dos conteúdos históricos mediado pelas faixas etárias porque as crianças estariam no nível das operações concretas e; nos adolescentes a sua compreensão seria abstrata ou lógico-dedutiva, o que mais tarde viera a ser questionado por Lev Vygotsky⁶¹.

A Educação Histórica tem sido alvo de estudo de alguns pesquisadores após a década de 70, embora recente, tem como países pioneiros a Inglaterra, Portugal, Estados Unidos, Canadá e Brasil que servem como um indicativo para medrar como ela vem se estabelecendo em diversos países porque primaram por aferir os princípios e as estratégias da aprendizagem histórica.

O Ensino de História na Inglaterra, década de 70, passa por um total descrédito, e assim, instaura-se um projeto, que acabou modificando o ensino de História Inglês,

⁶¹ Lev Vygotsky fora um grande cientista bielo-russo. Assim sendo, ele concebe que o desenvolvimento infantil ocorre consoante às condições de vida e as interações sociais o que nos leva a concluir que a sua preocupação é em torno do ambiente social em que um indivíduo é constituído, ou seja, se por acaso o sujeito vier a se mudar consequentemente o seu desenvolvimento será modificado, pois, Vygotsky não concebe que o desenvolvimento intelectual seja único. Uma, dentre as muitas premissas teóricas, postula que a aprendizagem e o desenvolvimento decorrem de suas inter-relações. O autor fora neste momento mencionado porque ele acredita que pessoas formadas em diferentes culturas demonstram um perfil psicológico dicotômico consoante as suas condições e interações. Nesse limiar, como vislumbramos compreender como ocorre ou se ocorre à aliança entre a teoria e prática dos professores de história nos apropriou de seu pensamento para corroborar com as premissas da Educação Histórica.

cognominado de 13-16 que tinha como intuito que os alunos de História pensassem o passado historicamente. Assim, aportamos da voz de Lee (2002, p. 14 apud GARCIA, 2009) que salienta que:

Uma das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; com o Projeto, as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina séria. Era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de ideias e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De fato, as crianças relacionavam melhor suas ideias em História.

Lee (2002 apud GARCIA, 2009) através de sua fala nos demonstra que a disciplina de História na Inglaterra somente viera a passar por significativas mudanças mediante ao projeto 13-16 com o intuito de abordar o Ensino de História partindo de termos históricos, ou seja, o projeto almejava que os alunos aprendessem a pensar historicamente, e assim, após sua implementação tantos os alunos como os pais começaram a enxergar a disciplina como algo sério e prático para a vida. Pesquisadores como Alarin Dickson, Peter Lee, Peter Rogeres e Denis Shemit efetuaram estudos essenciais para a categorização das ideias históricas mediado por fase etária com sustentáculo da própria História, assim sendo, esses trabalhos deixaram claro que o desenvolvimento cognitivo dos estudantes não se baseia somente nas fases do desenvolvimento cognitivo para a aprendizagem histórica. A pesquisa proposta por Dickson e Lee em 1978, com alunos de 12 aos 18 anos, constituiu um marco para investigações futuras na área e; Shelmit apresentou um estudo baseado na categorização das ideias dos adolescentes ao redor da empatia histórica em cinco níveis.

Temos ainda Martin Booth e Hilary Cooper com pesquisas importantes entre 1970 e 1990 no Reino Unido. O último se apropriou de estudo em torno das ideias substantivas e de segunda ordem de crianças e; o primeiro versou ao redor de análises e da lógica do saber histórico em jovens através de imagens contemporâneas. A observação que salientamos é que o autor Machado (2006) e Alves (2007) guiaram-se desta pesquisa de Booth em Portugal como nos elucida Barca (2011).

Deste modo, através destas pesquisas pioneiras no estudo do pensamento histórico da evidência histórica, da empatia e da explicação, em suma, dos conceitos de segunda ordem emerge um novo campo investigativo denominado “Educação Histórica”, essa por sua vez, pretende compreender através de dados empíricos as ideias e usos da História. Nessa visão Schmidt e Garcia (2006, p.9):

[...] a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica.

Partindo da fala de Schmidt e Garcia (2006) entendemos que a Educação Histórica busca perquirir as concepções de professores, crianças, jovens concernentes a estipulados conceitos históricos que podem ser substantivos ou de segunda ordem.

A Inglaterra, E.U.A e Canadá criam rupturas com o Ensino de História tradicional propugnando a incorporação de novos elementos à forma como os alunos assumem a compreensão da História e o modo como eles internalizam o seu conhecimento conforme nos enunciam Barca e Gago (2001).

O campo é reconhecido internacionalmente e conta como expoente na Inglaterra com Peter Lee e Rosalyn Ashby que se embrenharam ao redor da “compreensão sobre o processo de construção de ideias por crianças e jovens acerca da empatia, explicação e evidência em História” (BARCA, 2011, p.26). Stuart Foster e Jonathan Howson juntamente com Lee e Ashby:

Apresentaram o modelo de progressão de ideias de alunos em torno da compreensão do passado com uma fundamentação empírica reforçada, combinando preocupações sobre a progressão do pensamento histórico (de segunda ordem) com a necessidade de promoção de um quadro coerente (substantivo) do passado, que possibilite aos jovens uma orientação temporal, consistente, para as suas vidas (BARCA, 2011, p.26).

Barca (2011), na citação, nos desvela que P. Lee e sua equipe (R. Ashby, S. F e J. Howson) exploraram as narrativas dos jovens atentando-se por aferir a diferenciação da consciência história e da identidade nacional.

Arthur Chapman arraiga estudos direcionados para a progressão conceitual dos alunos. Collingwood e Dray partem do princípio que a interpretação é algo inerente à História, e assim, se envolveram em questões “de perceber padrões explicativos dos jovens numa perspectiva de maior ou menos grau de elaboração histórica (modelo de progressão conceptual)” consoante aponta Barca (2011, p.28).

Nos Estados Unidos e Canadá as investigações em Educação Histórica acabam decorrendo com mais intensidade após a década de 90 incorporando objetos de estudo parecidos com os propostos pelos Ingleses, entretanto, as pesquisas tem aportado mais premissas ligadas na base do raciocínio histórico. Assim sendo, dentro deste contexto temos

como expoente Wineburg, Levstik e Barton.

O pioneiro em estudos relacionados ao redor das ideias dos alunos fora Barton (2001) onde foram utilizadas iconografias como fontes históricas, de épocas diferentes, onde os alunos foram induzidos a raciocinarem a respeito das relações temporais. Este estudo continua tendo segmento com o pesquisador McCully (2008) que aferiu as ideias dos alunos da Irlanda do Norte, e Machado (2006) em Portugal apoiando-se das pesquisas de Barton deu continuidade à análise das ideias dos alunos portugueses cotejando-os com as dos americanos e irlandeses.

Primeiramente é importante explanarmos que os estudos pioneiros no campo ocorreram na Inglaterra e Portugal, pois de acordo com Barca (2005, p. 15):

Nesses estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos).

Através da voz de Barca (2005) entendemos que as pesquisas, neste campo, têm como mola propulsora a análise das tipologias, dos princípios e dos métodos de aprendizagem histórica partindo da ideia que para que aja realmente uma aprendizagem de qualidade é importante que se tenha conhecimento organizado das ideias dos alunos por parte dos professores e, por sua vez, que esses apresentem conhecimento ao redor das ideias históricas.

Nesse limiar, contamos na Espanha com o estudo da pesquisadora Cercadillo que se fixou em averiguar “ideias de alunos espanhóis e ingleses em torno de um conceito de segunda ordem: a significância histórica”. Cercadillo atenta para estudos comparativos quanto à significância dos acontecimentos entre alunos da Inglaterra e da Espanha (BARCA, 2005). Além disso, temos Mario Carretero e Voss que aferem as especificidades dos alunos em nível dos conceitos específicos da História, amplamente utilizado pelos pesquisadores argentinos e uruguaios.

Em Portugal os estudos relacionados com a natureza da aprendizagem se iniciam em 1990 e; no Brasil mais precisamente em 2000 em “um conjunto de pesquisas em torno de concepções acerca de explicação, objetividade, evidência, significância, mudança, narrativa e, mais recentemente, consciência histórica” (BARCA, 2011, p.27).

Nas ideias de segunda ordem temos um arcabouço de pesquisadores interessados no assunto. Dentro desta perspectiva, quanto às narrativas dos alunos de História sabemos da existência de estudo como o de: Dias (2007), Parente (2009), no tocante à análise das

narrativas históricas no Brasil temos Gevaerd (29) e Cardoso (2010). Na interpretação cruzada contamos com os trabalhos desenvolvidos por Gago e Barca.

Quanto à evidência contamos com um vasto material de pesquisa advindo das perquirições de importantes estudiosos na área como: Simão (2007), Pinto (2007), Silva (2007) em Portugal; e no Brasil com base na recolha de objetos de arquivos familiares temos Schmidt e Garcia (2006) e Fronza (2009) como nos desvela Barca (2011, p.29). No tocante à multiperspectiva em Portugal temos Gago (2006) e na significância contamos com o trabalho de Castro (2006), Martins (2007), Chaves (2007) e Sanches (2008).

Para uma análise profunda da consciência histórica dos jovens alicerçando o conhecimento de uma história substantiva em ideias de segunda ordem, que objetiva a utilização desse conhecimento para um olhar mais crítico ao mundo que vivemos temos como expoente Lee, Seixas, Peck e Poynt. Notoriamente essas pesquisas se integram a epistemologia proposta por Jörn Rüsen, pois, como já salientamos as premissas da Educação Histórica está ancorada na própria fundamentação do conhecimento histórico como a epistemologia da história, teoria da história, a História e a Psicologia Cognitiva levando em consideração conclusões de estudos mais novos da cognição histórica, pois, este “refere-se no pensamento no trabalho de memorização da consciência histórica” (RÜSEN, 1998, p.17). Em termos gerais significa que as investigações no ramo da Educação Histórica requerem estudos fundamentados na racionalidade histórica.

Por fim, os resultados dessas pesquisas empíricas decorrem da necessidade de se organizar as relações temporais entre passado e quanto a sua própria orientação no tempo onde fora analisado que apresentam ranços e avanços com relação ao presente em face das respectivas projeções futuras. Deste modo, inegavelmente tais pesquisas exercem influências consideráveis para a clarificação do quadro teórico e do estudo criterioso de diversas investigações que compõem o projeto Português Hicon que incide em analisar as narrativas e metanarrativas (Consciência Histórica – Teoria - Prática).

No Brasil excelentes trabalhos vêm sendo desenvolvidos relacionados com o quadro de compreensão das ideias históricas como: Abud (2008), Cainelli (2009), Schmidt; Garcia, (2006, 2009). Ressaltamos a existência de alguns trabalhos importantes que versam ao redor da formação de professores de História como o de Magalhães (2002) e Gago (2007).

Há outros audaciosos projetos de pesquisa a respeito da Consciência Histórica dos Jovens como as pesquisas comparativas interculturais como *Youth and History* de Angvik e Borries (1997) e a participação do português do PAIS com uma aplicação de uma amostra

nacional de alunos no projeto *Youth and Historia*. Usamos a voz de Schmidt (2009, p. 118) para informar que:

Nestas pesquisas, não se trata de analisar programas de manuais, para se presumir os efeitos no ensino de História, mas de pesquisar estes efeitos nos sujeitos que foram objeto de ensino. Também não têm como fonte de pesquisa apenas os saberes escolares, mas outras fontes como a família, a mídia, as circunstâncias da vida das pessoas, as quais são consideradas igualmente importantes para aprendizagem histórica.

Schmidt (2009) nos revela, que essas pesquisas, no qual, há um grande número de pesquisados, incluso, participes de vários países, o objetivo central não é somente desvelar questões intra-escolares como as ligadas com o ensino, e sim, compreender as questões relacionadas fora dos muros escolares que são indispensáveis para a aprendizagem histórica.

As abordagens da metodologia e da teoria da consciência histórica se originaram na Alemanha durante o período da Unificação da República Democrática Alemã, em estudos comparados, aferindo como se procedia à consciência histórica de estudantes e professores da antiga Alemanha Oriental e Alemanha Ocidental, pois, mesmo após a Unificação permaneceram marcas, posto que, permanecia a supremacia da Alemanha Ocidental, onde tanto professores e alunos, de cada localidade, apresentavam versões diferenciadas para a aprendizagem histórica, e assim, houvera a necessidade de realizar uma integração.

Numa perspectiva atual as pesquisas em Educação Histórica centram-se em estudos relacionados com o uso do saber histórico, exame minucioso ao redor das ideias de segunda ordem e apreciação das ideias substantivas. Ressalta-se que tais estudos não devem ser uniformizados porque apresentam dados qualitativos em um determinado ambiente, entretanto, podem ser utilizados dentro da nossa própria sala de aula para oferecer um futuro melhor. Deste modo, postulamos pelo prisma de Isabel Barca que esta deve decorrer de uma necessária e forte discussão teórica entre os formadores dos profissionais de História para que de fato se consiga contribuir para o fortalecimento de um pensamento histórico mais complexo.

O Ensino de História, assim como as demais áreas, não foi preconizado como um objeto a ser investigado, e sim, como uma área de formação até a década de 60 como nos elucidada Aryana Lima Castro e Margarida Maria Dias de Oliveira em seu artigo “A constituição do ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil”. Durante este período, as pesquisas Educacionais se pautavam na influência das condutas observáveis tanto no tocante aos professores como nos alunos. Este estudo proposto por Costa e Oliveira fora um

marco importante para os estudiosos no Ensino de História porque faz uma reconstrução de cinquenta anos de pesquisa da disciplina, além disso, faz o anúncio do surgimento de um novo campo de pesquisa: a Educação Histórica no Brasil.

No ano de 2006 Evangelista e Triches fazem um compêndio dos grupos de pesquisa em Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) de 2000 até 2005 ficando comprovada a existência de linhas de pesquisa em Educação Histórica desde 2005.

No Brasil, o ensino de História, será discutido com maior amplitude somente no final da década de 70 e, mais precisamente na década de 80, até este período havia uma hegemonia dos modelos educacionais alicerçados pela Psicologia, que realmente irá se fortalecer mediante ao contexto da redemocratização, pois, com o findar da Ditadura Militar instaura-se um desejo de mudança por parte dos professores de história de variadas esferas educativa com:

A preocupação em construir alternativas que respondessem melhor às questões sobre as aulas em parte derivada da crítica aos modelos do tipo “processo-produto” marcadamente influenciados pela Psicologia, produziu um debate intenso sobre as abordagens qualitativas na pesquisa em educação (GARCIA, 2009, p.87).

Garcia (2009) em seu discurso nos demonstra que após o final da ditadura começam a surgir novos debates críticos com relação ao modelo de ensino tecnicista proposto na época com grande influência do campo da Psicologia que propugnava debates ao redor de ensejos de perspectiva qualitativa nas pesquisas educacionais. Tal debate não insurge do nada, pois, antes do processo de Ditadura Militar já houvera surgido indagações calorosas no tocante à educação e à cultura. Nesse limiar, algumas atividades esquecidas e, muitas vezes não permitidas durante a Ditadura Militar, cedem espaço para inauditos recursos pedagógicos para serem utilizados experimentalmente em sala de aula como o uso do jornal e alguns recursos tecnológicos condizentes com a década de 80.

As pesquisas encetadas por Goodson (1995), Chevallard (2000) e Chervel (1990) viabilizaram uma aproximação entre o conhecimento acadêmico com o escolar, e assim, após 1990 diversos estudos começaram a se preocupar com os manuais escolares, estratégias, currículos, conteúdos programáticos, recursos para apoio pedagógico, etc. Consoante à utilização desses recursos durante as práticas escolares o Ensino Superior acaba criando laboratórios para atenderem as necessidades do Ensino de História. Nessa premissa, vale dizer que tais atividades serviram de alicerce para o desenvolvimento de pesquisas no Curso de História, bem como, a formação de professores de história passa ser um alvo importante de

estudo na academia. Nas palavras de Zamboni (2000-1, p. 106) após 1970,

Os trabalhos e pesquisas sobre o ensino de História desse período [década de 70] têm um caráter de relato de experiência com pouca ou nenhuma reflexão teórica. Nos anos 80, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A produção da pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica. Foram muito frequentes trabalhos sobre diferentes linguagens, principalmente sobre a história em quadrinhos. A década de 90 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores.[...]. Atualmente, é necessário aprofundarmos essa temática devido às discussões e a política do MEC, que está relacionada a mudanças de currículo e a uma nova concepção de licenciatura.

Zamboni (2000-1) nos elucida linearmente como houvera sido as produções investigativas, visto que, na década de 70 os trabalhos relacionados com o Ensino de História eram apenas relatos de experiências com nada ou muito pouca reflexão teórica; na década de 80 as pesquisas entram na arena dos livros didáticos e dos currículos de ordem sócio-política e ideológica; e em 1990 os contornos dos trabalhos assumem uma postura direcionada para compreender a prática e os saberes docentes com pouca preocupação em programas de formação dos professores, contudo, elas obtiveram novos olhares mediante os dois eventos. Costa e Oliveira (2007, p. 148) deixam claro:

A ANPUH espelha o encaminhamento dado pela categoria. A partir de 1977, é posta a discussão e, nos dois Simpósios seguintes (1979 E 1981), consolidaram-se todas as ações necessárias para incluir no quadro de sócios da entidade professores dos outros níveis de ensino, além de professores universitários.

Consoante às vozes das autoras este campo de pesquisa se instaura no Brasil mediante os dois eventos, o primeiro fora denominado de “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História” pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no ano de 1979 pelo Departamento Metodológico de História e Prática de Ensino liderado por Elza Nadai com enfoques direcionados para as mudanças curriculares, políticas públicas, formação de professores, os livros didáticos, bem como, a demonstração de incipientes experiências para o Ensino de História; e o segundo o “Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História”.

Nesse ínterim, as pesquisas no Brasil com relação ao Ensino de História foram se ampliando com diversos enfoques para aferir as relações da produção do conhecimento acadêmico e escolar, as tramas dos livros didáticos, o uso das fontes primárias para o ensino, sobre os currículos formais sendo estudos versados em práticas pessoais sem grandes

questionamentos com análises para além dos muros da escola, pois:

Mais que estudos de caso, que, mesmo importantes porque mapeadores da situação do ensino, não fornecem avanços significativos na estrutura da formação do professor e das condições de trabalho na escola (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p.155).

Nesse limiar, os autores discorrem que ainda não houvera uma preocupação efetiva na formação dos professores. Costa e Oliveira (2007, 155) nos desvelam que com o passar do tempo as pesquisas com relação ao Ensino de História passaram a investigar questões internas com a sala de aula com aporte teórico, não somente, em teorias pedagógicas, e sim, pesquisas preocupadas com a epistemologia da história e da teoria da história, pois, a partir da década de 90:

É marcado pela presença de novas preocupações na pesquisa educacional, bem como pelas discussões que ganhavam força em outros países, em especial aquelas influenciadas pela perspectiva antropológica de estudos sobre a escola. Nessa vertente, a observação no interior da escola e da sala de aula, passou a ser entendida como estratégia privilegiada para investigar diferentes processos que ali ocorrem (GARCIA, 2009, p.88).

A presente preocupação, exposta na citação, adveio da pesquisadora inglesa Sara Delamont, que interpelava pelo uso de pesquisas de cunho antropológico dentro da sala de aula com o intuito de “compreender os processos associados à vida na sala de aula levando em conta o que as pessoas fazem com suas intenções” (GARCIA, 2009, p.89). A etnografia educacional fora demarcada pela observação participante com uma ótica antropológica de análise e observação.

Nesse limiar, as pesquisas até então, não propugnavam estudos relacionados com a epistemologia de cada área, já que, grande parte dessa era embasada em estudos preocupados com questões teóricas e metodológicas, que por sua vez, fora o caso dos estudos etnográficos que de acordo com os postulados teóricos de Azanha (1992) não passou de um mero registro de atividades sem uma preocupação com a cientificidade da pesquisa educacional acabando por restringir o uso do cotidiano na sala de aula como um tão somente campo metodológico, embora, mesmo que tenha grande importância não fora suficiente para o sustentáculo de inauditos conhecimentos tanto no âmbito do ensino como educacional conforme narra Garcia (2009).

No Brasil, a Educação Histórica, se estabeleceu primeiramente num programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG no ano de 2002. Na área de História há um grupo de pesquisadores na Universidade Federal da

Bahia/UFBA e; uma linha de pesquisa na Universidade Federal do Pernambuco/ UFPB desde 2004. A posteriori temos uma linha de estudo na Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF consoante as premissas de Costa e Oliveira (2007); e no final da década de 90 vem se consolidando diversas atividades e estudiosos voltados para o Ensino de História como na Universidade Federal do Paraná/ UFPR com dois núcleos de pesquisa: Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) e o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Conforme Garcia (2009, p. 78):

Os trabalhos em Educação Histórica coordenados por este núcleo foram sendo focalizados, ao longo dos últimos anos, na análise das relações de sujeitos escolarizados (alunos e professores) com o conhecimento histórico a partir da realização principalmente, de estudos empíricos em situação de ensino.

Consoante o conhecimento de Garcia (2009) o LAPEDUH tem como referência o próprio conhecimento histórico e da epistemologia da História desenvolvendo trabalhos com enfoque para as relações dos alunos e professores embasados em pesquisas empíricas dentro dos ambientes escolares, assim como aponta Garcia (apud BARCA, 2004):

O grupo de pesquisa ligado ao Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica/UFPR construiu uma trajetória de investigação que busca o diálogo entre a ciência de referência- neste caso, a História- e a Didática, geral e específica, diálogo este que resultou na articulação de um conjunto de experiências de ensino, pesquisa e extensão que propiciam o debate e a proposição de diferentes caminhos para o Ensino de História na perspectiva da Educação Histórica.

Os autores nos revelam que o Grupo de Educação Histórica da UFPR focaliza pesquisas em cognição histórica e aprendizagem histórica, ou seja, constroem os seus instrumentos de aprendizagem a partir da epistemologia e teoria da História. Após refletir as pesquisas com vieses sociológicos, antropológicos e com o foco específico no processo de sua disciplina, bem como, na sua esfera didática e metodológica compreendeu que as pesquisas deveriam vir de dentro da sala de aula. Essas conclusões foram possíveis através dos estudos contributivos de François Dubet e Danilo Martuccelli como nos demonstra Garcia (2009).

Atualmente contamos com várias instituições investigando a Educação Histórica, quer em programas de pós-graduação na área da História como na Educação. O nosso mestrado profissional em História, da Universidade Federal do Rio Grande/FURG que fora o pioneiro e a mola propulsora para o surgimento de outros mestrados profissionalizantes em História no país contam com uma linha investigativa voltada para medrar os pressupostos da Educação Histórica, em síntese, a grande parte de pesquisas no campo está localizada geograficamente na região sudeste e sul de acordo com o informe de Costa e Oliveira (2007).

O aumento de produções na área somente veio à tona depois de observados estudos em outros países mediados pelos intercâmbios, de modo mais significativo na Inglaterra e Portugal, espaços que serviram de base para o desenvolvimento das pesquisas brasileiras com a demonstração de suas análises e reflexões. A Educação Histórica traz como debate teórico “Como os alunos e professores compreendem a disciplina da História?”, “O que contribui para que os alunos entendam que a História é um conhecimento específico?”, “Qual a interferência dos jornais, das revistas em quadrinhos, das novelas, da mídia, bem como, suas experiências pessoais acarretam para apreendê-lo da disciplina?” A Educação Histórica tem como matriz disciplinar os pressupostos de Jörn Rüsen.

O nosso país vizinho não apresenta estudos investigativos em uma perspectiva avançada como o nosso, pois, a formação de professores ocorre em Institutos de Formação Docente que vem há tempos procurando calcar uma identidade de Ensino Universitário, ou seja, legalmente estes institutos correspondem ao Ensino Terciário, muito embora, não haja incentivo para o desenvolvimento para pesquisa e extensão no Ensino de História, contudo, após a criação da LGE de 2008 esta mentalidade vem sendo modificada para que consigam de fato a implantação de um Instituto Autônomo de Educação, pois, de direito a lei já preconiza.

Partindo da premissa levantada, a *Universidad de la Republica do Uruguay* vulgo UDELAR possui o bacharelado em História onde conta com três linhas de pesquisa no *Departamento de Historia y Filosofía de la Educación: Filosofía de la Educación, Historia de las Ideas de la Educación, Historia de la Educación*, desta forma, se concatena que dentro deste departamento não há a existência de nenhuma linha de pesquisa direcionada para o Ensino de História, embora, por iniciativa de alguns professores que também trabalham no IPA alguns enfoques no tocante ao ensino estão sendo desenvolvidos, embora, não seja dentro da perspectiva propriamente dita da Educação Histórica.

No entanto, em 2006, alguns pesquisadores do Brasil, Argentina e Uruguaios (pesquisadores das *Ciencias de la Educación*) se empenharam em um estudo em torno da consciência histórica, que por sua vez, tinha como escopo central realizar um levantamento através de questionários adaptando-os do modelo europeu “*Youth and History*” para as realidades delimitadas. Primeiramente o projeto só investigava jovens do Brasil e da Argentina e tinha como nome: “Jovens brasileiros e argentinos diante da história” com a entrada do Uruguai no projeto acaba alcunhando-se de “Jovens e a História” com a verificação de como os alunos respondem algumas perguntas referentes à cultura política, consciência histórica e aprendizagem histórica comandado por Luís Fernando Cerri.

Na pós-graduação de Ciências Históricas da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* realizou-se uma pesquisa denominada de “*Memorias de la Historia: una aproximación al estudio de la consciência historica nacional*” das pesquisadoras uruguaias Isabela Cosse e Vania Markariam que se apropriaram do projeto “*Youth and History*” que adapta questionamentos condizentes com o contexto do MERCOSUL com perquirições direcionadas para memória social, original à identidade coletiva, com um específico desenho metodológico. Baseando-se nessas informações a pesquisa combinou entrevistas e coletas e 281 enquetes, conforme Cerri (2011, p. 71):

Teoricamente, o estudo assume a teoria da consciência histórica por meio das referências de Rüsen (1992) e Heller (1993), mas trabalhar também com os conceitos delimitados por termos como nacionalismo e identidade cultural (Benedict Anderson, Eric Hobsbawn e Stuart Hall) e imaginário social (Bronislaw Baczko) além da memória (Pierre Nora). Com esse arsenal teórico, a investigação por meio de enquetes tem a vantagem de trabalhar com amostras representativas do todo social (ao contrário dos Jovens e a história, que trabalha com estudantes de uma faixa etária e professores de história), o que permite estabelecer as articulações entre as opiniões dos sujeitos e seu pertencimento a diferentes faixas de idade, classe social e partido político.

De acordo com Cerri (2011), a pesquisa desenvolvida pelas uruguaias apresentou um caráter diferenciado de seu projeto, pois, esse objetivava trabalhar somente com a consciência histórica de professores e alunos de uma determinada faixa de idade, no entanto, o projeto de Isabela Cosse e Vania Markariam foi mais além, já que, mediado por enquetes contemplou o todo social preocupando-se em aferir conceitos como a identidade cultural, nacionalismo, memória e imaginário social em dicotômicas faixas etárias.

Atualmente o Uruguai tem postulado muitas pesquisas ao redor da história recente, pois, como a Ditadura Militar fora muito silenciada as investigações embasadas na História Recente estão em foco. Ao analisar os anais do IPA afere-se que as publicações direcionadas para o ensino de História abordam as narrativas históricas, a empatia e a evidência ao redor dos postulados de Paulo Ricoeur.

No entanto, percebemos que existem professoras preocupadas com a “Educação Histórica” no Uruguai, embora, o respaldo teórico e epistemológico não seja propriamente o de Jörn Rüsen e sim do espanhol Mario Carretero, entre outros, surgindo leves esforços por parte das pesquisadoras em introduzir os postulados teóricos de Rüsen. Dentro deste foco aportado, contamos com excelentes estudos na área de História como o de Ana Zavala e Magdalena Scotti, que por sua vez, são professoras de História do IPA que investigam o Ensino de História relacionado com a teorização e a prática. Essas investigadoras tem seus

livros amplamente utilizados durante as classes de licenciatura de História, incluso, por muito de seus colegas formadores.

1.3.2 As contribuições do método de Bereday para a Educação Histórica

Quero ressaltar que as pesquisas realizadas na área do ensino de História são multidisciplinares, pois entrecruzam diferentes saberes, diferentes áreas do conhecimento, como história, educação, antropologia, comunicação, geografia entre outras (ZAMBONI, 2005, p. 37).

Iniciamos com a citação de Zamboni (2005) para demonstrarmos que investigações sobre o Ensino de História requer múltiplos conhecimentos, pois, ela dialoga com várias áreas. Partindo dessa premissa assumimos o trabalho de concatenarmos uma pesquisa que versa ao redor da Educação Histórica, que se assenta na teoria e epistemologia da história, com um método comparativo da Educação Comparada para aferirmos como os formadores de professores de História interligam a sua prática com a pesquisa tanto no Brasil como no Uruguai.

Neste momento, almejamos expor algumas das contribuições possíveis para o desenvolvimento de investigações em Educação Histórica cerceado pelo método Bereday. Assim sendo, o método delimitado, nos desvela que antes de iniciarmos o processo de comparação é fundamental que compreendamos os aspectos culturais que envolvem os países delimitados observando as subjetividades no tocante às questões de ordens pessoais, culturais e preconceituosas.

Em síntese, para que possamos nos cercear do método corretamente necessitamos perpassar pelas quatro fases: descrição, interpretação, justaposição e a comparação. As fases foram previamente já aludidas quando versamos ao redor da Educação Comparada neste capítulo, no entanto, convém expor a citação de Benavent (1966, p. 264-5) que nos informa que:

De la ingente labor que representa un estudio comparativo siguiendo el método Bereday, sólo el último paso, la comparación final, que en el mejor de los casos se reduce a unas cuantas páginas, es lo que se muestra al lector. Los otros tres pasos (descripción, interpretación y yuxtaposición) son de preparación de la investigación y quedan para el educador comparativo que ha realizado el trabajo.

Benavent (1966) nos elucida que os três primeiros passos servem apenas para preparação para que se efetue realmente o processo comparativo. Consoante as premissas teóricas de George Bereday (1968) o estudante que se ampara deste método necessita obter um amplo conhecimento científico em várias áreas, pois, é um trabalho muito penoso, embora, de extrema necessidade para que se consiga captar os aspectos mais essenciais para o nosso objeto a ser investigado. Deste modo, a Educação Comparada não atua somente no campo das Ciências Sociais porque está imersa no campo das humanidades.

Nesse limiar, investigamos os bancos de dissertações e teses em Educação Histórica com o intuito de avaliarmos quais os procedimentos metodológicos amplamente utilizados. Em suma, como já fora salientado, as interfaces presentes no campo estão direcionadas para a epistemologia da História, princípios da aprendizagem situada e o uso do saber histórico, bem como, muito dos estudos acerca do campo da Educação Histórica apresentam abordagens qualitativa e descritiva embasadas metodologicamente na *Grounded Theory*, que por sua vez, é uma metodologia de natureza qualitativa⁶², e que se aporta da comparação, que na atualidade tem apresentado um avanço importante em pesquisas no âmbito das ciências sociais e humanas, e em algumas investigações no ramo da psicologia.

Desta forma, o método obtém como pioneiro dois sociólogos alcunhados de Barner Glaser⁶³ e Anselm Strauss⁶⁴ que advinham de instituições dicotômicas com relação aos métodos empregados para as investigações, no entanto, essa diferente tradição metodológica

⁶² É um tipo de investigação que gera e produz informações que não podem ser expressas de forma estatística, ou, em qualquer método quantitativo e serve para explicar amplamente o contexto social e interpretar através da observação do mundo e da experiência que produz. A investigação de natureza qualitativa pode enfocar estudo de movimentos sociais, estruturas organizacionais, sentimentos, emoções, comportamentos, experiências, estudo de pessoas, etc.

⁶³ Glaser, fora graduado na Universidade de Columbia com ampla experiência em pesquisas quantitativas e, tem como principal expoente para seus aportes Paul Lazarfeld, pois, ao realizar pesquisas quantitativas esse se encontra com muitas dúvidas que o levaram a concluir que para a realização de investigações era mister que fossem qualitativas para que houvesse uma comparação de dados e informações para o desenvolvimento do trabalho com o intuito de encontrar inter-relações. Nessa linha de pensamento, Glaser considera de vital acuidade a pesquisa empírica. Vale ressaltar que Strauss e Glaser realizaram uma coesão de seus aportes teóricos para construir o método, embora advindos de escolas acadêmicas diferenciadas.

⁶⁴ O pesquisador fora graduado pela Universidade de Chicago, que era muito estimada por investigações de cunho quantitativa e de análise, assim sendo, através das influências de pragmáticos e interacionistas como Dewey (1922) e Rank (1967) ele começa a desvelar as vantagens das investigações qualitativas. Esses autores oportunizaram a elaboração dos alicerces da Ground Theory, pois, junto com Glaser o investigador Strauss concatenou que havia necessidade de sair para realizar investigações de campo para interpretação dos fenômenos, além disso, abordavam sobre a importância da informação teórica demonstrada em forma de dados para uma posterior fundamentação da disciplina como base para uma ação social. O vislumbre da complexibilidade e da variedade de fenômenos que constituem o comportamento do homem e a crença que esse deveria atuar interativamente para solucionar problemas, bem como, a compreensão que o sujeito atua baseado em significados para interpretar que essas mudam conforme a interação social com o objetivo de desenvolver a compreensão da sensibilidade da natureza e de seus eventos no processo de conhecimento das estruturas e dos sistemas.

oportunizou a construção das premissas teóricas. Destarte, a *Ground Theory* serve para obtenção de modo sistematizado dos dados obtidos através da investigação social e se fundamenta no próprio processo de investigação. Para a sua realização, conforme as premissas de Strauss e Glaser, esse necessita contrastar os objetivos das informações almejadas com as informações geradas. O método apresenta objetivos específicos, pois serve para assentir a explicação de fenômenos e comportamentos; contribui para o aumento de pesquisas qualitativas e sociais, bem como, as informações obtidas devem ser úteis para que se aplique na prática, e essa deve permitir ao investigador a compreensão e o controle no percurso da investigação possibilitando ser um guia que promove um estilo investigativo em cada fenômeno e comportamento.

Dentro do banco de dissertações e teses do LAPEDUH é possível aferir muitas investigações apoderando-se da análise do conteúdo para atingir as conclusões almejadas. Assim sendo, este método consoante Bardin (2011, p. 47) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dentro da perspectiva de Bardin (2011) a análise do conteúdo é aquela utilizada quando o pesquisador almeja ir além dos significados propostos pela leitura simples do real. Nesse limiar, inicialmente ela é quantitativa, e após, se torna qualitativa para que se justifique. Além disso, há presença de investigações metodologicamente aportadas no estudo de caso.

Outro estudo que dialoga com a Educação Histórica que seguiu outra trilha metodológica fora o quantitativo “*Youth and History*” que realizou um paralelo entre vários países analisando as percepções em torno da História e do Ensino de História. Assim sendo, após conferirmos o banco de dissertações e de teses ficou notória a presença de alguns estudos comparados dentro da área, no obstante, nenhum trabalho tem como aporte metodológico o que nos apropriaremos para alcançarmos nossas deduções: o método do Bereday.

A trilha é árdua, pois, nosso trabalho apresenta várias peculiaridades por vários motivos. Primeiramente porque a grande parte de trabalhos afere as concepções de professores e alunos de ensino fundamental e médio, contudo, o nosso aporte é aferir dois conceitos da natureza histórica, a evidência e a experiência dos professores formadores de História observando como estes integram o processo de investigação com a docência. Isabel Barca (2012, p. 38) em seu artigo “Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter) identidades” nos desvela a pertinência de investigar estes professores, pois, é:

Também de utilidade central conhecer e partilhar, de forma analítica e crítica, modelos de aulas em concreto e seus resultados, bem como perfis conceituais de professores, de manuais e de orientações para o Ensino da História, em contextos diversos, sejam eles formais (curriculares), informais (museus, por exemplo), ou mesmo não formais (no seu meio ambiente, real e virtual).

A citação de Barca (2012) reitera o nosso objetivo de investigação, posto que, é de grande importância conhecer e partilhar analiticamente e criticamente a experiência dos professores, seus perfis, em diferentes contextos.

Segundo desafio é nos aliarmos sistematicamente de um método não aportado dentro do campo. Dentro desta perspectiva, após o crivo criterioso de variadas fontes chegamos a conclusões que ele pode ser positivo dentro da área. Mas, deixamos claro que neste momento exporemos apenas algumas das contribuições porque acreditamos que ao final deste percurso teremos mais informações quanto às vantagens e desvantagens. Inegavelmente sabemos que todo procedimento metodológico apresenta falhas o que deveras saberemos ao final deste estudo onde voltaremos neste ponto em nossas conclusões finais.

Assim sendo, chegamos ao cume deste, pois, demonstraremos inicialmente as vantagens possíveis do uso deste método para análise das concepções de professores de História de Ensino Superior no Brasil e Terciário no Uruguai no eixo temporal de 1980-2013. Nesse limiar, a Educação Comparada, enquanto método pode ser muito útil para a Educação Histórica porque através dos estudos empíricos em diferentes nações é possível implantar e conferir como os professores relacionam a pesquisa com a sua prática pedagógica em variados contextos expondo-os para possíveis validações. Tais ações vêm sendo concretizadas no campo, porém, sem a sistematização. Reforçamos que isso é decorrente da limitação do campo dentro do contexto latino-americano, como explica Fernández et al. (2005, p. 11):

Hoy, más que nunca, América Latina debe tender- em este tránsito reconocido por algunos analistas como posneoliberal- a enmarcar las políticas educativas de gobierno de carácter democrático, pluralista y participativo, sustentados en políticas que recuperen la naturaleza pública del Estado, orientadas hacia la reconstrucción de identidades colectivas, solidarias, determinadas a través de la interacción entre las dimensiones política, de planeamiento y gestión, en las que los estudios e investigaciones de carácter evaluativo y comparativos sean fuente para la toma de decisión. Las universidades, los ámbitos de investigación y los especialistas en educación deben promover el mayor desarrollo de la disciplina, el intercambio académico y la reflexión comparada respetuosa de las diferencias. La reciente creación en algunos países de América Latina de sociedades nacionales de educación comparada constituye un indicador que alienta posibilidades futuras de encuentros y producciones conjuntas.

Fernández et al. (2005) em sua fala aporta que os países latino-americanos devem desenvolver investigações que possibilitem uma maior inserção dentro do campo, todavia, postula que mediante a criação de algumas sociedades de Educação Comparada, no continente, vem havendo uma grande contribuição para o desenvolvimento de incipientes encontros e produções científicas de caráter comparado como o realizado em 2014 em Bento Gonçalves. Assim sendo, é praticamente nulo os trabalhos que desenvolvem uma investigação embasada no suporte teórico de George Bereday, tanto no Brasil como no Uruguai, o fato se deve ao pequeno número de especialistas na área. Assim, a Espanha, Inglaterra e o Panamá contam com essenciais trabalhos que nos serviram de alicerce para a concretização deste estudo.

Afinal, quais as contribuições que o método poderá fornecer para as nossas conclusões ao redor da formação de professores de História? De maneira inicial as descrições dos Sistemas Educativos sistematizados meticulosamente, tanto no Brasil como no Uruguai, nos possibilitarão aferir os percursos, as injunções e as consequências acarretadas para o Ensino de História nos fornecendo o vislumbre das situações de aprendizagem, em um demarcado eixo temporal, bem como, irá colaborar na compreensão das instituições delimitadas porque será possível entendermos como esses vêm se aliando da pesquisa para executarem suas práticas dentro do lócus universitário e terciário, bem como, aferiremos a utilização das fontes e a forma como os professores perpassam os conteúdos históricos no processo de ensino-aprendizagem.

Para Bray, Adamson e Mason (2010, p.198), destacamos que as análises comparativas vêm se preocupando quanto ao uso da:

Evidencia, especialmente surgida de fuentes primarias, que, para muchos historiadores de épocas/temas modernos, incluyen fuentes orales. Las fuentes primarias son aquellas que son contemporáneas con, y han surgido en el transcurso de, los hechos que están siendo investigados. Por esta razón lo que pude ser llamado “fuentes de proceso” (por ejemplo, testimonios de testigos presenciales, reportes textuales, agendas, correspondência, entrevistas em profundidad).

A presente citação serve para demonstrar que tantos os estudiosos na área do ensino como os historiadores vem se apropriando do método para aferir as subjetividades das fontes primárias.

Irrefutavelmente a complexibilidade do método, através das quatro fases, fortalecerá a relação entre a Educação e o Ensino de História com a sociedade mediante a um diagnóstico do que nos é mais válido, posto que, o historiador-docente através de suas pesquisas divulga

os seus dados para a sociedade podendo ser utilizadas em outro contexto com o intuito de perquirir mudanças.

Outro ponto contributivo para a Educação Histórica é a indicação de como a cultura e as características pessoais afetaram o desenvolvimento da consciência histórica dos professores gerando um autoconhecimento melhor sobre como fora e é vista as categorias de segunda ordem, evidência e a experiência, tanto no Brasil como no Uruguai. Nesse contexto Alexander (2000, p. 29-30 apud BRAY, ADAMSON, MASON, 2010) destaca:

La vida em las escuelas y em las aulas es um aspecto de nuestra sociedad más amplia, no está separada de ella: una cultura no se frena em las puertas de la escuela. El carácter y la dinámica de la vida escolar están constituídos por los valores que forman otros aspectos de la vida nacional (...) La cultura, em el análisis y la comprensión comparativista y ciertamente em los sistemas educativos em general, es todo.

Alexander (2000 apud BRAY, ADAMSON, MASON, 2010) explicita que é de essencial acuidade comparar as culturas, que por sua vez, “*en historia y em estudios culturales, alude principalmente a sistema de significados y símbolos*” (WILLIANS, 1985, p.91). A esses símbolos e significados, o autor, nos perpassa a ideia que por trás de toda a estrutura que compõe o lócus educativo é imprescindível compreendermos os significados e símbolos que não estão explícitos.

As pesquisas embasadas no método de Bereday contribuem para as premissas da Educação Histórica porque o contexto institucional é compreendido por meio da cultura da consciência histórica fora do ambiente escolar, posto que, as experiências e vivências profissionais da cultura histórica são indispensáveis para a análise do contexto nacional e isso só será possível mediante os subsídios dos processos investigativos, e assim, o nosso método nos fornece essa possibilidade mediante uma autorreflexão sobre a cultura histórica.

Segundo Rüsen (2012) a cultura histórica “Não é mais do que consciência histórica no nexó prático da vida. Com este termo, condicionalidades, funções, objetivos e, com elas, práticas da vida social são adicionadas aos elementos subjetivos da consciência no campo de visão da didática da história (RÜSEN, 2012, p.130)”. Consoante Rüsen (2012) a cultura histórica se refere ao papel da memória no espaço público, em outras palavras, essa sintetiza o museu, a universidade, a escola, a administração, entre outras instituições culturais como um lugar de memória coletiva.

Ainda é possível observar que o método nos fornecerá através das narrativas orais o procedimento de como vem ocorrendo o desenvolvimento das práticas do historiador-docente

nos dois países da América Latina, e se essas estão articuladas para a orientação na vida prática. Através deste sustento metodológico é viável dirimirmos o isolamento cultural entre o Brasil e Uruguai, pois, o desafio é superar o desconhecido e medrar como se procede o Ensino de História na percepção dos professores.

Destacamos que o método delineado nos fornecerá um vislumbre de como os formadores de professores estão dando primazia para a pesquisa e o pensamento reflexivo, bem como, medraremos se esses integram ou desintegram o conhecimento histórico acadêmico dos escolares.

Além disso, perquiriremos as distintas realidades com o objetivo de revelar se o professor é capaz de relacionar o passado com presente, a fim de que essa reflexão possibilite compreensão, por parte de seus alunos, dos problemas atuais e, mediante a essas ingerências possa transformá-la o autor do próprio conhecimento. Outro importante olhar que o método comparativo nos fornece para as pesquisas em Educação História é a avaliação dos contornos que professores, do Brasil e Uruguai, realizam na reelaboração dos saberes históricos e, se esses fornecem para seus formandos instrumentos que lhes induzam na arte de pensar.

Nessa infinidade de abalroamento a Educação Comparada conflui com várias áreas do saber, e assim, parangonaremos a cognição histórica mediante as vivências prévias dos sujeitos, as estratégias desenvolvidas, bem como, as aptidões individuais em prol de um desenvolvimento progressivo dos professores formadores.

Aqui se salienta o caráter da curiosidade, pois, as pessoas demonstram interesse por comparar objetos, e assim, acreditamos que este estudo comparativo possa servir de chamamento para outros pesquisadores no Ensino de História porque concede uma ampla interpretação das formas de ensino e os procedimentos utilizados tanto no Brasil como no Uruguai. Além disso, comunica informações sobre o germe histórico, advindo do período da ditadura, para entendermos como foram formados os professores avaliando os progressos atuais dando ênfase para as consequências que assolaram para a segregação entre o ensino e a pesquisa.

Em outras palavras a maior contribuição será a troca de experiências que poderão ser ajustadas para o outro lócus pesquisado. Barca e Gago (2001, p. 37) nos revelam que:

A racionalidade comum é algo que nos faz sentir como sendo toda parte de uma humanidade que converge e diverge, e que conseqüentemente aprende e “desaprende” por interesses particulares a lidar com divergências de forma dialogante e a usar as convergências para o bem comum.

O discurso de Barca e Gago (2001) nos demonstra que todos fazem parte de um mundo onde há pontos convergentes e divergentes, isso compõe a nossa racionalidade humana, podendo incorporar estes pontos ou não, consoante aos seus interesses, contudo, as divergências servem para que se dialogue e as convergências servem para o uso de todos. Partindo de sua premissa teórica o nosso trabalho de investigação, que pretende aferir os professores formadores de História, aspira que os pontos divergentes entre o Brasil e Uruguai sejam dialogados e as convergências sirvam para em prol da coletividade.

Em síntese o conhecimento tem a propriedade de serem amarradas por baixo como as estátuas de Dédalo garantindo que elas não sejam arrancadas: essa é a grande contribuição do uso sistematizado pelo método para o campo da Educação Histórica.

Portanto, esse primeiro capítulo almejou demonstrar o nosso percurso metodológico. Deste modo, expusemos como se dera o surgimento da Educação Comparada demonstrando algumas linhas teóricas desenvolvidas desde 1817, bem como, elucidamos as fases metodológicas de Bereday a serem utilizadas nos próximos capítulos. Posteriormente executamos uma abordagem sucinta da História Oral, visto que, nos embasaremos dessa para verificar a concepção dos professores formadores de História especificamente nas ideias de segunda ordem. Ainda, realizamos um diálogo com a Educação Histórica, posto que, para demonstrar as vantagens que a Educação Comparada fornece para as investigações na área é pertinente que o leitor compreenda como se dera o surgimento deste campo mediante uma breve exposição da sua constituição tanto no Brasil como no Uruguai.

Por fim, salientamos os contributos de nos apropriarmos de um dos métodos da educação comparada que pode ser um instrumento muito valioso para o Ensino de História visando o enriquecimento da pesquisa, pois, veremos através dos Sistemas Educativos os reais motivos para que ocorresse a segregação de sua prática com a pesquisa, as práticas que cada nacionalidade vem implantando para que o professor se auxilie de suas pesquisas dentro do lócus institucional o tornando um produtor do conhecimento, averiguaremos se os professores universitário-terciários agem de modo engajado no campo social e histórico edificando os resultados do seu fazer em conhecimentos tecnicamente ensináveis e se esses dão possibilidades instrumentais para que seus formandos pensem historicamente.

Além disso, aferiremos mediante as entrevistas se seu fazer pedagógico está articulado para a vida; o estreitamento das barreiras culturais de dois países vizinhos através das distintas instituições nacionais e públicas; e ainda conferiremos a cultura histórica

delineadas no Brasil e Uruguai, entre outros desdobramentos que conseqüentemente apareceram à medida que a pesquisa foi avançando.

Estudos embasados na Educação Comparada são muito raros, tanto no Brasil como no Uruguai, ou seja, o que temos visto frequentemente são trabalhos que comparam países de modo relacional sem trabalhar cuidadosamente com o procedimento metodológico da Educação Comparada. Eis o nosso grande desafio!

O capítulo seguinte tem a pretensão de aferirmos as Diretrizes e Bases Educacionais tanto do Brasil como do Uruguai. Neste momento, começamos a nos apropriar do método de Bereday para demonstrar como vem ocorrendo os enlaces legislativos nas nações, entretanto, são importantes fazermos três ressalvas: inicialmente faremos uma retrospectiva da legislação educacional antes do período de redemocratização, assim sendo, para esse momento realizamos somente uma comparação diacrônica⁶⁵ porque acreditamos que será de grande utilidade para que o leitor compreenda as teias que regem as leis nacionais; para compreendermos a formação dos professores de História nos países demarcados usamos como fonte referencial as leis nacionais de educação; o método de Bereday e suas quatro fases serão rigorosamente expostos a partir das análises que compunham o período de 1980-2013.

⁶⁵ Para versarmos da legislação antes do nosso eixo temporal delimitado optamos pelo processo diacrônico, que por sua vez, tem como base principal a organização dos dados de forma cronológica oferecendo uma alvura temporal com relação a uma unidade comparativa a ser vislumbrada. A diacronia neste caso nos será válida para que o leitor compreenda dados fundamentais antes de nos alicerçarmos do processo de comparação de Bereday.

CAPÍTULO II - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EM PERSPECTIVA COMPARADA

O que é comparável? Voltemos às maçãs e às peras. São comparáveis ou não? Trata-se de um exemplo fácil. Mas, as pedras e avestruzes, são comparáveis? Provavelmente a maioria responderá que não, mas ser imediatamente replicado com a objeção: para declará-los incomparáveis, temos tido, em algum momento, que compará-los. Recomeçamos desde o mais simples. Maçãs e peras são comparáveis em relação a algumas propriedades – aqueles que têm em comum – e não comparáveis em relação à outras. Desse modo, maçãs e peras são comparáveis em relação a algumas propriedades – aquelas que têm em comum- e não comparáveis em relação à outras. Desse modo, maçãs e peras são comparáveis como fruta, como comestíveis, como entidades que crescem em árvores; porém não comparáveis, por exemplo, em relação à sua forma. Em princípio, então, a pergunta sempre deve ser formulada assim: comparável? (Bastante similar) em relação às quais propriedades ou características, e não comparável (Demasiado diferente) em relação a quais outras propriedades ou características? (SARTORI, 1994, p.35).

Ao ler a citação de Sartori (1994) remiti imediatamente à análise deste capítulo, pois, as maçãs e as peras são conotativamente como o paralelo que traçaremos, visto que, quando nos aportamos a comparar o contexto sócio-político-econômico dos países, bem como, a legislação, que serve de base para estruturas dos Sistemas Nacionais, notoriamente as pessoas dirão que são de esfera totalmente comparáveis desvelando muitos pontos em comuns, bem como, muitas discrepâncias.

Nesse limiar, a legislação educacional, tanto do Brasil como a do Uruguai, são ordenamentos jurídicos que regem a educação sendo totalmente comparáveis por este prisma, no entanto, sua constituição histórica, econômica, política e social são diferentes porque as concepções de homem e de mulher, sociedade e educação estão visivelmente expostas em seus discursos normativos, o que nos leva a concluir como o autor da citação, que antes de efetuarmos qualquer comparação temos que ter em mente quais as características e propriedades que podem ser comparadas ou não.

Através do exposto no parágrafo acima, nosso segundo capítulo, tem como alicerce a busca pela compreensão de como fora institucionalizada a formação dos professores de História. Assim sendo, se fará necessário um olhar mais aguçado com relação a esses para que possamos compreender historicamente como fora se delineando os instrumentos normativos dos professores. Não obstante, antes de adentrarmos especificamente no nosso eixo temporal de análise, é imprescindível que compreendamos a legislação vigente no período ditatorial, e assim, realizaremos uma comparação diacrônica informando as premissas das legislações.

Posteriormente, no período de 1980-2013, para aferir as semelhanças e diferenças

legislacionais nos alicerçamos da metodologia de Bereday, que por sua vez, são quatro fases: descrição, interpretação, justaposição e comparação.

Na fase da descrição faremos um aporte da configuração do contexto e da legislação, bem como, compreenderemos a legislação para a formação de professores antes e após a redemocratização, no entanto, para isso nos apropriaremos de diversas fontes tais como: as leis que regimentam a educação brasileira e a uruguaia, bem como, incorporaremos informações de renomados artigos científicos⁶⁶, dissertações, teses, livros acadêmicos, dicionários, conferências, manuais didáticos e pedagógicos, dicionários, mapas, etc. Consoante os autores Arnal, Del Rincón e Latorre (2003), na fase da descrição, se trabalha sem nenhuma hipótese porque mediante a este estudo criterioso ocorrerá uma aproximação com a realidade para posteriormente ensejar possíveis hipóteses. Em síntese, para consecutividade desta ação, coletamos os dados, classificamos e os apresentamos.

A próxima fase será momento de interpretarmos os dados extraídos da primeira fase, no entanto, essa interpretação será realizada com o auxílio das Ciências Sociais, ou seja, da História, Sociologia, Economia e Política, entre outras que se fundem nestas.

A subsequente fase é a justaposição, é o início do próprio processo de comparação, que por sua vez, se divide em três etapas, tais como: critério de comparação, critérios de análise e a formulação do processo de comparação. Para este momento, ou seja, a nossa hipótese de análise pretende compreender: O discurso institucionalizado dos professores formadores de História, no Brasil e Uruguai, viabilizou uma segregação entre a pesquisa e a docência.

Por fim, teremos a última fase, que é a comparação propriamente dita, com a apresentação da hipótese, da análise da hipótese e da conclusão, ou seja, áreas simultâneas justapostas para que da hipótese e sua análise consigamos extrair a conclusão. Assim sendo, dessa conclusão almejamos verificar se no período da pós-redemocratização até o momento atual, com a institucionalização de novas leis, tanto no Brasil como no Uruguai, os professores universitário-terciários segregam ou não a pesquisa do ensino.

2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA COMPARADA: 1930-1980

⁶⁶ Bereday aconselha que os dados para a classificação, da fase descritiva, devem ser extraídos de agências e publicações internacionais tais como a BIE, UNESCO, PROMEDLAC, CEPAL, IBGE, ANEP, MEC entre outros órgãos nacionais e internacionais.

No podemos vagar a placer entre los sistemas educacionales del mundo, como niños paseando por el jardín, y recoger una flor de un arbusto y algunas hojas de outro, y entonces creer que si plantáramos lo que hemos recoletado em el suelo de nuestra casa, obtendríamos una planta viviente (SADLER, 1900, p.310).

O primeiro enfoque versa ao redor da institucionalização do professor formador de História, num eixo temporal demarcado de 1930 até 1980, salientamos que essa escolha é advinda porque o Curso de História no Brasil se torna institucionalizado em 1934, bem como, o IPA somente viera a se constituir como sistema público educacional em 1951, e assim, realizamos um recorrido histórico da formação destes professores universitários e terciários até 1980 porque no próximo momento veremos com maior profundidade os enlaces do método comparativo de Bereday.

Dentro desta perspectiva levantada, Sadler (1900 apud BRAY, ADAMSON, MASON, 2010, p.198), nos denota a importância de avaliarmos o contexto durante a execução da investigação comparada, visto que, de nada adianta irmos a determinado país em estudo, recolher algumas informações daqui outras dali, e simplesmente, querer implantar no nosso, pois, devemos estar atento às circunstâncias de cada país. Desta forma, antes de nos aprofundarmos no nosso objeto de estudo, a formação dos formadores de professores de História, compreenderemos o cenário em que as leis do magistério superior foram instituídas delineando o perfil do profissional da educação e suas concepções de formação.

Neste prisma, destacamos que o objetivo deste capítulo, é o de aferir as nuances das leis que regulamentam a formação dos professores de História tanto no período ditatorial como na pós-redemocratização, nos auxiliando para captarmos como ocorreu e acontece a formação de professores porque mediante essas é possível absorvermos as sutilezas explícitas e implícitas para deprendermos os valores, as crenças, as posturas, e a identidade destes professores, tanto no Brasil como no Uruguai, em um determinado momento histórico, bem como, os documentos legais exercem a representação contextual de uma época, em outras palavras, é um testemunho vivo que precisam ser avaliados, lidos e relidos.

Descritivamente, no subitem que segue, nos propomos aferir o transcurso e as proposituras apresentadas para os professores universitários e terciários de História em viés comparado. Conforme informado anteriormente, neste momento, somente iremos realizar uma comparação diacrônica e, dentre o período que compõe o nosso eixo temporal 1980-2013, nos alicerçamos do método de Bereday.

Assim sendo, como nosso intuito é o de interpretarmos o que as fontes das diversas áreas nos informam nos amparamos para a realização deste, no caso brasileiro, nos

apropriamos dos seguintes artigos: “Políticas de formação pedagógica do professor universitário: Reflexões a partir de uma experiência”, de Graziela Giusti Pachane; “A formação do professor universitário de História”, de Luiz Fernando Silva Prado; “O pesquisador e o professor pesquisador no magistério superior”, do Senador Aderbal Jurema; “Ensinar História no ensino superior- reflexões sobre a formação do professor universitário de História”, de Aryana Lima Costa; “O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada”, de Júlia Matos e Adriana Senna; “A educação vigente no Brasil após a era Vargas”, de Helder Henrique Jacovetti Gasperoto; “Os caminhos da institucionalização do Ensino Superior de História”, de Norma Lucia da Silva e Marieta de Moraes Ferreira; “As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil”, de Alexandre Tavares do Nascimento Lira; “A formação do professor-pesquisador de História”, de Crislane Barboza Azevedo; “Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades”, de Ilka Miglio de Mesquita e Selva Fonseca Guimarães, bem como, nos amparamos de livros de esfera política, social e econômica do dado período analisado (1980-2013) e ordenamentos jurídicos da área educacional.

No caso do Uruguai, há menos fontes diretas, pois, a Formação de Professores de História é bem menos debatida que no Brasil, principalmente, quando se almeja aferir uma disciplina específica como neste caso. Entretanto, alguns excelentes artigos nos deram possibilidade de interpretarmos a realidade dos formadores uruguaios aferindo diversos livros, artigos, nas distintas áreas tais como: “*Mi clase de historia bajo la lupa. Por un bordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*” e “*Yo enseño historia ¿y usted? Una aventura hecha palabras*”, de Ana Zavala; “*Formación de Formadores*”, de Vaillant; “*Expansión y retroceso em enseñanza Secundaria*”, de Rodríguez; “*Orígenes da Secundaria*”, de Fausto Pérez; “*Como el Uruguay no hay- terror de Estado e segurança nacional Uruguai (1968-1985)*”, “*Historia de la Educación Secundaria*”, de Benjamin Nahum; “*Formación y producción de conocimiento em el sistema e educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver*”, de Adriana Marrero; “*Nuestra Enseñanza Secundaria em el momento actual*”, de Aquiles Guerra; “*Educación y desarrollo al nivel de la enseñanza media*” e “*Universidad y enseñanza media*”, de Roque Faraone; “*Enseñanza de Historia reciente em Uruguay: pasado y laicidad em el juego de identidad*”, de Cerri e Cavanna; “O ensino de História recente no Uruguai (2004-2008)- As questões da laicidade e da disciplina histórica”, de Hugo Cavanna; “*La formación docente em el Uruguai*”, de Darwin Caraballo; “*Desarrollo reciente de la historia econômica em el Uruguay*”, de Maria Camou e Inés Moraes; “*Planes*

de estudio de Enseñanza Secundaria”, de Orestes Araujo, bem como, inúmeros outros que vão sendo aludidos a medida que o texto vem sendo explicitado. Reafirmamos que utilizamos ordenamentos jurídicos, que embasam a formação de professores no Uruguai, com o objetivo de clarificar algumas dúvidas pertinentes ao assunto.

2.1.1 No Brasil

Salientamos que o nosso objeto de investigação objetiva compreender se os professores de História se aliam da pesquisa concomitantemente com a sua prática pedagógica no ensino universitário/terciário. Assim, nosso foco é medrar como esses foram se institucionalizando nesta esfera. Deste modo, a formação de professores universitários, em âmbito geral, se configura no conhecimento perscrutado de um demarcado conteúdo, que por sua vez, pode ser de práticas advindas de o próprio fazer pedagógico, ou, como pode estar imbricado em assuntos que se aliam da teoria e da epistemologia da natureza de seu conhecimento. Mas, é inegável que desde a formação dos professores universitários esses estiveram segregados da formação pedagógica, e assim, observamos o quanto isso fora deixado de lado pelas políticas públicas das Instituições de Ensino Superior.

Pensar na formação de professores universitários é conferir as características inerentes a essas instituições que os prescrevem. No entanto, é assentido que a universidade deve versar em função do trinômio: pesquisa, ensino e extensão, o que deveras não acontece concretamente, posto que, essa cisão advém do desacordo dos instrumentos legais com as políticas universitárias instauradas nas licenciaturas.

Historicamente vários fatores contribuíram diretamente para a precária formação pedagógica dos professores de Ensino Superior, em específico versaremos do magistério superior de História, no entanto, as outras áreas de saber também acabaram sendo deixadas para um segundo plano. Desde os primórdios a formação imbricada na docência fora vista com desprestígio, pois, a preocupação era a contratação de professores que obtivessem desempenho, contudo, essa característica era referente à área de saber que viria a desempenhar, pois, vejamos que na institucionalização do Curso de História no Brasil, na década de 30, vários professores vinham com formações do exterior, em suma, a formação pedagógica estrita do curso de História fora relegada; e a produção do saber desses catedráticos seria derivada de outras localidades, em especial, da Europa.

Para os cursos de História, provinham professores da França, esses estavam imbuídos

na alcunhada “Missão Francesa” que preconizava reestruturar a Universidade de São Paulo/USP, assim, essa “missão” fora muito importante porque deram saltos avassaladores no tocante à pesquisa em vários setores, e até mesmo, em alguns que eram desconhecidos. Embora esses estivessem preocupados com o desenvolvimento de pesquisas no país era perceptível que os professores interagiam mais com os alunos, principalmente, com Braudel e Pierre Monbeig, que fornecia importantes informações para aqueles que viessem a se tornarem professores.

Monbeig estava ciente da indissociabilidade da pesquisa e do ensino, entretanto, Braudel distinguia uma coisa da outra e ao mesmo tempo dava importância para ambas. Em síntese a “Missão Francesa” deu grandes avanços para a formação dos futuros professores de História, principalmente, para as investigações históricas. Em detrimento aos avanços muito raros surgiram porque críticos postulavam que a implantação desta “Missão” tinha como cerne o estabelecimento de uma nova colonização com um enfoque altamente intelectualizado. Em suma, essa perdurou por pouco tempo no país, contudo, fora fundamental no tocante às questões teóricas e metodológicas; na dissociação do Instituto de Geografia e História e na criação de uma associação para os historiadores.

A universidade brasileira fora tardiamente implantada e seu alvorecer advieram de um contexto capitalista, em 1930, com o desafio de ultrapassar muitas barreiras como: de pessoal qualificado, insipiência acadêmica, a necessidade de expandir essa modalidade de ensino, um alto número de instituições de caráter privado, entre outras. Em síntese os professores eram os detentores de uma área de saber que despejavam conteúdos, porque, havia uma ideia preconcebida de quem é detentor do conhecimento automaticamente saberia ensinar e, a formação pedagógica ou a didática da história não existiria, e as existentes, não eram direcionadas para racionalização do pensamento histórico, mas sim, das premissas norteadoras educacionais que estavam em voga.

Com o modelo Humboldtiano⁶⁷ ocorrem inovações na esfera universitária, já que, essa acaba se preocupando com a preparação dos estudantes para a pesquisa, porém, novamente o fazer pedagógico não entra no cenário. A produção do conhecimento é um importante instrumento de avaliação de um professor universitário dentro das Instituições Públicas, e assim, a pesquisa e o ensino não caminharam lado a lado, e sim, em direções

⁶⁷ Atualmente é considerado como um modelo de universidade arcaica, pois, acentuava a importância da investigação não dando primazia para a transmissão e criação do conhecimento. Wilhelm Von Humboldt possuía uma grande formação intelectual intrínseca ao desenvolvimento dos estudos clássicos e estéticos e foi influenciado por Herder e Schiller baseando-se num ideal humanista.

totalmente opostas, tendo em vista, que a cultura superior é dada para a pesquisa em oposição do ensino tornando-o fragmentado consoante os postulados de Pimentel (1993).

Após 1920, emergem propostas inovadoras para a educação, o estado passa a redimensionar as atribuições inerentes às instituições públicas no país. A Reforma de Francisco Campos, em 1931, é legalizada com uma de suas várias proposições: a de implantar formação profissional dos professores já graduados para que assim realizassem cursos de formação e aperfeiçoamento.

A sua presença aludiu à regulamentação de cursos de formação de professores em nível de pós-graduação, mas, é somente na década de 50 que programas dessa modalidade ganham palco, pois, inicia uma sistematização de ordem bastante severa como nos alude Berbel (1994), em outras palavras, os níveis de exigência para esses cursos era bastante superior aos existentes. Nesse ínterim, emergia uma solução para o exercício do profissional universitário, bem como, em outras esferas da sociedade, contudo, novamente a formação do professor acaba sendo abandonada.

O cenário da década de 50 é resultado de uma eclosão tanto urbana como industrial o que conclusivamente emerge uma demanda de indivíduos requerendo o Ensino Superior. Assim, com a criação da CAPES e do CNPQ surge estímulos para que os graduandos realizem cursos de pós-graduação porque muitos dos professores universitários necessitavam estudar no exterior, já que, não havia uma linha de pesquisa adequada para o desenvolvimento de sua investigação conforme as premissas de Berbel (1994). Veremos que com a reforma das universidades ocorre uma ampliação das atribuições do CNPQ “incorporando a sua área de competência as ciências humanas, e inserindo-se esse órgão no complexo de mecanismos encarregados de exercer certos controles, a nível federal, sobre o sistema universitário de ensino e pesquisa e formação de cientistas” (MENDES, 2000, p. 28). Assim sendo, sua esfera de abrangência acabou englobando as ciências humanas, que até então não vislumbrava, com a missão de exercer controle ao redor do nível superior.

O surgimento da Universidade de Brasília (UNB), 1961, trouxe imprescindíveis modificações para o ensino superior brasileiro servindo como mola propulsora para a educação, e tencionava dar alento para as críticas e desejos do meio universitário. Inegavelmente essa não se aportou do ensino fragmentado das outras instituições com a instauração de um plano flexível, moderno, dinâmico com alterações na área pedagógica servindo de estopim para vários debates teóricos e agitações de ordem política, que por sua vez, atravessou por grandes dificuldades com a implantação do regime militar.

Convém ressaltar que no mesmo ano do advento da Universidade de Brasília se configura a ANPUH (Associação de Professores Universitários de História), no obstante, obtinha como integrantes os professores associados, efetivos e fundadores conforme nos informa Zamboni e Mesquita (2008). Consoante às vozes dessas autoras, nesta época, fora delineado somente artigos referentes ao professor universitário de História, bem como, era de grande relevância temas de natureza histórica. Em suma, essa associação emergiu de um público seletivo e muito elitizado. Durante o período militar primou em se manter afastada das questões políticas porque postulava que como uma associação científica não deveria abordá-las, e assim, acabaram não dando ênfase para a formação de professores e o Ensino de História, entretanto, mais tarde vieram os historiadores-docentes exigindo para que essa estivesse imbuída com abordagens políticas conforme os preceitos teóricos de Zamboni e Mesquita (2008).

No ano de 1964, com o início da Ditadura Militar, o país passa por profundas mudanças que influenciaram toda a sociedade. Dentro deste contexto, elabora-se um sistema educacional universitário concatenado com os ditames do estado militar e autoritário, muito longe da missão de educar, de tornar a sociedade reflexiva porque essa passava a ter um caráter secundário, contudo, o discurso educacional servia aos interesses do Estado e o sistema capitalista. Chauí (1980, p. 39) diz que:

Desvinculando a educação do saber, a reforma universitária revela que sua tarefa não é a da produção e transmissão da cultura (dominante ou não, pouco importa), mas de treinamento dos indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra a mão de obra e fornece força de trabalho.

Essa fala de Marilena (1980) nos deixa explícita que o importante não era a educação, principalmente para os operários e seus filhos, pois, o importante era o trabalho e a mão de obra. Nesse limiar, não havia necessidade de se formarem e; muitos menos se tornarem cidadãos plenos e desenvolvidos para enfrentar a sociedade de seu tempo. Assim cria-se um cenário perfeito para a tendência pedagógica alcunhada de tecnicista que se baseava nos moldes americanos instaurados no Brasil. Nesse motim, o Ensino Universitário, passa por densas transformações com a consolidação do novo Estado Autoritário, esse, estivera preocupado com a pequena parcela da população que almejava mediado pelo golpe que o país obtivesse uma política econômica apta para alavancar na economia e nas finanças do país.

No tecnicismo, o professor seria técnico, com qualidades de eficiência e eficácia; e o

aluno seria um sujeito preparado para incorporar conceitos de materiais didáticos prontos para que ele realmente não pensasse e nem criasse, mas, somente o reproduzisse o que lhe fora ensinado. Para os padrões adotados pelo tecnicismo, o papel social de cada cidadão estava rotulado aos postulados militares que regiam e detinham poder sobre a população. A teoria da aprendizagem era voltada para relação estímulo-resposta havendo necessidade de se produzir uma intervenção de reforma e, o percussor Skinner, postulava que o aluno aprenderia mediante aos estímulos-resposta. A teoria de ensino apresentada era voltada para a instrução com um ensino intencional que era vinculado na finalidade de que professor seria um guia que conduziria o processo de aprendizagem de forma condicionante que poderia ser um prêmio ou castigo. O seu currículo era norteado para expressar uma rigurosidade e precisão com ênfase na programação com uma avaliação baseada no domínio de sua própria conduta.

O tecnicismo esteve presente no advento da Reforma Universitária, em 1968, que clarifica os fins e os objetivos das universidades existentes, pois, com o recebimento de um auxílio mediante uma participação do governo norte-americano, emergiria modificações para o ensino superior do Brasil, com o intuito de erguer o sistema militar. O padrão objetivado era baseado nos moldes universitários americanos desconjunturando o movimento estudantil e apregoando o regime de créditos, a divisão de currículos em uma parte geral e outra profissional, cursos de curta duração, regime departamental, a pós-graduação, o taylorismo como forma de organização do trabalho, o “campi” ou “campus” segregado da cidade.

Em meio a esse turbilhão de acontecimentos a Reforma Universitária aspirava estabelecer a incoação de um direcionamento para a ligação entre pesquisa/ensino, mas, os resultados não foram tão positivos com “uma grande burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente” (CHAMLIAN, 1996, p.3).

A fala de Chamlian (1996) é visivelmente observada na formação dos professores de História devido à falta de debates sistematizados com a sua teoria e epistemologia da natureza histórica. Ainda nos aportamos a relatar que durante o período ditatorial poucas publicações de professores universitários do Curso de História estavam preocupadas com questões imbricadas com o ensino, e os existentes, eram apenas para a divulgação de algumas experiências realizadas no ambiente escolar.

A nova reorganização, produzida em consonância dos parâmetros financeiros, foi muito discutida dentro de um gabinete sem que houvesse um diálogo público, pois, fora somente um seletor grupo, de dez pessoas, que criaram o Relatório Geral. Através desse, os meios de comunicação tiveram somente serventia para divulgar os dados deste relatório sem a

participação ativa dos estudantes e professores. O Relatório do Grupo de Trabalho foi um documento de grande vitalidade que serviu de justificativa legal para a organização e funcionamento do ensino superior, bem como, para os propósitos da reforma, posto que, foram debatidas questões que englobava ao redor da institucionalização do ensino superior, a organização científica e didática, a administração do magistério, as estratégias impostas para cursos de pós-graduação, dos recursos financeiros, entre outras proposições. Os questionamentos impostos, na sessão plenária, almejavam equacionar os questionamentos providos dos professores e das organizações e associações de sua classe.

O Grupo de Trabalho delineou os princípios da docência universitária com caráter inovador no tocante ao “reconhecimento da indissolubilidade das tarefas de ensino e pesquisa” expressa na ideia da unidade de carreira docente, pois, no relatório do grupo constou a presente narrativa:

Se couber à Universidade digna desse nome a missão de indissocialmente, conservar o patrimônio da cultura e fazer recuar os seus horizontes, transferir o saber adquirido e criar o saber novo, não teria sentido separar, em compartimentos, estanques, os homens que ensinam o que já é patrimônio comum da humanidade dos que exploram humanas virtualidades do conhecimento (BRASIL, Decreto n. 62937/68).

Dentro deste discurso, utilizado no relatório do grupo, fica nítido que o pesquisador deve ensinar e que todo professor deve ser um investigador, e assim, consoante o princípio da pesquisa aliado da docência é fixada a dedicação exclusiva.

Entre 1960 e 1970 foram implantadas algumas legislações regulamentando o magistério superior que ambicionavam sublimar a formação desses professores só que acabaram tendo algumas limitações. Deste modo, iremos versar em torno dessas legislações que proporcionam que o leitor compreenda o processo em que esses foram institucionalizados neste período.

No ano de 1961, a Lei n.º 4.024 aprova a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após um período de mais de dez anos tramitando no Congresso Nacional, instiga ao surgimento de profundas transformações na educação brasileira e no ensino superior atendendo algumas exigências de professores e alunos, além de, outros setores envolvidos com o sistema educacional. A lei postulou que as Universidades obtinham autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar como unidades oficiais instituídas de autarquias ou fundações, embora não faça nenhum esboço relacionado com a formação do professor de magistério superior.

A Lei n.º 4.881-A de 06 de dezembro de 1965 cria o regime político do professor e do pesquisador no Estatuto do Magistério Superior que estaria enleado da administração federal que servia para o regime jurídico do pessoal docente de nível superior. Nesta lei, fica clara a existência da indissociabilidade da pesquisa e do ensino com o intuito de transmitir e ampliar o saber, e por sua vez, deveriam ser executadas em universidades ou lócus isolados de esfera superior, contudo, fora perceptível que o ensino e a pesquisa não estiveram lado a lado, pois, havia uma segregação nas classes dos professores. Elucidamos a nossa fala com o texto legal na íntegra que diz:

Art. 6º Os cargos do magistério superior compreendem-se nas seguintes classes:

I – Professor Catedrático;

II – Professor Adjunto; e

III – Professor Assistente.

Parágrafo único. VETADO.

Art. 7º Constituem, igualmente, classes de magistério superior as seguintes:

I – Pesquisador-Chefe;

II – Pesquisador-Associado; e

III – Pesquisador-Auxiliar.

(BRASIL, 1965)

No segundo parágrafo, o documento, reitera que o sistema é indissociável da pesquisa e do ensino e que tantos os pesquisadores como professores estavam no mesmo patamar e com as mesmas vantagens salariais integrando o Quadro Único do Pessoal do magistério superior federal.

Nesse caso, a lei deixa claro, mas o processo natural dos acontecimentos no tocante à formação dos professores fora bem diferente porque a maioria não integrava o ensino com a pesquisa, bem como, a questão salarial poderia ser a mesma embora o pesquisador na cultura acadêmica estivesse em um patamar mais elevado tanto na esfera cultural, ideológica e simbólica. Ao analisarmos os setenta e sete artigos salientamos que a legislação trouxe de positivo para os professores a institucionalização do ensino de pós-graduação e a estruturação da carreira docente.

A nova legislação do magistério sofre algumas alterações com a incorporação de normas e princípios. Nesse limiar, a Lei n.º 5. 539, de 27 de novembro de 68, alteram o quadro do professor pesquisador (BRASIL, 1968). Vejamos abaixo:

Art. 3º Os cargos de magistério superior compreendem-se nas seguintes classes:

I- Professor titular;

II-Professor adjunto;

III-Professor assistente

(BRASIL, 1968)

O texto legal desaparece com as classes da lei anterior como: pesquisador-chefe, pesquisador-associado e pesquisador-auxiliar absorto pelo professor titular, professor adjunto e professor assistente, bem como, a seriação do pessoal docente passa a ser incumbência de um departamento que organizava uma carreira para que não fosse “desintegrado o ensino da pesquisa”.

A Reforma de 68, Lei n.º 5.540/1968 de 28 de novembro resolve extinguir com o regime existente das cátedras, separou as áreas do conhecimento viabilizando uma fragmentação do conteúdo com a fixação de incipientes propostas de ensino, incorpora o regime integral, dedicação exclusiva aos professores, inova com o sistema de créditos por disciplinas, cria o semestre acadêmico, entre outras vicissitudes para o Ensino Superior Brasileiro como nos desvela Berbel (1994).

Frisamos que na década da Reforma, o MEC, inquieta-se com o aumento de cursos de pós-graduação estabelecendo diretrizes para os cursos de *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Dentro do que abordamos a lei pretendia modernizar e flexibilizar administrativamente, objetivava a eficiência com um grupo de pesquisadores e formadores de alto garbo em prol do desenvolvimento do país.

O primeiro capítulo da Lei n.º 5.540 enfoca que o ensino superior deveria ser voltado para a pesquisa, dentro das universidades, em estabelecimentos isolados, organizados em instituições públicas ou privados como entidades assistidas pelo poder público. O artigo dois postula da indissolúvel separação da pesquisa e do ensino tanto nas universidades como em estabelecimentos isolados, organizados em instituições públicas e privadas. Reiteramos que a reforma tinha como escopo central a massificação do ensino e a compreensão de investimentos e, para a formação dos professores universitários o princípio da segregação entre o ensino e a pesquisa o que é perceptível em toda legislação desta época (BRASIL, 1968). A seguir expomos o texto legal que concatena com a anterior proposição apresentada:

Art. 32. Entendem-se como atividades de magistério superior, para efeitos desta lei:
 (a) as que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevados, para fins de transmissão e ampliação do saber;
 b) as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores. § 1º Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisas § 2º Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos.
 (BRASIL, 1968)

A abordada Reforma Universitária estava atrelada com o decreto de lei n.º 477/69 e o

quinto Ato Institucional decretado durante a Ditadura Militar acarretando mutilações dentro do lócus universitário, pois para Fávero (1991, p. 57):

Ambos os documentos recomendam a implantação de uma nova estrutura administrativa baseada no modelo empresarial, cuja finalidade é o rendimento, a eficiência, e não a produção acadêmica, científica e cultural. A burocracia passa a ser o seu meio de realização e as leis de mercado, sua condição. Nessa perspectiva, o esquema administrativo ideal apresentado por Atcon se baseia numa separação completa entre os órgãos que formularam a política universitária e os que a executam. Isso vai implicar consequentemente uma separação entre as atividades universitárias de ensino e pesquisa e sua direção ou controle.

Dentro do discurso de Fávero (1991) compreendemos que os documentos gestaram para transformar a instituição universitária em meras empresas com administradores, onde o fator primordial seria a quantidade em detrimento da qualidade e, com um corpo de professores desintegrados.

Berbel (1994) em seu discurso nos informa que fora somente a partir da década de 70 que ocorre um aumento avassalador de professores universitários, todavia, ainda é falha a formação pedagógica desses professores. De acordo, com as perspectivas apontadas por Nóvoa (1992, p. 21) “a década de 70, é, também, um período fundador do debate atual sobre a formação de professores”.

Efetivamente a formação de professores viera à tona somente com a introdução, em 1974, do I Plano Nacional de Pós-Graduação/PNG, contudo, as ideias mais contundentes, com relação à formação desses professores, vieram a se efetivar com aprovação do Plano Nacional de Graduação de 1999. Vale expormos a presente citação de Marafon (2001, p. 72) que alude com a nossa problemática da pesquisa que:

A pós-graduação precisa integrar a sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

O autor concatena exatamente com as nossas proposições porque não podemos segregar a pesquisa do ensino, pois, antes dele ser um pesquisador ele é professor e para isso deve se aliar da produção específica de sua área de saber. Os debates ecoam pelo país, contudo, ainda merece maior destaque porque muitos dos responsáveis pelas academias nacionais postulam que a estruturação pedagógica do seu saber é dispensável o que na realidade não é espantoso porque a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação não aporta com relação a essa problemática.

Em 1973, surge um decreto presidencial, que legalizava o pesquisador no Grupo-Pesquisa Científico e Tecnológico que visava exclusivamente na divulgação de pesquisas científicas e tecnológicas. Os docentes, nesta época, estavam abarrotados por uma extensiva carga curricular impossibilitando a capacidade de pesquisar, almejando harmonizar a carga com as atividades de pesquisa, e neste contexto, surgem deslocamentos de historiadores-docentes para os Institutos do governo porque havia incorporação, salário, regime de tempo integral. Nesse ínterim, o professor se vê esmagado por um excesso de carga horária impedindo a reflexão e levando-os ao esgotamento. Em 1973, o discurso de integração da prática e da investigação permanece.

Ao longo deste percurso verificamos que os dispositivos legais não estabeleciam formações pedagógicas para o professor universitário para que o inflamasse a realizar cursos de formação pedagógica porque era postulada a ideia de que eles já apresentam conhecimentos suficientes para a realização desta formação.

Resumidamente através desta perspectiva da institucionalização dos professores universitários de História compreendemos que não foi distinta das variadas áreas do conhecimento. O Curso de História passa por fortes remodelações e conseqüentemente acarreta na formação de professores da área das Ciências Humanas e Sociais que acaba desintegrando a imagem do professor que deveria ser multifacetado em um curso com formação reduzida, genérico e amplo, consoante nos informa Fenelon (1986).

A partir do exposto, medramos que o docente superior perpassou por algumas mudanças, tendo em vista que, inicialmente esses compreendiam classes distintas e com o discurso de que o sistema era indissociável do ensino e da pesquisa, no qual, estariam equiparelhados os professores e os pesquisadores, em outras palavras, com as mesmas vantagens pecuniárias. Na Reforma Universitária desaparecem em seu texto legal algumas classes de professores e a distribuição do pessoal docente de ensino e pesquisa passam a constituir uma só carreira organizada pelos departamentos permanecendo o discurso de aliança entre a pesquisa e o ensino. Nesse contexto demonstrado, o Grupo de pesquisa científica e tecnologia, de 30 de maio n.º 72.303, aportam das classes distribuídas em níveis de supervisão, coordenação e execução compondo o grupo de categorias funcionais (BRASIL, 1973).

Conclusivamente vislumbramos como fora instaurada a formação dos professores, no período de 1930-1980, no tocante aos formadores e conferimos que vários desses receberam seu diploma sem ao menos cursar uma cadeira pedagógica, e os que os realizaram, obtiveram

conhecimentos didáticos voltados exclusivamente para área educacional não primando pela Didática da História, ou seja, se aportando da epistemologia da História ou da teoria da História. A consequência disto gerou graves consequências que vem sendo debatidas e dirimidas com as pesquisas preocupadas como a Educação Histórica, aqui é pertinente expor que há outras linhas que se dedicam a aferir o Ensino de História, contudo, a Educação Histórica é um dos frutuosos caminhos para desbravar este universo. Ainda é válido ressaltar que muitos desses professores formados nestes cursos ocuparam cátedras e formaram a consciência histórica de milhares de professores que ainda permanecem alheios às mudanças atuais.

2.1.2 No Uruguai

Neste subtópico é de vital contribuição abordar, mesmo que sinteticamente, como foram formados os professores formadores de História que ministravam classes para que os docentes exercessem suas atividades no Ensino Secundário. O assunto será tratado com mais criteriosidade no capítulo III que adentrarão nas políticas públicas dos currículos de licenciatura de História, entretanto, antes de explorarmos quais foram às políticas de formação desses professores é preciso que exponhamos algumas considerações com relação ao funcionamento deste sistema educativo no tocante a institucionalização dos historiadores-docentes.

Deixamos claro que o nosso objeto de investigação é versar ao redor dos historiadores-docentes para problematizarmos se esses concatenam a pesquisa com a docência. De acordo com a nossa problemática nos é válido somente compreendermos como foram formados os professores de História que ministravam classes para os professores de História do Ensino Secundário, no entanto, versar ao redor da formação do Uruguai não é algo muito simples, principalmente, se comparado com outros países latino-americanos porque como o passar do tempo este país configurou seu sistema educativo, bem como, a formação de professores de forma bastante peculiar.

A formação direcionada para a Educação Primária, que não é nosso objeto de estudo, inicia a ser regulamentada em 1870 mediante uma Reforma Fundacional do Sistema Educativo Nacional tendo como precursor José Pedro Varela⁶⁸. Atualmente a primária se

⁶⁸ Nascido durante a Guerra Grande na capital do Uruguai era filho de comerciantes e exerceu ao largo de sua vida diversas atividades como poeta juvenil, periodista, político, reformador do ensino em concomitância com grandes pensadores da sua época. Realizou uma grande reforma no sistema educacional no governo de Latorre

mantém dentro dos parâmetros adotados nos primórdios com seis anos de duração e um sistema unidocente, ou seja, uma professora para todas as disciplinas no Sistema Público de Ensino. No que se diz respeito à posterior esfera educacional, em 1935, se pode afirmar que começa a ser delineada a formação dos professores para a *Enseñanza Secundaria*, pois, o sistema normalista desde os primórdios fora muito debatido e estruturado pelos intelectuais da época, no entanto, pouco se abordava em torno dos rumos que seriam dados para que os professores secundários desenvolvessem suas formações, aliás, situação bastante semelhante no caso brasileiro com a estrutura do seu Ensino Médio. Portanto, era de urgência que surgisse locais de formação que habilitasse os futuros professores nas variadas áreas de saber.

As instituições públicas secundárias já existiam na capital, no entanto, foi somente em 1906 que há a aprovação da criação dos liceus e que por falta de recursos só pode ser oficializada em 1912. Neste limiar, existe necessidade de uma demanda maior de professores para ditarem classes para estes locais, contudo, era precária a formação dos professores e estes não estavam habilitados especificamente para uma determinada área do conhecimento, porém, a seleção era realizada por meio de prova escrita e oral, além disso, era averiguada a idoneidade do aspirante ao cargo, e sua faixa etária.

Partindo dos pressupostos aludidos, convém informarmos que desde os primeiros anos do século XX, o Uruguai, inicia uma nova etapa de construção e desenvolvimento, pois, com o findar dos golpes de Estado, o novo sistema requeria outras aptidões necessárias para atuar na vida política e social. Os historiadores estavam preocupados em somente historiar fatos baseados no positivismo, pois, era marcante a orientação nacional e a não preocupação com os acontecimentos de outros países, enfim, a disciplina escolar de História fora fundada como estratégia essencialmente militar e política com o predomínio acerbado dos heróis por eles institucionalizados. O documento escrito era totalmente legitimado, muitos dos que se consideravam historiadores, não obtinham formação em História, e sim, em Direito, Economia, Sociologia, entre outras profissões, não havendo uma elaboração conceitual e teórica da racionalização do pensamento histórico. Em síntese, a historiografia uruguaia se consolida baseada na figura idolatrada de “Artigas”, bem como, na imagem de outros caudilhistas consoante a orientação política do historiador que narrava.

Os primeiros ensaios que se tem conhecimento sobre o ensino de História no Uruguai datam 1903 com Daniel Acevedo e José Salgado que tinham como premissa o materialismo histórico e ideias de uma História Total criticando como era perpassada a disciplina que era

centrada nos fatos militares e na história dos soberanos. Outro pensador que abordava algumas premissas com relação ao ensino de História foi Carlos Vaz Ferreira que era advogado e foi reitor da UDELAR e decano da Faculdade de Ciências e Humanidades da mesma instituição. Postulava que o Ensino de História Nacional deveria construir um sujeito uruguaio patriota. Consoante Yamandú Acosta (1996) Vaz Ferreira postulava que o progresso histórico deveria caminhar de forma tolerante com o progresso moral, assim sendo, este seria um bom caminho a ser seguido para quem ensinava e aprendia história. Vaz dizia que a história era cheia de mistérios e muitas incertezas, no entanto, partia do princípio que uma história bem contada possuía um valor insubstituível para a educação, todavia, Vaz (1963, p.35) acreditava que:

“la primera es hacer comprender, hacer sentir lo que la historia tiene de conjetural y dudosa (...) enseñar a graduar la creencia (...) y la segunda misión, aún mas importante que la primera, (...) es hacer sentir al alumno (...) esa circunstancia triste y dolorosa de que los juicios históricos, por ignorancia de los hechos psicológicos, estén tan fatalmente condenados a injusticias posibles. ¿Por qué es importante esto? (...) templando la intolerancia, inhibiendo o moderando la injusticia en las relaciones humanas.”

Esta fala nos clarifica a essência de seu pensamento que deveria ser incrustado na formação do sujeito integral, na ação do sentir e pensar visando à contribuição do progresso moral do discente, posto que, o historiador-docente, em seu olhar, era um juiz da moral do passado. O indispensável, em sua visão, não era aferir o que os homens fizeram ou deixaram de fazer, e sim, ampliar a experiência através do sentir como os homens viviam em outros períodos, em outras palavras, fazer com que o aluno incorporasse o estado de espírito vivido pelos homens da outrora para que percebessem que estes se modificam em consonância com sua época, e assim, reconhecer com juízo os fatos ocorridos e colocando-os em contato direto com as fontes produzidas pelo autor de seu tempo o que conseqüentemente geraria um espírito mais aberto, tolerante para confrontar questões subjetivas da natureza histórica. Em resumo, era essencial analisar as incertezas da disciplina histórica e não somente considerá-las uma narrativa única e universal. Tais proposituras serviram para renovar a historiografia do país nas primeiras décadas do século XX embora estas tenham se tornado convicções que foram divulgadas na secundária através dos primeiros egressados do *Instituto de Profesores “Artigas.”* Na época, muitos pensadores o criticaram, porque postulavam que Ferreira dava muita importância para o fator pessoal e os demais postulavam que isso não havia fundamento para a natureza histórica. A outra crítica sofrida por Ferreira era que sua preocupação com o uso das fontes, pois, para fazerem história seria somente para os estudantes da UDELAR e no

caso da formação de professores não considerava importante aludindo que somente um contato, com as fontes primárias, por ano de formação seria necessário.

Partindo do que expusemos no parágrafo acima, compreendemos que no século passado havia um debate historiográfico muito forte em duas linhas de pensamento. Uma reduzia o ensino de História, visto que, o importante era compreender as batalhas, os soberanos, os fatos, a política não possibilitando que os estudantes construíssem sentido sobre elas porque os fatos deveriam ser aferidos como estava no documento. Na segunda visão, a de Vaz Ferreira, que também não se preocupava muito com o ensino de História, o aluno deveria sentir o processo histórico colocando-os em contato com as fontes do conhecimento do trabalho do historiador para que eles sentissem o espírito de uma época e ampliando as interpretações dos que não estão presentes nestes documentos, ou seja, era importante para aqueles pertencentes à área das Ciências Sociais e não para os professores o que detona que sempre a disciplina específica foi posta a frente das disciplinas pedagógicas. Uma de suas convicções era que ele compreendia o presente através dos homens de sua época, contudo, se orientava do passado para o futuro. Inegavelmente, para quem se dedica a compreender as perspectivas do ensino de História do Uruguai é fundamental desvelar as nuances de Vaz Ferreira que até a atualidade ainda é muito aludida. Essas duas concepções historiográficas antagônicas estiveram intimamente ligadas com o ensino da disciplina de História e com a ótica docente adotada pelos historiadores-docentes, porém, com perspectivas diferenciadas acabaram caindo nas práticas positivistas e tradicionais.

Consoante a fala de Ferreira podemos depreender um lado das premissas teóricas do conhecimento histórico no Uruguai no início do século XX, pois, este era ligado diretamente a Universidade da República do Uruguai, até então, os professores de elite, que muitas vezes eram pertencentes a outras profissões, mas, que possuíam perante a sociedade montevideana reconhecimento cultural desde que a sua formação principal obtivesse ligação com a disciplina este poderia ministrar classes de História.

A disciplina sempre foi interpretada de forma positivista, assim, em um congresso organizado pela Junta Nacional de História, Paulina Luisi⁶⁹ esboça uma nova proposta para as investigações históricas expondo outras ênfases que objetivavam que eram necessários estudos que aportassem da história nacional como: a evolução do sistema educativo,

⁶⁹ Foi à primeira mulher médica no Uruguai, bem como, a fundadora do feminismo no país. Filha de imigrantes italianos cursou medicina concluindo sua especialização em Paris. Luisi orientou sua vida no princípio de liberdade e de ideias progressistas. Atuou como professora do Ensino Secundário enquanto este estava sob a ordem da Universidade da República do Uruguai.

desenvolvimento marítimo, da sociedade, das instituições oficiais e privadas, entre outros aportes que englobassem o surgimento de vários segmentos da sociedade uruguaia.

Rapidamente explanando, pois, não compõe a nossa esfera temporal de análise, embora, seja importante para conectarmos com as futuras informações a respeito do assunto, em 1918, se cria o “*Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal*” que atualmente se chama de *Consejo de Educación Primaria/ CEP* que se desintegra da esfera universitária incorporando uma nova forma de ensinar que teve grandes impactos educacionais advindos das proposituras do método de Decroly⁷⁰.

Na década de 30, é instaurado um *Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria* que hoje se denomina de *Consejo de Educación Secundaria/CES* que descentralizou a *Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatória da Universidad da República*. Especificamente, em 1935, a formação de professores não se encontra mais sobre a jurisdição da Universidade da República, como uma seção preparatória, e assim, se cria a lei autônoma de *Enseñanza Secundaria* que postulava as características básicas para ser professor. Deste modo, a Lei n.º 9.523 deixa claro que os professores deveriam formar cidadãos conscientes de seus deveres sociais como nos alude o art.2 e, explana ao redor do surgimento de um projeto que verse sobre o “Estatuto do Professor”.

Como vimos, a educação secundária pertencia à seção secundária da Universidade da República e possuía no máximo quatrocentos (400) alunos por ano. No governo battlista⁷¹ que acontece uma expansão nesta esfera educacional dando altos saltos mediante ao caráter reformador do período com ótica progressista liberal. O ensino secundário foi criado para atender a classe média da época, posto que, a classe alta permanecia nos bancos universitários. Assim sendo, é importante informar que o ensino secundário se expandiu à medida que a sociedade se moderniza e foi uma grande reivindicação da classe média que objetivava se transformar socialmente, bem como, esta classe era integrada por pessoas que possuíam certo conforto na vida social como: pequenos comerciantes, pequenos industriais, administradores, granjeiros, donos de tambo de leite, entre outros.

Um fato curioso foi à separação do Ensino Secundário sob a órbita da Universidade, pois, foi o único caso existente na América Latina em que uma esfera educacional pertencia

⁷⁰ Foi um médico belga especializado em psiquiatria. A partir de seus estudos com crianças com problemas e retardos mentais implantou uma teoria denominada centros de interesse e posteriormente acabou aplicando com aquelas crianças ditas normais. A essência do seu pensamento consistia que a criança deveria aprender a visão de mundo num conjunto, ou seja, do geral para o particular.

⁷¹ Esse termo é designado como o nome de uma corrente advinda do Partido dos Colorados. A sua orientação principal adveio de José Batlle y Ordóñez que partia do princípio que o Estado deveria controlar a economia e que o país fosse regimentado por um vasto conjunto de leis.

totalmente à universidade. No *Congreso de Profesores de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Udelar* ocorrido em 1934 em Piriápolis foram convocados os professores para versarem de diversos temas, contudo, não foram todos os interessados em participar do evento por questões propriamente políticas advindas do Golpe de Estado. O congresso contou com a importante participação do historiador Oddone, explicitaremos mais abaixo, e Blanca Paris que trouxe debates importantes. A secundária havia sido criada dentro do bojo da Universidade em 1885, contudo, era necessário formalizar algumas questões porque agora por lei deveria existir um estabelecimento por departamento do ensino secundário gerando uma expansão nas matrículas. Para Monteverde (1935, p. 50) tal decisão consequentemente geraria uma:

urgente necesidad la formación de un Instituto Normal de profesores para la enseñanza secundaria [...] que debe asegurar en el futuro profesor las siguientes calidades: a) cultura [...] de tipo humanístico, b) honda formación filosófica, con preferencia psicológica, pedagógica general y particular, c) cultura técnica y especializada en el grupo de asignaturas afines que podrá enseñar.

A fala do autor deixa bem claro que um dos pontos chave, do congresso, foi no tocante a formação de professores para que fosse criado um espaço destinado para formá-los aptos para ministrarem aulas para a secundária dentro de três pilares: formação pedagógica e ciências da educação, formação disciplinária, formação para a prática. O mais interessante destes pilares é que após oitenta anos eles perduram como premissas para a formação dos professores no Uruguai. Ao que nos remetemos exporemos a fala de Vilaró (1999, pág.298)

El IPA posee un currículo que arrastra un atraso de décadas hecho que, em algunos casos, es salvado por la solvencia del formador), que se há 'naturalizado' y que tocarlo o pretender modificarlo se aprecia o se siente por SUS docentes y también por SUS egresados, como violador de su propia identidad.

A criação de um Conselho de Ensino Secundário de 1935 significa definitivamente a separação do Ensino Médio da universidade, que pertencia desde suas origens como a alcunhada “*Sección Secundaria e Preparatoria*” o que gera muita controvérsia durante o governo ditatorial de Gabriel Terra, assim, a secundária se torna descentralizada do Ministério de Instrução Pública regida por um conselho diretivo. Os opositores do governo configuravam que a universidade não iria caminhar pela mesma via, ou seja, a segregação da secundária da universidade não foi por questões pedagógicas, mas, por questões políticas após incessantes análises jurídicas e debates constitucionais. O principal objetivo era para poder controlar esta

modalidade de ensino que não estava sob sua custódia. O CODICEN⁷² foi criado muito mais por questões institucionais do que pedagógicas.

Com essas informações, por hora, já é possível discursar com relação à institucionalização dos historiadores-docentes. Nesse momento, reitero que os detalhes versados compuseram a realidade, em âmbito geral, dos primeiros professores do Instituto. Assim sendo, os primeiros formadores de professores de História eram docentes titulados nos moldes franceses, que em grande parte, eram os antigos professores da “*Sección Secundaria e Preparatoria*”, sendo que, alguns possuíam licenciatura pela UDELAR no Curso de Ciências Sociais com grande reconhecimento cultural na sociedade.

Passados doze anos da menção de um Estatuto do Professor no dia 20 de novembro de 1947 é aprovado pela Lei n.º 10.973 “*Estatuto del Profesor*” que surge para regulamentar as funções desenvolvidas no Ensino Secundário (URUGUAI, 1947). Interessantemente a lei que institucionaliza os professores não nos desvela explicitamente quais as modalidades formativas para ocupar o cargo de docente afirmando no art.4 que ele poderá ser promovido a ajudante, por concurso de méritos, por concurso de méritos e oposição, por concurso de oposição ou ser nomeado diretamente. Os concursos deveriam acender ao cargo mediante uma chamada pública local na imprensa nacional e no Diário Oficial que informava as bases, os regulamentos e os programas que os regimentariam sendo obrigatória para o ingresso na profissão uma prova escrita e oral, onde haveria um sorteio de um tema específico da área pedagógica, como nos é aludido no art.16.

Analisando os cinquenta e três artigos, observamos que a lei peca em diversos momentos, mas, é visível que o professor deveria ser honrado, idôneo moralmente, democrático, republicano e tinha direito de obter licença para fins educacionais, desde que, tivesse trabalhado oito anos e possuísse uma atuação totalmente qualificada ou, poderia se ausentar se houvesse recebido um curso de aperfeiçoamento no estrangeiro.

Observamos que até o momento não falamos dos historiadores-docentes de fato, mas, como ainda não havia emergido o primeiro Instituto de Formação de Professores a nível terciário essas foram às primeiras informações que nos são válidas para que compreendamos o modelo que foram se institucionalizando estes professores.

⁷² O CODICEN é um Conselho Central da Administração da Educação Pública/ ANEP, que por sua vez, é integrado por cinco membros. Destes, três devem ser nomeados pelo Presidente da República e aprovados na Câmara de Vereadores os demais serão escolhidos pelo corpo docente e aprovados pelo poder executivo. Tais membros devem possuir amplo conhecimento em temas relacionados com a educação e possuir pelo menos dez anos de serviço público. As suas atribuições se encontram no artº 59 Ley General de Educación Nº 18.437.

A historiografia em meados da década de 40 começa a tomar novos caminhos, pois, se preocupa em exaltar o surgimento do país e falar em torno da sua independência. Um dos nomes mais aludidos fora o de Eduardo Acevedo⁷³ postergado como o autor da historiografia moderna do Uruguai. Outros nomes importantes da renovação historiográfica foram Pivel Devoto e Juan Antonio Oddone.

Pivel Devoto era um dos professores de História do IPA, e era pertencente ao positivismo em uma vertente que se baseava na contextualização universal do passado e procurava compreender o seu país no passado e o futuro nacional. Na década de 50 o Uruguai realiza revisões na historiografia, contudo, permanece com caráter ensaístico com o objetivo de somente de compreender o passado sem interpretá-lo. Devoto parte de uma premissa que pende para um nacionalismo ativo e vivificador diferenciando-se dos outros autores que pressupunham um nacionalismo passivo.

Ressaltamos as investigações históricas eram realizadas na universidade no curso de História da *Facultad de Humanidades* que de certa forma influenciava a conduta dos professores formadores do IPA. Alberto Zum Felde adentra em um novo terreno historiografia uruguaia, ou seja, o de aferir os grupos sociais porque até este momento, o modelo historiográfico era personalista com resquícios marxistas na obra de alguns historiadores. Ainda, nesta década, as abordagens historiográficas não foram flores, porque inicia discursos críticos ao redor do batilismo que perpetuavam a narrativa universal e positivista. É nesse contexto de narrativas historiográficas que é fundado o Instituto de Professores “Artigas”.

Mas afinal, quando fora institucionalizada a disciplina de História como autônoma no Uruguai? Essa se tornará autônoma em 1948, com a criação da *Facultad de Humanidades e Ciências* funda-se o curso de Licenciatura de História concomitantemente com o Instituto de Investigações Históricas. Até o ano de 2013 a UDELAR permanece com o curso de licenciatura com a nomenclatura de Ciências Sociais e no ano de 2014 cria o curso de Licenciatura de História, contudo, não exporemos suas particularidades porque não compõem o nosso eixo temporal, antes do surgimento do IPA, em 1949, os alunos estudavam na licenciatura de Ciências Sociais da UDELAR.

Para que ocorresse a implantação da licenciatura de História no IPA, muitos estudiosos se dedicaram nas reflexões da natureza do conhecimento histórico, nos objetivos,

⁷³ Foi um importante historiador uruguaio positivista que versou ao redor dos distintos presidentes do país, das instituições públicas, da demografia e economia dando enfoques para o progresso da nação. Nasceu em Buenos Aires e viera a falecer em Montevideu se tornando um influente político que outorgou legitimidade para a política batilista.

nos métodos, nas modalidades do uso da disciplina e nos ajustes em consonância com os centros culturais do ocidente.

Aportamos a informar que o Curso de Licenciatura em Ciências Históricas da UDELAR vem se cerceando de quatro linhas de pesquisa como: História Americana, História Uruguaia, História Universal e Historiografias, assim, escolheram o IPA para a pesquisa de campo porque almejamos aferir o Ensino de História em espaços de escolarização, pois, esses departamentos direcionam os estudantes estritamente para a pesquisa historiográfica não os induzindo para o campo da docência, embora, esta realidade vem se modificando nas últimas décadas, entretanto, há muito caminho para ser percorrido.

Em 1949, o *Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria* para que pudesse ter realmente um corpo de professores de Ensino Secundário cria pela *Ley 11.825 de 2 de Julio de 1949*, as especificações legais de quanto os professores receberiam por seus préstimos. Em seus setenta e dois artigos define valores de acordo com o seu grau de experiência sem dar enfoque novamente nos requisitos de formação necessária para elevar-se na profissão.

Assim sendo, reafirmamos que o sistema primário educativo sempre fora forte no país, no entanto, a secundária desde sua formação apresentara controvérsias e deficiente na formação de professores. Nesse limiar, instauram-se intensos debates e discussões ao redor do Ensino Secundário, onde cada professor ministra sua área de conhecimento, incluso, os professores de História, emerge o *Instituto de Profesores “Artigas”*, localizado na capital do Uruguai, Montevideo, por Dr. Antonio María Grompone.⁷⁴ Na realidade, o Conselho Nacional de Ensino Secundário observa a necessidade da criação de um centro de formação para os professores da secundária que instituídas pela lei exemplificada no parágrafo anterior. O IPA emerge com o lema principal de Grompone (Anales IPA, 1952) que:

la formación técnica y pedagógica del personal docente en enseñanza Secundaria a través de la formación en la disciplina específica, la formación pedagógica y la práctica docente; la formación de Profesores em Ciencias de la Educación; el mejoramiento del personal docente, entre otros médios, por la realización de cursos y seminários de perfeccionamento técnico y de extensión cultural pedagógica; la realización de investigaciones relacionadas con la enseñanza media y su coordinación con los demás ramas de la enseñanza; la publicación de estudios e investigaciones.

O delineamento de suas funções somente viera a ocorrer em 10 de agosto de 1950 e para ingressar no IPA deveria seguir pilares determinados por Grompone conforme

⁷⁴ Grompone foi um advogado, escritor e grande educador no Uruguai. O primeiro precursor e diretor do centro de formação de professor de secundária no país denominado IPA. A biblioteca, que se localiza nas dependências do IPA em sua homenagem ganhou seu nome.

expusemos na citação acima que seria: as ciências da educação como uma apresentação para o futuro professor da teoria educacional, as características das instituições, os meios sociais dos alunos, entre outros aportes; a didática da prática docente das disciplinas específicas de cada especialidade que haviam escolhido dando fecunda importância para a relação da teoria com a prática desde o primeiro ano de curso. Nesse ínterim, a finalidade deste instituto era o “desarrollar otras acciones que son complemento imprescindible, como ES el mejoramiento del personal docente com la realización de cursos y seminários de perfeccionamento e investigaciones relacionadas com la enseñanza media” Grampone (Anales IPA, 1952).

Aportamo-nos a mencionar que o IPA, como um centro de elevado nível acadêmico e em consonância com seu regulamento só poderia aceitar a entrada de dez (10) alunos por cada especialidade, sendo que, haveriam de passar por um exame muito rigoroso para poderem ingressar. Inicialmente a duração era de quatro, bem como, desde sua existência havia formação específica para o curso de História. O primeiro diretor, do IPA, o próprio Antonio Grampone que definiu os marcos legais para a formação de professores no âmbito nacional, nos quais, esses deveriam realizar as suas investigações com enfoque direcionado para o ensino secundário e publicassem suas pesquisas com pilares para a formação técnica, pedagógica e prática, em sua área específica de atuação, além disso, era mister o aperfeiçoamento docente através da realização de jornadas, cursos, seminários, bem como, seria extensivo para a esfera cultural e pedagógica.

Desde seus primórdios, o IPA, procurou se embasar nos ditames da escola francesa, mais especificamente, a *École Supérieure*, que ficava localizada na capital da França, pois, essa apresentava modernos aportes teóricos e práticos para a época. No início de suas atividades, procurou aliar a teoria com a prática em cada curso, visto que, a Universidade da República dentro da Faculdade de Ciências Humanas obtinha como perspectiva teórica a filosofia uruguaia de Carlos Vaz Ferreira. Inicialmente o IPA obteve um planejamento específico para a formação de seus professores onde deveria ser obrigatória a formação pedagógica independente da escolha do curso de licenciatura, bem como, seria necessário existir um treinamento para área ministrada através das práticas docentes.

Na década de 50 a historiografia uruguaia propugna reavaliar as antigas narrativas tradicionais, ou seja, os historiadores começam a questionar o que fora escrito no tocante aos diversos segmentos sociais com a integração de correntes marxistas, populistas e as conservadoras. Sublinhamos que nesta época, um intenso debate eclode relacionado com a expansão imperialista no Rio da Prata e medram historicamente os processos histórico-

econômicos. De acordo com Methol (1971, p. 43):

La preocupación preferente por la problemática económica y social, la explicación de los presupuestos teóricos y metodológicos de la labor realizada, la neutralización del gran personaje como hacedor de su tiempo histórico, la admisión del carácter provisional de todo conocimiento, la actitud alerta ante todas las manifestaciones de la vida social em cuanto a expresiones culturales.

O autor, Methol (1971) nos denota uma mudança de comportamento por parte dos historiadores-docentes que acabaram incorporando, mesmo que num viés positivista, abordagens diferenciadas, não preconizando somente os heróis nacionais, e sim, englobando aspectos da vida social e cultural.

Embora, houvesse uma pequena mudança historiográfica, juridicamente ainda prevalecera à imagem do herói, pois, a Lei de 10 de agosto de 1950 n.º11. 473, em seus trinta e seis artigos, alude com relação às homenagens prestadas para José Artigas. A leitura na íntegra é bastante impressionante, pois, são decretados concursos para historiar a vida de Artigas, decretos de moedas com sua imagem, entre outras. Assim sendo, neste conjunto de honrarias o Instituto, de nossa análise, acaba levando o seu nome.

Foi somente no ano de 1963 que ocorre a aprovação de um regulamento específico para os professores e agregados do IPA que emerge orientações no tocante a especialização docente das disciplinas específicas, quadros próprio de docentes. Nesta mesma década, a historiografia uruguaia toma uma nova dimensão com a influência da Nova História baseada nos valimentos da Escola Francesa e amplamente divulgada pelos historiadores docentes do IPA e pelo núcleo de Faculdades Humanidades e Ciências/UDELAR. A Nova História ou Annales pressupunha a superação de aportes positivistas amplamente difundidos na historiografia do país. Essa escola demarca a eliminação da tirania do documento escrito como algo de fato e verdadeiro universalmente, pois, a escola propunha uma história panorâmica e totalizadora dentro de um enfoque braudeliano indo além de uma premissa diacrônica que era própria da historiografia tradicional, pois, partia do princípio que a história deveria ser pluritemporal.

Dentro desta perspectiva, embora houvessem ocorrido mudanças os historiadores-docentes continuam isolados da pesquisa-ação dando primazia somente para o campo historiográfico, entretanto, tomam como base assuntos relacionados com enfoques mais próximos do presente tais como: o crescimento populacional, os imigrantes, a modernização, a evolução urbana e agrária o êxodo rural, entre outros aspectos que não exporemos dada a amplitude de temáticas aludidas. Aqui não era dada mais primazia para os grandes

caudilhistas, e sim, compreender as estruturas. Para Oddone (1996, p. 229):

La “nueva historia” invoca, desde su campo de estudio, la necesidad de ahondar en las raíces cercanas y mediatas de los problemas presentes, reiterando así. El ya clásico ejemplo de una concepción historiográfica condicionada por la toma de posición frente a una época de una concepción.

Oddone (1996), em seu discurso, nos esclarece que a Nova História, enfoca em assuntos mais próximos da nossa realidade nos fornecendo possibilidades para que possamos compreender o presente. Nesta nuance, ainda se destacaram importantes historiadores-docentes como José Pedro Barrán⁷⁵, Benjamín Bahun⁷⁶, Oscar Mourate e Raúl Jacob. Quanto aos historiadores-docentes da época considerados marxistas contamos com Júlio Rodríguez, Lúcia Sala de Tourón e Nelson de la Torre de acordo com Camou e Moraes (2000). Embora esses apresentassem formas diferenciadas em torno dos debates historiográficos o grupo tinha como premissa básica que:

El pasado para aclarar y diagnosticar el presente, el estudio histórico como arma de libertación de los mitos de la historia oficial y académica hace muchos años nos obliga a repetir, arrojando todavía más las cadenas del conformismo. En suma, una historia ascética, sino, valga otra vez, el término comprometida. En segundo lugar, el grupo pudo constituirse porque todos sus integrantes partían de un enfoque esta vez, si, idéntico. La necesidad de hacer historia económica y social y no meramente política, la necesidad de estudiar no solo el ciclo artiguista sino también la historia del Uruguay moderno y contemporáneo (Entrevista realizada por José Pedro Barrán “Historia y Presente” em: Marcha, 13-03-1970).

No trecho da entrevista acima de Barrán, ele desvela as inquietações do grupo, já que, estavam cansados de uma história nacionalista, artiguista, era preciso inovar e explorar aspectos mais recentes.

O IPA foi criado dentro das premissas francesas e por muito tempo foi considerada como alta produção de professores com amplo saber cultural, ou seja, desde a década de cinquenta houve um intenso esforço de criarem uma elite de professores, no entanto, a ditadura que foi instalada em 1973 fora muito perniciosa o que viera a gerar a destituição de muitos professores considerados ideologicamente comprometedores. O principal motivo, do

⁷⁵ Foi um historiador uruguaio e integrante da Academia Nacional de Letras do Uruguai. Ingressou como professor de História no IPA, em 1958, sendo destituído de suas funções em 1978 por causa da ditadura. Suas teorias se converteram em um novo olhar para a produção do conhecimento histórico. Além disso, Pablo Fucé, um dos nossos entrevistados, em uma das suas produções se aporta de sua teoria que ele mesmo alcunhava da história das sensibilidades ao invés de usar mentalidades porque postulava que o uso desta palavra remontava uma característica mais peculiar ao país.

⁷⁶ Autor de um Manual de História do Uruguai, que por sua vez, foi pensado para os alunos do terciário onde o autor realiza um casamento do rigor historiográfico e didática, contudo, ele somente se atém aos fatos sem realizar nenhuma crítica. No final de seu livro ele finda com uma prática que pode ser aplicada no Ensino de História.

afastamento, isolamento dos professores era advindo da sua intelectualidade que poderiam ser nocivas para os objetivos do governo da época. Essa afirmativa será clarificada ao analisarmos trechos dos professores entrevistados que vivenciaram o período ditatorial no IPA no capítulo IV, onde essa afirmativa corrobora com as suas vozes. A instituição sofreu muitas censuras, intervenções e algumas transformações, e suas competências acabam sendo ditadas pela *Ley Inado*⁷⁷ embora permanecesse regimentado pelos pilares propostos por Grompone. Com medo da centralização da formação de professores, o governo militar, cria vinte e um (21) Institutos de Formação Docente, na parte interiorana do Uruguai, que objetivava descentralizar a formação de professores de Montevideo e a formação de professores da secundária para que houvesse um enfraquecimento no modelo institucional, elitizado e cultural do IPA. Dentro deste contexto, desde 1977 os professores que atuam na primária podiam realizar nos IFD seu curso de modo integral, porém, os professores da secundária realizavam as disciplinas de tronco comum no IFD e após realizavam provas em um determinado período no IPA nas disciplinas específicas de sua formação. Somente a título de informação há historiadores-docentes que ministram classes nos Centros Regionais de Formação de Professores/ CERP e nas Universidades - públicas e privadas-, contudo, estas esferas não compõem a proposta deste trabalho.

Ressaltamos que no período ditatorial, as investigações históricas se deram com mais amplitude nos centros privados porque os investigadores do IPA e da UDELAR em uma grande proporção foram exilados. Assim, consoante a voz de Zubillaga e Balbis (1985, p. 43): *“La historia ensayística entro em crisis, em el preciso momento em que una nueva generación de investigadores abordava otras áreas temáticas más cercanas cronologicamente”*.

O investigador nos mostra que a antiga historiografia entra em choque, pois, as narrativas ensaísticas eram mais destacadas por causa da censura, neste momento, historiadores-docentes encontram alternativas para ministrarem e investigarem novas temáticas, e para isso, se aliarem da troca de ideias com os outros campos do saber: sociologia, ciências políticas, economia, demografia, entre outras.

⁷⁷Desde o surgimento do IPA toda formação docente ficou centralizada somente na capital, mas, com a instauração da ditadura uma de suas medidas foi a criação de 21 centros no interior para descentralizar a formação de professores considerados como altamente qualificados. O INADO foi instituído durante o período da ditadura militar, mais precisamente no ano de 1977, que seria um Instituto Normal de Docência que serviu para supervisionar os Institutos de Montevideo, o IPA, Instituto Magisterial Superior, o Instituto Nacional de Enseñanza Técnica e os Normais. Decretou plano de estudos de três anos para qualquer carreira escolhida, bem como, instituiu a possibilidade que os estudantes pudessem cursar em um IFD no interior do país em regime semi-livre ou livre.

Com a aprovação da Lei 14.101 de 27 de junho 1973, e posteriormente, com o Plano Nacional da Educação de 1977 o instituto começa a sofrer alguns declínios devido à ditadura, posto que, criou um plano em que os estudantes em três anos já estariam aptos para exercerem as suas funções, entretanto, o plano curricular não podia nem ser considerado como um curso de graduação porque era precário para de fato formar um professor. Dentre os excelentes professores muitos deles foram retirados de suas funções, ou, se exilaram durante o período em que a Ditadura assolava o país causando um declínio muito grande para este Instituto de Formação Docente, posto que, muitos foram destituídos por razões políticas e ideológicas.

A Lei Geral de Educação N° 14.101 significou “*una tendencia represiva y autoritaria subordinada la enseñanza al poder político; eliminaba el principio de autonomia técnico docente*” consoante nos alude Demarchi, Marta, o cit. P.15. Frisamos através das vozes dos autores que a formação de professores fora uma das áreas mais afetadas com os ditames ditatoriais. O Instituto Nacional de Docência/INADO realizou uma separação dos professores (ensino secundário) e maestros (ensino primário) reunindo-os em uma Inspeção Geral Docente dependente do CONAE. Conclusivamente, neste período, os centros que formavam professores apresentavam um estrutura repressiva e fiscalizadora. Assim sendo, os programas de formação de professores desta época eram retrógrados, ideológicos e obrigavam que ocorresse a retirada de muitos temas e sua fiscalização era realizada por inspetores muito autoritários que aboliram a análise crítica, a problematização e os debates a cerca do conhecimento histórico.

Ainda havia a opção de realizar o curso de Ciências Históricas na UDELAR sendo de mais fácil acesso, no período da Ditadura Militar, porque até o ano de 1976 só poderia ingressar quem realizasse um exame de admissão bastante criterioso, sendo que, simultaneamente a esse, a Universidade da República do Uruguai ofertava ingresso gratuito e sem nenhuma averiguação para ingressarem no curso almejado. Estudar no IPA, nem sempre foi fácil, porque na realidade, os estudantes desta instituição pública, na grande maioria, são de classe socioeconômica média porque requer uma organização caso trabalhe, bem como, alto custo de transporte para aqueles alunos do interior que precisam realizar os exames das matérias na capital do Uruguai. E essa configuração aludida anteriormente, mesmo com as mudanças políticas, permanece até os dias de hoje.

Nesse limiar, por muito tempo, a Educação Secundária fora posta de lado, pois, a educação média passou e ainda passa por muitas dificuldades. Com a deficitária formação de professores de esfera secundária foi necessária a profissionalização de professores para

atuarem. Assim, surpreendente só haverá um estatuto para regulamentar a formação de professores em 1947, a UDELAR cria a Licenciatura em Ciências Históricas em 1948, o IPA é fundado em 1949 com a presença de grandes historiadores que eram reconhecidos pela sociedade pelo seu alto grau de saber ou formados em outras universidades, neste momento, após a análise da institucionalização dos professores, esses não se atentavam para as especificidades da disciplina o que denota que os conteúdos historiográficos estavam muito acima daqueles condizentes com o Ensino de História.

Afinal, diante da não existência de locais de formação de professores quem foram os primeiros formadores de professores de História? Durante o período de 1935 até 1951 foram preparados aspirantes da Seção de Agregaturas do Conselho Nacional de Educação Secundária para que estivessem aptos para ministrarem classes no IPA com enfoque positivista, onde a prática deveria advir da teoria, e assim, Grompone incorpora a didática dentro do programa. Assim sendo, para Grompone (1956, p.05)

la formación del futuro profesor, en el Instituto, comprende la práctica docente y se realiza durante dos años, el tercero y cuarto año de estudios, en los liceos de enseñanza secundaria [...] con la asistencia obligatoria durante dos años a un grupo de enseñanza secundaria de la asignatura en la que se está preparando, debiendo dictar un número determinado de clases anualmente en presencia del profesor titular y una especial, con un Tribunal que la juzga como prueba final de cada curso; [...] esa práctica se efectúa bajo la dirección del profesor de didáctica de la asignatura, quien viene a los cursos teóricos-prácticos y al mismo tiempo que les dicta el curso de metodología, realiza un análisis crítico del modo como ha actuado el aspirante, haciéndoles indicaciones metodológicas en relación con aquellas.)

Conforme elucidamos na citação, a formação do professor dentro do IPA compreenderia dois anos de prática docente, sendo que, os últimos dois anos haveria que realizar práticas nos liceus de secundária com a assistência de um grupo de professores já pertencentes ao sistema secundário da carreira desejada. As classes eram ministradas na presença do professor orientador, bem como, no final do curso o discente apresentava uma aula para um Tribunal que julgava, e julga até hoje, se este estava ou está apto para exercer a profissão. Dentro deste enfoque o Instituto estabeleceu e estabelece a formação de professores da seguinte maneira conforme Grompone (1956, p.30).

a) La práctica docente, «... que tiene como finalidad adquirir aptitud para enseñar, conocer el medio educacional, penetrarse de las necesidades y fines de la enseñanza media y completar su formación de profesor adquiriendo experiencia de cómo se desarrolla un curso...

b) La tríada formativa docente de didáctica-docente adscriptor-practicante, que conjuga los esfuerzos formativos y que tiene como fundamentación que «El sentido del practicum en la formación inicial tiene que ver tanto con el conocimiento del contexto en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza, comiencen a construir y desarrollar su pensamiento práctico, aquel que orientará y gobernará tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa. Es esta segunda meta la sustantiva, la que aporta significado a la primera...

c) La especificidad de la didáctica, que si bien fue y continúa siendo interpretada desde diferentes lugares paradigmáticos, en Uruguay siempre fue concebida como específica ya que «... al seguir los cursos normales, los estudiantes revisan su preparación en la asignatura y la adaptan al desarrollo didáctico, con lo cual la práctica contribuye a la especialización.

A formação sistemática de nível superior e terciário de História, assim como as demais carreiras, instaura-se a partir de 1950. Os formadores ministravam classes num sistema francês de forma sistemática e temática; nos primórdios estes possuíam uma relação única com seus alunos porque possuíam liberdade de ensino de ideias inerentes em sua forma de se manifestar, pensar e atuar o que gerou certo individualismo no ofício destes professores. Não obstante, esta situação começa a ser advogada pela população em prol de professores com conhecimentos mais amplos e aprofundados em suas disciplinas que ministrariam porque a notoriedade e a fama profissional em seu campo de atividade eram muitas vezes suficiente o que deveras, se tornaria um problema submetê-los em capacitação pedagógica. Além disso, os docentes eram regimentado pela política de seleção ao invés de formação porque o estatuto docente deste período deixa claro que os conselheiros poderiam escolher o professor por um ano de modo interino e caso possuísse idoneidade poderia ministrar classes por mais cinco (05) anos.

Muitos dos formadores apresentavam titulação, no entanto, não era diretamente na carreira de História, e sim, em áreas próximas como o de *Ciencias Sociales*. Os primeiros formadores possuíam boas remunerações que lhes possibilitavam se dedicar somente ao ensino com poucas aulas essa situação com o passar das décadas mudará drasticamente na medida em que ocorre uma expansão do ensino secundário acarretando perda intelectual e sobrecarga de trabalho, principalmente, após a década de 60. Na década de setenta (70) com a ditadura muitos professores especializados são substituídos no IPA por professores de nível primário para ministrarem classes didático-pedagógicas, e outros casos em disciplinas específicas de História e das demais áreas do saber. Frisamos que o professor do IPA sempre contou fortemente com a tradição de cátedra, segregado, universitário, embora, efetivamente fosse um ensino terciário, com pouca relação na gestão do estabelecimento e dos resultados de seus discentes.

Em síntese, a formação dos professores formadores é um assunto pouco explorado no território uruguaio e por muito tempo permaneceu a ideia que qualquer um poderia ser um formador de outros professores, desde que, conhecesse o conteúdo e quisesse ensinar e, fosse especialista em alguma disciplina a fim com reconhecimento amplo pela sociedade. Tal concepção acaba se alterando após a criação do IPA.

Dentro deste contexto apontado que fora delineado a consciência histórica dos futuros professores de História consolidando-se em um sistema extremamente desvinculado de investigações, exceto algumas de cunho historiográficas, no entanto, não havia preocupação formal em analisar a sua própria prática porque eram tidos como a casta intelectual do Uruguai, muito embora, grande parte deles eram formados em outras áreas ou eram tidos com elevado reconhecimento do saber, ou seja, não possuíam e nem era exigido uma titulação de pós-graduação, em certos casos nem de graduação, bem como, fazia pouco tempo que o sistema de formação docente estava sendo organizado. Partindo deste pressuposto conseqüentemente haveria necessidade de existir mais professores para suprir tais necessidades porque a demanda seria elevada. Uma das primeiras medidas foi à preparação de professores e agregados da Seção de Ensino Preparatório da Universidade da República a partir do ano de 1934.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA VIGENTE NA PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO

Mediado pelas quatro fases propostas pelo método comparativo de Bereday depreenderemos informações essenciais para nos fornecer clareza no tocante ao nosso objeto de pesquisa: os historiadores-docentes.

A escolha pelo marco temporal, entre o final ditadura e o início da democracia, é devido ao fato que somente entre a passagem dessa fase que se instauram discursos mais abertos e relacionados com a qualidade e os objetivos para o Ensino de História, partindo dessa premissa cotejaremos as concepções do discurso de institucionalização desses.

2.2.1 Descrição

No primeiro procedimento metodológico, nós realizaremos a descrição, que por sua vez, abarcará os aspectos geográficos, econômicos, religiosos, sociopolíticos e a diferença dos

sistemas de ensino, contudo, deixamos claro o motivo de expormos somente ao final deste item a universidade, pois são normatizadas de forma bastante peculiar. Salientamos que, neste momento, se realiza uma narrativa de aporte descritivo. Posteriormente realizaremos a interpretação com base nas informações averiguadas.

A determinada demonstração de dados compõe a primeira parte do método descrito por George Bereday (1968). Assim sendo, segundo suas premissas seria a geografia humana, pois, não podemos começar a analisar o nosso objeto de pesquisa sem nos valermos dessas explicitações. Deixamos claro que de acordo com Bereday (1968) não é viável realizar uma comparação discrepante quanto à extensão territorial e o número populacional, como é o caso do Brasil e do Uruguai, e assim, salientamos que nosso aporte dentro dos países delimitados tem como pesquisa de campo a cidade de Rio Grande (Brasil), e a capital do Uruguai (Montevideú), contudo, quando versamos no âmbito de institucionalização é sabido que são as leis que servem para regimentar o sistema educativo nacional, e por este motivo, aludimos aspectos sintéticos com relação aos países.

Frisamos que as particularidades que compõe a esses dois espaços geográficos, no qual, efetuamos as entrevistas com os formadores de professores, num total de seis entrevistados, bem como, as singularidades da Universidade Federal do Rio Grande/FURG e do Instituto de Professores “Artigas” serão enfocadas na primeira parte metodológica do capítulo IV que terá enfoque os sujeitos docentes entrevistados na FURG e no IPA.

Quadro 1 – Descrição comparativa entre Brasil e Uruguai

1. ASPECTOS GEOGRÁFICOS/ BRASIL	1. ASPECTOS GEOGRÁFICOS/ URUGUAI
<p>A República Federativa do Brasil apresenta uma grande extensão territorial, pois, engloba uma área de 8.547.403,50 km² e está situada ao leste da América Latina. É considerado o maior país da América do Sul e o quinto do mundo em extensão territorial.</p> <p>A extensão de terras do Brasil é cortada por dois círculos imaginários denominados de Equador e Trópico de Capricórnio. Faz fronteira com o Uruguai ao sul; Argentina e Paraguai a sudoeste; Bolívia e Peru a oeste; Colômbia a noroeste e Venezuela, Suriname, Guiana e com o departamento ultramarino francês da Guiana Francesa ao norte. Reforçamos que o Brasil só não faz divisa com o Chile e o Equador. O relevo, o clima e os recursos naturais variam muito de região para região. Possui o maior rio do mundo tanto em volume de água como em comprimento: o Amazonas e apresenta oito bacias hidrográficas.</p>	<p>A República Oriental do Uruguai possui em média uma população de 3.450.000 mil habitantes em uma área de 176.215 km². É considerado o segundo menor país da América Latina.</p> <p>O país pertence à América do Sul. Desta forma, é banhado pelo oceano Atlântico, ao sudeste, e pelo estuário do rio da Prata, ao sul, faz fronteira com a Argentina, ao oeste, e o Brasil, ao norte e ao nordeste. Apresenta algumas importantes bacias hidrográficas tais como: o Rio da Prata, o Rio Uruguai, a Lagoa Mirim e o Rio Negro, quanto aos aspectos climáticos, o Uruguai apresenta um clima moderado e ameno mantendo essas características em praticamente toda zona territorial do país.</p>



(BRASIL, 2015)



(BRASIL, 2015)

2. ASPECTOS ECONÔMICOS/BRASIL

O país é subdesenvolvido e industrializado e é considerado como a maior economia da América Latina. Apresenta um sistema político e econômico capitalista, já que, é visível a presença de dois grupos dicotômicos: de um lado os burgueses; e de outro: os proletariados ou operários. Vale ressaltar que apresentamos uma economia dependente de outros países se encaixando num modelo semiperiférico, entretanto, não se limitou somente na agropecuária, pois, a extração de minérios e manufaturas é importante para a nossa economia, assim como, o parque industrial, equipamentos elétricos, automóveis, softwares, aviões, entre muitos outros objetos modernizados que são muito exportados para diversos países. Neste ínterim, vale expor que embora o país tenha avançado de uma economia primário-exportadora para um país industrializado, simultaneamente ocorre uma subordinação aos países desenvolvidos com relação à economia, e a tecnologia reproduzida de técnicas internacionais, dívida externa, disparidade social, regiões em avanço e outras em ranços, e a ocupação de muitas empresas multinacionais.

3. ASPECTOS POLÍTICOS/BRASIL

A nação brasileira é composta pela união indissolúvel do estado, município e do Distrito Federal, e está fundamentada em cinco princípios de essencial acuidade como: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, os valores

2. ASPECTOS ECONÔMICOS/ URUGUAI

A economia do país gira ao redor do setor agropecuário e do comércio, entretanto, há uma expansão significativa no mercado da arborização e de serviços. Vale frisar que quanto ao processo de industrialização o país tem recuado bastante, pois, desde que fora implantado a política neoliberal o país acabou sofrendo uma desindustrialização, apesar deste fato, o Uruguai apresenta um dos melhores PIB (Produto Interno Bruto). Consoante uma pesquisa realizada pelo Instituto Legatum, que afere diversos aspectos como qualidade de vida, bem-estar social e crescimento econômico o Uruguai no ano passado atingiu a posição de trigésimo lugar entre os países do mundo. Mundialmente o país é conhecido por suas ações democráticas, visto que, fora e é pioneiro em muitas decisões com relação aos direitos civis. Nela se concentra a sede da administração da ALADI e do MERCOSUL. Devido a sua localização geográfica e ao Porto de Montevidéu é um perfeito cenário para o percurso seguro de uma intensa transferência de cargas para o MERCOSUL. Nesta perspectiva, a cidade abrange toda parte financeira e política do país, incluso, as indústrias que exportam lã, carne, couro, produtos têxteis, entre outros.

3. ASPECTOS POLÍTICOS/URUGUAI

Suas bases estão ancoradas por um governo democrático e constitucional, pois, o presidente é chefe do estado (unitário) e do governo. A constituição vigente é de 1967, embora, fora reformada em 1996 instituindo a cisão entre os poderes: Executivo (presidente e

<p>sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político. O governo é constituído em executivo, legislativo e judiciários criados pela Constituição Federal. O voto é obrigatório para os alfabetizados e os que possuem faixa etária entre 18 até 70 anos, bem como, o presidente é chefe do estado e do governo republicano e democrático. A sua eleição é decorrente da escolha do povo e seu mandato tem duração de quatro anos podendo ser reeleito imediatamente. A nossa constituição vigente é a 1988.</p>	<p>ministros), Legislativo (Assembleia Geral, Câmara de Representantes e de Senadores) e Judiciário (Corte Suprema de Justiça e o Tribunal) apresentando os menores índices de corrupção da América Latina perdendo somente para o Chile. Há no Uruguai 19 departamentos que são comandados por um intendente municipal que será escolhido através do voto tendo duração de cinco anos, assim como, o presidente eleito perdurará em seu cargo pelo mesmo prazo, não podendo ser reeleito imediatamente.</p>
<p>4. ASPECTOS DA SAÚDE PÚBLICA /BRASIL</p> <p>No tocante à saúde pública o país enfrenta muitas dificuldades, principalmente no Sistema Único de Saúde (SUS), que é gerenciado por todos os níveis que compõem o estado devendo ser ofertados de forma gratuita para todos os cidadãos. No entanto, é alarmante o número de mortos com câncer, doenças transmissíveis e mortalidade infantil. Segundo os dados da Organização Mundial de Saúde o Brasil se encontra numa posição bastante desconfortável.</p>	<p>4. ASPECTOS DA SAÚDE PÚBLICA /URUGUAI</p> <p>O sistema de saúde no Uruguai é uma mistura entre o privado e o público. A saúde consoante à Organização Mundial da Saúde ocupa a segunda melhor posição na América Latina e, uma das conseqüências para essa colocação é devido aos recursos humanos, já que, há um grande número de médicos per capita.</p>
<p>5. ASPECTOS RELIGIOSOS /BRASIL</p> <p>A Igreja e o Estado consoante à constituição estão oficialmente dissociados, o que torna o Brasil um país secular. No obstante, em consonância com os dispositivos legais do país é expressamente proibido qualquer tipo de discriminação e intolerância religiosa. A Igreja Católica, mesmo com um diminuto percentual ao longo do tempo, continua sendo a mais praticada pelos fiéis, resquícios claros de uma forte inculcação desde o período da colonização o que visivelmente podemos afirmar que mais da metade da população são adeptas ao cristianismo.</p>	<p>5. ASPECTOS RELIGIOSOS /URUGUAI</p> <p>Quanto ao aspecto relacionado à religião se pode afirmar que o país não tem uma relação específica, pois, a Igreja e Estado desde a Constituição de 1917 foram apartados. Na esfera educacional essa segregação se dera já em 1909. Embora haja uma divisão entre a Igreja e o Estado esta proporciona total garantia de liberdade ao culto, no entanto, a Religião.</p>
<p>6. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS /BRASIL</p> <p>Oficialmente no Brasil o idioma falado é a Língua Portuguesa, essa singularidade com relação aos demais países vizinhos acabou criando uma identidade nacional. De acordo com a influência de outros povos acabou se tornando diferenciado do Português Lusitano. Os indígenas apresentam uma multiplicidade de línguas, contabilizadas no último censo brasileiro de 2010, mais de duzentas e cinquenta. Ressaltamos que em comunidades de colonização alemã, italiana, com foco principal no Sul do país, utilizam essas línguas como forma de comunicação.</p>	<p>6. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS /URUGUAI</p> <p>O país tem como língua oficial o espanhol, no entanto, o inglês é bastante utilizado, principalmente para negócios e para os estudos. É importante dizermos que a Língua Portuguesa é instituída como obrigatoriedade a partir do sexto ano da Escola Primária e as línguas indígenas não obteram muita força porque os europeus durante a colonização quase não contraíram contato com os habitantes da Banda Oriental ocasionando um índice baixo de mestiçagem.</p>

<p>7. ASPECTOS DA DIVERSIDADE CULTURAL /BRASIL</p> <p>A nação apresenta uma grande diversidade cultural devido a nossa colonização, visto que, desde que os portugueses aqui aportaram houvera a existência de um número considerável de uniões, e a imigração advinda de várias nacionalidades. A nossa descendência advém dos povos indígenas, portugueses imigrantes europeus e escravos africanos. Nesse limiar, o país possui uma forte presença de tribos indígenas isoladas nos mais diversos estados que compõem o país.</p>	<p>7. ASPECTOS DA DIVERSIDADE CULTURAL /URUGUAI</p> <p>Mais da metade da população se localiza na capital: Montevidéu. O restante dos habitantes se encontra no interior urbano e na zona rural, no entanto, nesta última há somente 8% de residentes. Nesse limiar, a pirâmide da população nos demonstra um pequeno índice de natalidade e um aumento de expectativa de vida, pois, até o último relatório da CEPAL as mulheres apresentavam uma expectativa de 80 anos e os homens de 73 anos sendo considerado como o primeiro da América Latina no tocante em qualidade de vida. A maior parte dos habitantes é descendente de europeus, contudo, há presença de mestiços e uma pequena percentagem de afro-uruguaios.</p>
<p>8. ASPECTOS DO SISTEMA EDUCATIVO /BRASIL</p> <p>A esfera educacional tem como alicerce os instrumentos legais da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Essa postula que o Governo Federal, os Estados e o Distrito Federal devem se organizar consoante a esfera que lhe compete, pois, cada sistema deverá ser o provedor dos fundos, embora, a constituição tenha aprovado uma reserva de 25% do orçamento estadual e 18% para os impostos federais e municipais.</p> <p>Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está a Educação Básica e Ensino Superior. A primeira compõe a Educação Infantil que vai até os seis anos; o Ensino fundamental de oito anos inicia aos 07 anos e vai até aos 14; e no Ensino Médio dos 15 aos 17; o Ensino Superior integra a graduação e a pós-graduação.</p> <p>O sistema educativo brasileiro consoante o Artº 2, da lei vigente, declara que a educação é dever da família e do Estado, assim sendo, são princípios medulares a liberdade, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas respeitando a liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; ensino gratuito; valorização do magistério; garantia no padrão de qualidade, todos esses princípios são retirados da própria lei que normatiza o país.</p> <p>É obrigatório o ensino desde os sete anos compondo nove anos de obrigatoriedade que devem ser fiscalizados pelo Estado.</p> <p>Em suma, a educação do Brasil é regularizada pelo Governo Federal mediante ao Ministério da Educação (MEC) que determina os princípios norteadores da composição dos</p>	<p>8. ASPECTOS DO SISTEMA EDUCATIVO /URUGUAI</p> <p>A educação apresenta uma característica secular e é obrigatória a partir dos quatro anos de idade, bem como, todo o ensino primário e secundário são requisitos básicos e prescritos para toda a população. O ensino formal do país é dividido entre o jardim de infância dos três aos cinco anos; o primário dos seis aos onze; secundário dos quinze aos dezessete anos que se subdivide em geral, tecnológica e formação técnica profissional; e o ensino superior é dividido em cursos técnicos não universitários, educação tecnológica superior; formação em educação com caráter universitário; educação terciária com carreiras de grado aos dezoito anos para cima, e por fim, a pós-graduação.</p> <p>Nesse limiar, a educação pública é de incumbência das seguintes instituições: Ministério da Educação e Cultura/MEC que visa a regularizar as políticas educacionais; a Administração Nacional da Educação Pública/ANEP que realiza as políticas educacionais; e a Universidade da República/UEDELAR que tem a responsabilidade pelo ensino superior.</p> <p>Assim sendo, o Sistema Nacional de Educação Pública (SNEP) instituído pela lei que rege o país n.º18.347 de 12 de dezembro de 2008 e integra a Administração Nacional da Educação Pública/MEC e a única instituição pública do país a UDELAR obtendo como concepção que a educação é um direito fundamental cabendo ao Estado oferecê-la.</p> <p>Nesse limiar, a educação pública se alicerça dos princípios da gratuidade, laicidade e da igualdade de oportunidades. Ressaltamos que a SNEP é formada por um conjunto de propostas educativas integradas para toda a nação no decorrer de suas vidas, pois, se regimenta pelos princípios básicos da autonomia, da coordenação e participação, assim, ela é dirigida por uma Comissão Coordenadora que tem entre outros objetivos os de velar pelo compromisso do estabelecimento da Lei Nacional de Educação, concretizar as políticas educativas para a educação pública nacional, bem como, promove a planificação educativa convocando a Comissão Nacional de</p>

<p>programas do sistema educativo. A educação é encabeçada e organizada separadamente por cada nível do governo, ou seja, compete aos municípios o Ensino Fundamental; ao estado o Ensino Médio; e ao Ensino Superior é de órbita Federal, posto que, os municípios, estados e distrito federal podem gerir e organizar seus sistemas educativos porque são os responsáveis, incluso, os recursos humanos.</p> <p>Em termos técnicos o país enfrenta grandes dificuldades e ainda há muito analfabetismo principalmente os funcionais, assim que, os professores não contam com salários dignos e a falta constante de aprimoramento docente, entre tantos outros problemas que requerem atenção pública por parte dos governantes.</p>	<p>Educação.</p> <p>A Comissão se ampara mediante a uma Secretaria Permanente que exerce sua secretaria técnica, que por sua vez, há em cada departamento do país uma Comissão Departamental de Educação Pública e um representante da Intendência Departamental, o último, deve coordenar as ações de cada departamento.</p> <p>Atualmente o Uruguai, em seu sistema educativo, precisa enfrentar muitos desafios, e um deles são com relação à formação de professores e reestruturação dos currículos em todas as esferas educativas.</p>
<p>9. ASPECTOS DO SISTEMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES /BRASIL</p> <p>De acordo com a LDB no Art.61 nos deixa claro que a formação dos professores deve atender os objetivos das diversas modalidades e níveis dando primazia para o desenvolvimento do educando por faixa etária alicerçada entre a teoria e a prática explorando o quesito da capacitação em serviço, bem como, a experiência realizada em sua formação deverá ser aproveitada em outras atividades e instituições.</p> <p>Desta forma, para que o professor atue na Educação Básica é obrigatória a realização de um curso superior de graduação em licenciatura plena que poderá ser realizado em institutos superiores de educação ou em universidades sendo o único meio para admitir o professor de Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio, pois, para as primeiras séries do Ensino Fundamental possibilitam que o professor tenha no mínimo o nível médio denominado de Magistério.</p> <p>Os institutos superiores da educação sustentarão os programas de formação pedagógica para os que já tiverem diploma superior e almejam expandir seus conhecimentos como nos desvela o art. 63 da LDB, ainda, programas de formação de professores e profissionais do âmbito da educação nos variados níveis de ensino que são oferecidos e cursos de formação de professores para as Séries Inicia e o curso normal superior.</p> <p>Para os que almejam trabalhar na supervisão, orientação, administração da educação básica é basilar que este tenha realizado um curso superior de pedagogia ou uma pós-graduação.</p> <p>A formação, consoante a LDB art.64, nos revela que a formação docente deverá ser realizada mediante a prática de 300 horas não incluindo o magistério superior.</p> <p>No quesito para ser um professor universitário este deverá concluí-lo em cursos de pós-graduação: mestrado ou doutorado e que tenha um notório saber. No tocante a formação de</p>	<p>9. ASPECTOS DO SISTEMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES /URUGUAI</p> <p>O Sistema de Formação de professores no Uruguai tem como diretriz a Lei Geral da Educação n°18.437/2008 (URUGUAI, 2008). Essa lei nos aporta que a formação de professores tem como objetivo a promoção e capacitação em serviço; melhoria nas condições do seu trabalho e o fortalecimento da formação inicial do professorado.</p> <p>Há duas formas de formação: a primeira formação é condizente com a Educação Primária, Educação Média e Técnica Profissional; e a segunda é a formação permanente que acontece após a primeira titulação denominada de pós-título que serve para capacitar, atualizar, aperfeiçoar e a pós-graduação que é supervisionada pelo Conselho de Formação em Educação como nos desvelar o art.84 da Lei Geral de Educação.</p> <p>No setor público há diversas modalidades de cursos que os habilitam para trabalhar como docentes em campos especiais como é o caso dos Educadores Sociais, Professores de Educação Física entre outros.</p> <p>A formação docente de graduação é praticamente gratuita, exceto, poucos cursos que devem ser autorizados e avaliados pelo CODICEN (Conselho Diretivo Central) da Administração Nacional da Educação Pública (ANEP) que não depende da fiscalização do Ministério da Educação e Cultura (MEC).</p> <p>As formações de pós-título são muito incipientes aprovadas pela ANEP.</p> <p>Os professores de Educação Primária se formam no Instituto Normal de Montevideu e nos Institutos de Formação Docente (IFD) que ocorrem no interior do país e existem em todos os departamentos. Nos IFD há formação há formação para professores do ensino médio, entretanto, estes cursam em as cadeiras pedagógicas nos referidos IFD e as disciplinas específicas os alunos devem realizar livremente, no entanto, as provas devem ser realizadas no IPA (Instituto de Profesores “Artigas”), que por sua vez, forma professores para o ensino secundário sem necessitar</p>

<p>professores universitários, no caso Brasileiro, atualmente contamos com três modos de regime de trabalho para os docentes. Desta forma, há sistema de 20 horas, 40 horas com dedicação exclusiva e 40 horas sem dedicação exclusiva, no entanto, esta última opção nas Universidades Públicas Brasileiras não é muito comum. Neste limiar, professores de 20 horas, em regra geral, atuam como professor em duas turmas de 60 horas por semestre, bem como, em algumas reuniões que são requeridas por seu departamento. Existem professores com 40 horas sem dedicação exclusiva, ou seja, aqueles que possuem outro tipo de função fora a docência ou até mesmo atuam como professores em outras esferas educativas ou instituições que podem ser privadas ou confessionais, em suma, apresentam outra forma de renda. Estes professores geralmente possuem 4 (quatro) turmas, sendo que, duas ou mais podem ser para a pesquisa, embora, na maior parte destes é dado três turmas para aqueles professores que não realizam investigações. Os professores com 40 horas com Dedicação Exclusiva apresentam uma jornada de trabalho igual ao professor de 40 horas sem dedicação exclusiva, contudo, se difere porque não acumula qualquer emprego ou atividade remunerada.</p>	<p>deslocamento porque é fornecida todas as disciplinas em diversas áreas.</p> <p>O Instituto Nacional de Ensino técnico (INET) também forma professores para o ensino secundário direcionado exclusivamente para o ensino técnico. Há também formação de professores nos seis Centros Regionais de Formação de Professores (CERP) formam professores de nível médio. Há também o Instituto Superior de Formação Física depende do Ministério dos Esportes e as Universidades.</p> <p>No tocante, a formação de docentes universitários há dois modos: um deles é direcionado para a Pesquisa nas Licenciaturas da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade da República (UDELAR); a outra formação se desenvolve nos Centros Regionais, IPA, Faculdades e a UAE (Unidades de Apoio ao Ensino).</p>
<p>10. ASPECTOS DA UNIVERSIDADE /BRASIL</p> <p>As universidades brasileiras são mantidas pelo Poder Público e apresentam um regime especial para atender suas necessidades, incluso, os planos de carreira e o quadro de pessoal que a compuser conforme nos explicita o art. 54. É pertinente novamente explicarmos que isso se aplica somente para as universidades públicas, contudo, isso não corrobora com a existência das universidades particulares ou confessionais, até mesmo por que, a nossa pesquisa se preocupa com a Universidade Pública de esfera Federal.</p> <p>A LDB no Art.52 expõe que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, extensão e de domínio do saber humano. Assim sendo, nos incisos desta, nos são apresentadas as suas características fundamentais que se assentam na produção intelectual institucionalizada, corpo docente com titulação acadêmica, entre outros. Além disso, tem a autonomia administrativa para conferir, firmar, aprovar, receber e executar. Nesta, ainda estabelece a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e a extensão.</p> <p>O Art.54, nos deixa evidente que as universidades são mantidas pelo Poder Público</p>	<p>10. ASPECTOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA E INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE/URUGUAI</p> <p>A única universidade pública do Uruguai é a UDELAR, que por sua vez, é um órgão independente do MEC. O Instituto de Profesores “Artigas” (IPA), os Institutos de Formação Docente (IFD) que atuam no interior do país, e os <i>Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar y Joaquín R.Sánchez”</i> são competências do CODICEN (Conselho Diretivo Central) que visa promover ações em concordância com os conselhos de educação, bem como, consoante a Lei n.º15.739 no art.13 especificamente no número 11 ressalta uma série de atributos que lhe competem como: organizar e realizar a formação e aperfeiçoamento docente (URUGUAI, 1985).</p> <p>Dentro desta perspectiva apontada é de vital importância expor que os institutos compõem a esfera do ensino superior de caráter não universitário, e diante disso, a lei n.º15.739 no art.13 ressalta que a Universidade da República UDELAR poderá realizar convênios com essas. Assim sendo, a ANEP (Direção de Formação e Aperfeiçoamento Docente) administra e regulamenta a formação de professores formulando políticas de relevância educativa.</p> <p>O IPA é regulamentado pela Universidade da República Oriental do Uruguai, UDELAR, através do dispositivo legal n.º12.549 de 16 de outubro de 1958 regendo-se pelos dispositivos presentes na lei consoante</p>

<p>com um estatuto jurídico especial para atender as particularidades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público.</p> <p>Em síntese, a universidade tem autonomia plena, visto que, pode criar novos cursos, sedes, diminuir vagas aumentar vagas, expedir certificados e devem oferecer para a comunidade às cinco áreas do conhecimento sem depender do MEC para a realização dessas atividades.</p>	<p>a Lei Geral da Educação n.º18. 437.</p>
--	--

Fonte: Dados extraídos do IDH, OCDE, CEPAL, e IBGE.

2.2.2 Interpretação

Na segunda fase do percurso metodológico nos amparamos dos dados descritos, do primeiro momento, para posteriormente deprendermos as informações à luz da interpretação. Essa, por sua vez, se alia das ciências sociais, em outras palavras, interpretamos o objeto mediado pela política, economia, filosofia, história, geografia, sociologia, entre outras.

Reiteramos que o investigador pode escolher as áreas, na qual, pretende interpretar, pois, nem todas podem ser tão importantes para o foco da pesquisa, contudo, a escolha não é livre, e sim, na ordem de concomitância com o seu objeto.

Em nosso trabalho nos cerceamos da história, da política, da economia e nuances sociais para realizar a interpretação em torno da institucionalização dos professores que integram o magistério superior de História. Assim sendo, dentro desta perspectiva ela não ocorreu por uma simples escolha, e sim, porque essas intervieram em uma escala maior para o nosso objeto a ser desvelado: a formação de professores.

Destarte, essa interpretação é realizada de acordo com uma polifonia de vozes como bem nos elucida Bakhtin (1981) imiscuindo-se as tessituras dos autores, da orientadora, e da própria voz do pesquisador.

Abaixo expomos, em formato de texto, a fim de que fique melhor para a compreensão do leitor, a institucionalização dos historiadores-docentes no período transitório da democracia até 2013, pois, partimos do pressuposto que facilita a interpretação do leitor, embora, a essência do método apregoe na existência de tabelas dispostas lado a lado com as informações referentes aos países postos em análise.

2.2.2.1 Brasil

Como já fora explicitado, o nosso eixo temporal de análise compreende o período de 1980 até 2013. Assim sendo, para que sejam apreendidas interpretações é medular que compreendamos o contexto político e econômico, e também, o cultural de uma determinada época. Partindo dessa informação são perceptíveis que os discursos na década de 80 eram embasados pelos postulados de Gramsci porque o professor atuante do magistério superior deveria ser intelectual e orgânico, em outras palavras, consciente da importância de seu papel histórico envolvendo-se com a classe trabalhadora; em 1990 o discurso estava direcionado para o saber docente; já no século XXI as investigações são orientadas para a pesquisa-ação, ou seja, que esse professor pense em sua própria prática aferindo o contexto de dentro para fora.

Na década de 80, se tornam mais acirrados debates no tocante à formação do historiador-docente, que por sua vez, vem ocupando lugar central nas academias nos últimos trinta e três anos com o surgimento de mais da metade dos cursos de História existentes, pois, como a institucionalização do curso de História viera a ocorrer tardiamente, em 1934, se institucionalizaram um número bem menor como nos desvela Cerri (2013).

Inegavelmente, o período de transição democrática, surge acarretado de muitos embates, tais como: a Lei da Anistia, o surgimento dos movimentos sociais, das campanhas “Diretas Já” para governador dos estados, as testilhas sindicais e políticas de variados segmentos de trabalhadores, anexo a dos professores que representavam a CEDES, SBPC, UNE, ANPED, ANDE, ANPUH, AGB, entre outras que compunham as outras áreas da educação. Com a perda do governo militar, em 1982, a sociedade ecoa, visto que, estivera por tanto tempo sufocada buscando reorganizar e reestruturar o país nos diversos setores educacionais e, principalmente, nos currículos dos variados níveis de escolarização, em específico, o Curso de História obtém a chance de ampliar sua perspectiva educativa, já que houvera sido abalada na ditadura instaurando-se uma modificação, quanto aos seus objetivos, na grande parte dos estados brasileiros.

Consoante o aporte teórico de Fonseca (1993) muitas das produções desta época eram emanadas da Escola de Frankfurt com um paradigma positivista, embora, explorava o uso de incipientes fontes não dando primazia para pesquisas direcionadas para a prática dos historiadores-docentes, e sim, para as pesquisas de alcance historiográfico.

Em 1985, ocorre um seminário de grande importância para área, o Seminário Itinerante alcunhado de “Dependência Econômica e Cultural, Desenvolvimento Nacional e Formação de Professores” servindo como esteio para os formadores de professores de

História, pois, ocorreram debates profícuos quanto às problemáticas, por eles enfrentados, quanto aos aspectos sociais e políticos retroalimentando metas para a formação desses professores de acordo com a premissa de Prado (2009).

Deste modo, assomam-se entornos referentes às singularidades desses profissionais tendo como mediação o artigo da Doutora Déa Fenelon “A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino” esse houvera sido escrito no período da segurança nacional e se referendava contra o desleixo de aportes intrínsecos aos professores e da ineficácia para o Ensino de História com a coadjuvação da História com a Geografia.

Com o findar da ditadura o Ensino de História obtém uma nova postura, posto que, os formadores historiadores-docentes começavam a se preocupar com a qualidade deste ensino incitando ao surgimento de incipientes experiências e alternativas mediante a publicação de variados artigos de professores universitários com um olhar direcionado para a Educação Básica.

Dentro do contexto por hora elencado, um movimento de professores de História, de variados níveis escolares do país propugnam pela segregação da História e da Geografia fundamentalmente quanto à teoria e a metodologia implantada na época, visto que, era de essencial acuidade conceder inauditos alicerces para os historiadores-docentes que delineariam as práticas de novos professores de História, pois, irrefutavelmente, nesta época, ainda prevalecia no imaginário à existência de uma única verdade, ou seja, uma só história.

É realmente na década de 80 que os debates se tornam mais eloquentes, principalmente, aqueles direcionados para o Ensino de História, inclusive, no âmbito universitário, e até mesmo, em eventos realizados pela grande elite de historiadores da ANPHU (Associação Nacional de História). Essa, por sua vez, assevera grandes transformações para o Ensino de História incitando para que os professores de variados níveis de atuação se assumissem como sujeitos da história, pois, tal atitude objetivava criar rupturas com a antiga forma de produzir, transmitir e conceber o processo de ensino-aprendizagem.

Aqui reiteramos que fora um momento expressivo, para o Ensino de História, porque se aguçam discussões para a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, no entanto, seus efeitos não foram tão produtivos, posto que, tais discursos não foram regidos à luz da criticidade, e infelizmente, continuam segregando o ensino da pesquisa regido pelo mito da narrativa universal, o que conseqüentemente, acarretou falências para o processo de aprendizagem histórica.

O aumento expressivo, para época, de entornos relacionados ao ensino não emerge

do nada porque seria fruto dos anseios perenes por parte dos professores que almejavam uma transformação após os desastrosos resquícios deixados pela Ditadura Militar. Embora a década preconize avanços quanto aos diálogos muitos ranços permaneciam, como o caso dos cursos de licenciatura, em que preponderava a tradição da reprodução dos conhecimentos de natureza histórica, no qual, as disciplinas de prática de ensino eram direcionadas para aprendizagem pedagógica não havendo aportes na própria teoria ou epistemologia da História, e assim, o ritual consagrado do livro, giz e quadro era perpetuado dentro das universidades mais aclamadas do país.

O professor, ainda em 1980, no Brasil apresentou uma postura inculcada na prática dos nortes-americanos e canadenses, sendo um reproduzidor do conhecimento advindo de célebres historiadores, ou seja, perdurara a postura positivista, essa refuta a atitude reflexiva sobre o sujeito, nesta época, como nos informa Gómes (1995).

Mas, com novas correntes historiográficas emergindo dentro das universidades, uma delas demonstrava, em suas publicações, leves inquietações com relação ao Ensino de História tais como: a História Social ou cognominada de *Nouvelle Historie* sendo amplamente utilizada pelos historiadores-docentes que acabara recaindo hodiernamente num ensino reprodutivista. Sublinhamos que a ampla divulgação desta escola historiográfica fora reforçada pela própria ANPHU tanto em periódicos, livros ou até mesmo em revistas. Nesta época, a ANPHU, se manifesta contrária com a integração da História e da Geografia em um só curso, tal implantação adveio do sistema da militar, que era alcunhado de cursos superiores de Estudos Sociais, bem como, é posta em questão a extinção da licenciatura curta.

De forma conclusiva os cursos de História ainda se mantinham imbuídos de questões pedagógicas não imbricadas com a racionalização do pensamento histórico, assim como, discursos que partem da premissa básica que não se pode isolar pesquisa e ensino para que pudessem atingir a propositura instaurada. Mas, não sejamos tão pessimistas quanto a essa década, pois após anos turbulentos instaurados com a Ditadura Militar, o Ensino de História, estava restabelecendo suas bases, já que o militarismo fora muito nocivo tentando condensá-la. Ainda ressaltamos que, em 1987, é proposta para que a Revista Brasileira de História crie uma edição especial para o Ensino de História, bem como, há o surgimento de Propostas Curriculares para a rede pública do país.

Durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso emergiram mudanças e reformas de ordens neoliberais e neoconservadoras com nubentes formas de controle do Estado que objetivava expandir a escolarização e aferir os padrões de qualidade. Assim sendo,

foram impostos novos padrões na formação de professores de História, suplemento, ao Ensino Superior com a elaboração de um texto legal que expõe a questão dos cursos de graduação em História, entretanto, o documento peca porque se referenda a formação dos professores de História silenciando legalmente a formação do historiador-docente.

E assim floresceu a década de 90 do século passado, contudo, ainda persistem as problemáticas dos anos anteriores, pois, o historiador-docente continua segregado de sua área de atuação: o ensino, ao mesmo tempo, prescreve-se discussões condizentes com a implantação das Diretrizes Curriculares de História e de Formação de Professores para a Educação Básica. Destarte, é aprovada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º9.394/96 reservando artigos que aportam da natureza do magistério superior e das diretrizes para a sua atuação no Ensino Superior.

A vigente LDB, no art.61, propugna mesclar a teoria com a prática, no art.62 traz uma novidade com a criação dos “Institutos Superiores de Educação”, e o art.63 regulamenta esses Institutos. Além disso, o art. 65 preconiza a necessidade de 300 horas de estágio para os professores de História do ensino básico destituindo essas horas para os alunos de mestrado e doutorado que almejam ser formadores de historiadores-docentes.

A regulamentação da formação docente para o nível superior fica demonstrada especificamente no art.66 delineando que a sua preparação para o exercício de sua função se dará mediante aos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, mas, a lei não desvela como esses cursos serão regularizados, o que deixa subtendida que a normatização se dá na própria universidade como nos alude a Resolução CNE/CES nº1, de três de abril de 2001, que fixa as normas para a existência dos cursos de pós-graduação no país (BRASIL, 2001).

Aqui chegamos num ponto essencial para a formação dos profissionais no magistério superior, como sabemos os cursos de mestrado e doutorado não exigem em sua formação estágios para a docência, à exceção dos mestrados profissionalizantes ou para aqueles que são bolsistas que são obrigados a cursar seis meses de docência universitária de acordo com os preceitos da CAPES. E assim, por muito tempo foram se constituindo os nossos doutores, que primaram pela pesquisa esquecendo-se que antes dele ser um historiador ele é um docente.

Na década de 90, as universidades são precarizadas e os seus quadros de profissionais estiveram com deficiências pecuniárias, bem como, o ensino continuou sendo segregado da pesquisa; o professor ainda desvalorizado; aumento da privatização do Ensino Superior pode ser considerada as principais marcas do contexto sociopolítico da época. Quanto às universidades é possível delinear-mos que essa continuara sendo perpetuada como

um local de saber; aumenta consideravelmente o número de cursos de pós-graduação em História; expansão do mercado editorial narrado pelos historiadores, no entanto, o ensino permanece sendo deixado de lado. Os professores, neste período, não realizavam concursos porque o governo almejava ser destituído da obrigação de financiar as universidades agravando a crise universitária.

Ressaltamos que em 2001, a legislação federal, acaba impedindo que um aluno possa ter as duas titulações: bacharelado e licenciado, tal fato ocasiona um efeito avassalador, porque a grande parte dos estudantes acabou escolhendo no vestibular o curso de licenciatura porque a profissão de historiador não é regulamentada conforme nos revela Cerri (2013).

No século XXI, mesmo com a instauração das novas premissas teóricas para o Ensino de História, como por exemplo, a Educação Histórica, muitos dos antigos historiadores-docentes são resistentes até mesmo em desvelar os aportes dessa e das demais que vinham emergindo para inovar o ensino da disciplina. Mas, algumas mudanças emergiram na academia, posto que, os antigos historiadores-docentes se preocupavam apenas em ministrar suas aulas e realizar suas pesquisas isoladas, no mundo atual, os jovens são formados em outro viés que lhes induzem a pesquisar e publicar artigos, livros, revistas, periódicos, bancas que participam decorrente das agências de fomento que estimulam ao desenvolvimento da pesquisa, embora, é notório que no meio da quantidade a qualidade acaba sendo posta de lado.

O formador historiador-docente perpassou pelo individualismo de sua cátedra estabelecendo diferenças entre os professores da licenciatura e do bacharelado, assim sendo, se observa que no Brasil é fundamental uma alteração na normatização dos cursos de pós-graduação, esse é um dos calcanhares de Aquiles do magistério superior, porque as deficiências desse é de cunho social e cultural. Atentamos para o fato de que historiadores-docentes percebiam a importância de sua própria prática deixando para trás dominantismo, que esse indague sua própria postura pedagógica para que possa realmente lhe fornecer legitimidade mediada pelas experiências dos novos professores de história como método para a descoberta da conexão entre a pesquisa e o ensino relacionando-as com práticas para a vida social.

Os programas de pós-graduação deixaram a desejar no tocante à didática da história em detrimento da didática pedagógica com cursos de mestrado e doutorado não primando pela docência, exceto, os mestrados profissionais, resumindo, o profissional do magistério superior do curso de História obteve preocupação somente com a pesquisa em caráter solitário, visto

que, seu objetivo principal, era o de ser investigador, pois, no imaginário desta esfera intelectual permanece a ideia que os conhecimentos historiográficos estariam em um grau acima dos conhecimentos pedagógicos.

A reprodução de conhecimentos e a seletividade se mantiveram desde os primórdios da institucionalização do curso de História em consonância com o modelo liberal de sociedade. Enfim, revistar questões é sempre basilar para que encontremos alternativas cabíveis para a melhoria do Ensino de História, assim sendo, esse revistar deve englobar o papel do professor, os perfis dos profissionais, os planos e programas de estudo, a relação da prática e da teoria, licenciatura e bacharelado, as condições de trabalho, a insuficiência de recursos físicos e financeiros porque até onde bem sabemos a didática perpassada não fora eficiente porque não forneceu características inerentes ao seu ambiente de atuação.

2.2.2.2 Uruguai

Neste item é vital nos lembrarmos de que os historiadores-docentes, no Uruguai, ministram aulas tanto para o IPA e CERPs como para os ambientes universitários. Contudo, as classes de nível terciário para formação docente, não é de esfera universitária, a exemplo, temos o IPA, embora, para lecionarem nesse, não é necessário que tenham realizado seus estudos na universidade, ou seja, possuir graduação ou pós-graduação universitária porque não é requisito básico para o investimento neste ofício. Até o ano de 2013 havia, no sistema público, licenciatura de Ciências Sociais regimentado pelo plano de 1991, no entanto, desde 2014 a UDELAR conta com a Licenciatura de História. Reiteramos que muitos dos historiadores-docentes realizam seus estudos de pós-graduação na Argentina, caso do professor entrevistado Pablo Fucé, porque o país mantém convênio com vários países latino-americanos sem necessitar de revalidação.

Vaillant (2002) em sua fala nos propaga que o Uruguai apresenta um dos sistemas de formações de professores mais controversos da América Latina. Realmente, versar ao redor dessa arena, da formação de professores do Uruguai, é algo bastante complexo, principalmente, ao redor do Ensino de História, que fora tão invisibilizado pela Ditadura e ganhará cenário somente em 2005.

Assim sendo, afirmativamente ainda é muito precária a ligação do conhecimento de natureza histórica com as formas práticas de concebê-lo, tendo em vista que, essas não se produzem dentro de um ambiente universitário. Nesse ínterim, talvez essa segregação tenha

desencadeado um grande problema devido ao fato de que ela não houvera se dedicado com aspectos epistemológicos da História, e muito menos, em investigar a prática de seus formandos. O que não deveria de ser assim, mas, os centros de formação docente, da América Latina, suscitaram este fenômeno, o que acarretou muitos aislamentos tornando o Ensino de História desvalorizado.

Irrefutavelmente os discursos evidentes, para os Cursos de História, tanto da UDELAR como do IPA apregoaram pela conexão da pesquisa com a prática o que acabou não acontecendo, embora, discursos no tocante a investigação são evidentes após a criação da LGE de 2008. Nos primeiros anos da década de 80, no período de pós-redemocratização, as investigações voltaram com força na Universidade da República do Uruguai, já que, anteriormente as pesquisas se concentravam em Universidades Privadas que recebiam auxílios externos para poderem realizá-las. Os temas mais aportados revelavam grande interesse por biografias, memórias, testemunhos ou narrativas de um acontecimento particular ou coletivo. Assim sendo, chegamos à década de 80, com poucas publicações relacionadas com o Ensino de História por parte dos historiadores-docentes da época.

As transformações, e o desenvolvimento em todos os segmentos sociais, após a sua dura ditadura, ampliaram as investigações históricas concatenando-as com outras ciências, no entanto, durante toda essa década fora fortemente reduzida a um curso de três anos sem haver nenhuma perspectiva investigativa para o ensino.

A passagem da ditadura para a democracia, inicialmente, abrangeu o período entre o plebiscito de 1980 até as eleições em 1984. Dentro deste contexto, a sociedade dava indícios de um considerável aumento na produção agrícola, um reduzido número de desempregados, favorável acesso à moradia, e uma veloz internacionalização e transnacionalismo, bem como, melhorias salariais, entretanto, era vigente um desvalorizado sistema de ensino e de formação de professores.

O dia 25 de novembro de 1984 é uma data histórica para os Uruguaios, pois, após onze anos de Ditadura Militar era hora de mudar. Assim, com o findar dessa, mediante as eleições, Cavanna e Cerri (2009) nos informam que a Ditadura Uruguiaia foi a das mais cruéis do CONESUL, pois, pesquisas indicaram que houvera sido o país com o maior número de torturados por habitantes. Dentro deste contexto, os livros de história, silenciaram por muito tempo os enlevos do governo militar ocasionando uma forte apatia por parte de uma traumática sociedade.

Em 1985 é autorizado que todos os presos, exceto alguns que cometeram homicídios

fossem soltos, ainda neste ano institucionaliza-se uma nova Lei de Educação, a de n.º15.739. O órgão do INADO (Instituto Nacional de Docência) desaparece, posto que, houvera sido instituído no período da Ditadura Militar. O IPA volta para a esfera da ANEP (Direção Geral de Formação e Aperfeiçoamento Docente), subordinado pelo CODICEN (Conselho Diretivo Central da Administração Nacional da Educação Pública).

A nova lei extingue com a imposta por Bordaberry de 1973, denominada como uma lei de emergência para o ensino em todas as modalidades formais. Assim sendo, essa dá cabo do CONAE (Conselho Nacional de Docência) e se institui a ANEP e o CODICEN especificando os Conselhos Desconcentrados para cada modalidade de ensino. A lei contém cinquenta artigos e estipula que para ingressar em qualquer nível do magistério deverá ser realizada em forma de concurso, bem como, no art.9 alude para a importância de haver estímulos para a investigação científica. Partindo dessa premissa, aspectos relacionados com o magistério superior não são aludidos porque há uma circular 2145/93, que regulamenta a sua formação e as dos demais componentes do sistema educativo público.

Em 1986, na presidência de Julio M. Sanguinetti, alguns historiadores-docentes iniciam abordagens voltadas para passado recente porque havia necessidade de realmente externarem para a população o que havia acontecido durante aqueles anos, neste mesmo ano, é desenhado um plano que tendia a especificar para todos os CERPs e o IPA, as disciplinas que seriam trabalhadas ao longo de sua formação. Nesse limiar, o historiador-docente, recebe pronto seu plano com a fundamentação teórica, os objetivos, e as referências bibliográficas. Em suma, o aluno poderia adiantar seus estudos aferindo os planos, pois, este estipula especificamente todas as disciplinas de cada semestre.

A homogeneização bitola muito a prática do historiador-docente que cada vez mais se afasta da associação da investigação, já que, este precisa estar fundamentado teoricamente para repassar todos os conteúdos elencados no plano. O plano ainda inova com a criação de carreiras de curtas, ou seja, para formar ajudantes e professores atribuídos (estes servem para auxiliar aos professores na organização dos laboratórios de física, química, entre outras atividades). O curso de História volta novamente a ter quatro anos de formação, que por sua vez, houvera sido reduzido para três anos no período da Ditadura pelo CONAE.

Em 1989, ocorre outro plebiscito, para aferir se realmente o povo almejava que os violadores dos Direitos Humanos continuassem isentos de qualquer tipo de punição, contudo, a população na maior parte prefere deixá-los impunes e esquecer-se do passado como nos elucidava Cavanna e Cerri (2009). Assim, a sociedade uruguaia vai novamente delineando seus

projetos políticos, econômicos, sociais e educacionais na base do ocultamento e silenciamento do período ditatorial.

No novo contexto, o IPA, a partir da década de 90 começa a ofertar outras modalidades de educação como cursos de pós-graduação, e assim, há um aumento significativo de estudantes em todas as áreas, anexo, os do Curso de História.

Em 1996, o Conselho Diretivo Central da Administração Nacional de Educação Pública incita para uma Reforma Educativa, baseada em preceitos como: a equidade e a qualidade emergindo por parte dos historiadores-docentes análises relacionadas com o golpe de estado, a ditadura e alguns testemunhos de sobreviventes das torturas militares.

Em 2005, com a entrada no poder de Tabaré Vazquez da Frente Amplio, ocorre uma mudança na estrutura social e política do país, pois, assuntos versando em torno da história recente entram em pauta e a História Oral enquanto método se integra as fontes dos historiadores-docentes uruguaios que pretendiam captar testemunhos de sobreviventes, de familiares de pessoas desaparecidas, entre outros olhares, para compreender o passado com o intuito de explicar o momento presente.

Um grupo de pesquisa da UDELAR expôs imagens de jovens desaparecidos pela ditadura, tal fato, incita para uma mudança no pensamento do povo. Nesse limiar, o Conselho de Educação Secundária faz um chamado para que os historiadores-docentes enfoquem o assunto, pois, já era tempo de abordar os aspectos referentes ao Estado de Segurança Nacional como revela o CODICEN (2005).

Os professores de história e os historiadores-docentes acabam postulando muitas indagações de como perpassar essas informações que englobavam a identidade nacional. Conclusivamente, o ensino de história, só será revisto a partir da necessidade de compreender o processo ditatorial no país no ano de 2004. Mas, essa inaudita abordagem de ensino, em todos os níveis educativos, fora muito complexos. E essa complexidade é advinda do quê?

Como sabemos o Partido dos Colorados, de direita, se mantivera no governo por mais de cem anos, em 2005, assume a esquerda denominada de Frente Amplio instaurando diversas investigações para punir os agressores, dessa forma, a oposição se manifesta contrariamente enfocando que o Ensino de História, dentro desses moldes, serviria como uma manobra política para que os historiadores-docentes delineassem os estudantes a serem adeptos do partido.

Outro assunto em pauta fora a questão da laicidade como bem nos elucida Cavanna e Cerri (2009), pois, postulavam que versar em torno de várias perspectivas poderia afetar a

laicidade, já que, essa no Uruguai é considerada como falta muito grave para o professor que infringi-lo.

A partir de 2008 se instaura um novo plano de estudos com um diferenciado desenho curricular, tendo em vista, que o CODICEN começa abdicar para que esse se torne um centro universitário de professores, e como tal, deveriam se integrar da pesquisa, do ensino e da extensão. No obstante, vale explicar que os conteúdos históricos perpetuaram um ensino positivista com uma lista cada vez maior dos renomados historiadores o que vem acarretando muitos desgastes, e assim, a maioria nem consegue terminar seus estudos. Atualmente se acirram debates intensos que propugnam uma revisão neste plano, não somente para a licenciatura de História, como para as vinte outras áreas que o IPA oferece.

A Educação Superior Terciária, que por sua vez, não é Universitária, contudo, com a implementação da *Ley General de Educación n°18.237/2008* alude na transformação do *Consejo de Formación em Educación* em um órgão que se torne um *Instituto Universitario de Educación/ IUDE*, visto que, já fora criado por lei no art.84 da *Lei General de Educación/LGE*, no obstante, ainda não se encontra em funcionamento e visa a recuperar a injustiça histórica sofrida pelos professores das gerações anteriores, embora, a reivindicação tenha sido bem mais ampla almejando pela criação de uma Universidade Nacional Autônoma de Educação com a finalidade de englobar a formação profissional dos professores com a rede e centros do restante do país, todavia, os anseios não foram totalmente aceitos gerando uma série de tensão no seio acadêmico e discussões políticas o que resultou teoricamente na IUDE que deveria ser fiscalizada pela ANEP. Dessa forma, observamos que a formação de professores do Uruguai nos desvela caminhos diferenciados do nosso sistema educativo para atuar como um historiador-docente pelo sistema público. Um dos pontos mais diferenciados é que para atuarem como professores formadores de História, bem como, das demais áreas de saber não é obrigatório que os professores façam cursos de pós-graduação, contudo, é *sine qua non* que realizem seus estudos em Centros de Formação Docente ou Universidades reconhecidas, pois, no caso brasileiro há esta necessidade para acender a um cargo dentro da universidade. Aludimos importante expormos que inexoravelmente quando a IUDE for implantada conseqüentemente deverá ocorrer uma modificação no processo de formação de formadores emergindo a necessidade de reformular os desenhos curriculares dos cursos com formação específica, bem como, incluir novos itens na formação destes professores.

É de comum acordo que o Ensino de História, em ambos os níveis de escolaridade, não é a pauta do dia, tanto na universidade, como no IPA e nos CERPs, visto que, repassam

um ensino tradicional de historiografia positivista. Mas, afinal por quê? Vejamos que desde os primórdios o Ensino de História serviu para exaltar a identidade da nação, onde prevalecera uma única história, e uma forte admiração pelos alcunhados “grandes heróis” como Artigas.

Baseando-se nesse fato a universidade serviu como reprodutora dessa “única verdade” gerando um jogo de dominó, pois, os historiadores-docentes para poderem ministrar aulas no IPA precisaram realizar, na maior parte dos historiadores-docentes, suas formações nos bancos das universidades e outros realizavam dentro dos Institutos de Formação Docente. Tal fato causara uma grande ruptura porque à medida que esses se dedicaram em sua formação somente para a investigação acarretou uma perplexidade ao ocupar sua posição nos lócus de formação de professores de nível secundário.

A preocupação em investigações que aferem a prática dos professores é muito recente, e tem início nas dependências da UDELAR, em 2007, no Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e no Departamento da Sociologia e Economia da Educação da Faculdade de Humanidades, essa por sua vez, pretendia aferir o quanto a formação docente se encontrara dissociada da pesquisa, bem como, conferia as suas consequências desastrosas para uma sociedade que almeja se desenvolver. Atualmente o IPA tem se dedicado bastante em investigar as práticas dos professores e perspectivas relacionadas com as tecnologias da informação.

Conclusivamente, os historiadores-docentes do Uruguai, até mesmo na atualidade, continuam num ensino transmissor de conhecimentos, não há aliança entre a investigação e à docência, o curso de licenciatura do IPA estereotipicamente não apresenta o “*status quo*” do Curso de Ciências Históricas da UDELAR, mas, após analisarmos todas as publicações tanto da UDELAR como nos anais do IPA não fora identificado artigos que fornecesse premissas para uma Educação Histórica ou um Ensino de História mais inovador no país, embora, ajam artigos que se reportem ao Ensino de História em outras nuances. Assim sendo, as únicas historiadoras-docentes do IPA que apresentam conhecimentos teóricos, em de Jörn Rüsen, e se alicerçam desses para as suas pesquisas é: Vania Markarian, Isabella Cosse e Ana Zavala, embora, a professora Adriana Rubio, professora do IPA, tenha conhecimento desta linha teórica porque esteve presente como palestrante em uma Jornada de Ensino de História onde foram delineados vários pressupostos da Educação Histórica na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM no Brasil em 2014.

2.2.3 Justaposição

Em nosso terceiro momento metodológico, iniciamos o primeiro passo da nossa comparação. Desta maneira, observamos as características em que se assemelham e diferem no tocante à formação dos historiadores-docentes no Brasil e Uruguai. Neste momento, criamos a nossa hipótese comparativa que deverá ser respondida no processo propriamente dito de comparação. Partindo do que fora aludido a nossa dúvida é se o discurso institucionalizado dos historiadores-docentes, Brasil e Uruguai, viabiliza a segregação entre a pesquisa e a docência.

2.2.3.1 Semelhanças

- No período ditatorial os historiadores-docentes formavam novos professores de História em um período de três anos.

- Muitos dos historiadores-docentes foram perseguidos e exilados porque acreditavam que mediante sua intelectualidade poderiam assombrar o regime militar;

- A maior parte das produções acadêmicas, na transição democrática, postulava um paradigma positivista;

- O historiador-docente incorpora o uso de novas fontes, não validando somente o documento escrito, entretanto, pesquisas relacionadas com a prática de ensino eram praticamente inexistentes, e as existentes no campo da História continham aportes historiográficos;

- Na década de oitenta muitos dos historiadores-docentes ainda postulavam uma única narrativa como se fosse à verdadeira. Este fato foi decorrente por uma linha de historiadores que existe até a atualidade, em ambas as nacionalidades, no entanto, é possível afirmamos que a partir desta década ocorre uma virada de pensamento e novas formas de conceber e conferir o Ensino de História;

- A segregação do ensino com a pesquisa;

- Os cursos de licenciatura perpassavam a tradicional e preponderante reprodução dos conhecimentos de natureza histórica, bem como, as disciplinas de didática não se aportavam e, até mesmo hoje a grande parte não se aporta, da teoria e da epistemologia da História;

- Ensino sem primar pela racionalização do conhecimento histórico;

- Modificações curriculares no país para o Ensino de História, anexo, no Uruguai com a institucionalização do Plano Curricular comum de 1986;

- Cursos de Mestrado e Doutorado sem exigir que o estudante realize uma prática pedagógica para atuar no magistério superior;

- Primazia pela pesquisa em detrimento da docência;

- Disciplinas específicas mais valoradas do que as de dimensão pedagógica;

- O historiador-docente é desvalorizado;

- Os professores das universidades são os detentores do saber, e assim, postulavam que não precisavam investigar sua prática por suas reconhecidas potencialidades;

- Os institutos, que na lei brasileira de 1996 é uma novidade presente no art.61, no imaginário social perpetuam que estão sob a universidade;

- O historiador-docente realiza suas pesquisas de modo solitário;

- Os historiadores-docentes não se amparam da interdisciplinaridade, ou seja, cada um planeja suas aulas sem primar pela troca de informações com os demais;

- Conhecimentos historiográficos sempre estiveram acima dos conhecimentos pedagógicos;

- Em 1990 aumenta consideravelmente o número de cursos de graduação e em História no país. O caso uruguaio não é diferente havendo um aumento significativo de cursos de História com a criação dos CERPs em 1997;

2.2.3.2 Diferenças

- Habilitação para ser um historiador-docente deverá ocorrer, no Brasil, inicialmente na universidade, faculdade, nos institutos de educação superior e posteriormente em nível de pós-graduação mestrado e doutorado; na contingência uruguaia a formação dos historiadores-docentes decorre de suas formações iniciais no IPA ou CERPs ou nas universidades não havendo obrigatoriedade de realizar cursos de pós-graduação. Obs.: Há presença de quatro universidades de esfera privada, contudo, reiteramos que não é nosso objeto de pesquisa.

- O currículo de História, no Uruguai, nunca esteve ligado com a da geografia, contudo, no Brasil houvera esta junção onde os professores propugnaram a segregação entre a história e a geografia fundamentalmente por causa da teoria e metodologia, bem como, o aumento de três para quatro anos do curso;

- Debates intensos em relação à formação do historiador-docente, entretanto, no caso uruguaio esses se encontram em processo de apatia após a Ditadura Militar perpetuando o positivismo com aulas essencialmente transmissoras do conhecimento sem ingerir debates ao redor de sua prática, assim sendo, somente em 2005 que algumas abordagens no tocante as práticas pedagógicas serão contempladas;

- No Brasil, após o período militar, a sociedade alvitra por uma reorganização e reestruturação nos diversos setores educacionais, e assim o curso de História instaura uma modificação quanto aos objetivos de ensino na grande parte dos estados brasileiros; no Uruguai há anseios de mudança, porém, a perspectiva aportada pelos historiadores-docentes é a de investigar as biografias, memórias, testemunhos ou narrativas particulares ou coletivas;

- Na década de 80, os historiadores-docentes, se reúnem em seminários para debaterem assuntos ligados com o Ensino de História e a formação do profissional que atuava na área; no Uruguai os poucos encontros existentes estavam preocupados em reestruturar sua identidade nacional;

- Os historiadores-docentes apresentam uma nova compostura, pois, em meados da década de 80, começam a propugnar melhoria na qualidade do ensino almejando o surgimento de novas alternativas, todavia, o Uruguai estava preocupado com a criação de um novo plano e pela destituição dos órgãos implantados no período ditatorial;

- Em 1980, a Associação Nacional de História, incita aos historiadores-docentes a medrarem a sua forma de ver, analisar, e conceber o ensino de História para que se criassem rupturas com o sistema de ensino até o momento preconizado; A Associação de Professores de História do Uruguai, A.P.H.U, permanece dissociada desse tipo de questões primando por nuances de natureza historiográfica, embora, nos últimos debates vem provendo cursos relacionadas com a área do Ensino de História;

- A perpetuação, desde 1980, da importância da pesquisa estar aliada com a docência sem indicar os caminhos para atingir tal finalidade; no Uruguai essa preocupação só viera a existir especificamente em 2008, entretanto, seu objetivo é para a criação de uma Universidade Pedagógica. Uma das justificativas de sua implantação é o de corrigir as injustiças históricas com os professores do país.

- O historiador-docente brasileiro, 1980, estivera imbricado com a prática norte-americana e, os uruguaio no quesito das questões pedagógicas ainda se amparam num sistema de Ensino Francês e, no campo historiográfico aspirou pela criação de sua própria historiografia para reforçar a sua identidade nacional;

- Na década de 80, são instauradas novas correntes historiográficas, como a História Social, na qual, alguns historiadores-docentes se amparavam para realizarem suas práticas, porém, acabou tornando-se reprodutivista; no Uruguai essa corrente fora amplamente utilizada com fins de historiar o crescimento populacional, a evolução agrária e urbana, os imigrantes, entre outros.

- Implantação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n.º 9.394/96 que se aportavam de artigos para regulamentar as especificidades do magistério superior, contudo na vigente lei de Educação do Uruguai n.º 18.437 não existe singularidades com relação ao magistério superior, assim sendo, no tocante a regulamentação de ensino superior, é bastante deficitário;

- Tanto no IPA como nos Centros Regionais do Uruguai os cursos somente dão habilitação para a licenciatura, pois, o bacharelado é realizado somente nas universidades; no caso Brasileiro desde 2001 fora decretado por lei federal que o discente quando for realizar o vestibular, na época, hoje atual, ENEM, deverá escolher a carreira de licenciado ou bacharel;

- No Brasil algumas Universidades estão preocupadas em aplicar as premissas teóricas da Educação Histórica, contudo, no Uruguai o assunto não se encontra em pauta;

- O incentivo em realizar produções acadêmicas não é tão marcante como no caso brasileiro, assim sendo, o Uruguai não apresenta um fomento ao desenvolvimento da pesquisa como no Brasil;

- Inexistente os mestrados profissionalizantes de História no Uruguai; no Brasil contamos com primeiro do Brasil, que é o da Universidade Federal do Rio Grande/FURG e posteriormente emergiram os Mestrados de Ensino Profissional de História em Rede Nacional;

- As abordagens relacionadas com a ditadura, testemunhos de sobreviventes, por partes dos historiadores-docentes, no Brasil ocorreram de forma imediata na redemocratização, no caso uruguaio, virá a dar cenário para o acontecimento após 1996, pois, em 1889, no plebiscito, a população optou por silenciar o debate;

- O uso da História Oral, por parte de alguns historiadores-docentes, só será efetivado em pleno século XXI, contudo, no Brasil esse método era postulado, desde a década de 80 e melhor elaborado a partir dos anos 90 do século passado, por um pequeno grupo, no Uruguai, a história oral entra em palco em 2005;

- Os historiadores-docentes uruguaios somente enfocarão em suas classes assuntos referentes à ditadura e suas especificidades em 2005. O Brasil não passou pelo silenciamento,

pois, com o findar da ditadura esses abordavam seus enleios em diversas perspectivas.

2.2.4 Comparação

Neste momento, comparamos sincronicamente as informações elencadas nas fases anteriores. Dentro desta perspectiva emerge a resposta para a nossa hipótese comparativa de trabalho: O discurso institucionalizado dos historiadores-docentes, Brasil e Uruguai, viabiliza a segregação entre a pesquisa e a docência. Inegavelmente após a análise ficou evidente que sim, embora por caminhos educacionais dicotômicos, os países desvelaram que há uma bifurcação entre a docência e a pesquisa.

Destarte, essa separação do ensino com a docência é advinda desde a institucionalização da própria disciplina de História, tanto no Brasil (1934) como no Uruguai (1951, IPA), pois, vários desses receberam seu diploma sem ao menos cursar uma cadeira pedagógica e, no caso uruguaio muitos deles possuíam habilitação em outros exercícios e atuavam por reconhecimento cultural, alguns nem receberam o certificado específico para atuarem na docência, e os que possuíam habilitação, obtiveram conhecimentos didáticos voltados exclusivamente para área educacional não primando pela epistemologia do conhecimento histórico, ou seja, se aportando das singularidades da epistemologia da História e da teoria da História. Dentro desta perspectiva, a sua formatação não fora direcionada para ser um docente, e sim, para vislumbrar com propriedade os germes históricos sem transformar as temáticas em problemáticas, porque os formandos somente repetiam os conteúdos sem indagar e questioná-los, em suma, um aluno esponja como nos conceitua Cavanna e Cerri (2009).

Partindo da inferência, que realmente houvera uma dissociação da prática e da pesquisa, em certos casos a segregação pode ser maior, como é o caso de nosso vizinho, embora, a sua essência seja terciária não propugne conhecimentos direcionados para a pesquisa. Para essa assertiva ser afirmada categoricamente é fundamental que retornemos no processo de institucionalização desses, pois, muitos dos primeiros professores se alicerçavam dos conhecimentos historiográficos da Europa, e assim, essa servira como uma disciplina que oferecia a oportunidade de incorporar nos novos professores de História fortes convicções de identidade nacional, em outras palavras, seria como um mecanismo para unificar a nação aliando o nacionalismo patriótico ao ensino.

Assim, tanto no Brasil como no Uruguai observamos que a disciplina de História seria o projeto político para a sociedade e que os historiadores-docentes deveriam estar imbuídos por este sentimento. Mas, os objetivos permeados por cada nação embora fossem parecidos na prática gerou efeitos diferenciados porque no Uruguai o sentimento de exaltação nacionalista era direcionado para a própria nação tencionando a criação de uma historiografia bastante peculiar, contudo, num viés positivista com a pretensa ideia de ser o país europeu da América Latina. Nesse entremeio, a história oficial do Brasil fora desenvolvida com aportes direcionados para o eurocentrismo. Em síntese, analisando somente dentro desta perspectiva, observamos que à medida que o Uruguai pretendia se exaltar como nação, no Brasil, fora mais marcante o enaltecimento da cultura advinda da Europa.

Inegavelmente, assim como o Uruguai, as questões históricas enfocadas divergiram em determinados momentos e o Brasil também se embasou nas questões identitárias para a configuração do país, contudo, evidentemente não surtiu tanto efeito como no Uruguai, que até hoje, idolatra o General José Artigas como legitimização de um povo heroico e glorioso. Afinal, *“Como el uruguay no hay”*.

A disciplina de História só se tornara autônoma, no Brasil, na década de 30, no período da “Era de Vargas”, no Uruguai, especificamente em 1947 pela Universidade da República do Uruguai/ UDELAR. Mas, os historiadores-docentes dessa instituição na época, muitos deles, haviam estudado fora, na grande parte na Argentina que estivera muito a frente no quesito universitário; no Brasil os historiadores-docentes se contagiaram com a influência da “Missão Francesa”, como Braudel, lhes incitando inclusive para o desenvolvimento de pesquisas que estivessem relacionadas com o seu próprio fazer dentro do contexto universitário.

No Uruguai, aconteceu diferente porque os cursos direcionados na universidade exploravam somente investigações históricas para o bacharelado com a instauração do primeiro curso de licenciatura de História, em 1951, no Instituto de Professores Artigas, contudo, esse não está na órbita universitária, e sim, ensino superior não universitário, o que deveras, acentua a não atenção por parte dos historiadores-docentes de imbricar-se com aspectos ligados com a investigação do ensino da disciplina de História.

No Brasil, o trinômio, não é solidificado porque à medida que os discursos aportam-se da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão a realidade decorrente é muito diferente mediante as políticas públicas instauradas nas instituições que não entram em concordância com os aspectos legais, no caso Uruguio, a situação é mais alarmante porque

ao se verificar todas as leis educacionais do país poucas se reportam do Ensino Superior Terciário e a que versa é sobre um decreto da Universidade da República do Uruguai n.º 12.549, na qual, os historiadores-docentes, assim como os demais formadores de professores uruguaios, apresentam legalmente um status totalmente mal definido dentro do sistema educativo.

Conclusivamente observamos que no Brasil discursos de que os historiadores-docentes deveriam aliar a sua prática ao ensino, bem como, os demais do magistério superior, sempre estiveram perenes no âmbito legislativo, mas, não foram definidos os meios necessários para que esses se imbuíssem dessa ação, e no caso do Uruguai nem isso viera a ocorrer.

No Brasil, no século XXI, muitos debates instaurados com relação ao Ensino de História, pois, o período militar deixou para o país muitas consequências desastrosas que vêm sendo debatidas e dirimidas com as pesquisas preocupadas com a Educação Histórica, o Uruguai, não teve esse olhar, exceto por parte de algumas historiadoras-docentes, pois, ainda estão preocupados em compreender a história recente de sua nação, ou seja, quase ou nada de pesquisas preocupadas em compreender as concepções dos alunos e professores de História, bem como, o escasso número de jornadas, congressos, seminários, enfim, espaços que sirvam para dialogar os novos rumos que devem ser delineados para o Ensino de História na nação uruguaia.

Em exegese, o Brasil se encontra em nível mais avançado de investigações relacionadas com o Ensino de História, posto que, contamos com pesquisadoras/es imbuídos nessa perspectiva, que por sua vez, primam para que o processo investigativo esteja imiscuído com a da docência. O Uruguai, teoricamente está mais atrasado sendo de urgência uma modificação em toda a sua estrutura de ensino superior, ou melhor, dizendo, é preciso elaborar leis para que sejam cumpridas nas instituições públicas, dadas a sua inexistência, e que as políticas educacionais deem respaldo para a legislação. Atualmente, o IPA, que apresenta um currículo único para todos os cursos de licenciatura vem lutando para que essa se transforme em uma Universidade Pedagógica e para que tenha respaldo efetivo para realizar a pesquisa, extensão e o ensino.

Por fim, aferimos que o grande problema dessa segregação do historiador-docente, em ambas as nacionalidades, remonta a própria constituição da disciplina, o tipo de corrente historiográfica aludida, as tendências educacionais incorporadas, muito discurso e pouca ação no caso brasileiro, no Uruguai a inexistência da ação, preocupação excessiva pela narrativa

tradicional, historiadores-docentes atuando de forma isolada dentro e fora da academia; a imagem do historiador-docente arraigada que como douto não havendo necessidade de avaliar sua prática, políticas públicas educacionais necessitando urgentemente de revisão, em suma, essa nuance incrustaram-se na prática pedagógica dos historiadores-docentes, que por sua vez, ocuparam as cátedras e delinearão a consciência histórica de milhares de professores que ainda permanecem alheios às mudanças atuais. Assim sendo, conclusivamente se reitera a importância mais atenta para aferir as concepções dos historiadores-docentes, pois, é através dele que serão inculcadas suas premissas, que por sua vez, seus formandos passarão para as crianças e jovens brasileiros e uruguaios.

No próximo capítulo, versaremos especificamente ao redor das políticas públicas dos currículos de História no Brasil e no Uruguai. Afinal, o porquê resolvermos comparar as políticas públicas curriculares dos países e não dos lócus transitados? A nossa resposta é porque primeiramente no Uruguai não há políticas públicas específicas para as instituições públicas, pois, seguem as regulamentações da ANEP, contudo, no Brasil além das políticas públicas nacionais há aquelas institucionais, assim sendo, optamos por versar das nacionais para trabalharmos com a equivalência comparativa. Outro aspecto a ser mencionado que o IPA é um instituto de grande importância porque formou grande parte dos professores secundários do país até porque este foi um local que por muitas décadas somente ele possibilitava a formação de professores nesta modalidade, nesse limiar, se percebe a grande importância de cunho nacional, enquanto, a Universidade Federal do Rio Grande/FURG embora seja uma instituição de prestígio nacional por suas atuações não possui a mesma importância no tocante à formação de professores, anexo, os de História. Por estas justificativas o próximo capítulo versará de políticas educacionais que ampararam e amparam os currículos Licenciatura de História nos países de âmbito nacional.

CAPÍTULO III- AS POLÍTICAS PÚBLICAS INSTITUÍDAS NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO BRASIL E DO URUGUAI

Se debe prestar atención al comparar la práctica em distintos países, em lugar de solo el análisis de sus documentos. Estos son una fuente importante, pero no la única. Lo que está escrito em dichos documentos manifiesta la intención de los gobiernos, pero está generalmente lejos de la realidad. Tal diferencia es incluso más notoria em países com sistemas educativos menos centralizados (...) La entera confianza em los documentos de políticas del gobierno sería muy inconducente (...) Tenemos que prestar mucha atención a analizar la información de todas las fuentes para lograr um entendimiento más dirigido a las circunstancias reales, incluso si de ellas resultaran fragmentos extraños y aparentemente contradictorios entre sí (PAN, 1999, P.1677).

Consideramos importante introducir este capítulo com a presente citação, pois, versar em torno das políticas públicas curriculares, que é prolixa por natureza, não é somente medrar documentos oficiais, textos legais, propostas, planejamentos, ações, enfim, não é investigar as narrativas escritas e proferidas, mas sim, uma apreensão do que está nas “entrelinhas” destes, tendo em vista que, nem sempre são visíveis requerendo um esforço maior na hora da interpretação.

Partindo do exposto acima enfocaremos em questões que giram ao redor das políticas públicas instituídas na organização dos currículos de licenciatura de História de modo comparado, posto que, esta tem sido alvo de grandes colisões principalmente na formação de professores. Abordagens relacionadas com as políticas públicas educativas tem se tornado cada vez mais intensas internacionalmente e nacionalmente, bem como, pesquisas comparadas com esta abordagem vem crescendo nas últimas décadas.

Nesse limiar, as políticas públicas educativas, dos países não estão isoladas, principalmente aqueles que são industrializados e, que vivem dentro da configuração global. Partindo destas características nacionais aportamos a dizer que as políticas públicas educativas foram e são grandes alvos de investigação de comparatistas dos mais variados recantos.

O assunto é estritamente relevante para as perquirições científicas, pois, é através deste que se afere o quanto é importante compreender o contexto em que elas foram instauradas propiciando concepções para a educação, neste caso, a Educação Histórica. Enfaticamente podemos dizer que as políticas só podem ser interpretadas se aferidas o seu contexto, assim sendo, este capítulo pretende pensar no processo de políticas públicas instituídas dentro dos currículos de licenciatura de História.

Desta forma, esta temática, compõe um dos desafios para a aprendizagem histórica

porque é através do conhecimento com relação às políticas públicas adotadas nestes países, Brasil e Uruguai, que podemos saber quais foram e quais são as suas consequências para o Ensino de História.

Partindo do que já foi explanado de modo inicial e sucinto exporemos o que é política pública educacional em nível de introdução. Imediatamente demonstraremos os principais eixos norteadores da política educacional universitária e terciária, que por sua vez, consubstancia os cursos de Licenciatura de História do Brasil e do Uruguai no período de 1930 até 1980. Este eixo temporal foi assim demarcado porque na década de 30, no caso brasileiro, que teremos conhecimento das primeiras políticas educacionais, contudo, o Uruguai a partir desta época começa a apresentar algumas de linhas de pensamento político no âmbito educacional que terá mais força a partir da década de 60. Assim sendo, o objetivo deste capítulo inicialmente é realizar uma contextualização das políticas públicas do Brasil e Uruguai para subsequentemente dar suporte para respondermos a nossa hipótese comparativa se existem perspectivas diferentes para as políticas públicas adotadas no Curso de História, após a redemocratização, no Brasil e no Uruguai, no tocante a indissociabilidade da pesquisa com a docência.

Por fim, faremos a análise comparativa dentro dos pressupostos metodológicos de Bereday medrando quais são as políticas educacionais inseridas nos currículos dos países. Na primeira fase, que é a descritiva, procuraremos informar ao leitor através das legislações que regimentam os países o conceito, as finalidades e os princípios da política educativa. No processo de interpretação, nos deteremos em saber de que modo as políticas públicas educacionais abordaram a pesquisa com a prática de ensino, ou seja, se estas integravam as proposições destas políticas ou se simplesmente na prática ocorria uma segregação. Para esta fase nos aliaremos de algumas ciências para podermos extrair informações mais precisas como a história, a política, a economia e as ciências sociais. A justaposição, nosso primeiro passo para o processo de comparação, é onde procuramos interpretar os pontos semelhantes e os discrepantes dos países com relação ao nosso objeto de estudo para que possamos confirmar ou refutar nossa hipótese: existem perspectivas diferentes para as políticas públicas adotadas no Curso de História, após a redemocratização, no Brasil e no Uruguai, no tocante a indissociabilidade da pesquisa com a docência? E, a comparação propriamente dita, procura a partir desta hipótese realizar o processo sincrônico das informações anteriormente observadas.

Já indicamos anteriormente, mas é importante reiterarmos, neste capítulo não analisamos as políticas institucionais da FURG e do IPA, e sim, em nível nacional, pois, como

os contextos são muito discrepantes não teríamos como comparar porque no Brasil cada universidade apresenta suas políticas institucionais, contudo, no Uruguai a ANEP e a UDELAR centralizam as políticas nacionais. Assim sendo, vale ressaltar que a nossa análise se preocupa estritamente em compreender quais as políticas educacionais impostas nos currículos no tocante à pesquisa e a prática no Curso de Licenciatura de História no período de 1980-2013, mas, para que o leitor medre as políticas educacionais instituídas nos currículos do Brasil e Uruguai resolvemos antes expor a sua contextualização.

3.1 O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Como já foi exposto este capítulo pretende elucidar ao redor das Políticas Públicas Educacionais com foco central nos currículos de Licenciatura do Curso de História do Brasil e do Uruguai. Assim sendo, constantemente ouvimos falar nos meios de comunicação de massa sobre a necessidade de reformarmos as Políticas Educativas, bem como, em torno dos problemas que sofrem os Sistemas Educativos mediante uma ineficiente política educacional que se baseia na lógica do mercado, seus avanços com o passar dos anos, seus recuos, entre outros aspectos que abarcam a sua esfera, pois, como já sabemos versar em torno das Políticas Educacionais é adentrar em um terreno interdisciplinar. Sendo uma área que se alia de outras, as temáticas que a ensejam vem sendo amplamente debatidas, principalmente, nas últimas décadas como a formação de professores, políticas de qualificação da Educação Básica, políticas de formação de currículos de Ensino Básico e Superior, políticas de formação de Ensino Superior por parte de agentes preocupados com o sistema educativo do país através de diálogos e debates em cursos, congressos, fóruns, jornadas, encontros e pesquisas.

Mas, afinal o que significa realmente Políticas Educacionais? A pergunta é facilmente respondida como Políticas que regem a nossa educação, mas, se perguntarmos a que tipo de educação? A pergunta começa a se tornar mais complexa emergindo outros questionamentos que muitos não sabem embora se considerem detentores deste conhecimento. Acreditamos que aferir as legislações, os planos, os programas, os decretos dos governos é algo bastante simplista, mas, o nosso escopo central não é somente ecoar o que emana essas políticas, e sim, absorvemos as ocultas informações presentes nestas.

Partindo deste pressuposto é importante que tratemos das expressões separadamente para que ocorra uma compreensão melhor do assunto. Etimologicamente a palavra política é de origem grega denominada *politikó* e pode ser interpretada como uma arte ou até mesmo

uma ciência de governar uma determinada sociedade. Esta surge com o escopo central de auxiliar o povo para que todos se interliguem dentro de uma sociedade, enfim, a política é um mecanismo que apresenta procedimentos formais e informais que manifesta uma relação de poder no intuito de solucionar pacificamente as discordâncias quando forem relacionadas com os bens públicos. Não se pode negar que a política está ligada diretamente em nossas vidas. Quando alguém a administra é porque houve uma legitimação, em outras palavras, um reconhecimento de alguém para que possa estar no poder e executá-la fornecendo orientações necessárias tanto no aspecto público, político, coletivo, entre outras.

Seguindo a voz de Weber (1978) a política é aquela que alguém faz e aspira quando está no poder. Desta forma, Bourdieu (2004) expôs que os sujeitos atuam no poder pelo fato de quererem conquistar, perpetuar e até mesmo expandir o seu poder, pois, governar é uma ação de ordem política que tenciona alcançar o poder. Dentro desta perspectiva, de forma mais clara, podemos dizer que a política é um instrumento de controle ao redor de uma sociedade sendo a verdadeira materialidade do Estado em sua atuação. O pensador O' Donnel (2002) nos revela que o Estado é aquele que possui os interesses públicos partindo da relação entre os seres sociais que resultará em um plano estritamente político, no entanto, se almejarmos expandir esta proposição compreendemos que ela também age como um meio de dominação social nos levando a concluir que esta relação não se detém somente numa relação social porque é também um mecanismo de força como também elucidara Weber (1982) que o Estado é instituição política exclusiva dos meios de coação em uma determinada sociedade.

A palavra pública tem sua origem no latim e quer dizer povo, em outras palavras, público é o que serve para o povo. Aportamos a dizer que política pública é uma das faces que compõe a política, ou seja, numa perspectiva epistemológica esta se direciona para a participação do povo no efeito de decidir assuntos inerentes a uma cidade, a um território, a uma comunidade, posto que, com o passar do tempo e de acordo com a própria história a participação do povo cedeu espaço para uma representação ou um agente para realizá-la: o Estado.

As políticas públicas vêm sendo conceituada por diversos investigadores e defendida por vários pensadores, principalmente, nas últimas décadas em que o assunto começa a ser mais explorado porque com a alavancada das condições democráticas e das estruturas de governança⁷⁸ em todas as partes do mundo as políticas públicas são indispensáveis para que

⁷⁸ A estrutura de governança é um termo empregado por Oliver Williamson ao invés de arranjo institucional ele postula esta é uma “(...) matriz institucional dentro da qual as transações são negociadas e executadas” Williamson (1986, p. 105). Seguindo o pensamento do autor este versa que o âmbito institucional é aquele que

se faça cumprir a governabilidade. Neste ínterim, a governabilidade seria as circunstâncias necessárias para que os governos se salvaguardassem estáveis podendo ser tanto cunho nacional, estadual, regional para assim propriamente caracterizar as políticas públicas. Reiteramos que há vários autores que definem o que é políticas públicas. Souza nos diz que é um:

campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

A fala de Souza nos revela claramente que as políticas públicas é um campo de conhecimento onde o governo analisa suas ações e propõe quando necessárias modificações. A esta fala do autor pode se encaixar com que Azevedo (2003) nos revela que “política pública é tudo o que um governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e omissões.” (AZEVEDO, 2003, p.38). Através da voz do autor podemos dizer que a política pública advém do governo onde o povo, na realidade, não é um dirigente direto, e muito menos, o que elabora as políticas públicas, embora, este rol de ações será para o povo, e assim, a sociedade civil e alguns grupos interessados resolvem tracejar estratégias com o objetivo de compelir o governo para que estas sejam favoráveis para o povo. Em suma, caso o governo não faça nada do que deveria de fazer é denominado também uma política pública, pois, foi tomada uma decisão: a de não fazer.

A Política Pública é um requisito exclusivo do governo no tocante ao monitoramento, implementação, formulação, deliberações, tendo em vista que, compete ao Estado implementá-las com o intuito de possibilitar a qualidade de uma população mediada por dispositivos, medidas e procedimentos que norteiem a política estatal regulamentando-as em conformidade com o interesse público. Em sinopse ao que estamos nos referendando são essas ações coletivas que visarão à orientação, bem como, a garantia de direitos diante da sociedade.

Ressaltamos que as políticas públicas podem ser redistributiva, distributivas e regulatórias. No nosso caso, daremos mais enfoque para as últimas, posto que, é mediante as elaborações de leis que autorizam os governos a realizarem uma determinada política pública redistributiva ou distributiva. Dentro do estamos aferindo, é importante salientarmos que a

visa a fornecer um rol de parâmetros em que a estrutura governamental irá exercer.

política pública é a que propõe uma ação para os problemas enfrentados pelo Estado procurando administrar os conflitos existentes entre os diversos grupos sociais para que aja um equilíbrio social, em suma, as políticas públicas nascem de um problema, de uma necessidade e serve como um instrumento de controle social.

Nesse limiar, observamos que as políticas públicas são tudo aquilo que o governo realiza ou deixa de realizá-las constituindo um conjunto de ações sociais que engloba o interesse da sociedade para que se garantam permanentemente os direitos dos cidadãos mediados por uma meta que deve ser alcançada através de um planejamento, de uma escolha, de um caminho e de um dispositivo necessário para que se executem as ações governamentais, contudo:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010).

Partindo da fala apontada por Oliveira analisamos que as políticas educacionais servem para regular e orientar os sistemas educacionais e que são desenvolvidas em contextos sociais, econômicos e políticos e visam influir na vida das pessoas. Falar em torno da educação e das políticas que a permeiam é uma temática bastante ampla, posto que, a educação propriamente dita vai muito além do campo formal, entretanto, as políticas educacionais atuam em uma das facetas da educação: a formalizada. Van Zanten (2008) deixa claro que as políticas educacionais são ações do governo que contém informações, conhecimentos, concepções, noções, valores direcionados para um público que trabalhe no ramo da educação. Assim, esta se refere àquelas que apresentam um lócus que projete uma determinada escolarização, ou seja, com prédio específico, profissionais da área, matriz curricular, com administração e gestão, entre outros aspectos que compõem o sistema educacional dos países sendo criadas sob uma fenda baseada em valores e concepções dominantes que é criada através de instrumentos legais e impostos para toda a sociedade.

A educação em que conhecemos não é algo muito antigo, pelo contrário, é algo bastante recente, principalmente, quando se enfoca que a educação é um direito mínimo que deve ser garantido pelo Estado. As primeiras políticas educacionais do final do século XIX e do início do século XX que regimentaram o período republicano baseou-se em prol da igualdade de todos e da laicidade. Mas, estas políticas implantadas acabaram fracassando e de

acordo com os postulados teóricos de Van Zanten (2008) emergindo uma nova orientação de política educacional como a eficácia, o conceito de laicidade estava prostrado, bem como, nem todos eram favoráveis que as pessoas possuíssem a mesma oportunidade educacional. Afirmamos que as incipientes políticas educacionais, as da eficiência, eram visadas pelo capitalismo e pela industrialização tendo como meta um conhecimento mais direcionado para o técnico, para o profissional objetivando realizar um controle em massa dos trabalhadores.

Inegavelmente a implantação do neoliberalismo foi devastador para as políticas educacionais porque as políticas sociais dificultaram o financiamento na educação impactando em perdas de recursos e, sendo mantidas à luz do capitalismo globalizado mediante recursos financeiros obtidos através da execução de ajustes de ordem neoliberal. Neste conjunto de forças que englobam as políticas educacionais vale parafrasear Azevedo (1997) que expunha que estudos dentro deste âmbito precisariam observar as dimensões institucionais, analíticas e teóricas que respaldam substancialmente o Estado e suas atividades abordando a inerência da Sociedade com o Estado. Sinteticamente as políticas que regem a educação são formadas por um complexo contexto social tendo em vista que os saberes, o controle, a ordem, as ideologias, os discursos se revelam tanto no âmbito da objetividade como no da subjetividade de ações totalmente políticas em benefício da educação, economia, da política e dos anseios da sociedade, melhor dizendo, elas são adaptadas de acordo com as transformações ocorridas nas variadas esferas de organização, estrutura e funcionamento da sociedade em virtude de um processo globalizante, neoliberal, político e ideológico mediado por organismos internacionais.

A Política Educacional sempre foi e será de cunho estatal e apresenta uma natureza institucional operando ao redor de algo intencional que pode ser compreendida em obrigação do Estado e subordinada às ações governamentais. Paviglianiti (1993) postula que a política educacional vincula-se ao estudo das relações de poder procurando encontrar um norte para o sistema educativo, bem como, mostra uma direção para as discussões ocorridas no decurso da história, pois, a política que norteia a educação é produto da relação de forças adversas na execução de projetos resultando em sua essência dicotomias e é mediante a legislação que se planeja as ações necessárias para o sistema educativo.

Concordamos que a educação é um direito de todos nós, porém, nem sempre se concorda com o caminho para se alcançá-la acarretando disputas entre os detentores do poder e até mesmo de certos grupos, classes e frações da sociedade. Nesse sentido exploramos o quão importante é o estudo das políticas educacionais porque tencionam a nos mostrar como

se dá a relação entre a Sociedade e o Estado em busca dos direitos dos cidadãos, nas ofertas, em sua forma de se organizar e nos conflitos em busca de uma educação de qualidade. Pois,

(...) as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados. Shiroma; Moraes; Evangelista (2000, p.10)

Partindo do postulado dos autores colocamos em cheque a importância de cada indivíduo obter conhecimento das políticas educacionais de seu país porque é através desta que se é possível tomar dimensão da relevância do Estado e das disputas que ocorrem dentro e fora dele, pois, conhecer a sociedade onde as políticas educacionais são impostas é fundamental para que sejam indicadas as melhores soluções para uma educação de qualidade e mais justa que visa a resgatar a cidadania como nos aponta Giron (2008) até mesmo porque as políticas implantadas vão muito além das simples concepções e análises que são mostrados nos programas educacionais.

O objetivo deste item não foi o de explorar todos os aspectos que envolvem as políticas públicas, bem como, as políticas públicas educacionais, e sim, uma introdução para trabalharmos especificamente com as políticas públicas educacionais impostas aos currículos de licenciatura de História do Instituto de Professores “Artigas” denominado IPA e da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. A seguir exploraremos as políticas públicas educacionais que consubstanciam estes currículos tanto no Brasil como no Uruguai com um olhar mais aguçado para as políticas direcionadas para o Ensino Superior, no caso brasileiro; no caso uruguaio nos voltamos para as políticas do sistema educativo terciário.

3.2 A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: EM VOGA O ENSINO SUPERIOR E O TERCIÁRIO

Já indicamos no item anterior a que nos propomos neste momento. Mas, antes de adentrarmos no assunto é oportuno que façamos este diálogo, visto que, estamos travando um debate ao redor da história das Políticas Públicas Educacionais. Como já salientamos muitas ações governamentais são criadas para que aja um reordenamento na esfera pública educacional. Essas transformações têm chamado a atenção de investigadores principalmente nas últimas décadas como veremos mais detalhadamente no desenrolar de nossa narrativa. A

teoria é o respaldo das políticas que regem a educação como o decreto de leis com a finalidade de modernizar, reordenar, estruturar o ensino público. Tal empenho neste foco advém porque a História tem modificado ou podemos dizer englobado em suas fontes de pesquisa estas leis, os desenhos curriculares, os parâmetros curriculares, os planos nacionais de educação, os planos estaduais, as deliberações dos cursos, os decretos, como fonte de pesquisa para os historiadores-docentes.

De acordo com Marcelo de Sousa Neto em seu artigo “Políticas Públicas em Educação: Reflexão histórico-sociais”(2008) afirma que para um estudo mais aprofundado das Políticas Educacionais é fundamental que avaliemos o contexto em que elas foram elaboradas em dado momento histórico. A História há algum tempo vem sofrendo modificações tanto no quesito metodológico como no teórico o que é conclusivo a importância de pesquisas historiográficas investiguem esse assunto para o fornecimento de conceitos que facilitem o desenvolvimento deste campo de estudo. Certa vez o pesquisador Castelo Branco (1997) expôs que a História e a História da Educação nunca tiveram uma pacífica convivência porque suas definições apresentam diversos significados.

Consoante Mendonça (1994) é a partir da década de 90 os pesquisadores do âmbito da História começam a se questionar com relação aos seus objetos de estudo, os métodos empregados em suas pesquisas o que acabou gerando uma profunda reflexão em quais eram ou seriam os sujeitos, bem como, o medrar da veracidade dos acontecimentos históricos e as noções temporais. Nesse limiar, podemos dizer que os historiadores-docentes vêm apresentando várias facetas, pois, muitos destes apresentam pouco conhecimento com a sua teoria, melhor dizendo, com a epistemologia da ciência histórica, embora, isso não fosse admissível porque é uma ciência produtora de conhecimento social. Mas, afinal o porquê desta apartheid? Na realidade há uma resistência muito forte por parte do ofício de alguns historiadores-docentes que ainda vivem dentro dos paradigmas iluministas, embora, muitas vezes não afirmem publicamente acabam deixando claro seu pensamento através de suas ações dentro do seio da universidade.

Certa vez Lucien Febre disse “derrubar as velhas paredes antiquadas, os amontoados babilônicos de preconceitos, rotinas, erros de concepção” (Apud. Le Goff. 1993. p. 29-30). Essa deveria ser a atitude destes historiadores-docentes, que, antes deles serem historiadores são professores por natureza, mas, pelo que se percebe são poucos os que se atrevem a derrubar estas paredes antigas e os que ousam a derrubá-las são derrubados para que as paredes permaneçam intactas. Avanços ocorreram devido às novas influências historiográficas

como a história de imigrantes, dos homossexuais, da sexualidade, da vida privada, das mulheres, mas, enlevos que enfoquem ao redor do Ensino de História são raros e vistos com desprestígio e há pouco vem ganhando foco com os excelentes trabalhos de Educação Histórica e ousamos a dizer que mais escassos são trabalhos que abordem sobre a formação do professor Universitário de História e acreditamos que esta falta de estudos direcionados para este âmbito educacional seja uma das causas de mandos e desmandos dentro deste sistema velho e classista que ainda permanece dentro do Curso de História das Universidades, incluso, nos Centros de Formação de Professores.

Salientamos que estudos que analisem a epistemologia da História concatenada com a História da Educação e a Educação Comparada nos desvelarão objetos e métodos melhor clarificados e conceituados pelos investigadores de ambas as áreas, pois, para compreendermos as nuances presentes nas políticas públicas é importante que se averigüe a partir dos conceitos e da periodização da História comparando-as com as diferentes realidades.

Partindo desta breve reflexão enfocaremos nas políticas educacionais do Brasil e do Uruguai com ponderações voltadas para o Ensino Superior e Terciário. Neste momento, nosso objetivo é facilitar a compreensão do leitor ao redor de importantes acontecimentos que alicerçaram as políticas educacionais do Ensino Superior (Brasil) e Terciário (Uruguai) para interpretarmos as políticas instituídas nos currículos com o olhar para o nosso objeto de estudo: a relação da docência com a pesquisa no Curso de Licenciatura de História. Reafirmamos que inicialmente enfocaremos nas políticas educacionais num eixo temporal de 1930 até 1980, pois, o motivo destas datas advém do fato que tanto no Brasil como no Uruguai são manifestadas as primeiras políticas públicas educacionais a partir da década de 30.

3.2.1 O Ensino Superior: caso brasileiro de 1930-1980

No caso brasileiro, a partir do sistema de Ensino Superior nos tem desvelado um campo muito complexo e diversificado de acordo com as suas configurações jurídicas e organizacionais. Neste limiar, as mudanças ao longo das décadas foram contínuas e englobaram processos de democratização, expansão, privatização, massificação, entre outros. Um aspecto que devemos estar atentos é que quando falamos de políticas públicas educativas do Ensino Superior não estamos falando somente das universidades, pois, esta se refere

exclusivamente as instituições pluridisciplinares dedicadas ao ensino e à pesquisa, contudo, para esta investigação nos ateremos somente às políticas de entornos universitários, pois, o nosso alvo no Brasil é compreender alguns aspectos condizentes com a formação de professores de História da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, bem como, faremos o mesmo enlace, no Uruguai, através do *Instituto de Profesores “Artigas”*.

Dentro da perspectiva já apontada, nos propomos a realizar um breve percurso, melhor dizendo, um histórico das políticas educacionais brasileira, que por sua vez, atravessaram por um direcionamento com a chegada da globalização e da economia neoliberal após a constituição dos Estados Nacionais. Ressaltamos que a escolha do eixo temporal para o nosso resgate histórico é advindo pelo fato que é a partir da década de 30 que efetivamente é considerada um marco para a nossa política educacional, e principalmente, pela nossa tardia expansão universitária; findamos na década de 80 onde se inicia propriamente o nosso processo de comparação.

No artigo de Adilson Pereira dos Santos e Eustáquio Amazonas de Cerqueira em seu artigo intitulado de “Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes” (2009) e na obra de Freitag (1980) nos revelaram que durante o Brasil Colônia, o Império e a Primeira República repercutiram-se, em cada um destes momentos, que a educação era um modelo seletivo onde somente a classe dominante poderia estudar. Inegavelmente quando o Brasil era Colônia Portuguesa os mais abastados eram os detentores de grandes propriedades e pertencentes de famílias patriarcais que não postulavam grande necessidade de educação formalizada embora fosse sabido que os apresentavam mais condições econômicas almejavam se diferenciar das classes menos favorecidas. Mesmo após a independência política a educação continuava sendo para poucos de modo academicista e classista e com grande descaso para o Ensino Primário, tendo em vista que, a necessidade agora era de formar uma elite para a República, pois, com o surgimento de partidos políticos surgem os primeiros delineamentos e contornos da política educacional estatal para o Ensino Superior. Deste modo, na década 30, o ensino universitário, é marcado por suas características semelhantes às faculdades instituídas no Período do Império porque apresentava um caráter privado de sua dependência administrativa. Assim sendo, as primeiras instituições minimamente institucionalizadas nascem no bojo de duas configurações: na teoria do capital humano e na teoria da emancipação humana e propugnavam um modelo de escola autônoma direcionada para a formação de carreiras liberais como médicos, engenheiros, advogados para que atendessem as elites governamentais.

É sabido que as políticas públicas da educação desde sua instituição apresentaram um caráter patrimonialista e conservador da sociedade, pois, seu modelo econômico era agroexportador e com mão-de-obra escrava, o que deveras, resultou em uma preocupação bastante tardia com relação ao direito à educação. Nesse limiar, somente a camada mais abastada da sociedade teria acesso e, somente no final do século XIX e início do século XX que o acesso à educação passa a ser protelado como fundamental para que a nação se desenvolvesse conforme nos revela Anísio Teixeira (1976).

No artigo a “Abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e Sociedade” de Magda Santos (2012) nos revela que a política educacional até 1910 continuava se preocupando com os rumos do Ensino Superior embora diferentes grupos sociais, principalmente, os imigrantes são impulsionados por uma onda de mudanças para melhorarem suas vidas. Ressaltamos que em 1924 é fundada uma Associação Brasileira de Educação (ABAE) que pretendia reformar o sistema educacional.

Nos primeiros anos da década de 30 do século XX conforme a voz de Teixeira (1976) instaura-se sinais de descontentamento e imputabilidade ao processo de integração política. “O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabes-se, porém, como elas começam, mas não se sabe como acabam (TEIXEIRA, 1976, 26)”. O autor Anísio Teixeira à medida que nos informa das novas políticas educativas do país nos deixa uma dúvida porque não sabia ao certo que resultados estas teriam para o futuro da nação.

A década de 30 realmente foi um grande avanço baseada numa política educacional de desenvolvimento capitalista, pois, nesta época que decorre efetivamente uma criação teórica e prática das universidades públicas, embora, ainda não houvesse uma compreensão total dos desafios que estariam por vir.

Seguindo os postulados teóricos de Kátia Silva Santos em seu artigo “Políticas públicas educacionais no Brasil: Tecendo fios” (2011) compreendemos que ao assumir o poder, Getúlio Vargas, nomeia para Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos que trata imediatamente de organizar e implantar uma estrutura superior. Esta é denominada de Reforma de Francisco Campos ou o primeiro estatuto da Universidade Brasileira com a criação de vários decretos dentre eles o Decreto 19.851⁷⁹, de 11 de abril de 1931 relacionado ao Ensino Superior⁸⁰ que expôs as diretrizes necessárias para que o sistema universitário fosse

⁷⁹ O presente Decreto é claramente explicitado na obra de Saviani Saviani (2004, p. 32).

⁸⁰ Dentro de nossa narrativa enfocaremos com mais propriedade no Ensino Superior porque é nosso foco de pesquisa, embora, necessitamos versar nas outras esferas do Sistema Educativo para deprendermos informações

organizado e após emerge o Decreto 19.852⁸¹, de 11 de abril de 1931, que especifica a organização da Universidade do Rio de Janeiro, bem como, o decreto que cria o Conselho Nacional de Educação de 11 de abril de 1931⁸² e a aprovação da Constituição de 1934.

Neste limiar, ressaltamos que foi exatamente na década de 30, com o incipiente processo industrial, que se dá uma alavancada na política educacional brasileira com o surgimento do primeiro Ministério da Educação e Saúde que serviu de marco substantivo para as modificações da educação como a organização de universidades, a constituição de um Plano Nacional de Educação que tinha como objetivo coordenar e supervisionar as atividades desenvolvidas nos sistemas de ensino.

A primeira universidade a funcionar dentro do estatuto de Campos fora a USP de São Paulo com traços de uma Universidade Alemã num modelo Humboldtiano sendo que o ensino e a pesquisa eram importantes; e a produção do saber e a formação livre deveriam caminhar lado a lado em um mesmo tempo e espaço. Contudo, esta instituição não era fruto de uma universidade nacional, e sim, que apresentava pressupostos alemães o que deveras acaba sendo contrárias as premissas de Vargas sendo derrotada em 1932. Neste contexto, se frutifica as ideias de Fernando Azevedo que vem a se consolidar com a ajuda de jovens acadêmicos franceses, formados na Sorbonne, como Braudel, conforme aludimos a respeito deste fato no capítulo II desta dissertação, Claude Lévi-Strauss, Roger Bastide entre outros importantes intelectuais conforme nos revela Cunha (2000). A vinda destes intelectuais tinha o objetivo de instaurar no seio da USP uma elite intelectual para aperfeiçoar o ensino em sentido conservador. Neste momento, surgem indícios de uma nova universidade como a do Distrito Federal que por insegurança do governo mediante ao ideário de Anísio Teixeira almejava uma universidade que postulasse os princípios da gestão democrática, que por sua vez, acaba não tendo sucesso, posto que, o seu precursor acabou sendo perseguido e ameaçado de prisão.

Nesse ínterim, uma plêiade de pensadores se organizou para a criação da Associação Brasileira de Educação que acabara firmando o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932. O manifesto propunha que a escola se modificasse e se transformasse em uma Escola Nova que fosse laica, pública onde a responsabilidade deveria ser do Estado como nos desvela Saviani (2005). Convém informamos que o manifesto teve como precursor Fernando Azevedo e, dentre grandes nomes na área, Anísio Teixeira, contudo, sua elaboração contou com o apoio

necessárias para o nosso estudo.

⁸¹ Assim, como o Decreto de 19.851, Saviani (2004, p. 32) em sua obra “O legado educacional do século XX no Brasil” nos apresenta uma visão da lei 19.852 no cenário nacional brasileiro da década de 30.

⁸² Saviani (2004, p. 32) em sua obra “O legado educacional do século XX no Brasil.

da sociedade civil. Desta forma, o documento não tinha somente a preocupação com a formação dos professores de ensino superior no tocante as questões que envolvessem a parte didática e, nem somente os espaços onde estes deveriam ser profissionalizados porque evidentemente este era contra o empirismo vigente e dominante da época e propugnava que deveria de existir um estudo consistente para a resolução de problemáticas educativas através de uma orientação científica que possuísse domínio das ciências sociais e técnicas. Na prática as políticas estabelecidas se tornaram conservadoras, verticais, autoritárias, patrimonialistas e domesticadoras.

As Escolas Superiores surgem após a Queda da Bolsa de Nova Iorque e com a Crise do Café que alastra o país, pois, a última fora decorrente do primeiro acontecimento. Em virtude disto, emergem Escolas Superiores para produzirem bens de consumo que em outras épocas eram importados de outros países havendo necessidade de se criar estes espaços para suprir os interesses da época como nos revela Freitag (1977). Estes fatos se sucedem quando Getúlio Vargas está no poder e executa o alcunhado “Estado Novo” que apresentava uma linha ditatorial onde a sociedade política invade a política civil subordinando ao seu controle, e assim, as instituições de ensino acabam sendo coordenadas e subordinadas em todas as esferas educacionais por um Plano Nacional de Educação.

Em consonância com os postulados teóricos de Freitag (1977) a universidade é regulamentada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras que detinha o poder no Executivo surgindo a Universidade de São Paulo USP/SP no ano de 1934; e a Universidade do Distrito Federal/ UDF e a Universidade do Rio de Janeiro/ RJ no ano de 1935. Mas, a linha adotada por estas instituições públicas não seguiram as propostas de educadores intelectuais direcionadas para a formação da pesquisa e autonomia universitária, pois, a escolha, neste momento, foi à imposta pelos ditames ditatoriais com fortes perseguições aos idealizadores, em especial, Anísio Teixeira tido na época como um comunista. Em suma, até então, o nível superior se reservava somente para formar professores de ensino secundário porque os primários realizavam suas formações no magistério equivalente ao segundo grau.

Com o Estado Novo (1937) de Getúlio Vargas, é revogada a constituição anterior em prol de uma nova que apresentava pendores para o fascismo e alicerçada na Constituição advinda da Polônia. Podemos dizer que viera à tona a segunda reforma da educação brasileira que tinha como objetivo estabilizar o conservadorismo com a elaboração de Leis Orgânicas para tornar menos rígidas e ampliar a reforma anterior.

Todo o movimento era pela reforma de métodos, e pela implantação de novos tipos

de educação. Surgiu a universidade. Ensaaiou-se o ensino médio flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. A escola primária recuperou o prestígio e deu-se início à reforma dos seus objetivos e processos de ensino. A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio de Janeiro era uma coisa vantajosa e promissora. [...] Numa segunda fase, a reação e um confuso tradicionalismo infiltraram-se com pertinácia e não sem êxito, trazendo para a educação resultados paradoxais. (TEIXEIRA, 1976, p.26).

Segundo Teixeira foi neste momento que emerge a universidade, assim como já foi aportado no segundo capítulo desta dissertação, em específico para o curso de História, a vinda de professores do estrangeiro para as universidades brasileiras acabou revelando resultados paradoxais porque a maioria não conhecia especificamente a nossa realidade trazendo para os ambientes universitários as concepções de suas formações.

Embora todos os impasses ocorridos neste período é possível afirmarmos que entre a década de 30 e 40 houvera grande representatividade para que a política nacional se desenvolvesse, pois, ocorre a expansão da oferta, embora, se mantenha uma antiga visão de compreender a educação como assistencialista para as classes menos abastadas configurando tal assistencialismo como prêmio para aqueles que apresentavam menos condições conforme nos alude Freitag (1977). Contudo, na era Vargas ficou evidente o caráter conservador, semelhante ao monárquico, com centralização por parte do governo com as questões relacionadas com o Ensino Superior. De modo conclusivo a universidade nasce conservadora e preservadora da estrutura monárquica.

Até então observamos que o lema educacional brasileiro apostava que por meio da educação seria possível salvar a sociedade de todos os aspectos que estavam insuficientes. Mas, é em 1940 que entra em discussão uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação alcunhada hoje de LDB. Esta seria a Lei 4.024 que tinha Lourenço Filho como o regente e, somente seria enviada para o Congresso Nacional após exaustivos estudos. O resultado foi mais de vinte anos de entaves até que ela viesse a ser aprovada porque havia muitas pressões reacionárias de um lado estavam os Movimentos de Cultura Popular, de outro os Movimentos de Defesa de Escola Pública, e ainda estavam presentes os Movimentos dos Pioneiros da Educação, etc.

Freitag (1977) nos desvela que com o findar do Estado Novo, em 1945, e com a participação das massas no cenário político acaba sendo possível a quebra da estrutura dual que permeava o cenário educativo, ou seja, este período foi marcado como discriminatório, pois, segregava a formação profissional para os menos favorecidos em contraposição com a formação intelectual para os mais favorecidos. Cunha (2000) nos narra que com o fim do

Estado Novo, no Brasil, havia somente cinco universidades públicas.

De 1945 até 1960 se pode afirmar que é um período de aceleração e diversificação do processo de substituição e importação sendo politicamente alcunhados de populista-desenvolvimentista representando o elo entre as empresas, os setores populares e a política. No tocante ao Ensino Superior, após 1945, se pode afirmar que se inicia uma nova fase para a universidade: a da autonomia. Após esta data entram no cenário nacional novos atores como o CNPQ, CAPES, UNB, UNICAMP, SBPC, e novas instituições com uma política de federalização.

Conforme explanado no parágrafo anterior a SBPC nasce em 1948 sendo uma associação que defende o interesse e o progresso da Ciência apostando que cada pesquisador deveria ter a sua liberdade de buscar a dimensão social para a ciência. Logo após o surgimento da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência é criada a CAPES, que por sua vez, é uma Companhia Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 1951 formada a princípio com o objetivo de formar professores no exterior, com bolsas de estudo, porém, é no ano de 1965 que o órgão passa efetivamente a avaliar, acompanhar, coordenar atividades que fossem ligadas com a pós-graduação. Ressaltamos que o CNPQ, órgão que concede bolsas de estudo e visa a capacitar para a pesquisa viera a nascer seis meses antes da CAPES.

No ano de 1946, com o surgimento de uma nova Constituição Federal, o artigo quinto desta, expõe o anseio da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino do Brasil, ou seja, em modelo substituto das pertencentes ao governo de Getúlio Vargas, todavia, a constituição restabelece que há necessidade de liberdade de cátedra que já houvera sido aludida na Constituição de 1934. Neste momento, é visível a luta de classes e de poder em prol da aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Embora a nova constituição aponte a obrigatoriedade do ensino esta acabou apresentando um caráter elitista e populista.

A década de 50 é cenário para uma profunda mudança porque desejavam, o movimento estudantil, que o Sistema de Ensino Superior preconizasse aliar a teoria com a pesquisa e apregoavam o aumento de vagas nas universidades públicas e gratuitas para que se diminuísse as desigualdades sociais.

Na década 60 o período desenvolvimentista perde força e instauram-se diferentes problemas que incluía a classe média, alcunhadas de burguesia nacional. Nesta época consoante as informações de Sobrinho (2000) são conclusivas o aumento da oferta de vagas

para cursar as cadeiras universitárias, no entanto, o número permanece muito inferior se comparados com outros países latinos como a Argentina e o México, embora, fora nesta década que chega ao Brasil o modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica com o slogan “universidade de ponta”. A UNB, desencadeada durante o governo de JK e Goulart surge através do pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que aspiravam que a nação se tornasse próspera em todos os sentidos e que postulassem uma concepção tecnocrática norte-americana com os princípios de produtividade, eficiência e eficácia com uma cátedra vitalícia e organizada em centros de grandes áreas dos conhecimentos que se baseava em ciclos de estudos gerais. Mas, esta não durou muito, pois, acaba sendo extinta com o Golpe de 64 e seu reitor, Anísio Teixeira é exilado, além disso, muitos professores e pesquisadores são demitidos o que mais tardiamente acaba se tornando em um movimento estudantil denominado de União Nacional dos Estudantes (UNE), ou seja, servia como um local de crítica para o sistema da época.

Após muitos embates travados como a defesa da liberdade de ensino contra o monopólio do Estado durante doze anos de tramitação surge à primeira lei que nortearia o sistema educativo. A primeira LDB viera a ser aprovada em 1961 e era uma grande expectativa da sociedade, porém, esta acaba trazendo alguns desastres para a educação, posto que, estabelecia que tanto o setor público como o privado podiam ministrar o Ensino no Brasil em todos os níveis o que conseqüentemente viera a fortalecer o ensino privado limitando o crescimento do sistema público de educação, e assim, nesta trama acaba cedendo espaço para alguns organismos internacionais como: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento/ BIRD, Organização das Nações Unidas o Fundo Internacional/FMI como nos revela Bruno (1997). Nesse limiar, os organismos passam a intervir nos assuntos dos países, principalmente, com a implantação do regime autoritário, ou seja, com o Golpe Militar de 1964 até 1985.

Na LDB 4024/61, no capítulo que versa ao redor do Ensino Superior, no artigo 80 explana-se que as universidades gozam de autonomia didática, administrativa financeira e disciplinar que deveria ser exercida em consonância com os seus estatutos. Assim sendo, a autonomia da universidade deveria se limitar aos termos do Estatuto da Universidade aprovados pelo Conselho Federal de Educação e enquadradas dentro das diretrizes propostas pela lei. Tal perspectiva nos leva a conclusão de que não é possível a diversificação das estruturas e da liberdade acadêmica fora do que fosse estipulado nos currículos mínimos oficiais, embora, seu lema apontasse que as Universidades deveriam se caracterizadas pela

universalidade do conhecimento e pela associação do ensino com a pesquisa o que na prática não foi bem assim que aconteceu, pois, conforme já aludimos houve uma regulamentação desmedida da iniciativa privada sem que fosse gerado estímulo para que ocorresse a investigação científica. Em suma, a LDB de 61 visou a atender aos setores privatistas, conservadores e legitimou o sistema existente, em outras palavras, se preocupava somente com os mecanismos de controle do sistema e o conteúdo a ser ministrado.

Convém expormos que com o golpe de 31 de março de 1964 incipientes rumos emergem para a nossa política educacional com o surgimento do binômio: desenvolvimento e segurança. No entanto, neste momento, foi adotado um sistema pobre de educação superior porque mediante o acordo do Ministério de Educação e a USAID (United States Agency for International Development) firmado para que fosse implantada uma reforma universitária dentro da estrutura acadêmica e que o modelo fosse americano e com uma universidade preocupada com a qualificação para a mão-de-obra e para o mercado de trabalho da época que tinha como alvo a produção e a interação com as empresas conforme nos desvela Dourado (2001). A presente reforma contou com o financiamento do FMI e do Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID) com forte reação de movimentos estudantis de esquerda e o boicote pela oligarquia conservadora no interior da universidade.

Os movimentos estudantis foram de grande importância, na década de 60, pois, o foi o foco de resistência ao regime militar e a universidade serviu de baluarte, tendo em vista que, o decreto de Castelo Branco veta qualquer órgão que representasse a classe estudantil, manifestos partidários, credo, etnia, entre outros. Essa atitude acabou causando descontentamento dando sequência a grandes passeatas de estudantes que eram contrários às atitudes dos militares que tinham apoio do setor privado, e assim, estes lutaram em prol da democracia e pelo respeito aos direitos do homem porque havia muitos problemas como: aumento da dívida externa o que conseqüentemente acabou tornando o país mais dependente, aumento do êxodo rural e da industrialização, entre outros aspectos que precisavam ser mais bem administrados pelo Estado.

Inegavelmente as grandes instituições vieram a se proliferar a partir de 1965 como faculdades, universidades, institutos, escolas isoladas com o objetivo central de atender aos interesses da modernidade consoante a pressão demográfica. Neste enlevo de acontecimentos, foi marcante o empenho da Coroa Portuguesa de tolir a sociedade brasileira, pois, “da Colônia à República, houve grande resistência às idéias de criação de instituições universitárias. Durante o período monárquico mais de duas dezenas de projetos de criação de universidades

foram apresentadas e não lograram êxito” (FÁVERO 2000.p.17-25). Fávero (2000), Cunha (1980) e Durham (2005) nos apontam que os Portugueses atrasaram nosso Ensino Superior tardiamente porque nós fomos vistos por nossos colonizadores como uma empresa muito lucrativa, e assim, não houvera interesse em criar estudos universitários, pois, os que tinham condições poderiam cursar na Europa. Segundo Durham (2000) a história do Ensino Superior do Brasil tem início quando a Coroa Portuguesa se transfere para o Brasil, pois, “As primeiras instituições de Ensino Superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda recentes, datando a década de 1930” (Durham, 2005: p.201). Entretanto, as universidades surgem na década de 30 e somente após 65 é que elas se alastram com mais velocidade no país. Informamos que antes da década de 30 existiram iniciativas pioneiras para a criação de universidades que acabaram não vingando e os historiadores acabaram consolidando a Universidade do Rio de Janeiro como a primeira universidade brasileira.

Os cursos de licenciatura foram instaurados em 1930, nas antigas faculdades de filosofia, que tinham como preocupação essencial o preparo dos docentes para a escola secundária. Deste modo, foram instituídas com um currículo que seguia fórmula 3+1, ou seja, três anos de aula teórica e somente um ano destinado para a prática pedagógica. Deste modo, a política que delineou os currículos de licenciatura, anexo os de História, funcionava baseada num modelo de racionalidade técnica, eram inadequados para um bom funcionamento da prática docente, bem como, foi profundamente criticado por separar a teoria da prática na preparação profissional, ou seja, a primazia era dada pela teoria em detrimento da prática. Outro ponto que fora que a prática era um mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos sem um estatuto epistemológico próprio. Além disso, para ser um bom professor seria necessário um domínio teórico do conhecimento específico que iria ministrar. Vale recordar que nos bancos de muitas universidades ainda permanece este modelo onde as disciplinas de conteúdos específicos continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas. Conforme nos alude Pereira (1998), o contato com a realidade escolar acontece no final dos cursos de licenciatura de modo pouco integrado com a formação teórica prévia.

Durante o Regime Militar a educação estava em prol dos interesses econômicos, bem como, fora a partir da década de 70 que vários empresários começam a investir no Ensino Superior. Neste momento, a educação deveria realizar as recomendações de agências internacionais e os relatórios enviados pelo governo norte-americano deveriam ser cumpridos instaurando políticas de caráter desenvolvimentista encadeadas com a reorganização do

Estado, bem como, dentro dos postulados da Teoria do Capital Humano conforme nos desvela Shiroma; Morais; Evangelista; (2002). Assim, foram implantados um conjunto de decretos-leis relacionados com a educação que tinha escopo central o de comprometer-se com a política educacional nacional e dentre estes a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968⁸³, que já fora estudado com mais propriedade no capítulo II deste trabalho, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior.

No ano de 1968, aumenta a demanda educacional o que visa a facilitar os acordos entre as agências internacionais como o MEC/USAID e decorrem mudanças em vários setores, bem como, se torna neste ano, especificamente no mês de maio, conhecido como “maio francês” porque ocasionou grandes transformações políticas, sociais, econômicas, etc. A partir desta data, que a formação docente é objeto permanente de estudos dentro das universidades, centros de formação e faculdades. A universidade não fica por fora e extingue a cátedra, fim da autonomia das faculdades, criação de institutos, faculdades, introdução do sistema de créditos, ciclo básico antes da formação profissional, garantia do discente e docente, não flexibilização, ingresso por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC, regime integral dos docentes, ampliação de cursos tradicionais, estímulo à pesquisa e a qualificação pela CAPES e CNPQ com programas de pós-graduação, estimula progressão na carreira de professor consoante a sua titulação e seu desempenho acadêmico, institui o departamento como uma unidade de ensino e pesquisa, institucionaliza a pesquisa e centraliza a tomada de decisão, bem como, torna facultativa a existência de níveis estruturados entre os Departamentos e a Administração superior, embora, não houvera uma reforma curricular a sua ampliação se deu pela multiplicação de matrícula nos cursos tradicionais que almejava promover a pesquisa, o que na realidade iria de encontro com os anseios do estado modernizador de 30.

Vale recordar que os Cursos de Licenciatura de História, assim como os demais, sofreram na década de 70 um aligeiramento, posto que, a demanda por novos professores era emergente, assim, os desenhos curriculares sofrem pequenos avanços com a introdução de algumas disciplinas integradoras, projetos de estágio com algumas propostas que dificilmente eram implantadas.

⁸³ Decreto criado durante o Regime Militar que extingue com a cátedra, introduz o tempo integral para os professores universitários, cria estruturas departamentais e postula que pesquisa, extensão e ensino não devem ser dissociados. Além disso, esta resulta em um Anteprojeto de Lei elaborado por um Grupo de Trabalho, na época, designado pelo Presidente Costa e Silva e presidido pelo Ministro da Educação. Neste ensejo, o grupo deveria “estudar a Reforma da Universidade brasileira visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país (art1º).

Em suma, a lei nº 5.540/68 deixa muita coisa sem explicação resultando em um tipo de estrutura de gestão mista e pode ser considerada como um modelo baseado num sistema anglo-saxônio de departamentos sobreposta ao estilo franco-alemão de cátedra vitalícia, embora, tenha incorporado no tocante a estrutura acadêmica os pressupostos do EUA. Este último se deve porque a formação profissional, que seria o mestrado, era visto como uma espécie de licenciatura para quem almejava ser professor universitário e o doutorado seria específica para a formação do pesquisador. A lei ressaltava que o ensino deveria caminhar juntamente com a pesquisa, na prática, nem sempre se sucedia desta forma.

Cardoso (1972, p.149) nos relata que a política educacional profere uma “reordenação das formas de controle social e político”, ou seja, seria através do uso do sistema educativo que se asseguraria e reestruturaria o controle. A ideia é bem clara no tocante que a educação estaria a serviço dos interesses econômicos e tais assertivas são encontradas teoricamente dentro dos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais, bem como, na própria atuação do novo governo militar.

De acordo com Freitag (1977) se pode afirmar que as iniciativas do governo entre 1964 a 1975 foram às seguintes:

A Constituição de 1967, ainda promulgada no Governo Castelo Branco; A lei 5.540 de reforma do Ensino Superior de 1968; a institucionalização do MOBREAL, com os Decretos-lei 5.379 (de 1967), 62.864 e, finalmente, legislação do financiamento do Movimento em 1970; A Lei 5.692 de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971 e o Decreto-lei 71.737 que verdadeiramente institucionaliza o “ensino supletivo” previsto na Lei 5.692 nos parágrafos 81, 91, 99, (FREITAG, 1977, p.72).

Esse aparato legal nos deixa evidente, consoante a voz da autora Freitag, que as Leis de 5.540/58 e a 5.692/71 ocorreram num cenário marcado por pressões de camadas médias da educação, e assim, seria uma estratégia do governo conter a demanda do Ensino Superior. Diante deste exposto se percebe que a lei de 71 teve como lema a formação de técnicos de nível médio, que por sua vez, confere para o nível médio um caráter de profissionalização forçada. Cunha (1975) nos revela que o objetivo principal desta profissionalização universal e compulsória do ensino do segundo grau corrobora com os pressupostos da Lei 5.692/71 acentuando a crise de identidade dessa esfera educativa, pois, no currículo oficial permaneceram disciplinas profissionalizantes em detrimento de outras que seriam as essenciais para o vestibular, porém, as privadas continuaram oferecendo as disciplinas que possibilitavam a entrada dos alunos numa universidade.

Na década de 70, durante o milagre econômico, há um aumento de instituições

privadas em detrimento das públicas, conforme informamos anteriormente, a classe média acaba se beneficiando diretamente, embora, durante o Regime Militar, o Brasil difere de outros países que possuíram uma ditadura cívico-militar porque acabaram aumentando o número de matrículas do Ensino Superior, mas, as instituições públicas estavam precárias para atender esta nova demanda o que por sua vez, tal fato foi aproveitado pelo setor privado para aprimorar o comércio em torno da educação superior. Vale destacar que nestas instituições privadas não havia primazia para a pesquisa, ou seja, era só para atender às demandas do mercado.

Até a década de oitenta as pesquisas, no Curso de História, estavam direcionadas para materiais didáticos, módulos instrucionais que davam reforço para o tecnicismo reducionista, contudo, a formação de professores de História, como nas demais licenciaturas, vem sendo deixada de lado pelos economistas do Banco Mundial porque não dão importância para o papel dos educadores apregoando que a melhoria da educação é advinda mediante a compra de equipamentos, implantação de mecanismos de avaliação, padronização de diretrizes curriculares e implantação de projetos de educação à distância, principalmente, no caso brasileiro porque no Uruguai como veremos subsequentemente os cursos à distância vem ganhando terreno há pouco tempo.

A profissionalização dos professores sempre esteve ligada diretamente à trajetória do desenvolvimento dos cursos de licenciatura que foram responsáveis diretamente na formação de professores chamados de especialista de uma área ou classicamente denominados de professores secundários. A história reitera que a cultura universitária delegou pequeno prestígio para a Educação, ou, “a Universidade tem aceitado formar professores como uma espécie de tarifa que ela paga para fazer ciência em paz.” (CATANI, 1986, p.120), nas palavras do autor, isso significa que as universidades formam professores não os incitando a refletir ou a incomodar o sistema arraigado, conservador, vertical e classista incorporado durante décadas, pois, a guerra destes não é interesse para o Estado.

Durante o período de 70, é emergente o recrutamento de novos professores para atender a demanda, em resumo, acabaram aligeirando os cursos de licenciatura para denominá-la de curta. Ainda neste momento, vale expormos que o desenho curricular da licenciatura plena de História apresentava poucas disciplinas integradoras, algumas pequenas propostas introduzidas e quando estas foram produzidas dificilmente conseguiam ser introduzidas. O Estado ao longo do tempo projetou-se para um retrocesso do ensino público e uma desprofissionalização da categoria docente. Este período é marcado pela cedência de um

modelo keynesiano para um neoliberal embora não tenha sido o primeiro país a instituir este modelo ele se adéqua por causa dos processos de renegociação de suas dívidas com o FMI, BIRD. É importante lembrarmos que a grande parte dos países latinos estava vivenciando suas ditaduras e que estes órgãos internacionais financiavam seus endividamentos externos. Yasamoto (1996) nos revela uma adversidade na questão do bem-estar no Brasil porque este não apresentava características de país de primeiro mundo com uma realidade em que a situação era de miséria e exclusão social com políticas sociais com baixo grau de eficácia.

Para concluir, Saviani (1999) nos desvela que as políticas educacionais da década de 70 foram baseadas no Capital Humano que postulava que seria por meio da educação e do desenvolvimento das nações que se obteria a ascensão social dos indivíduos, em outras palavras, a educação passa a ser um veio para ascensão social e que para isso dependeria da sua capacitação e qualificação. Esta teoria tem como origem os Estados Unidos e a Inglaterra na década de 60. Deste modo, esta se instaura na década de 70 no Brasil no meio das teorias do desenvolvimento ou na ideologia desenvolvimentista do pós-guerra servindo como uma estratégia do governo americano. No entanto, foi muito criticada por economistas por ter influenciado a prática educativa num sistema taylorista-fordista com um enfoque direcionado para a competitividade internacional para reestruturar a educação brasileira inspirados na organização administrativa das grandes empresas como as multinacionais. Em suma, dentro de uma visão histórica, a universidade sofre “A reforma do aparelho do Estado” na década de 70 que possuía um plano estratégico e mundial para enfrentar a crise do capitalismo.

Nos últimos anos da década de 70 pressões contrárias ao Regime Militar aumentam e surgem algumas associações de pesquisa e sindicatos na área embora perdesse o caráter de ensino obrigatório e profissionalizante. Shiroma; Morais; Evangelista (2002) nos expõem que o início da década de 80 apresentava um cenário triste em nosso sistema educativo porque os professores eram leigos, havia diversos estudantes fora da escola e pequeno acesso de estudantes ao ensino universitário. Foi a partir destas problemáticas que o rumo da nossa história acaba se modificando com a luta de educadores e de diversas entidades interessadas pela democratização da sociedade como um plano de carreira nacional, qualificação dos profissionais, estruturação e modificação dos currículos de licenciatura e a valorização do magistério entre outros aspectos que estavam precisando de mudanças como diz Freitas (2002).

As formulações legais, de nossa política pública educacional, visava implementar uma constante reforma universitária que tinha vistas à se adaptar a um modelo societário capitalista

neoliberal imposto pela elite brasileira. Dentro da perspectiva apontada, o país vivenciou um dilema educacional, pois, estaria alicerçada pela teoria do capital humano x a teoria da emancipação humana o que nos leva a concluir que a educação superior e pública foi atingida por esta dual intenção dialógica. Nos dias atuais, a universidade brasileira é tida como uma forma de ascender socialmente, principalmente, as ofertadas pelas universidades públicas.

Assim sendo, o ensino superior público se ordena dentro do capitalismo neoliberal que foi imposta pela sociedade brasileira e que deveria se comprometer com a extensão, pesquisa e o ensino, ou seja, seria um lugar de sistematização e de disseminação do conhecimento para mediar à democracia e a cidadania. Dentro desta lógica, o neoliberalismo imposto pelo estado acaba diminuindo suas atividades para dar lugar para decisões dos organismos internacionais, ou seja, a prioridade não é a busca incessante pela educação, e sim, a lógica do mercado na vida social. Partindo do exposto acima, vemos que a teoria do capital humano dá primazia para preparar os cidadãos para a lógica do mercado o que nos leva a concluir que a sociedade civil sempre esteve enfraquecida frente o aparelho do estado reproduzindo uma modernização conservadora baseada na teoria de Gramsci.

Em síntese, no Brasil, é a partir da década de 30 que as políticas educacionais dão um salto no que tange à implementação e regulamentação, principalmente, devido a Reforma de Francisco Campos. A universidade foi criada para a elite o que revela que foram políticas autoritárias, conservadoras e classistas porque foram direcionadas para um determinado público, mas, que não resultaram em uma atitude efetiva e substantiva para a sociedade num todo, pois, poucos podiam adentrar em um curso universitário. Ao longo destes cinquenta anos descritos observamos diversas alterações e reformas que serviam para extinguir com a anterior, mas sem resultar em uma verdadeira efetividade, assim, muitos dispositivos legais são criados, mas não serviram para mediar de fato o sistema educativo e a realidade do país.

3.2.2 O Ensino Terciário: caso uruguaio de 1930-1980

Neste momento, nos propomos a analisar as políticas públicas educacionais do Uruguai que alicerçaram o Ensino Terciário lembrando que a formação de professores somente será delineada na metade do século XX e por este motivo se faz mister realizar um histórico em vários aspectos da vida uruguaia para compreendermos em que momento se encontrava o país antes e após a criação de um centro direcionado para formar professores de secundária. Diferentemente do Brasil, o Uruguai, foi colonizado pelos Espanhóis. A educação

passa a apresentar um caráter político e ético durante o governo de Artigas, pois, este demonstrava a sua preocupação para que a educação fosse ampliada para melhorar a situação moral e intelectual de seus conterrâneos em busca de um modelo revolucionário, ou seja, a educação seria o elo viável para fortalecer a identidade nacional.

Convém explanarmos que há autores que postulam que no Uruguai não há uma política nacional fortemente definida, muito menos, há uma política educativa porque não há uma coordenação entre as diferentes modalidades de ensino. Tal assertiva é melhor corroborada com a premissa de Alberto que nos desvela que:

“no existe, en nuestro país, sistema educativo. [...] *No hay una idea central que guíe el proceso educativo. No hay absolutamente ninguna política educativa ni existe ninguna coordinación entre los distintos entes de enseñanza*” (ALBERTO, 1964, p.58). Outro autor nos demonstra que “*el Uruguay, así como no tiene una política general definida no tiene tampoco una política educacional*” (ALDO, 1961, p.29).

Corroborando com a fala de Alberto (1964) e Aldo (1961) não raramente no país há um questionamento presente se existem realmente políticas educativas no Uruguai, assim sendo, a resposta não é de comum acordo porque não há um consenso quanto a este questionamento. Dentro deste enfoque, muitos postulam que existem estratégias e linhas de políticas educativas que foram sendo traçadas ao longo do século XX. Se formos analisar com profundidade a política do ensino primário, concluímos que, as premissas imaginadas por Varela no século XIX sofreram adaptações para os demais sistemas educativos. Conclusivamente podemos explicar que o país não conta com a presença de “macro-políticas” ou políticas de governo que amparem os propósitos e as necessidades de cada momento histórico, pois, há uma lacuna no tocante a coordenação entre os subsistemas não estando calcados por uma instância superior de coordenação que possa dar coerência no quadro de ações educativas, muito embora, haja uma instância alcunhada de *Coordinadora Nacional de la Enseñanza* que não apresenta as necessidades reais para suprir o que realmente é preciso.

Partindo do que já fora explanado, há registros históricos que nos desvelam que foi após a Constituição de 1919 que se torna mais visível a segregação da Igreja e do Estado porque ela deixa claro que o país era laico, bem como, esta não dava primazia para nenhuma religião dentro do território nacional. Além disso, era mediada pelo positivismo que adquiriria mais terreno na ação política do que propriamente na acadêmica e social porque tardiamente se consegue atingir os primeiros consensos políticos ao redor dos interesses comuns em prol da democracia. Consoante a ANEP as instituições educativas uruguaias nasceram de um

projeto “de modernidad, basada en una imagen racionalista del mundo. La razón apoyada en la inteligencia del hombre le permitía mostrar un conocimiento científico empíricamente válido.” (ANEP, 2009: 11). Com está citação se percebe que a educação nacional procurou educar os estudantes para que fossem baseados no racionalismo e que a razão apoiava a inteligência do homem para que assim se chegasse a um conhecimento verdadeiramente válido.

É incontestável que os representantes da burguesia, da oligarquia, do exército e da classe política concatenaram com o discurso de que a escola deveria ser laica em substituição da moral religiosa até porque o ideário, da época aludida, apontava que o conhecimento não devia estar detido nas mãos de poucos. Dentro desta perspectiva, a escola tinha como ideário uma função conservadora, que transmitia conhecimentos e reproduzia valores de setores sociais hegemônicos validando-os para a sociedade. Assim, a educação, na concepção do Estado, servia como uma ferramenta fundamental de um projeto que visava estabelecer a ordem social e disciplinária de uma sociedade que estava se projetando.

Em suma, no início da década de 30 a proposta educativa que vigorava era tradicional baseada numa educação humanística de cultura geral, de concepção liberal e era alicerçada pela defesa dos interesses de cada indivíduo da sociedade. A cultura escolar era tida como a única, o conhecimento apresentava um caráter de verdade absoluto, enciclopédico, intelectualista que dava ênfase para a atenção, para o silêncio e para repetição mecânica, entre outros enlaces que marcam o sistema tradicional de ensino.

Ainda convém lembrar, que reflexões ao redor da educação num enfoque filosófico-positivista público entram em palco com as ideias preconizadas por Varela no século XIX, que coloca a educação em um assunto de ordem pública, política e cívica e de responsabilidade estatal. Os seus postulados teóricos permanecem até a atualidade como: democracia, laicidade, igualdade e cultura.

A década de 30 é palco de uma crise econômica devido à situação política do país após a crise mundial de 1929 que acaba desvalorizando as exportações do país o que resulta em uma vicissitude muito grave por não poder cobrar por seus produtos, lã e produtos agrícolas e carnes, um preço justo. Desta forma, na eleição ocorrida em 1930 ganha o Doutor Gabriel Terra que era favorável por uma reforma constitucional. O ano de 1932 foi o ápice da crise econômica. Não tardou muito para que o mesmo realizasse um Golpe de Estado apoiado por alguns pertencentes do *Partido Colorado* e pelos simpatizantes de Luis Alberto Herrera⁸⁴,

⁸⁴Luís Alberto Herreira foi considerado um dos mais influentes da História do Partido Nacional que viveu e

os oposicionistas, estiveram presentes: o *Partido Blanco*, os civis, os comunistas e os socialistas. Tal atitude decorre porque a Constituição de 1919 deixa claro que o Presidente possuía amplos poderes tanto do exército como na polícia, ou seja, toda a força pública estava sob a ordem do presidente o que facilitou o Golpe de Estado por parte de Terra estreitando laços com a Itália e a Alemanha por ser um governo totalitarista de direita. Neste ínterim, o golpe suspende o desenvolvimento do governo civil até que fosse reformada a constituição de 1919.

O golpe influenciou diretamente na educação, estritamente, na formação dos professores. Assim, neste período vários projetos foram instaurados para que reformassem a educação, principalmente, reformas nos programas de formação de professores, alvo principal de Terra, porque postulava que mediante a repressão, destituição, perseguição, controle, exílio, os professores exaltariam em suas funções um patriotismo exacerbado em festejos e desfiles relacionados com acontecimentos nacionais.

Durante a década de 30 é possível afirmar que os conteúdos perpassados eram de enfoque cientificista e eram organizados como centros do saber, bem como, está é marcada por uma expansão de matrícula da secundária e de liceus decorrente da necessidade de apresentarem professores com conhecimentos sólidos e disciplinares, ou seja, docentes que obtivessem conhecimento amplo em sua disciplina de atuação.

No dia 24 de março de 1934 é aprovada uma nova Constituição, para destituir a de 1919, sob o comando de Terra que esteve no governo até setembro de 1938. A constituição outorgada abordou fortemente com relação aos direitos, deveres e garantias dos cidadãos e deram ênfase em seis normas que não podiam ser derogados por nenhuma outra lei ou decreto como: o voto da mulher, o ensino primário e obrigatório, descanso durante a semana, trabalho das mulheres e das crianças, direito a folga remunerada e proteção ao trabalhador. Além disso, esta foi muito importante porque volta o país a unificar-se na figura de um presidente ocorrendo novas eleições, e assim, Terra assume o governo novamente. A seguir veremos um dos fatos marcantes no governo de Terra que foi a segregação do Ensino Secundário da Universidade da República/UDELAR.

No ano do surgimento da nova constituição, a de 1934, em Piriápolis⁸⁵, se reúnem

nasceu na capital do Uruguai. Atuou como advogado, político e historiador que criou e dirigiu o diário “*El debate*”.

⁸⁵ Aqui é oportuno explanarmos que umas das resoluções do Congresso de Professores da Udelar em Piriapólis de fevereiro de 1934 dizia que “...es de urgente necesidad la formación de um Instituto Normal de profesores para la enseñanza secundaria [...] que debe asegurar em el futuro profesor las siguientes calidades: a) cultura [...] de tipo humanístico, b) Honda formación filosófica, com preferència psicológica, pedagógica general y

professores secundários da preparatória para versar em torno de vários temas relacionados com a secundária, contudo, poucos estiveram presentes devido ao contexto ocasionado pelo Golpe de Estado, assim, o debate central era adquirir dos professores opiniões relacionadas com o plano de estudo e revisar o regimento dos professores, dos estudantes e dos liceus, pois, a secundária foi criada dentro da Universidade/UDELAR em 1885. Assim, a seção deveria reformar a lei de criação, a de 1908, onde foi apontada a importância de criar um instituto para formar professores da secundária. Foi somente no ano de 1935 com a lei de 11 de dezembro, que a formação de professores da secundária que era agregada na Seção de Ensino Secundário e Preparatória da Universidade da República do Uruguai se desvincula desta passando para o Estado durante o Governo de Terra que acaba causando muitos problemas e oposições, pois, os contra o Golpe do Estado eram os pertencentes à Universidade que declararam abertamente sua oposição ao governo estabelecido.

Em suma, está segregação do Ensino Secundário da Universidade não decorre por razões pedagógicas, e sim, por questões políticas, posto que, o Estado não tinha domínio nesta modalidade de ensino. O CODICEN⁸⁶ é criado, no entanto, muda a estrutura da instituição, contudo, no quesito educacional não houveram efetivas reformas sendo marcadas inicialmente pela ordem autoritária do governo, vale ressaltar que, essa segregação da secundária somente viera a ocorrer após inúmeros debates e análises jurídicas e constitucionais, porém, ao pano de fundo permanece um sistema educativo com professores de modo enciclopedista, regimes de avaliação igualitários, e o principal: democrática para entrar e de elite para poder sair, bem como, os professores foram mantidos por esta política de formação até a criação, por lei em 1949, do “*Instituto de Profesores Artigas*” - IPA que viera a funcionar somente em 1951.

Após o ano de 1935 é criado um Conselho de Educação Secundária como um ente autônomo se mantendo até a criação do *Instituto de Profesores Artigas* por Grampone⁸⁷. Este surge como um centro elevado de formação para professores da secundária, visto que, os professores formadores eram os pertencentes, em princípio, ao quadro do Conselho de Educação Secundária.

A formação profissional dos professores História, assim como as demais licenciaturas,

particular, c) cultura técnica y especializada em el grupo de asignaturas afines que podrá enseñar.” (PESCE, 2002).

⁸⁶ O CODICEN já foi aludido na alínea 72, deste estudo, é um órgão da ANEP (Administração Nacional de Educação Pública). Em síntese este é um órgão composto por cinco membros que possuem condições amplas para resolver questões ligadas com a educação. A nossa entrevistada Ema Zaffaroni compôs um dos membros no governo do Mujica.

⁸⁷ Grampone já foi aludido na alínea 74, deste estudo, pois, falar do IPA é intrínseco estarmos falando dele, pois, foi o fundador do instituto, bem como, os pilares da formação docente para a Secundária foram de sua autoria e permanecem até a atualidade.

é decorrente de um sistema muito antigo e que recentemente vem se desenvolvendo, gira ao redor de três eixos como: a formação pedagógica, ciências da educação e a formação disciplinária direcionada para a prática dentro dos moldes franceses. Ressaltamos que a disciplina de História e Geografia eram totalmente independentes e eram estudadas de acordo com as correntes do pensamento geográfico e das escolas historiográficas que norteavam a França.

A princípio, tinha uma duração de quatro anos, que permanece na grande parte dos cursos até os dias atuais, ou seja, no último ano do curso, os alunos são acompanhados e tem uma assistência anual ligado a um grupo de prática que é tutelado por um professor titulado, ou seja, este último forma conhecimentos teóricos diante dos saberes práticos para o ensino de História e são realizadas em um local de prática docente desde que seja em um lócus de formação Assim sendo, são desenvolvidos conteúdos disciplinares para que os ensinarem e os vinculem na formação pedagógica da disciplina. Ao final realizam um exame diante de um tribunal de formadores de professores de História que consiste num ditado de uma classe, além disso, precisa entregar por escrito uma monografia relacionada com questões pedagógicas e metodológicas da disciplina de História, embora, leves modificações ocorreram desde a criação destes parâmetros estas não foram substantivas para a didática da prática docente no tocante ao plano original se mantendo praticamente igual. Convém expormos que:

El IPA posee un currículo que arrastra un atraso de décadas (hecho que, em algunos casos, ES salvado por la solvencia del formador), que se há “naturalizado” y que tocarlo o pretender modificarlo se aprecia o se siente por SUS docentes y también por SUS egresados, como violador de su propia identidad.(VILARÓ, 199, pág.298).

Através da exposição do pensamento de Vilaró (1999) é possível compreendermos que essa formação tem ditado mais de oito décadas de formação docente nacional, pois, a teoria com a prática permanece sendo de grande importância. O professor orientador é o que transmite saberes próprios do campo prático. A didática-prática docente foi concebida como uma unidade curricular que não se separa da formação acadêmica da graduação de professores para a secundária, contudo, é conservadora porque favorece disciplinas específicas não dando a mesma ênfase para as de cunho pedagógico.

O projeto desenvolvimentista ou “desarrollista” foi associado ao processo de industrialização mediante a um novo modelo capitalista acaba trazendo consigo muitos desafios e transformações em sua produção, transfigurando a mentalidade dos uruguaios que requeriam novas cobranças para os rumos da educação porque a sociedade almejava a

concretização do esperado progresso econômico associado à mobilidade social ascendente, bem como, melhores condições de vida para a família, bem-estar e tranquilidade social. Através deste desenvolvimento industrial decorre uma melhoria na economia do país, fato que trouxe conseqüências para a ampliação do Estado que assume o compromisso de educar a população com compromisso democrático.

Em Uruguay el desarrollismo tuvo manifestaciones específicas y constituye un mojón significativo para comprender la política de las décadas siguientes, los programas de reforma el papel del conocimiento técnico en la formulación de políticas y el relacionamiento entre actores pertenecientes a distintas tradiciones intelectuales. (FRÁVEGA, 2014, p.148).

Frávega (2014) ecoa que o desenvolvimentismo no Uruguai foi uma peça importante para que se pudesse compreender a política das décadas posteriores. O projeto desenvolvimentista é instaurado sobre a influência do famoso movimento “Escola Nova” no Uruguai à medida que o processo de industrialização ia ganhando força com a nova fase do capitalismo trouxe consigo diferentes desafios, mudanças no modo de produção, enfim, hodiernas exigências para a educação. A sociedade ansiava pela concepção de um esperado progresso econômico que estivesse coligado com a mobilidade social que estava em crescimento, assim, o desenvolvimento industrial serviu para melhorar a economia em âmbito geral. Ressaltamos que antes da eclosão da Escola Nova no país não havia nenhuma pedagogia exposta, exceto premissas de um ensino tradicional, pois, as escolas estiveram sob influência dos postulados de Varela.

Dentro deste contexto, a educação deveria servir para atender as demandas da época, ou seja, as das indústrias que começavam a se tecnificar para a produção em série sendo fundamental preparar obreiros para estas novas mudanças mediante a instalação dos setores industriais.

Nesse limiar, as novas necessidades requerem novos veios para a educação e a sociedade se tornando um cenário adequado para a incorporação de novas ideias. O famoso professor Charles Sanders Pierce⁸⁸ influenciou o Uruguai com suas ideias pragmatistas advindas dos Estados Unidos como um modelo alternativo de Escola Tradicional que embasava o movimento da Nova Escola.

O chamado pragmatismo caracteriza-se em prol da existência circular da experiência dentro de uma dinâmica baseada na inteligência e no conhecimento, em outras palavras,

⁸⁸ Dedicado ao estudo da filosofia deixou contribuições valiosas para várias áreas do conhecimento. Além disso, um dos seus ensaios o torna famoso por ser o fundador do pragmatismo.

através da prática que se tornaria uma experiência verdadeiramente reflexiva. No entanto, para a teoria ser válida era de essencial acuidade que houvesse um exame prático dessas atividades, ou seja, deveria em regra geral haver instrumentos que servissem de amparo para a reconstrução da experiência. A racionalidade educativa tinha como objetivo principal qualificar a força de trabalho para reproduzir para as próximas gerações valores e formas de trabalho e vida que delineassem o estado moderno.

Aportes pedagógicos como os de Pedro Figari⁸⁹ foram fulcrais para que se abrissem caminhos para um projeto educacional que internalizasse o ideário de formar o povo para uma educação estética e emancipatória. O autor, Figari, apresentava um enfoque humanista que centrava o homem como um sujeito de direito e com direito dentro do seio da sociedade democrática e postulava que a educação em sentido *stricto sensu* deveria ser integral considerando essencial a formação intelectual acompanhada da formação manual além de partir do princípio que através da imaginação a vocação resplandeceria.

Conforme já aludido, no capítulo II desta dissertação, foi o pensamento do professor Carlos Vaz Ferreira que escrevia ao redor dos grandes assuntos que preocupavam a sociedade na época. Assim sendo, Ferreira esteve ligado com todas as esferas do sistema educativo uruguaio tanto na esfera docente, pedagógica ou ação direta atuando de modo universal e diretamente no sistema educacional do país. Seus escritos incitavam aos professores a terem consciência de suas ideais fermentais e de penetrabilidade na graduação o no escalonamento.

John Dewey, expoente da Escola Nova, assim como no Brasil, na educação uruguaia também englobou suas ideias no meio educativo onde o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor deveria ser o orientador do processo postulando como princípio básico que a realidade educativa deveria coadunar com a sociedade que se encontrava em uma democracia industrial que há pouco estava se desenvolvendo. Perceptivelmente a Escola Nova instaura-se contra a Escola Tradicional, contudo, a filosofia presente permanecia positivista que visou a favorecer as ideias de Jean Piaget que eram consternados na formação de professores magisteriais porque o conhecimento da Epistemologia Genética, a Teoria da Equilibração e da Teoria dos Estados serviram de alicerce para a maior parte das propostas experimentais no Uruguai. As tendências aportadas por Dr. Ovídio Decroly evidenciaram sua influência através do *Consejo de Enseñanza Primaria y Normal* que autoriza os diretores das escolas a realizarem experiências metodológicas mediados pelas novas correntes educativas.

⁸⁹ Foi um importante pintor uruguaio. Formado em Direito, político, periodista, escritor, pedagogo e humanista é possível afirmarmos que sua ideias foram de grande relevância para seu tempo.

A secundária é instaurada pela classe média que em seguida alcançam o direito de voto instaurando-se debates em torno desta esfera educativa, bem como, ainda é um assunto em pauta porque muito dos seus problemas ainda não foram extintos. Assim, vale lembrar que a expansão das matrículas decorre no governo batllista, entre a década de 40 e 50, configurada com um caráter reformador da época com ideias de ordem progressista liberal dos latinoamericanos e europeus da época, ou seja, as primeiras décadas foram marcadas, no quesito político, pelo reformismo e pela redefinição de alianças. Os ensaios das primeiras políticas de formação de professores da História, como das outras especificidades, não atenderam a camada populacional, posto que, eram poucos os profissionais com formação sólida ou especialista na área, e os existentes, atuavam ministrando aulas do século XX.

No decorrer da década de 40, com um novo cenário político e social, ocorre uma renovação de autoridades de ensino. Inicia-se um período de progresso para o ensino médio no Uruguai, pois, os professores assumem sua função de serem os artistas principais da nação o que vem a gerar uma expansão deste nível nas décadas subsequentes. Em 1942 é aprovado um novo texto constituinte durante a presidência de Alfredo Baldomir⁹⁰ e com as eleições em 29 de novembro de 1942 é posta em vigência a nova Constituição. Vale recordar que esta Constituição apresenta mudanças significativas com relação à de 1934, todavia, também emerge através de uma ditadura, neste caso, é alcunhada de ditadura branca ou “*el golpe bueno*” porque não houve medidas policiais, repressões, censuras como a ocorrida na década de 30.

Na década de 40 embora as bases permanecessem da década anterior foi perceptível que os professores de diversas áreas puderam ser mais flexíveis. A educação cívica era separada da moral como disciplina, a sociedade aceitava as ideias expostas por personalidades que refletiam ao redor de diversos assuntos, estes por sua vez, eram livres, autônomas e pensantes porque foi um período que houvera a aceitação da variedade de opiniões por parte da participação social respeitando as distintas formas de pensar, pois, neste momento, surge uma incipiente dimensão teórica relacionada com a laicidade, e assim, a sociedade tida como democrática precisava debater estes assuntos para consolidar-se e fortalecer-se.

Mudanças são aludidas tanto pelo sistema educativo quanto ao normativo requerendo que o professor prime pela centralidade do educando e o seu desenvolvimento pleno como pessoa alternando o sistema enciclopédico com eixo focado na reprodução e transmissão de conteúdos. Com a melhoria de vida de algumas camadas do país é emergente a expansão da

⁹⁰Presidente Constitucional do Uruguai de 1938 até 1942.

escola secundária e terciária, bem como, são criados vários cursos na UDELAR, em especial, especificamos, em 1948, o primeiro curso de História na *Facultad de Humanidades e Ciencias da Udelar*.

O Uruguai contava desde o século XIX com centros que formavam professores para a primária, contudo, ainda não havia um espaço formal para atender a Educação Secundária. Desta forma, com a expansão dos liceus é necessária a criação de um centro que atendesse a esta nova demanda social. Partindo deste princípio, o Conselho Nacional de Ensino Secundário tende a valorizar a necessidade de uma formação que fosse formalizada por um corpo docente de ensino secundário mediante a lei 11.825 de 02 de julho de 1949 que até então pertencia à seção de Agregaturas na UDELAR. Mas, é somente na década de 50 que é informado que o *Instituto de Profesores* se denominaria de “*Artigas*” e após a escolha de seu nome é que efetivamente seriam delineados os pilares de formação tendo como cabeça o seu primeiro diretor *Antonio Grampone*. Podemos dizer que:

la formación técnica y pedagógica del personal docente em enseñanza Secundaria a través de la formación en la disciplina específica, la formación pedagógica y la práctica docente; la formación de Profesores em Ciencias de la Educación; el mejoramiento del personal docente, entre otros medios, por la realización de cursos y seminarios de perfeccionamiento técnico y de extensión cultural pedagógica; la realización de investigaciones relacionadas con la enseñanza media y su coordinación con los demás ramas de la enseñanza; la publicación de estudios e investigaciones (GROMPONE, em Anales IPA, 1952).

Grampone (1952), nesta fala, nos denota os princípios que norteariam o desenvolvimento do estabelecimento e moderniza a formação de professores de acordo com as suas convicções como a ciência da educação, didática da prática docente, disciplinas específicas em cada especialidade escolhida pelo ingressante. A inserção da prática em sala aula ocorre desde o primeiro ano de formação e inaugura uma articulação entre a teoria e a prática para estes professores. Inicialmente, a oferta de ingresso era somente para dez (10) alunos por especialização sendo que para adentrarem no instituto deveriam ter sido aprovados no bacharelado e prestar uma prova de ingresso e tirar notas altas dentro da especialidade escolhida, e ainda, prestavam uma prova de língua estrangeira. O curso deveria ser de quatro anos e, mais da metade do tempo dedicado para o conhecimento específico escolhido e o restante para a formação didática pedagógica e prática docente. O fato é que, para cursar a Universidade/UDELAR não havia nenhum exame para o curso escolhido e, no IPA, para poder ser um professor da secundária eram exigidos exames rigorosos, pois, o objetivo de Grampone era a criação de professores de elite nacional. Assim, os professores formadores

apresentavam uma imagem próxima da tradição da Europa Ocidental do pós-guerra, entretanto, à medida que a secundária se expande e com o escasso número de formados pelo IPA a qualidade acaba sendo posta de lado em prol da massificação populacional.

Tal modelo estruturado permanece desde o surgimento do IPA, ou seja, permanece a estrutura tradicional e a configuração do pensamento, embora, tenham sido decorrentes as mudanças no cenário político e social que perpassou a formação destes professores no país.

A política educacional instituída no currículo de História do “Instituto de Profesores Artigas” partia, desde seu surgimento, de critérios amplamente adotados pela vertente universitária talvez por este motivo que a estrutura da Educação Secundária seja tão isomórfica porque no tocante aos aspectos curriculares os professores perpassavam disciplinas fragmentadas dando forte ênfase para conteúdos de matérias específicas para o curso o que não deixava de se assemelhar com a grade curricular da universidade. Lógico, houve exceções, todavia, foi este sistema que imperou na formação dos incipientes professores de História após a década de 50.

Assim sendo, a política educativa que norteou a formação dos professores de História dentro do IPA fora baseada estritamente ao conteúdo, bem como, as disciplinas das ciências da educação permaneceram desvalorizadas em oposição às disciplinas específicas do Curso de História. As mudanças evidentes no sistema de educação dos professores não ocorreram efetivamente nos currículos do curso, em suma, embora com o passar dos anos emergjam no poder administrações de cunho partidário e ideológico diferentes é constante o descaso com a qualidade da educação. A finalidade do instituto seria o de “desarrollar otras acciones que son complemento imprescindible, como ES el mejoramiento del personal docente com la realización de cursos y seminários de perfeccionamento e investigaciones relacionadas com la enseñanza media” (Grampone, Anales do IPA, 1952). Assim sendo, desde o início Grampone deixava claro que o instituto deveria servir não somente para o aperfeiçoamento docente incluindo cursos e investigações relacionadas com a melhoria do sistema educativo.

A lei de 1951 “Escalafón Docente” assegurava que os professores trabalhassem apenas 21 horas semanais, contudo, com o processo de massificação dos professores acabaram sendo afetados em seus salários sendo reduzidos drasticamente, principalmente, na década de 60. A formação de professores é de caráter público e não universitário o que se distingue de muitos países latinos, pois, para todos os níveis de formação docente do país há uma política nacional de formação uniforme que visa a dar garantia aos estandares de qualidade para que sejam índices próximos em todos os institutos de formação docente.

Por decerto, a política educacional uruguaia esteve calcada num reordenamento das tradições dos intelectuais de seu tempo onde estiveram vinculadas ao trabalho acadêmico associado à parte pedagógica e as ciências sociais, pois, estas premissas teóricas tradicionais foram alicerçadas por dicotômicas articulações entre o institucional, o ideológico e o político. Deste modo, é essencial compreender que houvera uma inter-relação entre a educação escolarizada e o desempenho econômico desde a constituição das primeiras políticas públicas. Assim, é essencial que compreendamos que o “*desarrollismo*” apresentou modos específicos de se manifestar e é um importante veio para compreender a política educativa subsequentemente, bem como, os programas de reforma instalados, o papel do conhecimento técnico, a criação de políticas e a relação decorrente entre os atores de diferentes tradições.

Na década de 60 a economia permaneceu estancada com uma inflação gritante, modelo decadente de industrialização, dívida externa, redução salarial, pois, o Uruguai acabava gastando muito mais do que ele produzia. Tais aspectos acabaram segregando o público do privado na regulação do mercado, posto que, novos condicionamentos impuseram novas faces para o modelo que vinha se instalando.

Surgem outros teóricos, outras Teorias como as Crítico-Reprodutivistas, representados por Althusser, Passeron, Bordieu, que tentam explicar a educação a partir das condições sociais, em outras palavras, a educação servia para reproduzir a sociedade que estava inserida, contudo, tais pressupostos acabaram gerando prismas não positivos aumentando as desilusões da sociedade com a educação e com a figura do docente gerando um verdadeiro individualismo e competição dos cidadãos. Temos até a década de 50 uma educação mais homogênea que acaba ganhando novos contornos a partir da década de 60 com a exclusão social. A educação pública se encontra em decadência em oposição ao avanço da privada gerando na população a ideia que era através desta que poderia ascender socialmente. Tal fato, advindo do imaginário popular, cede espaço para a entrada de Organismos Internacionais com propostas compensatórias para solucionar alguns problemas educativos do país como: UNESCO, CEPAL e mais adiante o BID e BM.

Neste ínterim, se organiza um grupo de estudo alcunhado de “*Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico*” (CIDE) que realiza um aguçado estudo com relação à situação econômica do país para tentar dirimir a crise buscando soluções para as causas dos problemas sociais e econômicos. Assim sendo, a CIDE apresenta um conjunto de medidas interessantes, em 1965, que deveriam ser postas em prática após dez anos, no entanto, com a forte crise política e social não foram possíveis de serem

colocadas em ação, no obstante, algumas delas conseguiram vingar dentro deste contexto.

A reforma de 1963 incitou ao aprimoramento dos processos de transposição didática porque tanto os professores como os alunos estavam se modificando em consonância com a sociedade de seu tempo, bem como, os professores já não eram os advindos de uma elite intelectual do país começando a se caracterizar por uma escassez de conhecimentos com pouca formação disciplinar e pedagógica cedendo espaço para a massificação o que viera a decair no quesito intelectual, falta de materiais pedagógicos, destruição de prédios escolares, entre outros aspectos. O modelo de “desarrollo” entra em agrura que visa a provocar transformações nos distintos setores da sociedade, além disso, o governo acaba acusando os professores de violarem o princípio da laicidade, que seria a neutralidade religiosa, e a imprensa começa a criticar o ofício do professor caracterizando-o como um doutrinador ou instrutor. Nesse limiar de acontecimentos, o governo acaba controlando temáticas e posições que não fossem favoráveis ao governo evidenciando um denso controle ideológico na educação, em especial, para os professores das distintas modalidades. Em suma: a educação foi fortemente afetada pela asfixia econômica que o país estava passando porque fora essencial que se cortassem gastos públicos, bem como, entra em ação subfinanciamento de projetos direcionados para a educação e a sociedade acaba acusando a escola de ser a mola propulsora para a crescente marginalização da população, tendo em vista que, mesmo com a expansão de matrículas em todos os níveis foi perceptível que a quantidade sobressaiu-se ao invés da qualidade.

Na mesma década de 60, em 1966, surge uma nova constituição, nesta, somente atuaria o presidente no Poder Executivo, que restaura o regime presidencial retomando ao poder o *Partido Colorado*. Essa mudança constitucional pretendia solucionar problemas econômicos que cada vez mais alastravam o país, entretanto, ela não pretendeu determinar resoluções prática para a crise, e sim, estabelecer condições para o jogo político porque aumenta a governança do presidente de quatro para cinco anos, bem como, o Presidente volta a assumir todas as suas funções extinguindo o regime de colegiado e expõe a obrigação da secundária básica, e atualmente, é a que regimenta o país.

Nos primeiros anos da década de 70 ocorrem vários conflitos sociais com o início da ditadura com fortes Medidas de Segurança restringindo os direitos individuais. A sociedade estava em crise em todas as esferas, havia inquietude e instabilidade, a laicidade é um assunto que entra em pauta novamente para que a sociedade estivesse protegida das influências comunistas alastradas pelo mundo e para que se reafirmassem as concepções conversadoras.

O país é cenário de mortes, seqüestros, torturas, desaparecimentos, crueldade, e de quebra institucional designando novas autoridades em todos os organismos oficiais. Bordaberry, presidente, desintegra a Câmara de legisladores que haviam sido eleitos pela sociedade, bem como, este regime permanece por doze anos trazendo conseqüências devastadoras para a educação, em especial, para a formação de professores de História, Educação Cívica e Moral com uma grande recessão cultural. Fora tudo isso, a educação apresenta uma função utilitarista na frente dos aspectos culturais, vulgo nome era tecnicista, direcionada para um saber fazer para uma função específica, posto que, esta não era concebida como se estivesse relacionada com o plano ideológico, e sim, na resolução de problemas mais imediatos permeada pelas proposições do behaviorista Skinner, muito excludente em um política educativa assistencialista para que o educando se inserisse na vida do país com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento econômico. A Ditadura no Uruguai proibia a participação e levou a sociedade a um isolamento e foi negado, para o povo, o diálogo causando posteriormente um esquecimento dos anos autoritários.

Os últimos anos da ditadura cívico-militar foram ferozes, principalmente, para a formação de professores com atitudes fiscalizadoras e repressivas, sendo o IPA, um dos locais mais influenciados pelas intervenções, censuras e modificações, esta assertiva será claramente abordada nas entrevistas dos profesoeres no capítulo IV, pois, este acaba perdendo competências pertencentes a sua fundação com a Lei chamada de INADO/LGE n°14.101 onde se denota a presença de “uma tendência represiva y autoritária subordinada la enseñanza al poder político; eliminaba el principio de autonomia técnico docente” de acordo com (DEMARCHI,1995, p.12). Assim sendo, Demarchi (1995) nos informa que o INADO deixou impresso a subordinação da educação ao poder político excluindo o princípio da autonomia dos professores. .

O CONAE, criado pelo governo ditatorial, englobava a primária, secundária, técnica não incluindo apenas a UDELAR o que viera a resultar numa perda dos conselhos se tornando concentrados⁹¹. Além disso, a lei reduz para três anos o desenho curricular dos cursos de licenciatura erguido nos pilares de formação específica da disciplina, didática, prática docente e formação em ciências da educação, a cedência de lugares para trabalhos manuais, bem como, destitui excelentes professores por razões de esfera política e ideológica, trágicas mortes destes, isolamento, e ainda se pode afirmar que muitos destes eram professores que

⁹¹ Antes da criação do CONAE os Conselhos de Ensino Primário e Secundário e da Universidade de Trabalho obtinham autoridade, contudo, durante a ditadura perdem autonomia passando estarem sujeitos ao CONAE constituído por cinco membros que compunham o Poder Executivo.

atuavam no IPA. Os ocupantes dos professores destituídos foram profissionais, que muitos deles, eram aptos a somente ministrar classes na primária sem ter nenhuma especialidade na área de História como em outras especificidades, bem como, o magistério nacional era inspecionado e fortemente controlado através de um relatório de atividades diárias.

Desde a década de 50 a formação de professores secundários estava centralizada no IPA. Os jovens que desejassem ser professor de uma área específica necessitavam ir para Montevideo para realizar sua formação, contudo, isto só pudera ser modificado a partir de 1977 quando o Conselho Nacional de Educação dita uma série de ordenanças com a criação de um Instituto Normal de Docência (INADO) que tinha como finalidade supervisionar e integrar os Institutos Normais, o IPA, Instituto Magisterial Superior e o Instituto Nacional de Enseñanza Técnica e a possibilidade de cursar a carreira de professorado nos IFD em regime semilivre a partir de um tronco comum de matérias pedagógicas. Os programas de formação de professores foram retrógrados, ideológicos e excluíram muitos temas que na visão dos inspetores autoritários poderiam causar tumultos para a nação, castraram a problematização e a análise crítica onde a disciplina deveria imperar. Em 1976, a formação de professores é homogênea, ou seja, cria um plano de tronco comum com as mesmas disciplinas para todos os professores, ou seja, para a primária, secundária e técnica sendo instituído pela ordem do INADO.

Em síntese, reinou por muito tempo, no país, a ideia que o indivíduo poderia ser um formador de professores desde que apresentasse um conhecimento sólido, em alguma especialidade, já estaria apto para ministrar classes, no entanto, se formos pesquisar as políticas de formação de professores formadores raramente encontraremos por ser um território pouco explorado e explicitado, principalmente, nas primeiras décadas do século XX. Durante estes cinquenta anos descritos das primícias das políticas educacionais do Uruguai este contava com menos de trinta anos de formação de professores para o Ensino Secundário. Assim sendo, embora os professores formadores apresentassem ritmos diferenciados, concepções dicotômicas e abordagens diferenciadas o resultado destas ações permaneciam em um ensino apoiado pela Escola Tradicional. Os professores de História atuaram, e alguns ainda atuam, apoiados em conteúdos de tradição Francesa com um caráter genético direcionado para análises darwinianas, para o etnocentrismo europeu e geralmente iniciavam com os cursos de licenciatura abordando conteúdos da pré-história perpassando para as civilizações do mundo Oriental, Roma, Idade Média, Renascimento, Tempos Modernos e ministravam classes aludindo pontos da Sociedade Contemporânea e da Sociedade Uruguia

num modelo quatripartite (História Mundial)/tripartite (História Nacional).

3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS INSTITUÍDAS NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO BRASIL E URUGUAI: 1980-2013

Compreender as políticas educativas que regimentam um sistema educativo é estar aberto ao constante debate. Desta forma, Ball (1994, p.15) nos informa que aferir as políticas educativas é caminhar em um terreno incerto que deveras emergirão muitas respostas e ao mesmo tempo muitos questionamentos. Embora é sabido que os debates com relação as políticas, nesta esfera, tem se intensificado no mundo todo. Assim, de um lado é perceptível que as políticas impostas nos currículos de licenciatura tanto de História como nos demais estão extremamente contextualizadas e suas implicações dependem da conjuntura em que foram inseridas, bem como, as políticas sofrem influências do mundo globalizado, que por sua vez, causam efeitos profundos nos mais longínquos recantos.

Desde a Segunda Guerra Mundial as mudanças no cenário político internacional ocasionaram profundas transformações diretamente em todo mundo, principalmente, nos países industrializados. De certa forma, corroboramos com Kenway (1990) que nos desvela que é muito difícil definir as políticas educativas de um país, contudo, é mais prudente pensarmos nos processos de políticas educativas instalados nos países, pois, muito destes, são acordos econômicos, sociais e de relações de poder, ou seja, as políticas abarcam posições e pressões de variadas agências e organismos e sofrem lutas de interesses que muitas vezes podem ser atendidos ou não pelos legisladores destas políticas educativas.

A seguir medraremos como vem se desenrolando as políticas públicas educativas nos currículos de licenciaturas de História do Brasil e do Uruguai tendo como foco: o nosso objeto, ou seja, desvendar como ocorreu a relação da pesquisa como a prática de ensino após a redemocratização dos países.

3.3.1 Descrição

Neste momento, iniciaremos a nossa primeira fase no processo de comparação de Bereday (1964), das políticas educacionais do Brasil e do Uruguai, no período propriamente demarcado: 1980-2013. Primeiramente devemos ressaltar que para este momento nós somente descreveremos em âmbito geral o conceito, as finalidades e os princípios que regimentam as políticas públicas dos países alicerçados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a *Ley General*

de Educación (LGE). Frisamos que para extrairmos as informações nos embasamos da legislação maior que regimenta os sistemas educativos e, no caso uruguaio foi necessário um estudo mais árduo tendo em vista que após o período de redemocratização existiram duas legislações nacionais: no Brasil contamos somente com a LDB de 1996.

Quadro 2 – Descrição comparativa das Políticas Públicas do Brasil e Uruguai

<p>1. O CONCEITO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS / BRASIL⁹²</p> <p>Diferente do caso uruguaio, ressaltamos que a nossa atual política educativa fora gestada na década de 90 e não houve nenhuma lei transitória para nos amparar após a deteriorização do ensino causado pelo regime militar. Assim sendo, era mister criarmos uma nova dinâmica para a educação, posto que, a anterior de 71 não contemplava os princípios determinados pela Constituição 88. Passado onze anos da ditadura é que teríamos formalizado um novo conceito para a nossa política educativa através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB nº 9.394/96 que apresenta um caráter de ser mais cidadã, ampla e abrangente. Em seu art.1º, o texto legal, nos desvela a concepção da política educativa sendo que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (LDB, art.1º, 1996). Em outras palavras este artigo nos deixa claro que a educação não acontece somente dentro da sala de aula e se manifesta em outros locais, contudo, em seu inciso primeiro manifesta que está somente disciplinará a educação escolar ou, a sala de aula propriamente dita, pois, quando enfoca a palavra “ensino” nos remete a essa ideia. Além disso, a educação deve estar ligada com as práticas sociais e ao mundo trabalho.</p>	<p>1. O CONCEITO POLÍTICAS EDUCATIVAS/ URUGUAI⁹³</p> <p>Durante o período de pós-redemocratização o Uruguai apresentou duas LGE (Ley General de Educación): uma de 1985, criada como fonte de emergência para a Educação Nacional; e a outra, que é vigente, é a LGE nº18.437. A primeira LGE emerge com o intuito principal de trazer melhorias para a educação que estava sucateada durante a ditadura militar. No entanto, de caráter transitório esta acaba se estabelecendo por durante vinte e três (23) anos, além disso, alguns especialistas no assunto se reportam a mencionar que este serviu para traçar estratégias políticas para o âmbito nacional, que por sua vez, foi decidida por uma cúpula do sistema e aplicado de modo vertical não dando prevalência para os técnicos no assunto porque o objetivo principal era o de desmontar a estrutura imposta no período ditatorial. Entretanto, é perceptível, que no texto legal, encontremos uma exacerbada amplitude em suas formulações que postula os objetivos gerais da educação, porém, apresenta um texto muito mais poético do que propriamente objetivo.</p> <p>A Ley General de Educación nº18.437, art.12, da Política Educativa Nacional, tem como objetivo que todos os habitantes do país consigam alcançar uma aprendizagem de qualidade ao longo de toda a sua vida em todo o território nacional. Assim sendo, para que os cidadãos atinjam tal objetivo é essencial que sejam desenvolvidas ações educativas promovidas pelo Estado, tanto no sentido formal como no não formal. Neste sentido, o Estado deve articular as políticas educativas com as políticas de desenvolvimento humano, cultural, social, tecnológico e econômico, bem como, as políticas sociais devem ser articuladas para favorecer o cumprimento dos objetivos da política educativa nacional.</p>
---	---

⁹² Em nível de informação elucidamos que as informações foram extraídas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB nº 9.394/96, no caso brasileiro, e interpretadas pela pesquisadora.

⁹³ No caso do Uruguai nos amparamos para reunirmos as informações na *Ley de educación nº 15739 de 1985* e *Ley General de Educación nº18.437 de 2008* e analisados a luz da criticidade pela autora da investigação.

<p>2. A FINALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS/BRASIL</p> <p>O art.2º da LDB, amparado no art.205 da Constituição Federal de 1988, nos desvela que a sua política educativa está centrada em três finalidades principais: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. No tocante ao pleno desenvolvimento, a lei, nos remete que esta dará alicerce para que os estudantes alcancem os meios ou instrumentos necessários para que atinjam uma plena aprendizagem que os qualifiquem para o plano laboral e, através desta formação completa poder intelectualmente exercer de modo total e irrestrito seus direitos de cidadão.</p>	<p>2. A FINALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS/URUGUAI</p> <p>Consoante o art.13 da Ley General de Educación de 2008 a Política Educativa Nacional tem presente as seguintes finalidades: promover a justiça, solidariedade, liberdade, democracia, inclusão social, integração social, integração regional e internacional, a convivência pacífica. Além disso, procura aprendizagens que sirvam para <i>“um desarrollo relacionado com aprender a ser, aprender a apreender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.”</i> Em outras palavras, o texto legal, nos revela que a educação deve ser contemplada por dicotômicos contextos, necessidades e interesses com o intuito que todas as pessoas possam internalizar conteúdos da cultura, local, nacional e regional e do mundo. Outras finalidades previstas é que se formem pessoas reflexivas, autônomas, não discriminatórias e protagonistas da construção com a sua comunidade: <i>“propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuído a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución (...)”</i>, (LGE, nº18.437, art.13).</p> <p>Por fim, ainda há explícitas finalidades que abarquem a promoção de soluções para conflitos perpetuando ou postulando uma cultura de paz e de tolerância e fomenta as diferentes formas de manifestação cultural e o desenvolvimento das habilidades e competências de cada indivíduo, bem como, a integração ao trabalho como um componente fundamental para o processo educacional desde que seja realizada uma articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Vale ressaltar que o art.14 engloba aspectos relacionados com os tratados internacionais e de cooperação internacional. Assim, a política nacional deixa bem claro que há uma separação da lucratividade e mercantilização da educação, ou seja, <i>“no se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, com Estados u organismos internacionales, que directa o indirectamente, signifiquem tal considerar a la educación como um servicio lucrativo o alentar su mercantilización.”</i></p>
<p>3. PRINCÍPIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS/BRASIL</p> <p>O art.2, da LDB, nos deixa explícita que a educação será inspirada nos princípios da liberdade e no ideal de solidariedade humana sendo dever da família e do Estado, porém, no art.3, há uma definição das bases genéricas em que o ensino deve ser assentado como: igualdade de acesso e permanência, liberdade, pluralismo de ideias, tolerância, coexistência do público com o privado, gratuidade do ensino público, valorização</p>	<p>3. PRINCÍPIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS/URUGUAI</p> <p>Os princípios da política educacional da LGE nº15739 ao encontro com os preceitos propugnados na Constituição Federal de 1967 valoriza a pessoa humana dentro das instituições sociais, bem como, das políticas, no entanto, postula mais questões relacionadas com a laicidade quando em seu art.3 argumenta que ninguém deve realizar o proselitismo dentro de suas funções públicas, muito menos, permitir que o nome do estado seja utilizado para tal finalidade. Outro princípio aludido</p>

<p>do profissional, gestão democrática, padrão de qualidade, valorização extra-escolar, a relação da escola com o trabalho através de práticas e o último princípio incluído em pela Lei 12.746 de 2013 que aporta da diversidade étnico-racial.</p>	<p>é o da autonomia no art.1 onde o ensino-aprendizagem deve ser realizado sem nenhuma imposição ou restrição que atentem contra a liberdade de acesso a todas as fontes de cultura. Outro ponto abordado é a da gratuidade e obrigatoriedade.</p> <p>Passados anos da instituição desta lei, podemos dizer que os princípios da política educacional tem se perpetuado ao longo do tempo, embora, haja melhores redefinições como no art.16 da LGE 18.437 que propugna que a educação pública deve ser regida pelos princípios da gratuidade, laicidade e da igualdade de oportunidades. Deste modo, a instituição estatal deve se dedicar a zelar para que estes princípios sejam executados. O princípio da gratuidade é aquele que assegura o cumprimento de direito a educação e a universalização do acesso e da permanência das pessoas dentro do sistema educativo como é aludido no art. 17 da LGE 18.437. Um dos princípios muito debatidos, e que é uma marca da política educativa uruguaia, é a laicidade, bem exemplificada no art.18 da lei vigente de educação, pois, desde a criação das primeiras linhas de ações políticas dentro da esfera educativa, se analisarmos melhor desde Varela, é um dos princípios que permite assegurar o tratamento de diversas temáticas livre de qualquer intervenção, bem como, fomenta o acesso a informação e ao conhecimento possível em uma tomada de decisão consciente de quem vai educar garantido a diversidade de opiniões de saberes e crenças. No tocante, a igualdade de oportunidades e a equidade, o Estado requer apoio específico para aquelas pessoas ou setores menos favorecidos ou que se encontra em estado de vulnerabilidade atuando de modo que possa incluir estas pessoas e os setores discriminados tanto no quesito social, econômico e cultural para que estes possam alcançar a igualdade de oportunidades no acesso, permanência e no progresso. Ainda nos reportando ao art.18 do LGE de 2008 é exposto que haverá um estímulo para que se dirima os estereótipos discriminados por motivo de orientação sexual, etnia, raça, gênero e idade com a seguridade dos estudantes da rede pública no uso das tecnologias da informação e comunicação.</p>
--	--

Fonte: LDB nº 9394/96, LGE nº 15.739, LGE nº 18.437

3.3.2 Interpretação

Nesta fase, nos atentaremos em compreender de que modo as políticas públicas educacionais enfocaram a pesquisa com a prática de ensino nos currículos de licenciatura de História. Mas, para isso nos aliaremos de algumas ciências para analisar o nosso objeto de estudo como a política, economia, ciências sociais e a trajetória histórica. Conforme informamos no capítulo II, o processo de interpretação serve para que através deste possamos

criar a nossa hipótese, tendo em vista que, nos viabiliza uma série de informações amparadas de outras áreas para aprofundarmos a nossa interpretação.

3.3.2.1 Brasil

Neste subitem aferiremos as políticas educacionais públicas instituídas nos currículos de Licenciatura de História. Dentro desta perspectiva, procuraremos identificar, sustentado de outras áreas do conhecimento, se há uma aliança entre a pesquisa e a prática docente no tocante as políticas instauradas nestas licenciaturas. Adiantamos que até o final do século passado ainda era predominante práticas que dissociavam os conhecimentos pedagógicos dos específicos, bem como, a pesquisa não estava integrada com a prática de ensino nas licenciaturas de História do Brasil, no enfoque prático, pois, teoricamente havia algumas especificações.

Nos anos que antecedem o fim da ditadura e após, podemos dizer que foi um período de instabilidade política e econômica, luta pela redemocratização, desvalorização da moeda, uma política e macroeconomia parada, políticas públicas não definidas, entre outros fatores. Maria Helena G. Dias da Silva em seu artigo “Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas” (2005) ecoa que na década de 80 era necessário redefinir as problemáticas apresentadas nos cursos de Estudos Sociais que denotavam uma licenciatura pragmática que valorava por técnicas didáticas e a não articulação com o bacharelado, além disso, obtinha um regime de trabalho de professores por horas que não favoreciam a articulação entre as disciplinas e o processo de investigação, bem como, havia a predominância de um centralismo na coordenação dos departamentos e a falta de um colegiado. Em 1981, SESU/MEC reúne uma plêiade de especialistas de História e Geografia com o intuito de avaliar os cursos do Brasil após diversos eventos, de modo unânime, extinguem-se os cursos de Estudos Sociais.

De acordo com as premissas de Regina Beatriz Belilacqua Vieira em seu artigo “Educação superior no contexto nacional: políticas, tensões e desafios” nos informa que 1981 até 1988 as universidades encontravam-se em decadência tanto política, devido ao processo de abertura democrática, como no tocante ao sistema econômico. A educação superior se deparava totalmente subfinanciada, desvalorizada, em crise de identidade e de autoridade, professores, estudantes, técnicos e servidores descontentes, em suma: um caos.

No ano de 1982 torna-se necessário uma reformulação nos currículos de História na maior parte dos estados porque mesmo não tendo findado definitivamente a ditadura vários

setores da sociedade se organizaram em busca de melhorias. Em 1985, houvera uma tentativa de reformar a universidade mediante a uma Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, entretanto, acabou nem indo para o Congresso Nacional, ou seja, não é criada nenhuma política educativa para o Ensino Superior.

Ainda seguindo as informações de Regina Beatriz Belilacqua Vieira, a autora, nos revela que o Conselho de Washington (1989) e a Conferência Mundial de Ensino Superior ocorridas em Paris (1998) serviram de base para o desenvolvimento de políticas educacionais em todo o mundo com questões que até a atualidade são debatidos como nos revela Dias (2002). Na Conferência Mundial da UNESCO foi determinada as funções e missões do Ensino Superior, visto que, no “Artigo 1º- a missão de educar, formar e realizar pesquisas. [...] “Artigo 2º função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva.” (UNESCO, 1998, apud Catani, Oliveira, 2002, p79). Assim sendo, na Conferência é deixado claro que a Universidade não serve somente para formar, mas, engloba fatores muito mais complexos como educar e o de realizar investigações. Entretanto, ficou evidenciado que as políticas educativas tanto do Brasil como do Uruguai e de outros países latinos vem sendo incorporados através das imposições de instituições e organismos multilaterais de âmbito internacional.

Após anos de ditadura militar era necessária a instauração de uma nova Constituição Federal, assim sendo, em 1988, período de pós-redemocratização é criada uma nova, que por sua vez, é a que nos regimenta até os dias atuais, pois, era perceptível que a política educacional autoritária não havia mais espaço durante a década de 80, contudo, a nova política ainda não havia sido traçada.

A nova constituição, denominada de cidadã, deixa claro a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão mediada pela produção do conhecimento aliada ao ensino, se olharmos para o passado foi uma luta árdua e importante para o Ensino Superior. Neste ínterim, a década de 80 produziu calorosos debates para os profissionais da área de História como a profissionalização dos professores de História, posto que, para alguns, este professor, era um produtor de saberes que mediado de sua prática poderia investigar, refletir e produzir. Mas, embora houvesse o debate a autora Trennepohl nos desvela que não havia “perspectiva da superação daquele professor que só quer dar aulas, ou mesmo só realizar pesquisa, como se ambas não estivessem implicadas” (Trennepohl, 2000, p167). A fala da autora nos esclarece que não era um consenso no seio dos especialistas que os estudantes de licenciatura agregassem o ensino com a pesquisa o que acarretou lacunas que ainda precisam ser

completadas até os dias atuais.

Os cursos de licenciatura em História apresentaram algumas reformulações mais precisamente no final da década de 90 no tocante a estrutura curricular. Entretanto, os formadores de professores de História direcionavam suas pesquisas, bem como, incitavam aos seus estudantes para investigações focadas em módulos instrucionais, materiais didáticos dando um reforço para a tendência educacional da época: o tecnicismo reducionista, contudo, é relativo o avanço nas pesquisas na última década do século passado onde estas se preocupavam em descrever, interpretar o cotidiano escolar dos docentes e discentes, enfoques mais prolixos com relação ao currículo, com a cultura escolar e os conteúdos a serem utilizados nas disciplinas do Curso de História nas Universidades Federais.

Na década 90 a universidade é considerada pragmática e utilitarista e enfrenta, principalmente, por parte dos professores destas instituições um exacerbado produtivismo dos docentes através da avaliação de publicações, congressos, financiamento de projetos de pesquisa e uma rápida transmissão de conhecimento com o aceleração do trabalho dos professores, diminuição de tempo nos programas mestrado e doutorado fixado por organismos internacionais, assim, é possível reiterarmos que as reformas da década de 90 não atenderem aos proclames dos professores, porém, na medida em que houve ranços também emergiram alguns avanços: como a aprovação da LDB/96.

A LDB de 96, que obteve como ponto de partida a Declaração Mundial de Educação para Todos, foi gestada na década de 80 coadunando com a ascensão do neoliberalismo. O modelo neoliberal brasileiro foi imposto por meio de renegociação de dívidas como o FMI e o BIRD porque este viveu uma ditadura militar onde tais órgãos financiavam o seu regime. Assim sendo, as mudanças institucionais baseadas em políticas visavam a reduzir as obrigações estatais para poder se unir com o processo de globalização. Enfim, os profissionais do Ensino de História, assim como as demais licenciaturas, eram formados para atender a lógica do mercado capitalista e de ideologia neoliberal, entretanto, a demanda era a de existir uma boa produção do conhecimento sem exigências em pesquisas na área do Ensino de História, e sim, a da profissionalização e do saber-fazer como nos elucida Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), no entanto, da nova LDB emergem vários projetos e dentre eles: as Diretrizes Curriculares para os cursos de nível superior.

A nova Lei de Diretrizes e Base da Educação/1996 introduz algumas importantes transformações nas políticas educacionais, dentre elas, a incorporação de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Questões ligadas com a pesquisa começam a ser

debatida com mais intensidade pela comunidade acadêmica muito embora o número de Universidade Pública seja bem inferior ao número de Universidade Privadas e muitos trabalhos acadêmicos e investigações servem em prol da mercantilização. Assim, se observa que o Estado apresenta uma perda de autonomia na modernidade, posto que, é vigiado pelo processo de globalização e de transnacionalização do capitalismo com as novas organizações e instâncias de regulação supranacional como: OCDE, FMI, MERCOSUL e ONGS. O estudioso Afonso (2011) nos informa que estes organismos de modo direto e indireto acabam estabelecendo os parâmetros para as mudanças do Estado e introduz algumas medidas que acabam sendo consideradas como presentes na modernidade. Desta forma,

[...] o modelo neoliberal implementado no Brasil, conforme a lógica capitalista estabelece, de forma imperativa, algumas mudanças e, entre elas: a privatização de vários órgãos públicos, a desvalorização da moeda (o real), o aumento da dívida interna e externa, o aumento do número de desemprego, a redução dos gastos sociais e a ampliação da concentração de renda. A educação superior considerada como instrumento do desenvolvimento econômico do País, atende cada vez mais às exigências do mercado, transformando a aquisição do saber em um bem privado, especialmente da classe dominante. (MARQUES E BITTAR, 2007, p. 53)

Consoante as vozes dos autores, Marques e Bitar (2007) compreendermos que a definição de políticas educacionais é feita no exterior e não democraticamente pelos governantes do país, e sim, pelo interesses do comércio o que restringe a soberania dos países que estão em fase de desenvolvimento porque o objetivo é que sejam implantadas universidades com modelos de gestão empresarial diversificando as formas de financiamento e de avaliação com resultados baseados no quantitativo. Assim, é na década de 90 que ocorre uma reestruturação da instituição pública voltado para um modelo gerencial, variadas formas de financiamento e instrumentos de avaliação institucional.

A partir de 1995 que as pressões dos organismos multilaterais trouxeram mudanças para o Ensino Superior nos governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso, que deu continuidade aos governos de Collor e Itamar, e posteriormente no de Luís Inácio Lula da Silva que seguiu a mesma linha de seus antecessores alicerçado da racionalidade, fiscalização e regulação, porém, com a diferença de que Lula investiu mais recursos públicos nas universidades. Inegavelmente o Banco Mundial/ BM agindo conjuntamente como o Fundo Monetário Internacional/ FMI dita às regras das políticas educacionais levando aos sistemas de educação a contraírem dívidas, o que deveras, impede que os países latinos progridam e se adequem aos preceitos neoliberais e financiadores externos com vistas a atender a lógica mercadológica.

A política que articulou os Cursos de Licenciatura em História, na reforma curricular durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, estiveram vinculados ao mundo do trabalho ou na Teoria do Capital Humano, ou seja, para formar profissionais apenas para ministrar classes não se preocupando se estes se apropriariam da pesquisa como veio para compreender a sua própria prática. Tal fato, devido à reestruturação da produção interferiu diretamente na produção do conhecimento e no quesito profissional como nos elucidou muito bem Catani (2001), em outras palavras, se inverte a natureza da educação para atender dentro dos currículos de Licenciatura a lógica do mercado diante da minimização das ações do Estado cedendo lugar para os organismos internacionais.

Reportando-nos a reforma do FHC, é em 1997 através de um edital da SESU/MEC que são convocadas as instituições superiores a exporem suas propostas para que sejam criadas as Diretrizes Curriculares de Graduação. Nesse limiar, já existira estudos desde o final da década de 80 para traçar o perfil a ser seguido nacionalmente para os universitários de história e um deles foi o Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil no ano de 1986 que reuniu diversos especialistas na área. Uma junta de especialistas de História, de junho a novembro de 1998, em conjunto com a Associação Nacional de História (ANPUH) criam um documento com diretrizes para os cursos de história. A Resolução nº01/02 reforça a segregação entre o bacharelado e a licenciatura para todos os cursos, além disso, o Parecer criado pelo MEC N°776/97 reitera essa segregação com a convocação de um grupo de especialistas para debater os desenhos curriculares de História e outro para debater diretrizes para a licenciatura. Freitas nos desvela que:

a decisão da SESU-MEC de formular diretrizes exclusivamente para a formação de professores, separadas do processo de elaboração das diretrizes para o curso de pedagogia e para os demais bacharelados das demais áreas, visava a retirar o debate sobre a formação de professores do campo maior da formação dos profissionais da educação. (FREITAS, 2002, p.151).

Perceptivelmente Freitas (2001) nos alude o desprestígio dos Cursos de Licenciatura caracterizando que as políticas públicas perpetuavam diretrizes de fragmentação e de ordem tecnicista considerando a licenciatura como somente uma habilitação ou modalidade.

No ano de 2001, o Parecer CNE/CES nº492/2001, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História.⁹⁴ O texto legal é integrado de oito eixos como “o perfil dos

⁹⁴ Além da aprovação unânime, embora do texto original para o que fora aprovado tenha sofrido algumas alterações no tocante a nomenclaturas, das Diretrizes para o Curso de História também foram aceitas no documento para Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Arqueologia, Museologia, Bibliotecomia. Parecer publicado no Diário Oficial da União em 9/7/2001, seção 1, p.50.

formandos, as competências e habilidades, a estruturação dos cursos, os conteúdos curriculares, a duração mínima dos cursos, os estágios e as atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional.” (Fonseca, 2011, p.108). Para tanto, é possível aferirmos após a sua leitura na íntegra o texto contempla a formação do historiador como um pesquisador relegando esta função para a formação de professores de História, além disso, o documento não explicita que o historiador é um professor, bem como, a política docente de História não deixa evidente este aspecto.

O Parecer CNE/CP DE 09/2001 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica e traça uma perspectiva bem discrepante do parecer que enfoca as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, pois, o último enfoca que o ponto inicial deve ser a formação do historiador e o primeiro postula na importância formação do professor para posteriormente compreender-se como um professor de história, além disso, definem que há uma segregação entre o bacharelado e a licenciatura e que estas devem apresentar “integralidade e terminalidade própria”⁹⁵. Estas proposições dicotômicas, expostas nos documentos, nos levam a compreender as adversas óticas presentes dos especialistas em História e dos da Educação, dentro dos documentos oficiais, que procuraram expor nos textos legais as investigações da área, resultando a segregação da pesquisa e do ensino com um aspecto instrumental e técnico.

A nova Resolução CNE/CP 02/2001 trouxe impactos para a Universidade brasileira com a imposição de uma carga horária mínima para os Cursos de Licenciatura que possibilitava uma aligeiramento⁹⁶ dos cursos de licenciatura que poderiam ser distribuídas em três anos com uma carga horária de 2.800 horas, contudo, possibilitava uma liberdade de construção no projeto político pedagógico com a inclusão de 1/5 de conteúdos direcionados para a educação. Embora, o ponto mais discutido na reformulação das licenciaturas tenha sido a imposição de créditos curriculares de 1.000 horas destinadas 200 horas para atividades acadêmicas científicas e culturais, 400 de estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso (muitas vezes relegado pelos próprios historiadores-docentes), e 400 para a prática como componente curricular causando conseqüências para os futuros professores, visto que, o que estava em jogo não eram os conteúdos formativos e muito menos a qualidade da

⁹⁵ As determinadas palavras estão presentes no Parecer 009/2001, que visa a determinar as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e ratificada após a aprovação da Resolução CNE/CP 01/2002.

⁹⁶ Embora se tenha a informação de um possível aligeiramento nos cursos de licenciatura se formos analisar os diversos desenhos curriculares de História das variadas regiões do país das Universidades Federais observamos que a grande maioria mantém os cursos com duração de quatro anos.

educação, mas, o número aritmético alcançado pelos estudantes. Tal fato ocasionou um descrédito nas disciplinas pedagógicas reforçando o mito de que as disciplinas de natureza histórica eram mais importantes do que as ligadas com o Ensino de História. Arnaldo Niskier (2008) diz que a sala de aula é sempre vista como um segundo plano, independente da esfera educativa, a teoria é mais importante que a prática e fazendo uma alusão para o nosso estudo embora as pesquisas na área da Educação Histórica e, em outras perspectivas inovadoras para o Ensino de História, vem se alastrando e mudando mentalidades, ainda há muitos historiadores-docentes que dão importância desmedida para os conteúdos de natureza histórica não reconhecendo a importância das disciplinas de natureza epistemológica e educacional do Ensino de História que são de extrema relevância para compreendermos a sociedade atual.

A maior parte dos currículos de História no Brasil esteve assentada em uma política curricular preocupada com o ordenamento cronológico, em outras palavras, com conteúdos que vinham do passado para o presente. Geralmente começavam com a pré-história e perpassavam para as demais idades até chegar à contemporânea. Além disso, as disciplinas de América e do Brasil eram colocadas na mesma perspectiva temporal da levantada anteriormente, embora, os Parâmetros Curriculares Nacionais definissem uma organização voltada para temas ou blocos conceituais ainda perduraram um sistema quadripartite e tripartite para a história nacional.

Algumas políticas afirmativas geraram impactos nos currículos de licenciatura de História como a criação da lei de inclusão de cultura afro-brasileira e indígena e da língua dos sinais. Embora ressaltamos que esta lei foi criada sem especificar a obrigatoriedade das universidades, mas, se é por meio dela que grande parte dos professores são formados nas licenciaturas de História não poderiam se omitir desta. Assim sendo, dentro dos currículos de licenciatura se formos analisar os desenhos curriculares nacionais observamos que estas políticas estão mais avançadas no tocante a cultura afro-brasileira apresentando ainda resultados tímidos no tocante a cultura indígena, que em muitos casos, tais conteúdos se encontram em pauta dentro de outras disciplinas do Curso de História.

No governo Lula a “Reforma Universitária” foi colocado em sua agenda como prioridade após a redemocratização. O ano de 2004 é palco para debates, leis, projetos, medidas provisórias e relatórios, no entanto, algumas destas acabaram ferindo a autonomia universitária e até mesmo o artigo 207⁹⁷ da Constituição, o que conclusivamente pouco efeito

⁹⁷ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e

apresenta até os dias atuais, porque não é imposta legalmente que as Instituições de Ensino Superior sejam tidas como universidade. O decreto 3.860/2001 deixa claro em seus artigos, mais especificamente o 7º e 8º novas formas de avaliação e organização das universidades, além disso, diversificou as instituições que se dedicavam para pesquisa e outras que seriam para transmissão de ensino, bem como, outras serviram para exploração de recursos.

A política do MEC segue a risca as orientações do Banco Mundial. As universidades não conseguem estabelecer uma relação dinâmica entre a teoria e a prática na formação do professor de História sendo predominante a racionalidade prática. O professor atua de modo autônomo, que toma suas decisões e extrai suas reflexões como uma prática pedagógica vista como instável, singular, complexa e cheia de incertezas e conflitos. A nova LDB não se preocupou com as vozes dos professores, suas trajetórias e suas reflexões para consolidar um projeto de ordem neoliberal onde o Estado, reduzidos de suas funções, se vê obrigado a aceitar currículos com menores cargas horárias e com redução de recursos materiais.

No ano de 2008 o Governo Lula implanta um Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência o PIBID que tem como objetivo articular a educação superior (por meio das licenciaturas) com as escolas municipais e estaduais. O outro é Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) que tem o objetivo principal de se preocupar com a formação inicial do docente, operacionalizar projetos direcionados para o exercício profissional e o de elevar a qualidade do ensino no país criando incipientes estratégias para modernizar o ensino ajudando na incorporação de novas diretrizes curriculares na formação dos professores de educação básica. Destes programas emergiram boas pesquisas para a melhoria da qualidade do Ensino de História.

A educação comparada ganha espaço quando versamos de Políticas Públicas Educacionais, pois, ao parangonar com diferentes países, vem se tornando uma forma de promover e garantir políticas públicas baseadas apenas em avaliações, que por sua vez, muitas delas não apresentam o resultado efetivo. Projetos educacionais apontados pela UNESCO e OCDE pertencentes ao Banco Mundial/BM são tidas como as principais fontes de consulta. Neste ínterim, planilhas, porcentagens são substituídas a favor de um banco de informações preocupadas com o custo-benefício não considerando importantes fontes históricas, sociológicas, filosóficas, psicológicas, entre outras. A educação é uma mercadoria, e

patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

infelizmente, não mais um direito do indivíduo e a formação de professores tem sido deixada de lado pelos economistas pertencentes ao Banco Mundial apostando na importância da padronização curricular e a instauração de diversos cursos a Distância. Assim, vale retomarmos a citação já exposta no capítulo II, “A Universidade tem aceitado formar professores como uma espécie de tarifa que ele paga pra fazer ciência em paz.” CATANI (1986, p.20). A presente frase do autor nos remete a pensarmos que historicamente a própria cultura universitária tem delegado pequeno prestígio para os Cursos de Licenciatura e grande parte dos pesquisadores da área faz seus estudos sem gerar problemas ou indagações ao Estado.

Mesmo com o descrédito perpetuado pela cultura universitária, muitos historiadores-docentes tem se empenhado ao tentar compreender a realidade educacional, no entanto, em alguns casos o resultado não é satisfatório porque boa parte de nossas pesquisas não tomam como alicerce o que é pesquisado no Brasil, e sim, em organismos internacionais e as ONG’s e muitas vezes são visto em prismas político-partidário consoante os postulados de Torres (2000).

A licenciatura na maior parte das vezes não é valorizada, não recebe incentivo, estímulo e por muito tempo fora tida como afastada de atividades consideradas mais nobres como a “pesquisa.” A dicotomia entre teoria e prática, pesquisa e ensino é perene nas universidades brasileiras como currículos mínimos padronizados mediados por uma carga horária e inclusão de projetos pedagógicos que ignoram o Ensino de História. Ao longo das décadas percebemos que o Estado projetou-se para que ocorresse um retrocesso no sistema público de ensino e uma desprofissionalização da categoria docente.

Pesquisadores como Chauí (2001) e Gentili (2004) postulam que nossas políticas públicas apresentam muita fala e pouca decisão política porque o enfoque empresarial atinge somente padrões de qualidade e eficiência direcionados pelos organismos internacionais e nacionais e não uma política firme para a formação de professores. Os desenhos curriculares de História são definidos para se adequarem às incipientes políticas de ajuste econômico. As políticas educacionais estão postas para controlar as decisões estratégicas do currículo de História, dos seus livros, de sua avaliação, da formação de seus professores, entre outros aspectos.

No Ensino Superior as transformações econômicas são sentidas mediante transformações curriculares capitaneados por um modelo de desenvolvimento neoliberal com a instauração de mecanismos capazes de avaliar a qualidade dos serviços educacionais como

eficiência, eficácia e produtividade. Alguns pesquisadores nos têm desvelado a criação de um Estado Avaliador que se preocupa no gerenciamento dos produtos educacionais havendo uma preocupação na criação de um currículo uniforme para atender as demandas do mercado e diminuir os custos com a Educação Superior e para controlar aspectos que a envolvem, principalmente, com políticas compensatórias que operam favoráveis a uma homogeneização de uma cultura facilmente comerciável.

Conclusivamente o Estado não vem se preocupado com a qualidade da educação dando primazia para políticas que consolidem o projeto econômico e social necessário para os parâmetros capitalistas. Retomando a década de 30 é possível afirmamos que o Curso de Licenciatura de História, embora, com estudos e pesquisas avançadas ainda é centrado em currículo baseado em um modelo de racionalidade técnica não sendo adequado à prática docente. As disciplinas de conteúdo específico continuam vigorando ao conteúdo pedagógico e articulando-se muito pouco com elas.

Fixação de objetivos e de políticas passa sempre por uma complicada rede de interesses e por uma trama que envolve os políticos profissionais e setores importantes do colchão tecnocrático. Por outro lado, a implementação já supõe a interferência de novos atores e novas contradições que permeiam a vida social. Por isso mesmo, entre uma política estabelecida e seus resultados, distância é sempre necessariamente grande. (PAIVA, 1990. P.17)

Baseando-se na fala de Paiva aferir as políticas públicas educacionais é compreender desde sua elaboração até a sua aplicação interpretando os limites históricos e políticos para que possamos compreender o passado e dar sentido ao presente projetando para o futuro com olhos atento para a legislação, a educação, a política que servem de alicerce para os processos históricos.

A nova reforma curricular vai em direção que a prática é entendida como eixo primordial de preparação e que deve aparecer desde os primeiros blocos do desenho curricular rompendo com o modelo antigo, muito embora, seja evidente que a teoria deve ser equilibrada com a prática. Porém, conforme os preceitos da Educação Histórica as produções científicas são fundamentais para que se realize um exame criterioso da situação em que se encontram seus docentes e discentes para que se renove e inove o modo de percepção dos educandos e de suas aprendizagens. A peça-chave nos cursos de Licenciatura de História é a integração da pesquisa aliada com a formação do profissional que é desafiado diariamente, bem como, pela conjuntura política e econômica que o país atravessa. Essa aliança da pesquisa na formação dos professores lhes forma profissionais interrogantes a pesquisarem a sua própria práxis

dentro do contexto em que está situado, contudo, para que este historiador-docente alcance este patamar é imprescindível que ele não seja somente um mediador da ciência, do conhecimento ou um produto de pesquisa, e sim, que este possa refletir através de seu objeto mediado pela investigação. Em outras palavras a pesquisa de sua prática não deve ser somente um aperitivo, e sim, um prato principal para suas ações efetivas dentro da universidade em que está inserido.

Por fim, conclusivamente compreendemos que as políticas educacionais direcionadas para o Curso de História no tocante a pesquisa e ensino apresentaram em seus dois pareceres fundamentais dificuldade em aliar o ensino com a pesquisa deixando evidente que a licenciatura era direcionada para o ensino; e o bacharelado para a pesquisa; sem a existência de uma política de pesquisa nos departamentos de História para o ensino, e os existentes, resumiam-se a técnicas e métodos. Isto claramente pode ter sido observado porque ao longo da criação de políticas educativas para o Ensino de História foram extraídas questões que abarcassem o exercício da pesquisa como no Parecer CNE/CES nº492/2001 que posteriormente sofre uma alteração num documento redigido em 1999, o que nos parece uma tendência a reforçar que a licenciatura de História é direcionada somente para o ensino, que por sua vez, foram deixadas bem claras nas suas competências e habilidades específicas da licenciatura, pois, o parecer CNE/CES nº492/2001 expõe que as habilidades e as competências das licenciaturas seriam: domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

. Tal segregação acabou se tornando uma política pública do governo que atuou de forma nada discreta porque o ensino fora visto como uma tarefa de menos prestígio, embora, debates para o Ensino de História fossem travados desde a década de 80 do século passado podemos dizer que os avanços minimamente serviram para a prática de sala de aula. Assim sendo, as políticas deixaram para segundo plano a formação do professor como se fosse apenas uma formação complementar explicitando que as licenciaturas servem somente para ter domínio do conteúdo e de métodos e técnicas para perpassar o conhecimento embora saibamos como assinalou Déa Fenalon (1987, p.310) que o “O verdadeiro ensino pressupõe pesquisa e descoberta”.

3.3.2.2 Uruguai

Antes de expormos as políticas públicas introduzidas no Currículo de História

gostaríamos de esclarecer alguns pontos. Primeiramente como o país apresenta um Sistema Único e Integrado⁹⁸ quando nós formos falar das políticas de currículo que regimentam o curso de História é sabido que estas percorrem todas as demais licenciaturas, pois, a Constituição de 1967 em seu capítulo II, a *LGE/ Ley General de Educación*, o Estatuto que Regimenta os Docentes e o Plano de 2008, este último, dentre um de seus aspectos apresenta os desenhos curriculares que serão aplicados nos centros que formam professores e fazem parte do conjunto normativo da política educativa uruguaia. Assim, no *Plan 2008*, o perfil do egresso ao Curso de História não é definido com suas especificidades, e sim, com um aporte pedagógico, pois, para atuar na área ele/ela deve ser “*Profesional de la educación que contemple lo disciplinar, lo didáctico y lo ético*” Plan (2008, p.70). Diferente do caso brasileiro não há uma diretriz específica para o Curso de História, embora, aja um desenho curricular que deve ser seguido no cenário nacional por todas as instituições públicas, exceto, os CERPs que apresentam especificidade própria consoante sua legislação.

O segundo ponto a ser explorado é para que o leitor se recorde o motivo de não termos expostos as políticas públicas institucionais, da FURG e do IPA, nosso lócus de entrevista com os professores formadores, porque não há equivalência tendo em vista que o Brasil é muito mais extenso e apresenta uma vasta gama de instituições públicas, assim, resolvemos apenas demonstrar as políticas de maior amplitude nos dois países.

O terceiro caso a ser levantado é que nosso objeto de pesquisa visa aferir como os historiadores-docente relacionam a pesquisa com o ensino. Bom, neste caso seremos mais incisivos ao reafirmar que é um ensino terciário não é universitário. Tradicionalmente as instituições formadoras de professores atuaram sem se aliar da pesquisa à docência mediada pela investigação-ação sendo centros que estruturam suas atividades somente para formar a parte didático/prático dos professores. Por muito tempo as tentativas de investigação foram isoladas, e na maior parte delas, foram realizadas por aspirações individuais e sem continuidade, em suma, baseadas pelo desejo de se aprofundar em alguma temática. A investigação não é concebida como um aspecto fundamental dentro das instituições formadoras de professores, embora ajam ensejos com relação a este ponto ainda há muita

⁹⁸ Dentro do marco jurídico do país estabelece um decreto regulamentário 334/09 da lei, as Comissões Departamentais da Educação, eleição dos membros do Conselho Diretivo Central e dos Conselhos da Educação da Administração Nacional da Educação Pública e a regulamentação dos conselheiros da ANEP. A LGE é um Sistema Nacional de Educação Pública e a Universidade da República com os demais entes autônomos da educação nacional como nos é revelado no art.49.

coisa para ser alcançada dentro desta perspectiva, e este é um dos motivos para que os professores almejem a criação de uma Universidade como veremos posteriormente, capítulo IV, com relação a este assunto. Partindo das premissas levantadas convém elucidarmos que algumas investigações acontecem guiadas por organismos internacionais de financiamento para seguir as orientações impostas pelo mercado porque a ação de investigar assume muito mais uma função reguladora do que propriamente formadora. Raros os formadores que problematizam questões emergentes dentro do contexto da instituição para tentar solucioná-los. Assim, vemos que a política educativa imposta para a investigação não apresenta os mesmos objetivos para o processo formativo. Outra perspectiva muito aportada é que muitos técnicos da área ainda postulam que a formação docente e a investigação são práticas dicotômicas, embora, compreendem que estas devem ser compartilhadas e baseadas na produção do conhecimento, mas, com lógicas diferenciadas.

Após o fim da ditadura, que inicia em 1973 e termina em 1985, o processo de redemocratização adquire algumas noções em 1980 onde a palavra da ordem do dia era: mudança, pois, a sociedade Uruguia aspirava por transformações latentes em diversas áreas como na economia, política, em suma, em todo bojo social. O processo de retomada democrática foi antecedido por uma negociação entre os partidos mais tradicionais do país com os militares que tinham como lema uma “mudança para a paz”, exceto, a Frente Amplio de esquerda que permaneceu exilada. Neste limiar, os uruguaios advogam pela volta de valores das quais foram destituídos como a tolerância, pluralismo, liberdade, assim, Buquet (2003) traz um aspecto importante no cenário do país que foi o anseio de voltar no tempo, antes do período ditatorial, posto que, o cenário atual do país apresentava problemas de todas as ordens, mas, em especial, as violações dos direitos humanos.

A destituição de professores era algo cotidiano e petitoriamente acontecera nos institutos de formação docente e subsequentemente na UDELAR. O IPA foi cerne de muitas atrocidades, exílios, punições e sanções por terem sido considerados uma elite cultural da década de sessenta, mas, foram retirados de seus cargos por serem considerados agentes possíveis de encetar teorias de movimento de esquerda ou ir adverso aos preceitos militares. Na década de oitenta, embora, se inicie negociações para a paz a atmosfera do instituto não revelava isto, contudo, a partir dos anos de 80 diminuíam o número de professores exilados, torturados porque o medo instalado nos momentos iniciais da ditadura acabou amedrontando muito os professores, bem como, os de maior aporte intelectual não se encontravam mais no lócus, e sim, professores despreparados da primária que estavam no cargo por serem de

confiança do militares.

No ano de 1980 acontece um plebiscito, em consonância com a abertura política, pondo em cheque a votação de um projeto de Constituição onde somente um candidato poderia concorrer desde que, fosse de aprovação dos militares. O objetivo era misturar a doutrina de segurança nacional com os partidos tradicionais: *Blancos* e *Colorados*, no obstante, os direitos humanos permaneciam sem proteção, não havia regulamentação da folga, mobilidade dos funcionários públicos, entre outros aspectos que compunham o autoritarismo, mas, acabaram perdendo.

Em 1981 suscitam-se diálogos com os dirigentes dos partidos políticos, bem como, no ano seguinte ocorrem eleições entre os chefes dos partidos tradicionais. A rua principal de Montevideo, 18 de Julio, em 1983, se vê abarrotada de cidadãos pedindo o fim da ditadura.

Por fim, em 1984 emerge o *Pacto del Club Naval* entre os militares e políticos. Assim, no mesmo ano acontecem as primeiras eleições após a ditadura onde o partido vencedor é o Colorado com Julio María Sanguinetti, pois, antes das eleições havia um presidente interino Rafael Addiego Bruno.

Neste limiar, para compreender as políticas educativas da época nos ampararemos da voz do autor para dizermos que:

El actual sistema político uruguayo, el que surgió de las elecciones de noviembre de 1984 ha sido antes que nada, una reactivación del viejo sistema pre- 73. La sociedad, durante el período autoritario cambió en su composición, en sus atributos y hasta en su comportamiento político. Sin embargo esta evolución no se vio reflejada en el sistema de partidos y prácticamente no alteró la composición de la clase política dirigente con respecto a los años previos del sistema militar. El gobierno militar “congeló” durante más de una década la vida política del país y el “descongelamiento democrático” devolvió al país un sistema político arcaico casi intacto. (COSTA, 1998, p.76)

Partindo da fala de Costa (1998) é possível captarmos que o sistema atual do Uruguai surge somente com a recuperação da institucionalidade. As mudanças durante o período repressivo foram tão fortes que possibilitou ao governo militar estagnar o país durante anos, e assim, na recuperação democrática este se encontrava com tantas deficiências que acabou demorando a serem criadas políticas públicas.

Efetivamente é somente em 1985 que se inicia a recuperação democrática. Durante todo o primeiro governo de Júlio Maria Sanguinetti este atuou com o escopo central de reorganizar a sociedade que se encontrava em efervescência política no momento. Dentro desta concepção se instala um terreno fértil para a criação de novas políticas no país porque o retrocesso político era evidente. Neste limiar, o Uruguai, tem encarado um processo de

comparação com o seu passado e saudosismo da década de sessenta durante a criação, a execução e a implementação de suas políticas educativas. Além disso, o processo de politizar-se novamente, visto que, os cidadãos estavam há mais de doze anos sem votar, além disso, a ditadura acarretara uma redução da administração estatal.

Com a recuperação da institucionalidade democrática e é iminente que as vozes de grupos sociais, sindicais e políticos clamavam por inauditos contornos. Desta forma, se buscava, em princípio, a restituição de docentes e funcionários que haviam sido subtraídos por questões ligadas ao plano ideológico durante o regime militar. A solução para este problema foi à realização de um concurso para que fossem criados cargos de direção e inspeção com o objetivo de recompor a carreira profissional.

Em consequência disto a primeira gestão de Júlio foi o de reordenar o tecido institucional, contudo, esta recomposição foi lenta e gradual onde inicialmente foram realizados diagnósticos primeiramente pela ANEP que visou a medrar os prejuízos causados pela ditadura através de análises para subsequentemente criar políticas educativas. Os estudos realizados pelo CEPAL de Montevideo, Programa de *Fortalecimiento del Área Social* (FAS) y *el Programa de Inversión Social* (PRIS) en el marco de la *Oficina de Planeamiento y Presupuesto* (OPP) articularam as políticas educativas para o segundo mandato do presidente de Júlio de 1990-1995.

Em 1985 emergiram produções historiográficas que abordavam o período da ditadura, todavia, eram analisadas somente numa perspectiva política e econômica onde os historiadores acabavam se mantendo ou tentando serem neutros, contudo, com o passar do tempo novas questões foram sendo suscitadas, mas, produções deste aporte acabaram saindo de cena em virtude da Lei da Impunidade de 1989. Esta encetava que os violadores dos Direitos Humanos ficariam impunes, contudo, foi realizado um plebiscito promovido pelo partido da esquerda que a sociedade acabou aceitando a impunidade como uma forma de não reviver o passado.

Assim, devemos reiterar que na década 80 não houvera políticas estabelecidas, o primeiro quinquênio foi à fase de transição democrática e o segundo serviu como um período de análise da situação em que o país se encontrava.

Durante o período democrático até a atualidade as políticas educativas pretenderam alterar algumas tensões existentes como a qualidade e a equidade da produção educativa e foram desenvolvidas em um contexto nomeado de Reforma do Estado onde os objetivos essenciais era a delimitação do Estado; a reconfiguração do papel regulador do Estado; a

recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas; o aumento da governabilidade e a faculdade política do governo em realizar intermediações de interesses e garantir sua legitimidade.

Durante a transição, é latente que viesse ocorrer uma mudança no ensino tradicional e na qualidade da educação aliada a um processo de investigação de ponta para atingir aos ideais da sociedade do conhecimento e da informação, embora, as políticas recentes, se diferenciem da década de 90, elas não conseguiram atingir seus objetivos traçados. A cidadania sempre apoiou que a educação pública fosse participativa e assentada nos princípios da democracia, da laicidade, da liberdade e da igualdade. Neste ínterim, para que estes princípios se perpetuassem dentro das instituições oficiais era necessário, que no novo momento histórico, fossem desfeitas práticas empregadas durante o período autoritário alterando a relação do aluno com o professor que sofria influências notórias do piagetianismo, ou seja, os conteúdos eram desenvolvidos com base na maturação do indivíduo.

A LGE/15.739 de 1985 foi introduzida como medida transitória do governo ditatorial para o democrático, a princípio teria duração de dois anos. Esta cria o CODICEN/Direção de Formação e Aperfeiçoamento Docente que regimentaria e regimenta todos os aspectos relacionados com a preparação dos professores, todavia, não acrescenta mudanças significativas no quesito institucional embora visasse a garantir as liberdades civis de ensino. O primeiro Plano de 86 foi criado para diminuir as trajetórias entre a secundária e o Conselho de Educação Técnica Profissional (CETP). Desta forma, desde a sua criação, o Currículo de História, assim como os demais, é articulado dentro de três eixos: um tronco idêntico constituído por disciplinas de enfoque pedagógico, disciplinas específicas de formação, estágio docente em locais de atuação com a expedição dos certificados e títulos pela ANEP.

No ano de 1989, o professorado procura uma mobilização em prol de atualização através de conferências, jornadas, reuniões, debates e encontros com os movimentos sociais que buscavam incipientes modos de ensinar. A ditadura havia acabado, e assim, os professores estavam ávidos por novas práticas que visassem propostas enriquecedoras dentro da sociedade. Novas proposições começavam a ser enfocadas para a construção de professores mais aberto, professores mais investigativos da prática de seus colegas. Todos estes eventos eram para que se reconfigurasse o perfil do professor e se reconstruísse sua identidade, no entanto, por não haver referentes teóricos bem definidos levam aos docentes a adotarem posturas menos críticas e o interesse por uma mudança de identidade acaba se tornando apenas um otimismo por parte da classe.

No Uruguai, na década de 90, o pano de fundo postula uma política neoliberal e global, com estruturas paralelas com fundos advindos de empréstimos internacionais que acabaram gerando uma política nacional de formação docente com a adoção de uma gestão mais democrática e participativa que visava definir as políticas de investimento para ampliar a infraestrutura, atualização, informatização, entre outros aspectos. É através da Conferência Mundial sobre a educação, que as políticas educativas são reorientadas e sustentadas pela cooperação internacional que se restringia a financiamentos e condicionamentos internacionais, de enfoque macro, onde aqueles que atuam dentro das classes, os atores da educação, são reduzidos da capacidade de disputarem o terreno das políticas educativas que são delineados por técnicos, que muitas vezes, são de outros campos de saberes. Tal assertiva corrobora que os valores e as concepções do Estado Nação acabam sendo vislumbradas a uma ótica desenvolvimentista do Estado numa perspectiva direcionada para o Estado do Bem Estar Social ocasionando um distanciamento entre os especialistas da educação e os especialistas pelas reformas, no entanto, embora seja uma das reclamações dos técnicos da educação há um paradoxo instalado porque à medida que os atores da educação requeriam autonomia estes mesmos eram incapazes de proferir um discurso político-técnico de seus anseios, assim, a política educativa foi elaborada sem rigor pedagógico acarretando um desalinhamento das políticas educativas para políticas sociais. O desenvolvimento econômico se torna uma ilusão à medida que se transforma em um desenvolvimento de ascensão social da educação. Pois,

a partir de los 90, el discurso educativo se asocia fuertemente a la idea de modernizar para participar de las posibilidades brindadas por la globalización.(...) La discusión alrededor del Estado nacional y la centralización del poder ilustra el propósito de modificar la ingeniería estado céntrica que construyó la modernidad y ampliar los espacios sociales organizados por el mercado. Se hace visible una propuesta modernizadora, que si bien retoma parte de la retórica desarrollista que articulaba educación y mercado, deposita en el mercado – a diferencia de la versión anterior apoyada en el Estado – el papel de agente dinamizador y transformador. (...) La figura del Estado evaluador y compensador de las carencias recoge este nuevo posicionamiento estatal. (TIRAMONTI, 2003)

Baseado na fala de Tiramonti (2003), tais políticas surtiram novos meios de provocar a discriminação e a segmentação social. As diretrizes gerais aportavam na necessidade de reduzir os gastos públicos, e o desprestígio das instituições públicas aumentava, e assim, o Estado foi minimizado de suas funções de controle e a Reforma encetada pelo Estado, em várias modalidades educativas, ofereceu uma educação compensatória, assistencialista apostando muito mais em palavras como: qualidade, equidade e tolerância do que na própria laicidade.

Nesse sentido, a década de 90 serviu de pontapé para inúmeras reformas e planos que objetivavam melhorar a qualidade e a equidade de ensino no país. No plano de políticas curriculares, são direcionadas diretrizes internacionais para atender as demandas da sociedade e do mercado internacional, assim, surge uma nova bibliografia para apoiar o corpo docente que ainda era antiquado e não atendia aos requerimentos da cidadania e da economia da época com a incorporação da tecnologia, horas para planejamento institucional e pedagógico, e um currículo mais aberto e diagramado. É neste momento que se enfoca exigências em prol do mercado de aprendizagens que apresentassem uma utilidade prática, não dando primazia para a educação e a formação da pessoa com a transmissão de conhecimentos que serviam em curto prazo, além disso, a avaliação permanece como um meio de controlar o produto e seu resultado. Tais características foram sentidas no Currículo de História oficial ocasionando uma segregação da teoria com a prática, não incentivo a pesquisa aliada ao ensino, currículo fragmentado, a falta de conexão entre o Ensino de História e as matérias específicas da pedagogia e as da historiografia, bem como, uma relação distante entre os centros de formação de professores, em específico o IPA, com seus locais de atuação. Assim, observamos um sistema estruturado que se encontra esgotado dentro de sua estrutura pedagógica e administrativa que perdura por oito séculos com pequenas alterações, ou seja, que não acompanhou a evolução da sociedade e que aos poucos vem tentando alterar esta realidade.

No plano curricular no tocante a formação de professores de História, na década de 90, podemos afirmar que o desenho utilizado pelos historiadores-docentes eram baseados no humanismo tradicional e obsoleto e não atendia aos padrões econômicos e as solitudes da cidadania, no entanto, houvera uma reorganização curricular, 1996, incorporando a tecnologia, bem como, um redefinido planejamento institucional e pedagógico num novo modelo de desenho curricular. Ressaltamos que no Uruguai, o IPA, apresenta um currículo comum com um plano definido para o Curso de Licenciatura de História e para as demais licenciaturas não havendo uma normativa específica para o curso.

Inegavelmente, assim como Brasil, o Uruguai também esteve imbuído na teoria do capital humano dentro do bojo social. Em outros termos, somente seriam válidos para o mercado conhecimentos de caráter instrumental que ampliasse a possibilidade de ascensão aos postos de trabalho.

Esta perspectiva desplazó la preocupación de la formación ciudadana asociada a la participación y la reemplazó por la de formar para la competitividad, el nuevo imperativo de la época.(...) La ciudadanía pasó a adjetivarse como moderna y ésta a

definirse en relación a dos dimensiones: la incorporación de nuevas tecnologías para acceder al conocimiento y la información y el manejo de lenguas extranjeras para comunicarse en el mundo globalizado. En esta definición de ciudadanía hay una modificación del espacio de referencia que deja de ser el nacional y pasa a ser el mundo globalizado; a la vez hay un desplazamiento del derecho como fundamento de la ciudadanía en favor del desarrollo de competencias asociadas al cosmopolitismo. (TORRES, 2000, p.07)

A fala de Torres (2000) nos desvela que a teoria do capital humano não visou uma emancipação humana e a definição de cidadania deixa de ser nacional para se adequar a globalização em uma definição mundial. O projeto político e ideológico do sistema capitalista não alcançou resultados esperados e o discurso hegemônico possibilitou a construção e o desenvolvimento de práticas e discursos contra-hegemônicas estabelecendo grandes dificuldades para o sistema educativo.

Em 1996, o Conselho Diretivo Central da Administração Nacional da Educação Pública, dá ênfase numa Reforma Educativa que objetivava a qualidade e a equidade da formação docente, ocorrida no ensino por área, em prol do fortalecimento da formação inicial dos docentes, promoção de seu aperfeiçoamento, bem como, a melhoria das condições de trabalho, contudo, dentre todos estes objetivos se encontrava em pauta a redução de alguns conteúdos para desenvolver competências básicas para os professores se tornarem agentes produtivos, analíticos, com a finalidade de ajudar os futuros professores na organização e construção de incipientes conhecimentos. Neste ano, que a temática da ditadura militar começa a ser mais bem exemplificada dentro das classes de História, embora, ainda houvesse desconfianças por parte da sociedade e do poder político e, até mesmo na atualidade é um tema observado de modo mais frágil do que no Brasil.

Na Reforma Educativa, de 1996, são criados os Centros Regionais de Professores/CERP, com três anos de duração, para que fossem formados com o escopo central de melhorar a Educação Secundária, bem como, para descentralizar a formação docente da capital/Montevidéo, com um desenho curricular que apresentava uma concepção diferenciada do IPA promovendo formadores de professores com dedicação total desde que se radicalizassem na região onde ministraria classe, além disso, haveria uma melhora de salário em regiões onde faltassem professores. Em resumo, o objetivo era recrutar os melhores professores para que assim surgissem profissionais mais preparados para a Educação Secundária. Tal decisão sofreu resistências por parte do IPA que continuava aplicando o plano estabelecido em 86 e os CERPs postulavam conteúdos relacionados com a informática aplicada, conhecimentos instrumentais, planificação educativa e a formação de projetos.

A política curricular uruguaia enfrenta grandes desafios um deles é o de melhorar a comunicação e coordenação entre os organismos responsáveis do governo dos diferentes subsistemas, universalizar a educação através de orientações que dinamizem o progresso dos estudantes, a equidade de ensino e o fortalecimento da eficácia, pertinência formativa dos centros educativos, bem como, a política curricular deve renovar o contrato com o governo para que seja reconstruindo caminhos para a orientação, planificação e implementação e avaliação do currículo.

Um estudo realizado pelo INEED nos desvela que as provas de História tanto da primária como da secundária se preocupam muito com questões de memória e repetição, ou seja, requerem somente recordações com enunciados breves e baseado em uma consigna com respostas simples e únicas com a aplicação de conhecimentos factuais, terminológicos, específicos e informações de ordem literal o que nos leva a concluir a importância da instauração de políticas fortes e efetivas no tocante a formação dos formadores de professores de História, como das demais licenciaturas, sendo que, estes na maior parte servem de perfil para os professores atuantes na secundária, e principalmente, instigar para que os formadores desenvolvam consciência investigativa dentro da sua própria sala de aula. Além disso, incentivar para que as boas ações destes professores sejam investigadas e divulgadas, pois, o país ainda se encontra em passo de formiguinha quando o assunto é produção de artigos que enfoque, o ensino, no âmbito geral e, números muitos inferiores aqueles relacionados com uma área de saber específico como, neste caso, o Ensino de História.

Em 2002, com a crise no país, há uma mudança política com a coalizão da Frente Amplio com transformações assentadas na presença tecno-burocrática atenta aos movimentos internacionais e aos diagnósticos e marcos interpretativos nacionais reunindo, a seu modo, setores gremiais e sociais que almejavam uma reestruturação na estrutura educativa.

Em 2005 até 2010, tem-se na história o primeiro governo de esquerda: Frente Amplio. Ocorre no país mudanças significativas na formação docente com a instalação de uma reestruturação na Direção de Formação e Aperfeiçoamento Docente, contudo, nesta época são incorporadas estruturas paralelas, que por sua vez, estas foram gestadas desde a década de 90, muito embora, houvesse resistência dos sindicatos de professores e trabalhadores nesta onda neoliberal e privatizadora para financiar através dos empréstimos internacionais uma política nacional de formação docente, tendo em vista que, as influências das políticas neoliberais se encontravam em todos os âmbitos da sociedade. O Uruguai, assim como o Brasil, tem assistido transformações relacionadas com as tecnologias da produção,

mudanças no modo de trabalhar, mundialização econômica, a crise do Estado como nos desvela Vaillant (2004). Nesta cadeia acontecimentos a economia é baseada no conhecimento como uma peça importante para as atividades produtivas.

A Frente Amplio, convocou a sociedade para um debate orientado para que fosse instaurada uma nova lei de educação, os sindicatos de professores e assembléias técnicas docentes e a Comissão Coordenadora de Debate Educativo/CODE estiveram presentes com o intuito de promoverem uma ampla discussão dos conteúdos da lei de 2008, bem como, a sistematização e o planejamento de um Congresso Educativo para que fosse viável comparar e defender distintas concepções, neste ensejo, que é projetada uma Universidade Autônoma para a Educação/UNAE, pois, os professores entram na luta por uma formação docente autônoma media por um governo que vise a respeitar a institucionalização da formação somente. No entanto, tal aspiração não veio a ocorrer se transformando apenas em um Instituto Universitário de Educação em 2009, aliás, até o presente momento ainda não foi criado e é alvo de disputas e discussões político-partidárias.

O presidente Tabaré Vasquez, em 2005, põe em voga novas abordagens para o Ensino de História e imediatamente o CODICEN se organiza com os distintos órgãos responsáveis pelos programas de História para que surgisse uma instrumentalização deste ensino, que até então houvera sido considerado tradicional, pois, era emergente descobrir o que acontecera com os desaparecidos durante a ditadura militar e a possibilidade de procedimentos judiciais para os repressores. Em 2006 é marcado por debates em torno da História Recente trabalhando com questões do passado que acarretaram e acarretam conseqüências diretas na comunidade possibilitando que o historiador-docente fizesse com que seus discentes pensem historicamente. É plausível dizermos que após este momento algumas pesquisas são viabilizadas, no entanto, não coadunava especificamente com o Ensino de História, e sim, com um dos conteúdos desta área de saber.

No ano de 2008 entra em vigor a nova LGE n°18.437, aprovada pelo parlamento, com um enfoque paradigmático crítico-interpretativo que objetivava transformações sócio-culturais e uma educação observada como um direito humano e fundamental garantido e promovido pelo Estado com um sistema coordenado, integrado e flexível. Está surge através do debate das autoridades que discutem com outras agências do governo, com a oposição e com os sindicatos, assim sendo, dentro das inovações esta aumenta a presença docente, a ampliação dos conselhos de participação, redefini-se as políticas educativas em geral, traça políticas de formação e carreira docente, inter-relaciona a educação com o mundo do trabalho;

e a interação da educação com os direitos humanos, entre outras características peculiares, a sua implementação.

Durante a reforma, 2008, foram criadas estruturas paralelas da burocracia tradicional através de programas como o BID, BM, MECAEP, UTU/BID com o programa MESyFOD, CERPs e instituiu a Secretaria e o Centro de Capacitação e Aperfeiçoamento Docente causando oposição de vários setores partidários, grêmios docentes que se preocupavam com a remuneração, a valorização da carreira, embora, assim como os demais países latinos ele não cedeu lugar para a participação do setor privado ou lógicas do mercado para a prestação de serviços na área da educação. É importante explicitarmos que esta reforma, alcunhada de tecnocrata, não contou com a presença dos atores principais do sistema educativo sendo negociada entre os dirigentes de partido político.

No tocante a investigação a UDELAR centraliza boa parte da produção, bem como, a relação da política educativa com a produção do conhecimento é mediada pela desconfiança a respeito dos documentos e marcos interpretativos como OEI e as avaliações do PISA. O Estado estabelece relações significativas com organismos internacionais como foi o caso da CIDE, CEPAL sendo um conjunto de programas de infra-estrutura marcados pelos convênios com o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial que servem como componentes de assistência técnica e gerador de diagnósticos e documentos de política. Faz-se saber que as políticas educativas passam por várias fases até serem implantadas, que por sua vez, são integradas pela cúpula do sistema educativo em suas instâncias de investigação e planejamento.

O Plano Nacional Integrado de Formação Docente, ou, *Plan 2008*, que dá âncora para todas as formações docente e estabelece critérios e níveis da política educacional. A formação do professor permanece estruturada com um núcleo profissional comum, formação disciplinar específica e prática docente perpassando toda a formação do profissional desde o primeiro ano do curso. Os cursos de licenciatura de História apresentam duração, na maior parte das áreas, quatro anos.

O Sistema Integrado de Formação Docente apresentou alguns pontos importantes como: departamentalização⁹⁹ que seria o trabalho coletivo dos professores que atuam na mesma área específica potencializando a profissionalização dos professores, desenvolvimento

⁹⁹Criam-se departamentos acadêmicos que objetivam investigar e produzir conhecimentos para cada área específica porque foi compreendido que uma instituição pública que advoga em prol do Instituto Universitário de Educação não pode estar segregada do ensino-pesquisa-extensão, embora, se encontre num patamar muito inferior do almejado.

de projetos de pesquisa disciplinar ou didática, programas de extensão desenvolvidos no âmbito local ou regional, horas a serem cumpridas dentro do departamento integrados aos salários dos professores, estímulo a pesquisa por meio de uma formação metodológica, incentivo dos professores formadores para a pesquisa educacional e o fortalecimento das tecnologias de informação.

A ANEP conjuntamente com a DFyPD apresentam um Debate Educativo no Congresso Nacional de uma Universidade Nacional Autônoma de Educação com o escopo de aproveitar a experiência docente e dos institutos de formação de professores embora não tenha sido contemplado este anseio acabou sendo projetado o Instituto Universitário de direito privado da órbita da ANEP. Atualmente há um importante diálogo, desde a criação da última LGE, a de 2008, embora, o assunto tenha debate mais antigo, ultimamente estes estão mais acalorados. É possível afirmarmos que a partir da legalidade da criação da IUDE está será tutelada pela UDELAR e o MEC¹⁰⁰ poderá expedir certificados com títulos universitários que eram outorgados pela ANEP conforme o art.86, ele é criado com o intuito de reparar as injustiças históricas dos professores, que por muito tempo foram formados em Institutos de Formação Docente e no centro de Didática e Agregaturas, vulgo, IPA não postulando um caráter universitário.

Após a criação do plano de 2008 as avaliações não foram positivas em 2012. Neste limiar, o país não está preocupado com as taxas do PISA¹⁰¹, e sim, com os problemas de pano de fundo que geram estes indicadores como: a concepção dos saberes, o funcionamento dos centros públicos e a forma em que se organiza o trabalho docente. A secundária segue sendo uma problemática para o país se subdividindo em propedêutico-geral e técnico profissional que vem servindo de fonte de debate para os técnicos principalmente porque não postula um ensino motivador, interessante e aplicado com problemas reais para o mundo trabalho. Para isso é essencial que se reavalie o desenho curricular, o enfoque utilizado dentro das aulas e os vínculos entre o professor e aluno.

Em 2009, se constituiu uma Comissão de Ensino e Desenvolvimento Curricular integrada por três formadores, três formandos e três estudantes para debaterem com relação ao desenho curricular. Alguns delineamentos vêm sendo executados para aperfeiçoá-lo, dentre

¹⁰⁰ O MEC que não participava das decisões das políticas públicas acaba ganhando maior ingerência nas atividades educativas.

¹⁰¹ PISA é um Programme for International Student Assessment, ou seja, é um Programa que visa avaliar os estudantes de modo comparado na faixa de 15 anos, pois, pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na grande parte dos países. Podemos informar que é um programa que delinea questões de políticas públicas No Brasil o programa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No Uruguai é coordenado pela División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN.

eles, a realidade educativa do formando em História partindo de sua prática, a manutenção do estudante durante quatro anos, a transformação do Instituto em nível universitário, a perpetuação do núcleo das disciplinas das Ciências da Educação¹⁰², a análise dos aportes dos grupos de trabalho acadêmico por área específica de saber que exponham suas opiniões, informes periódicos para registrar os avanços, no tocante, ao desenho curricular os diálogos constantes abarcam a carga horária das disciplinas sem redução da qualidade, fragmentação, aperfeiçoamento de pós-graduação, análise da acreditação, dentro dos três pilares de formação docente: Ciências da Educação, Formação Disciplinar em História e Didática-Prática docente. Vale expor que embora o IPA não seja universitário há uma política de publicação promovida pelo Departamento de História, que até a nossa entrevista, era coordenado por Pablo Fucé, um de nossos entrevistados, onde é possível encontrar no site do IPA os ANALES que são artigos com relação à área de História, bem como das demais áreas de licenciatura, medramos que nos últimos informes educativos há trabalhos realizados para o Ensino de História, inclusive, com a exposição de experiências escolares.

Inegavelmente, após mais de 30 anos de redemocratização no país, é sentindo um grande desgaste por parte dos docentes que apresentam uma baixa remuneração, uma carga excessiva, instituições que não dão o incentivo necessário, muitas exigências por parte da sociedade que não o reconhecem como um docente com prestígio gerando um mal-estar além de acarretar problemas que podem ser dirimidos para que ocorra de fato uma transformação na situação educativa do país, pois, as políticas de valorização docente não tem sido suficientes para produzirem uma mudança significativa.

A aliança da pesquisa com a prática do Ensino de História é um problema curricular na formação das práticas docentes do que propriamente falta de interesse dos estudantes, pois, não há um incentivo até mesmo porque é um Ensino Terciário e não universitário onde não é imperativo que sejam realizadas pesquisas, todavia, existem esforços para que esta situação seja alterada com a criação da IUDE, visto que, por décadas há permanecido no imaginário social que objetos de pesquisa devem ser perquiridos pelos professores da UDELAR ou, de outras universidades, que são catedráticos e com alto grau de autonomia.

A formação de professores se encontra em pauta no cenário uruguaio ao mesmo tempo em que têm sido criados poucos esforços de reformar e inovar essas políticas que sejam de caráter substantivo. Dentro dos institutos de formação docente os estudantes são formados de modo desajustado das competências e habilidades necessárias para o mundo atual porque

¹⁰²Na visão do CFE são as disciplinas da Ciência da Educação que apresentam o sentido de especificidade docente.

os historiadores-docentes perpetuam as premissas humanistas tradicionais e obsoletas de ensino o que já não é mais aceito havendo a necessidade de desenvolver uma formação mais sólida com entornos humanísticos, científicos, tecnológicos e contextualizados, sendo uma peça importante para que ocorram modificações na sociedade e se articule novas políticas educativas.

Em todos os níveis docentes há uma política nacional de sistema de formação que garante os estandares de qualidade sejam próximos em todos os locais públicos que tem a cargo a formação de professores e profissionalização docente. As recentes reformas políticas apresentaram um caráter mais holístico, integradora é transdisciplinadora, todavia, ainda há muito que ser alterado dentro da estrutura do Curso de História. O novo desenho curricular do curso ainda apresenta uma imagem retrógrada e linear onde inicia no primeiro ano com a pré-história e antiga e sucessivamente para a Medieval e Moderna, no terceiro ano, e Contemporânea no último ano. Além disso, paralelo a estas disciplinas é perpassada a História Nacional e a Didática sendo um desenho curricular anual, entretanto, há debates para que as licenciaturas atuem semestralmente.

Nas últimas décadas observamos uma mudança constante no contexto da sociedade, no entanto, as políticas adotadas, na maior parte, foram parciais, deste modo, se requiere que sejam formuladas ações ou estratégias de ações políticas, além disso, o país apresenta uma péssima relação entre o dinheiro gasto com os resultados que ele obtém. Dentro deste enfoque, é fundamental que os historiadores-docentes formem professores que se aliem do conhecimento histórico com o escolar reinventando as dimensões didáticas, políticas institucionais, produtiva e interativa. A formação de professores, no âmbito geral, é um tema em pauta não apresentando reformas e inovações sistemáticas o que nos desvela a importância de se realizar uma reflexão mais aguçada dentro das ciências sociais observando que o professor de História deve ser compreendido de forma mais ampla dentro de suas competências básicas e transversais, metodológicas e investigativas aprendendo a trabalhar com os demais. Além disso, apesar de todas as reformas a segregação é muito presente entre o ensino e a investigação, o currículo é fragmentado e a relação entre o IPA com os estabelecimentos de ensino é quase nula, exceto nos estágios, e, muitos historiadores-docentes, não apresentam cursos de pós-graduação, tendo em vista que, este não é um requisito essencial para que ele seja um professor formador.

Outro aspecto muito discutido é com relação à política de criação de estandares ou regime de créditos acadêmicos que possibilita demonstrar os trajetos realizados pelo discente

de forma flexibilizadora, não existente no Uruguai, pois, na grande parte dos países latino-americanos, onde há Centro de Formação de Professores, não se apropriam deste instrumento porque não é considerado ensino universitário. Bom, este assunto é algo muito questionado por vários especialistas da área, pois, há um grupo que acredita que a formação de professores deve ocorrer dentro de uma universidade nos parâmetros da indissociabilidade, da pesquisa, da extensão e do ensino, mas, há um grupo que postula que esta transformação pode acarretar uma formação muito teórica em detrimento da reflexão sobre a própria prática.

Sinteticamente elucidamos que a política educativa do Uruguai apresenta um caráter federal de Estado, base histórica e política descentralizada, além disso, é colegiada onde as tomadas de decisões são decorrentes dos Conselhos de Educação em cada nível educativo, com lógica democrática e participativa caracterizada por um aglomerado de autonomias, com dez conselhos e doze comissões. Os Centros de Formação de Professores, em especial para os especialistas na área de História, precisam se fortalecer para poderem tomar decisões que primem para o ensino e que o cidadão da área possa exercer controle democrático, pois, este tem colocado nas mãos do Ministério da Educação submetido ao controle parlamentar onde a ANEP (ente autônomo de pessoa jurídica) não adentra neste terreno com um ordenamento institucional que obriga ao cidadão a renunciar os níveis mínimos de controle. Assim, desde já postulamos na importância que o governo estipule metas nacionais, assinem recursos e avaliem os resultados para a melhoria no currículo de Licenciatura de História, bem como, nas demais áreas.

Por fim, postulamos na essencialidade de se revisar a didática onde se insere a política educativa dentro da sala de aula contemplando a dimensão política da educação aferindo como a equipe técnica intervém dentro da política educativa porque é forte a ausência de políticas integralizadoras para os docentes. Além disso, é de essencial acuidade que se focalize políticas para que os historiadores-docentes desenvolvam uma atualização dos currículos, se reúnam para transformar desenhos curriculares, vincule os conteúdos com a prática do formando, desenvolva habilidades e formação cultural sólida integrando-se do processo investigativo através do seu olhar dentro do contexto educativo.

3.3.3 Justaposição

O presente item, objetiva fazer uma análise comparativa ao redor das políticas públicas instituídas no currículo do Curso de História empregado pelo sistema educacional

brasileiro e uruguaio. Devemos lembrar o leitor que no Brasil nossa análise está intimamente ligada com as políticas ligadas com o Currículo Universitário, no entanto, no Uruguai as políticas deste currículo foram às condizentes com os Centros de Formação de Professores, que, embora ambos os capacitem para serem professores de História apresentam um formato diferenciado.

Nesse limiar, embora com nomenclaturas e processos dicotômicos algumas características são similares e se apresentam tanto na Universidade como nos Centros de Formação Docente. O currículo não é simplesmente uma questão de bases curriculares ou de um rol de disciplinas, conteúdos e programas, métodos e técnicas, pois, serve como um conjunto de ações vivenciadas nas instituições públicas. Assim sendo, depois de observadas sinteticamente as políticas públicas instituídas no Currículo de licenciatura de História começaremos a realizar o nosso primeiro momento de comparação explicitando os pontos semelhantes e os diferentes que regimentaram e regimentam as políticas públicas curriculares, nos países, para que possamos responder a nossa hipótese no próprio processo de comparação sincronizado. A nossa dúvida que precisa a ser compreendida é se existem perspectivas diferentes para as políticas públicas adotadas no Curso de História, após a redemocratização, no Brasil e no Uruguai, no tocante a indissociabilidade da pesquisa com a docência, lógico que, para podermos responder a esta pergunta precisamos compreender outros fatores que são inerentes conforme explicitamos na fase da interpretação.

3.3.3.1 Semelhanças

- Embora com modalidades educativas diferentes, nos casos especificados, até o final do século passado, a pesquisa ligada com o Ensino de História não estava aliada com as práticas de ensino dentro do Currículo de Licenciatura em História;
- Os profissionais da área de História, assim como das demais licenciaturas, eram direcionados para atender a lógica do mercado capitalista e de ideologia neoliberal, ou seja, o objetivo era que houvesse produção do conhecimento para atender as exigências do mercado sem se preocupar em realizar pesquisas na área. O escopo principal era que houvesse uma profissionalização e o saber-fazer;
- Inversão da natureza educativa para atender a lógica do mercado dentro dos Currículos de Licenciatura diante a minimização das ações do Estado cedendo lugar para os organismos internacionais;

- Os desenhos curriculares de História, tanto no Brasil como no Uruguai, se baseiam em uma política curricular baseada com o ordenamento cronológico, disciplinas do Brasil e Uruguai e da América expostas de modo temporal;
- A licenciatura é vista com desprestígio, sem incentivo e estímulo para que os historiadores-docentes executem pesquisas para a melhoria da qualidade do ensino. A dicotomia entre ensino e pesquisa se mantém embora na teoria é explícita essa indissociabilidade;
- O desenho Curricular é baseado numa racionalidade técnica que não se adéqua ao processo investigativo. Disciplinas de natureza historiográfica se encontram em um patamar mais elevado do que as de conteúdo pedagógico ou em lócus considerado de mais prestígio como no Uruguai;
- No Brasil e no Uruguai, na década de 90, as políticas públicas educacionais são definidas pelo neoliberalismo e pela globalização e são incorporadas mediante as imposições de instituições e organismos multilaterais de órbita internacional. A formação docente denota uma gestão mais participativa e democrática numa visão desenvolvimentista do Estado Nação;
- Durante a década de 90 o desenho curricular postulava uma política assentada no humanismo tradicional e obsoleto que não atendia aos interesses econômicos;
- Em ambas as localidades, os atores da educação, acabam sendo minimizados da ação de lutar pelas políticas públicas educativas, que na maior parte, são traçadas por técnicos que pertencem a outras áreas de saber ou que não conhecem a realidade das instituições públicas;
- Processo investigativo apático por parte dos especialistas no Ensino de História que trouxe conseqüências graves para o pensar histórico;
- O Curso de Licenciatura de História apresentou um caráter compensatório e assistencialista;
- Tanto o Brasil como o Uruguai as políticas públicas educacionais são assentadas no bojo da Teoria do Capital Humano direcionadas para a instrumentalização e a possibilidade de ascender aos postos de trabalho;
- As políticas educativas devem ser fortalecidas e mais efetivas na formação de professores formadores, embora, no caso brasileiro há mais normativas que regimentam a execução destes profissionais que no Uruguai;
- De 2005 até 2010 o Uruguai tem pela vez um governo de esquerda do partido denominado Frente Amplio; e o Brasil, na mesma época, também tem um chefe de Estado pertencente a ala esquerdista do Partido dos Trabalhadores;
- A LDB (1996) e a LGE (2008) estabelecem os parâmetros para a política educacional redefinindo políticas educativas e traçando políticas para a formação de

professores. Igualeitariamente relacionam a educação com o mundo do trabalho, com os direitos humanos e a cidadania;

- Cursos de Licenciatura de História, no sistema público, de quatro anos de duração;
- Legitimamente, há debates muito próximos com relação ao Ensino de História como: a relação de seu conteúdo com a vida prática do educando; a necessidade de informar e divulgar as pesquisas na área para registrar os avanços; abordagens visando redefinir o desenho curricular das licenciaturas; a fragmentação curricular; aperfeiçoamento docente e a análise da acreditação na última década;
- Teoricamente, no Brasil, há um incentivo maior para a realização de pesquisas porque é um sistema universitário e no Uruguai terciário, contudo, os centros que formam professores estão incentivando para a realização de pesquisas nas diversas áreas da licenciatura para que calcarem o tão sonhado Instituto Autônomo de Educação;
- A temática da formação de professores está em pauta, porém, as mudanças não apresentam um caráter substantivo;
- O Sistema Integrado de Formação Docente/2008 apresentou algumas das tessituras esboçadas na Reforma de Campos em 1968 (Brasil) como a departamentalização, programas de extensão, horas a serem cumpridas dentro do departamento com finalidade investigativa, bem como, o fortalecimento das tecnologias da informação e estímulo a pesquisa;
- A política educativa articulada nos Cursos de Licenciatura em História, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em sua reforma curricular esteve vinculada ao mundo do trabalho e na Teoria do Capital Humano, em resumo, formar profissionais para ministrar classes não se preocupando se estes investigariam a sua própria prática. O Uruguai segue os mesmos passos;

3.3.3.2 Diferenças

- Na década de 80, no Brasil, foi necessário reestruturar as problemáticas que eram apresentadas no Curso de Estudos Sociais porque estes davam primazia para técnicas didáticas e não articulavam as disciplinas com o processo investigativo. No Uruguai, embora, houvesse uma redução de carga horária nas disciplinas de História, durante a ditadura, a Geografia e a História sempre estiveram separadas;
- No ano de 1982, é necessária uma reestruturação nos currículos de História no Brasil, na maior parte dos estados brasileiros, mas, as Licenciaturas somente serão alteradas precisamente no final da década de 90 em seus desenhos curriculares. Neste sentido, o Uruguai esteve mais a frente com a criação de um Plano no ano de 1986;
- A Constituição de 1988, do Brasil, deixa clara a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão mediada pela produção do conhecimento aliada ao ensino, no

art.207, o que deveras foi considera uma luta importante para o Ensino Superior. O Uruguai conta com uma constituição de mais de 50 anos, a de 1967, que por sua vez não apresenta nenhuma pauta com relação à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão;

- Debates intensos na década de 80 com relação ao Ensino de História postulando que o professor era um produtor de saberes mediado por sua prática ele poderia investigar, refletir e produzir em contramão havia especialistas na área que acreditavam na falta de necessidade de agregar a pesquisa com o Ensino de História. No mesmo momento histórico, o Uruguai, enfoca debates numa mudança nacional do ensino sem especificar de qual área do conhecimento porque era latente que deveria de ocorrer uma mudança em todos os níveis educativos e disciplinas, assim, emerge um Sistema Integrado e Único: *o Plan 1986*. Em 1989, no Uruguai, os professores se mobilizam em congressos, seminários, jornadas, e encontros para reconstrução da imagem do professor que não passou de um otimismo pedagógico;

- Os historiadores-docentes direcionavam suas pesquisas, na década de 90, em módulos instrucionais didáticos, pra o tecnicismo reducionista. No Uruguai, nesta década, as pesquisas estavam direcionadas para a história nacional do Uruguai, abordagens político-partidárias, biografias de nomes ilustres da sociedade, história do desenvolvimento econômico, e mais para o final da década iniciam-se investigações com relacionadas com a história recente. Conclusivamente, no Uruguai, pesquisas direcionadas para o Ensino de História, em específico, apresentaram sutis manifestações ou divulgações acadêmicas o que deveras torna o Brasil mais a frente neste quesito. Porém, não significa que o nosso Ensino seja melhor do que o do Uruguai apenas está à frente nesta perspectiva;

- No século XXI há uma aceleração de pesquisas na área do Ensino de História. Os formadores de professores começam a se preocupar em descrever, interpretar o cotidiano escolar dos docentes e discentes, abordar aportes ao redor do currículo, da cultura escolar, e os conteúdos a serem utilizados nas disciplinas do Curso de História nas universidades federais. Apesar da mudança do século é possível conferirmos que as pesquisas desenvolvidas dentro do *Instituto de Formação de Profesores “Artigas”* apresentaram uma postura não equidistante das pesquisas levantadas na década de 90, contudo, foram reforçados estudos da História Recente após o partido da Frente Amplio ter tomado o poder, bem como, alguns relatos de experiências dentro das classes do Curso de História acabam tomando uma proporção maior;

- Em 1990, no Brasil, os historiadores-docentes enfrentam, dentro das instituições, uma política educativa que visa o aumento significativo em produções acadêmicas, avaliação de suas produções, congressos, financiamento de projetos de pesquisa, rápida transmissão de conhecimento, aceleração do trabalho dos professores, muitas vezes, fixados por organismos internacionais. No caso uruguaio não ocorre o mesmo incentivo talvez pelo fato de que é um ensino terciário e não-universitário, todavia, alguns projetos e pesquisas são desenvolvidos por parte do historiador-docente sem possuir uma obrigatoriedade de divulgar ou publicar em alguma revista científica, congressos, seminários e afins;

- Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação. Desta emergem vários projetos como as Diretrizes Curriculares para os cursos de nível superior.

Deste modo, através desta ocorre transformações importantes nas políticas educacionais e aspectos ligados ao processo investigativo começam ser debatidos com mais intensidade pela academia, embora, algumas pesquisas realizadas no sistema educativo serviram em prol da mercantilização. No mesmo ano, no Uruguai, acontece uma reorganização curricular do magistério redefinindo o planejamento institucional e pedagógico que objetivava uma qualidade e equidade produtiva;

- No ano de 1996, no Uruguai, iniciam debates relacionados com a História Recente do país principalmente em abordagens direcionadas para a ditadura militar porque o país diferente do Brasil esteve baseado no esquecimento e no ocultamento desta temática;

- Na reforma FHC, em 1997, através de um edital, são chamadas as instituições de ensino superior a apresentarem suas propostas com o intuito de criar Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação, contudo, desde a década de 80 já havia um Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História do Brasil. Em 1998, uma junta de especialistas cria um documento com diretrizes para os Cursos de História. A Resolução nº01/02 acaba reforçando o apartheid entre a licenciatura e o bacharelado o que nos desvelou a perpetuação de diretrizes fragmentadas, tecnicistas considerando a licenciatura como uma habilitação para ministrar classes. O Uruguai ainda permanece com um Ensino de História muito tradicional, humanista, condutivista e construtivista e sem uma diretriz específica para o Curso de História;

- No ano de 2001, o Parecer CNE/CES nº492/2001, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História. A leitura integral de seu texto nos desvela que no caso do bacharelado é contemplada a formação de historiador como um pesquisador, todavia, para os professores de História ela relega esta função não deixando claro que antes dele ser um historiador é um professor. Conclusivamente são lapsos da política docente dos Cursos de História. Diferentemente do Brasil o Uruguai não apresenta um diretriz específica para o Curso de História e atualmente existe a vigência de um Plano de 2008 que especifica que o Curso de História forma o *“Profesional de la educación que contemple lo disciplinar, lo didáctico y lo ético.”* Assim sendo, dentro desta perspectiva levantada o conceito é direcionado para a área pedagógica apresentando um debate bem diferenciado do nosso, pois, além de não aportar com relação a pesquisa e o ensino não engloba nem aportes pertinentes a historiografia;

- O Parecer CNE/CP de 09/2001 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que estabelece a importância da formação do professor, para após, se constituir como professor de História definindo que há uma segregação entre a licenciatura e o bacharelado porque apresentam especificidades próprias. Outro instrumento normativo que não imprime a importância da investigação dentro dos Cursos de Licenciatura. No caso do Uruguai, em nossa percepção parece mais grave esta questão, pois, esta separação é evidente quando os ditos historiadores são formados na Universidade da República do Uruguai/UDELAR e os professores no IPA ou nos CERPs, no sistema público, embora ajam poucas instituições privadas que formam professores de História. Vale ressaltar que o Uruguai se diferencia do Brasil quando se enfoca sistema privado, posto que, este não partilha da mesma concepção que o ensino é uma mercadoria ou uma prestação de serviço não habilitando um número extensivo de instituições nesta modalidade educativa;

- No Brasil os Cursos de Licenciatura de História apresentam um número aritmético para ser alcançado pelo estudante e são semestrais. No Uruguai no *Instituto de Formação de Profesores “Artigas”* são desenvolvidas classes num sistema anual.
- No caso brasileiro as políticas afirmativas, dentro do Curso de História, como a inclusão por lei da cultura afro-brasileira e indígena se encontram em um estado de maior efervescência do que no caso uruguaio, visto que, algumas universidades adotam dentro de seu desenho curricular disciplinas, muitas vezes eletivas, dentro desta abordagem;
- O Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência/PIBID, criado no Governo Lula, que articula a universidade com as escolas municipais e estaduais e o Programa de Consolidação das Licenciaturas/ PRODOCÊNCIA foram importantes para diversas áreas, incluso para a Educação Histórica, porque destes emergiram frutuosas pesquisas para a melhoria da qualidade do ensino nacional. O Uruguai apresenta alguns projetos desenvolvidos pelos formadores de professores em História que pesquisam a relação dos estudantes nos *liceos*, contudo, não apresenta programas similares como o PIBID ou PRODOCÊNCIA;
- No Uruguai existe um sistema único e integrado para o Curso de Licenciatura de História. No Brasil cada instituição cria o seu Projeto Político Pedagógico se adequando as leis maiores que regimentam a educação;
- No Uruguai, desde a criação do IPA, a política de formação de professores é baseada na formação específica, prática docente e formação pedagógica, no Brasil, embora cada instituição apresente seu Projeto Político Pedagógico ela deve apresentar no mínimo 2.800 horas, créditos curriculares de 1.000 horas, sendo que, destes são destinadas 200 horas para atividades acadêmicas, 400 horas para estágio supervisionado e 400 para a prática de componente curricular. No Brasil, as universidades, se adéquam a política de regime de crédito acadêmico dicotomicamente do Uruguai;
- Como no caso uruguaio o IPA não é considerado ensino universitário, e sim, terciário os títulos do Curso de História são expedidos pela ANEP e o MEC expede somente para os titulados em instituições privadas. No Brasil, as universidades apresentam autonomia para expedirem¹⁰³ os certificados dos licenciados em História;
- No Brasil, os historiadores-docentes, apresentam uma consciência investigativa amplificada no que diz respeito ao Ensino História, bem como, há um maior número de divulgações de investigações que no Uruguai que ainda caminha em passos lentos dentro dum sistema arraigado no ensino tradicionalista;
- O Uruguai apresenta um sistema de formação de professores incrustado em uma estrutura administrativa e pedagógica esgotada sofrendo pequenas alterações que não visaram a acompanhar as exigências do mundo atual. No caso brasileiro embora seja

¹⁰³ Art. 48 § 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação. (LDB, 1996, art.48)

necessário algumas reformas na política docente de História suas diretrizes estão mais aproximadas das exigências do mundo atual;

- A última LDB, do Brasil data 1996, e a LGE vigente do Uruguai é a 2008, trouxe em seu conteúdo uma importante criação para a formação docente. Assim como, na LDB a lei aborda em torno dos Centros Universitários¹⁰⁴ que é um intermediário entre as universidades e as faculdades causou polêmica porque não partem da necessidade de realizar pesquisas e extensão gerando custos menores para o governo, contudo, podem comprometer e rebaixar a formação de professores. Já a LGE trata em seu conteúdo versa com relação à projeção de uma Universidade Autônoma para a Educação/UNAE uma luta de grande parte dos professores para repararem os danos históricos por ser de ordem terciária e não-universitária. Mas, esta acaba não sendo aceita e se transforma em um Instituto Universitário de Educação em 2009. Observação: Este assunto ainda se encontra em debate e até o momento não foi criado.

- A História Oral entra como um método de investigação importante na tentativa de desvelar os acontecimentos da História Recente, a partir de 2005, no Uruguai. O Brasil já estava mais avançado no uso de método desde 1990;

- As políticas públicas instituídas no Currículo de Licenciatura de História, no quesito teórico, aportam com mais freqüência na indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão no Brasil, posto que, no Uruguai, tais discursos se encontram mais intensificados após 2009 com a projeção de um Instituto Autônomo de Educação;

- O MEC, diferentemente do Brasil, no Uruguai por muito tempo não era de sua competência criar e gerenciar políticas educativas, mas, com a LGE de 2008 acaba ganhando terreno nas ingerências das políticas educacionais;

- O professor universitário, no Brasil, embora não apresente uma remuneração condizente com toda sua labuta para atingir este patamar ainda é considerado como um douto e, muitos deles, ganham incentivos para a concretização de suas pesquisas. No entanto, no Uruguai o formador de professores foi visto com bons olhos e considerados uma elite cultural até a instauração da ditadura após acabam perdendo prestígio. Assim sendo, atualmente enfrentam uma baixa remuneração, falta de incentivo para a realização de suas pesquisas pessoais e um melhor enquadramento das políticas de aperfeiçoamento;

- Consoante a LDB, art.52¹⁰⁵, as universidades devem apresentar um terço dos professores com mestrado ou doutorado. Assim sendo, grande parte dos historiadores-

¹⁰⁴ O Decreto nº 5.773/06 nos elucida que os centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

¹⁰⁵ Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (LDB, 1996)

docentes apresentam doutorado no Brasil. No Uruguai não é imposto que ele possua mestrado ou doutorado para ser um formador de professores de História. Acreditamos que tal política advém do fato que não é caracterizado um ensino terciário e precisa ser revista urgentemente.

3.3.4 Comparação

É chegado o momento de refutarmos ou confirmarmos a nossa hipótese comparativa deste capítulo. Desta forma, a nossa indagação serviu para averiguar se existem perspectivas diferentes para as políticas públicas adotadas no Curso de História, após a redemocratização, no Brasil e no Uruguai, no tocante a indissociabilidade da pesquisa com o ensino. Partindo deste pressuposto observamos que sim, pois, o Brasil apresenta um número maior de instrumentos normativos em que o assunto é posto com mais ênfase. O Uruguai tem se projetado, mas, faltam políticas efetivas, para aliar a docência com a pesquisa até porque é um ensino terciário que não se focaliza tecnicamente para o âmbito investigativo. Neste momento, o que nós precisamos conferir é se as políticas públicas educativas demonstram a importância desta relação, bem como, compreendermos a diferença entre o Ensino Universitário e Terciário.

O primeiro ponto de relevância a ser demonstrado é a diferença entre o Ensino Terciário e Universitário. De acordo com o *Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública* em seu livro “*Aportes para la construcción de um Sistema de Educación Terciaria Pública*” (2014) nos demonstrou que no Uruguai a principal, embora, não seja a única forma para se tornar um professor de História da secundária acontece no *Instituto de Formación de Profesores “Artigas”* e atualmente, após a Reforma de 1996, a inclusão dos seis CERPs (os da Região Norte, Região do Litoral, Região Sudoeste, Região Oeste, Centro e Região do Leste) que oferecem diversas ofertas de formação terciária, incluso, na Região do Litoral, duas pós-graduações. Estes últimos apresentam um desenho curricular específico e atualmente estão enquadrados no *Plan de 2008* que visa a direcionar as premissas para os professores formadores e os formandos de Licenciatura em História no IPA. Assim sendo, não é da competência deste estudo analisar os CERPs, e sim, o primeiro Instituto de Formação de Professores de Secundaria do Uruguai/ IPA, posto que, é desta instituição que surgem os primeiros professores de História com diplomas expedidos pela ANEP e juridicamente de alçada terciária. No caso brasileiro, devido a sua extensão territorial e seus instrumentos legais, existe um número maior de lócus de formação de professores como faculdades,

institutos universitários (assunto de controvérsia pelos profissionais da educação e exposto na última LDB) e as universidades, contudo, nos preocupamos somente em desvelar as políticas de formação de professores das universidades porque as nossas narrativas foram extraídas destas instituições públicas. Além disso, no Brasil cada instituição cria o seu Projeto Político Pedagógico amparado de um sistema aritmético de créditos se adequando as leis maiores que regem o país, no Uruguai, existe um sistema único e integrado para as licenciaturas.

Afinal, o que difere o sistema universitário do terciário na formação de professores? Inicialmente veremos quais as características inerentes em cada uma delas. As instituições universitárias brasileiras podem expedir seus títulos e a LDB deixa bem claro este aspecto no art.48, entretanto, nas instituições terciárias, do Uruguai, a expedição, até o momento, é de competência da ANEP, bem como, em alguns países que se aportam deste sistema os consideram de pré-graduação significando uma continuação da secundária; na condição universitária é de sua alçada expedir os títulos de graduação. O terciário é conhecido como um curso diminuto porque requer menos tempo para o seu término direcionado para conteúdos teóricos para área escolhida interligando conteúdos teóricos, práticos e de labor profissional, em suma, técnico instrumental. Os desenhos curriculares da universidade dão privilegio para o domínio de uma área do conhecimento se dirigindo para as necessidades próprias da atividade a que se direcionam com vínculos mais estreitos com os setores de produção; o terciário se relaciona intimamente com as necessidades do mercado do trabalho. Os programas do terciário possuem conteúdos muito semelhantes aos universitários, contudo, mais específicos e com uma orientação mais aplicada ou teórico-prático, neste caso, para a formação de professores. Há na universidade um sistema de crédito para que o estudante conclua a sua formação havendo a necessidade de aprovação em algumas disciplinas para poder avançar, no terciário, do Uruguai, não há sistema de acreditação. No Curso de História, como em outras licenciaturas, para realizar o exame de Didática I deve ser aprovado na disciplina de Teoria e Metodologia de História e Introdução a Didática, bem como, no Brasil, em alguns casos, para passar para disciplinas mais avançadas requer sua aprovação nas anteriores. O terciário historicamente esteve ligado com carreiras de área humanística, artística, técnicas, sociais e profissionais, assim, as universidades englobam um número maior de áreas científicas como as ligadas com a saúde, exatas, etc. Resumidamente as universidades apresentam mais horas de cátedra, um distinto nível acadêmico e de validade na titulação o que visa a lhe conferir um ensino que desde a sua trajetória foi considerado com mais prestígio conferindo a ela a possibilidade de ascender a postos mais elevados com uma

formação em um ambiente onde há exigência acadêmica da indissociabilidade com a pesquisa na formação profissional para promover um maior desempenho.

Baseado no parágrafo acima já podemos compreender que as políticas públicas adotadas no Curso de História do Brasil e do Uruguai são diferentes no tocante a relação da pesquisa com o ensino, pois, no Brasil teoricamente é bem traçado a importância do professor investigativo, como nos é aludido na Constituição de 1988 que expõe a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão em seu art.207 já a Constituição do Uruguai de 1967 não conta com nenhuma menção neste aspecto, mas, é evidente que não aportaria porque conta com mais de 50 anos e precisa ser revista para acompanhar a evolução da sociedade. A LDB/1996 aporta em seu art.43 que o Ensino Superior tem como finalidade “III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;” (LDB, 1996, art.43). No Uruguai até a criação da LGE/2008 e do *Plan 2008* as políticas educativas para a formação de professores estiverem imbuídas na prática profissional dos professores, contudo, deixa claro que a investigação deve se desenvolver aliada com a formação de sua área e a unidade prática e didática do docente, assim sendo, “*está previsto el desarrollo de actividades de investigación y extensión, pilares fundamentales para que la enseñanza terciaria crezca y se alimente de nuevos conocimientos*”(ANEP, 2007, p.28).

Embora com sistemas dicotômicos, em nossa análise, observarmos que as Licenciaturas do Curso de História por muito tempo se assemelharam muito mais com o sistema terciário do que propriamente com o universitário, pois, até o final do século passado a pesquisa não estava aliada com as práticas de ensino e as existentes não se preocupavam com o Ensino de História, e sim, com abordagens de natureza e epistemologia específicas da História o que denota que embora aja uma bifurcação na instrumentalização jurídica dessas instituições estas acabam chegando à mesma via no final do trajeto. Deixamos claro que a mesma via que nos referimos é na relação do ensino com a pesquisa, pois, os demais aspectos não compõem objeto dessa pesquisa.

No período da recuperação da institucionalidade os desenhos curriculares, de ambas as localidades, eram baseados no humanismo tradicional e obsoleto que preconizava os interesses econômicos. O Curso de História, assim como as outras licenciaturas, apresentava um caráter compensatório e assistencialista baseado na Teoria do Capital Humano que preconizava a importância de formar profissionais para ministrar classes sem se aliar do processo investigativo. Os profissionais da área, após a década de 90, acabaram sendo

direcionados para atender as necessidades do mundo atual, ou seja, a lógica do mercado capitalista e neoliberal. As investigações tinham como escopo central atender os requisitos fomentados pelos organismos multilaterais e internacionais sem se preocupar em realizar pesquisas no âmbito educativo, posto que, o principal era profissionalizaçãodos docentes para a demanda global numa visão mais democrática e participativa para desenvolver o Estado-Nação.

É a partir da década de 80 que o Ensino de História intensifica discursos com relação à qualidade partindo do principio que o professor deveria congrega a docência com a investigação para refletir o contexto de sua própria sala de aula, no entanto, outros especialistas da área da ANPUH justificavam que a pesquisa deveria integrar a prática dos Historiadores. Na mesma época, no Uruguai, ocorre uma mudança radical do ensino com o *Plan 1996*, no entanto, este serviu para modificar a estrutura imposta pelo governo militar porque a necessidade era modificar o perfil do professor, não só o de História, como das demais áreas.

Como já foi caracterizado o ensino terciário é muito semelhante ao universitário quando se fala dos conteúdos, mas, o primeiro é mais teórico-prático não sendo de sua competência o estímulo a pesquisa. A universidade apresenta um caráter de indissociabilidade da pesquisa, extensão e ensino, contudo, na área das licenciaturas deixou, e ainda deixa, muito a desejar o que nos leva concluir que as políticas curriculares de História nos dois países se basearam num ordenamento cronológico e temporal. As disciplinas de caráter historiográfico, Brasil, sempre estiveram à frente das pedagógicas e no Uruguai, IPA, se percebe que não há uma desvalorização tão evidenciada das cadeiras de âmbito pedagógico, bom, talvez isso decorra do fato que o ensino terciário é projetado para que o formando rapidamente possa adentrar no lócus institucional necessitando de uma ampla didática e prática. Ressaltamos que embora os conteúdos pedagógicos apresentem laços mais estreitos com os historiográficos à segregação é maior à medida que os bacharelados de História cursam na Universidade da República do Uruguai com a expedição de sua titulação pela própria UDELAR.

Na década de 90, as pesquisas para o Ensino de História estavam mais avançadas, lógico, que isto é efeito de seu sistema universitário, assim, enfoques instrucionais didáticos, a cultura escolar, o currículo, as atividades dos professores e dos estudantes, entre outros, foram medrados dentro de programas de mestrado e doutorado em educação, contudo, como o Uruguai não estivera imbuído nesta tarefa e, o maior número de pesquisas não era direcionado para o Ensino de História, e sim, para o processo da história uruguaia e a biografia de ilustres

nomes nacionais, que na maior parte delas, se realizavam dentro da UDELAR com algumas sutis manifestações de estudo no IPA por parte de ensejos dos formadores. O ano de 1996 se destaca por colocar em debates investigações ao redor da História Recente como a ditadura militar e os perseguidos político-partidários uruguaios que serão mais bem delineados dentro dos programas curriculares de História em 2005, bem como, com a implantação do *Plan 2008* fomenta pesquisas para o Ensino de História. No Brasil, a partir do início do século XXI, as pesquisas dentro do campo da Educação Histórica dão um salto importante no tocante a orientação, interpretação, experiência e motivação (a última é muito recente no Brasil) da epistemologia da História. Observação: No Brasil, nesta década, a política educativa incentiva para que ocorra aumento nas produções científicas e que estas sejam divulgadas, no caso uruaio, como não é inerente a sua estrutura pedagógica se observa pequenas produções com assuntos de outros aportes. O método da História Oral é difundido para tentar compreender o processo de silenciamento da sociedade com relação à ditadura militar, contudo, o Brasil como está à frente do Uruguai em todos os aspectos ligados a investigação já se amparava do método desde a década de 80, especificamente, em 83.

Um ponto cheque a ser exposto é que embora a aja licenciaturas dentro do sistema universitário elas acabam sendo vistas, em nível social, com desprestígio e pequenos financiamentos para a sua concretude. Bom, é aceitável para o ensino terciário porque sua estrutura não foi delineada para esta especificidade no Uruguai, mas, no Brasil deveria se suceder do modo diferente. Tal proposição nos leva a concluir que por muito tempo, e até atualidade, em algumas intuições públicas universitárias, para as diversas licenciaturas tivemos um sistema terciário dentro da própria universidade, pois, houve redução de sua carga horária, olhar com menos importância se associarmos aos outros cursos, direcionada para uma habilitação ou ofício e, embora, exposto a relação da pesquisa com a docência para os cursos da educação, essa premissa apresentou políticas educacionais com muito discurso e pouca prática substantiva ou efetiva.

O processo investigativo por estes profissionais foi apático, sem ação de fato, apenas com poucos lutadores por melhora na qualidade do ensino de História. Mas, essa apatia se estabelece, nos países, de modo diferente porque no Brasil embora houvesse princípios da indissociabilidade da docência com a pesquisa os cursos pagaram por não instrumentalizarem os docentes o que acabou gerando uma falta teórico-discursivo para lutar por políticas públicas resultando que estas foram geradas por técnicos que não conheciam o contexto escolar ou de outras áreas de saber. No caso uruaio, os professores também acabaram no

otimismo pedagógico, embora, sempre soubessem que a formação de professores era direcionada para o vínculo com o mundo do trabalho e a investigação não era, embora devesse ser importante, uma característica pertinente do ensino terciário.

Teoricamente há um incentivo maior para realizações de pesquisas, no Brasil, para área de História, o que quer dizer que para o Ensino de História ainda se precisa de muitos recursos para melhorar significativamente, mas, isso é devido ao fato de apresentar mais recursos próprios por ser um sistema universitário que preconiza a aliança de pesquisa com o ensino. No terciário, não há um fundo específico para divulgar e promover a pesquisa até porque não é seu escopo central, contudo, desde a criação do *Plan 2008* vem ocorrendo algumas transformações e a investigação entra no cenário porque a LGE/2008 cria o Instituto Autônomo de Educação considerando a investigação como uma *“lectura cuestionante de la realidad educativa en la que corresponderá actuar”* (PLAN, 2008, p.6). Até agora não saiu do papel, mas, o plano vigente vem tentando modificar a mentalidade do sistema educacional uruguaio de formação de professores para que estejam mais adequados quando estiverem em funcionamento explicitando questões como: a departamentalização, programas de extensão, horas a serem cumpridos pelos formadores para atividades indiretas com os estudantes, o uso de tecnologias e o estímulo para a pesquisa. Assim como a LGE/2008 a LDB/1996 também traz inovações importantes para o processo investigativo nas universidades e no sistema terciário.

O Brasil conta com Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História CNE/CES nº492/2001, que por sua vez, contempla que para o bacharelado a formação do historiador deve estar integrada com a investigação e para a Licenciatura de História esta proposta é relegada por se cercearem dessa assertiva o que nos leva a concluir que não compartilharam da ideia que antes dele ser um historiador é um professor. Além desse instrumento normativo o Brasil ainda estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores de Educação Básica CNE/CP de 09/2001 que segrega a licenciatura do bacharelado. A licenciatura novamente não foi congregada a pesquisa com o ensino. O Uruguai não apresenta uma diretriz específica para o Curso de História, porém, ressaltamos novamente que embora o Brasil apresente uma política docente de História esta se encontra num patamar muito mais para o sistema terciário do que propriamente universitário porque não abarca para a formação de professores a relação intrínseca da pesquisa com o ensino, ou seja, não deixa de ser um sistema terciário camuflado de universitário para calar a luta de milhares de professores.

O formador de professores de História, no Uruguai, que atua no *Instituto de Profesores "Artigas" /IPA* foram vistos como uma elite cultural até a instauração da ditadura em 1973 e após sofre uma queda porque os militares exilaram, castigaram, torturam muitos professores por considerá-los uma elite perigosa para seus anseios. Desde então não conseguiram atingir o prestígio de décadas atrás. No Brasil embora o professor universitário, não somente o de História, como de qualquer área, é visto como um intelectual, todavia, sua remuneração não é condizente com todo o seu aperfeiçoamento docente, em especial, para os professores universitários das federais que são cobradas inúmeras competências e habilidades para acender ao posto, incluso, política forte de produção bibliográfica, na qual, o formador de História, do Uruguai, não necessita porque não lhe é imposto titulações de pós-graduação para ministrar classe no IPA e muito menos publicar ou investigar, entretanto, como já afirmamos há ensejos da criação de Instituto Universitário Pedagógico que visa reparar as injustiças históricas com todos os professores instaurando-se políticas de incentivo a pesquisa. Em síntese, os professores formadores estão incrustados em uma estrutura pedagógica e administrativa que perdura por mais de oito séculos com pequenas transformações ao longo do tempo, o Brasil, embora precise fortalecer suas políticas de formação docente de integração a pesquisa tem acompanhado as mudanças sociais. Ressaltamos novamente que o Brasil não é melhor e nem pior no tocante a prática docente, pois, para que pudéssemos afirmar tal assertiva teríamos que nos amparar de mais fontes, o ponto a que nos referimos é que estamos avançados em pesquisas educativas, em especial, para o Ensino de História.

Atualmente, os países estão alavancando neste sentido, embora aja muita coisa para ser efetivado, pois, assuntos como relacionar o conteúdo com a vida prática do educando, a importância de informar e divulgar pesquisas dentro da área para medrarmos os avanços e recuos, redefinição do desenho curricular das licenciaturas, fragmentação curricular e aperfeiçoamento docente. Por fim, concluimos que as políticas educativas devem ser fortalecidas e se tornarem mais efetivas na formação dos profissionais do Ensino de História, pois, de que adianta haver tantas normatizações, aspecto brasileiro, se na execução acabam tomando os mesmos rumos do ensino terciário? A pergunta fica em aberto para que póstumos investigadores expandam este questionamento tendo em vista da falta de publicações que ensejem esta perspectiva.

O próximo capítulo, parte culminante da pesquisa, se aporta da História Oral para compreendermos através das falas dos professores formadores de História, do Brasil e do Uruguai, como se relaciona a docência com a pesquisa. Assim sendo, até o presente momento

nos apropriamos somente de documentos escritos para extrairmos as nossas percepções é chegado o momento de transformar as vozes destes professores como um instrumento vivo e importante em defesa do Ensino de História.

CAPÍTULO IV- SUJEITOS DOCENTES: A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA E PARA A DOCÊNCIA

La historia es la ciencia más fundamental, porque no hay ningún conocimiento humano que no pueda perder su carácter científico cuando los seres humanos olvidan las condiciones bajo las que se originó, las preguntas que respondió y las funciones para las que se creó. Gran parte de la confusión e ignorancia de los hombres cultos deriva del conocimiento que se ha liberado de sus ligaduras históricas (FARRINGTON, 1949, p.173, In KEMMIS, 1999, p.99).

Neste capítulo, parte culminante e final do trabalho, nos deteremos a compreender através das vozes docentes os caminhos percorridos por seis professores formadores de História. Nesta perspectiva, expressões como docente-investigador são nomenclaturas que não caminharam e caminham vis-à-vis. Historicamente estiveram apartadas, no entanto, na década de sessenta, em nível mundial, um grupo de professores, desprovidos de prestígio, da rede secundária, começaram a questionar o porquê de somente serem considerados professores investigadores aqueles pertencentes ao ensino equivalente ao terceiro grau, bem como, partiam da premissa que a pesquisa-ação seria um excelente meio de transformar suas aulas mais prazerosas. O movimento desses professores, dentre eles o mais famoso: Lawrence Stenhouse¹⁰⁶, fora muito importante porque trouxe mudanças para o currículo, para a avaliação, para o ensino, e principalmente, para os professores que através dessas modificações buscaram aliar os conhecimentos escolares com as experiências diárias, pois, almejavam compreender as suas escolas para poderem ofertar um ensino de mais qualidade mediado pela sistematização teórica.

Esse cenário de debates e discussões na Inglaterra ocorrera na década de 60 e, somente viera a ser debatida com profundidade nas academias dos países do MERCOSUL na atualidade. Desta forma, tanto no Brasil como no Uruguai, por fatores como deterioração salarial, falta de formação continuada e grande carga de serviço os professores acabaram não conseguindo concatenar a pesquisa com a docência se tornando um ponto de conflito.

Tais proposituras, no Ensino de História, só começaram a ganhar mais ênfase após o período da redemocratização e, atualmente, com as pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica no Brasil. No caso uruguaio está proposição está mais em evidência desde 2008 porque a nova *Ley General de Educación/LGE* traz em seu texto legal a criação de um

¹⁰⁶Lawrence Stenhouse foi professor de uma rede de ensino secundário da Inglaterra “secondary modern scholl” de pequeno prestígio perto das “grammar schools”. Posteriormente se torna professor de Educação na Universidade de East Anglia, no Reino Unido. Dirigiu o Centre for Applied Research in Education (Centro de Investigação Aplicada em Educação) que obtinha uma ampla experiência de aliar a investigação com as práticas dos professores com o intuito de melhorar o ensino-aprendizagem.

Instituto Autônomo de Educação.

Na fase da descrição exporemos os dados biográficos e formativos dos nossos entrevistados com o intuito de facilitarmos a análise interpretativa dos sujeitos, bem como, ilustramos aspectos socioculturais relacionados com as localidades geográficas que abarcaram esta investigação e os lócus institucionais que permitiram o nosso contato com estes professores. Após, interpretamos a constituição de vida destes sujeitos amparados de suas falas realizamos uma análise baseada no aspecto sociológico, psicológico e filosófico de vida destes. Partindo destas premissas nos possibilitou que adentrássemos no primeiro processo de comparação que é denominada justaposição onde elencamos as diferenças e as semelhanças destes formadores de História dentro da nossa premissa de estudo. Como já vimos no capítulo II tentamos conferir se o discurso institucionalizado dos historiadores-docentes, Brasil e Uruguai, viabiliza a segregação entre a pesquisa e a docência: confirmamos esta hipótese. No capítulo III, a nossa hipótese comparativa, pretendeu conferir se existem perspectivas diferentes para as políticas públicas adotadas no Curso de História, após a redemocratização, no Brasil e no Uruguai, no tocante a indissociabilidade da pesquisa com a docência o que conferimos esta hipótese como afirmativa.

A nossa última hipótese comparativa pretende observar as relações entre pesquisa e docência baseado em experiências de vida. Em suma, a nossa hipótese comparativa é: se os historiadores-docentes entrevistados, tanto os brasileiros como os uruguaios, se aliam da pesquisa e da docência em suas investigações direcionadas para o Ensino de História mediante a sistematização de suas experiências docentes.

Por fim, ao ler a frase de Kemmis e Farrington nós podemos compreender perfeitamente que antes de ser um historiador que se aperfeiçoa na compreensão dos processos históricos esse dever ser um professor que traduza seus conhecimentos para técnicas ensináveis, ou seja, não podemos separar uma coisa da outra, visto que, estão imbricadas. Desta forma, através do aporte metodológico da História Oral extrairemos das entrevistas com os professores da Universidade Federal do Rio Grande e dos professores do Instituto de Professores “Artigas” as concepções ao redor dessa temática para abstrairmos de que forma decorreu e decorre a relação entre a pesquisa e a docência em cada instituição pública para parangonarmos.

4.4.1 Descrição

Conforme já elencado no capítulo II e III, a fase da descrição, é o momento para reunirmos todas as informações necessárias para criarmos com firmeza a nossa hipótese comparativa. Dentro deste enfoque, observamos a importância de situarmos o leitor no município (Rio Grande/Brasil) e na capital (Montevideo/Uruguai) onde nos deslocamos para analisar as vozes dos professores entrevistados, bem como, descrevemos sinteticamente os locais que nos disponibilizaram apoio para a concretização do estudo como a FURG/ BR e o IPA/UY. Essas descrições são de caráter informativo antes de biografarmos a constituição dos seis sujeitos formadores de História, pois, neste momento somente nos ateremos a descrever as suas experiências profissionais e suas linhas teóricas.

<p>1. A LOCALIDADE DAS ENTREVISTAS/ BRASIL</p> <p>Não podemos deixar de descrever algumas características da cidade de Rio Grande, posto que, foi o lugar em que realizamos parte desta pesquisa, já que, a Universidade Federal do Rio Grande se encontra neste município. Por conseguinte o município foi fundado em 19 de fevereiro de 1737 com uma população, na maior parte, advindas de luso-brasileiros e açorianos, contudo, o município tem forte influência dos africanos, dos imigrantes alemães, dos judeus, dos franceses, dos ingleses, dos árabes, dos sírio-libaneses e dos italianos, entre outros, o que nos faz deduzir a presença nítida da diversidade étnica nos municípios. Segundo os dados do IBGE de 2010 a cidade possui cerca de 197.228 habitantes com uma extensão territorial de 2.814 km² e menos de 3% de cidadãos se localizando na zona rural. O clima é alcunhado como mesotérmico brando. A economia está centrada na agricultura, indústria e serviços. O complexo portuário do Rio Grande é constituído pelo Porto Velho, Porto Novo e Superporto, em consonância com a sua posição geográfica, emerge um forte complexo portuário industrial dando primazia para os fertilizantes, a pesca e atualmente: o polo naval.</p>	<p>1. A LOCALIDADE DAS ENTREVISTAS/ URUGUAI</p> <p>Não podemos deixar de falar em torno da capital do Uruguai, posto que, esta foi um dos locais em que observaremos concretamente como se dera a formação dos professores formadores de História. Assim sendo, Montevideo foi inaugurada pelos espanhóis no século XVIII e inicialmente serviu como uma fortaleza militar. Atualmente é considerada como a mais populosa e extensa cidade do Uruguai sendo também a sua capital. Sua localização geográfica está situada nas margens do Rio da Prata e se circunscreve na zona sul do país. Apresenta um clima temperado e é apreciada por ser uma das cidades mais seguras para se viver, em nível mundial, e conta com mais da metade da população uruguaia nesta zona metropolitana.</p> <p>Nela se concentra a sede da administração da ALADI e do MERCOSUL. Devido a sua localização geográfica, pois, o Porto de Montevideu é um perfeito cenário para o percurso seguro de uma intensa transferência de cargas para o MERCOSUL. Nesta perspectiva, a cidade abrange toda parte financeira e política do país, incluso, as indústrias que exportam lã, carne, couro, produtos têxteis, entre outros.</p> <p>O turismo é importante para o desenvolvimento econômico do país principalmente por causa do seu belo Patrimônio Histórico e Cultural que se imiscui pelas ruas, edifícios, praças, museus e teatros. O surgimento da universidade data o século XIX como a Universidade da República do Uruguai que fora criada por um decreto de Manuel Oribe em 1838, no entanto, só viera a ser cumprida e regulamentada em 1849 por Suárez. Emerge no mesmo século a criação da Universidade do Trabalho em 1878. O nosso foco de estudo, é o Instituto de Formação de Professores “Artigas” que vem a ser institucionalizado em 1949.</p>
--	--

2. O LÓCUS INSTITUCIONAL DA PESQUISA/BRASIL

A única instituição pública em nível superior, em Rio Grande, é a Universidade Federal do Rio Grande/FURG, que teve sua fundação em 1969 é um centro reconhecido nacionalmente e internacionalmente tanto para a pesquisa, ensino e extensão. No entanto, sua institucionalização emerge a medida que passado mais da metade do século passado ainda não havia nenhuma escola de nível superior o que viera acarretar num deslocamento dos jovens que procuravam se desenvolverem intelectualmente. Partindo do princípio que muitos dos jovens acabam arrumando empregos em outros locais não retornando para a sua terra de origem era fundamental que ocorresse um movimento cultural. Primeiramente fora criada uma Escola de Engenharia, pois, devido ao desenvolvimento do parque industrial eram necessários profissionais nesta área, e assim, no dia 8 de julho de 1953 surgia a Fundação Cidade do Rio Grande.

Mas, ainda não havia um espaço adequado para a continuidade da Fundação, embora, a Biblioteca Rio-Grandense servisse de pilar para a realização das atividades teóricas e as práticas deveriam ser preparadas nas indústrias, bem como, os professores desta época não eram remunerados. A Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas floresce através de uma Lei Municipal nº 875 em 22 de julho de 1956 anuída pelo Decreto no 43.563, de 24 de abril de 1958. Através de um Decreto de nº 37.378 fora assentido a regulamentação de uma Escola de Engenharia Industrial, contudo, só viera a ser devidamente reconhecida pelo Decreto no 46.459, de 18 de julho de 1959, e federalizada pela Lei nº 3.893, de 2 de maio de 1961. Este fora o primeiro passo para emergir a necessidade da instauração de inauditos cursos. No ano de comemoração do cem anos de nascimento de Clóvis Beviláqua, em 1959, começa uma intensa movimentação para o surgimento de uma Escola de Direito em Rio Grande por uma mantenedora, com auxílio de professores de Rio Grande, da Biblioteca Rio-Grandense e da União Sul-Brasileira, após, a labuta de várias esferas da sociedade rio-grandense em 02 de fevereiro de 1960, pelo Decreto nº 47.738 ocorre o consentimento da instituição que seria cognominada de Faculdade de Direito Clóvis Beviláquia.

A sociedade começa a aspirar pelo surgimento de novos cursos para a cidade, e assim, em 1961 através do Decreto nº 49.963 é instituída a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande funcionando na Escola Normal Santa Joana d'Arc em 19 de janeiro de 1961. Em seguida através do Decreto no 49.963 foi assentida o funcionamento do Curso de Pedagogia e Filosofia. Em 1964 é autorizado o estabelecimento do curso de Letras com ênfase para o francês e o inglês, bem como, em 1966 os de Matemática; em outubro de 1967 o Conselho Federal de Educação reconhece a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande através de um ofício do Presidente da República, Arthur da Costa e Lima, através do Decreto no 61.617, de 03 de novembro de 1967, bem

2. O LÓCUS INSTITUCIONAL DA PESQUISA/URUGUAI

Depois de aferirmos questões sociopolíticas da capital do Uruguai nos centraremos especificamente em torno da localidade a ser investigada expondo dados descritivos ao redor de sua constituição como um instituto formador de professores.

O sistema de formação para professores de ensino médio surge no Uruguai ao final do século XIX em consonância com as propostas da “Sección Preparatoria” destinada para estudos no âmbito universitário, destarte, está formação ficou a cargo da UDELAR até o ano de 1935, já que, em 1889 o Conselho Universitário adquiriu a função de nomear os renomados professores para pertencerem a está seção. Nesta nuance, a UDELAR através do “Consejo de Enseñanza Secundaria y Superior” cria no ano de 1926 o primeiro Curso de Pedagogia tendo como objetivo atender os professores de ensino secundário e os da própria universidade.

Conforme aludido anteriormente, em 1935, a formação de professores deixa de pertencer à jurisdição da Universidade da República do Uruguai como uma Seção Preparatória dando autonomia para o Ensino Secundário perspectivando a primeira tentativa de criar um instituto para atender aos professores, contudo, não houvera sucesso e acaba não existindo.

O Instituto de Profesores “Artigas” viera a ser instituído através da Lei nº 11.285 de 02 de julho de 1949, no entanto, suas atividades somente seriam desenvolvidas dois anos após a criação desta lei. Neste limiar, o primeiro gestor administrativo e também seu fundador fora Dr. Antonio Grompone. De acordo com os seus postulados teóricos a finalidade do instituto seria o *“desarrollar además otras acciones que son complemento imprescindible, como es el mejoramiento del personal docente con la realización de cursos y seminarios de perfeccionamiento e investigaciones relacionadas con la enseñanza media”*. (Grampone, *Anales do IPA*, 1952).

Convém expormos que este não possuía autonomia, pois, estava estritamente vinculado ao Conselho Secundário. Ressalta-se que até a criação deste não havia nenhum centro regulamentado para formar professores de Ensino Secundário, e os existentes, advinham da UDELAR ou cumpriam as exigências demarcadas pelo Estado para obterem a autorização de ministrarem aulas.

A lei de 10 de Agosto define que o nome do Instituto de Professores deveria ser alcunhada de “Artigas.”

Através do Plano Nacional de Educação de 1986 e da implementação da Lei da Educação nº 15.739, em período de pós-ditadura, o INADO perde sua existência instaurando-se a *“Dirección General de Formación y Perfeccionamiento Docente.”*

Atualmente o IPA depende da *“Administración Nacional de Educación Pública/ANEP* sendo um instituto de nível terciário que se destina exclusivamente

como, no mesmo ano era instituído os Cursos de Estudos Sociais e Ciências Sociais, e mediado por um convênio com o Estado, se desloca para o Instituto de Educação Juvenal Miller.

Em 1968, o município de Rio Grande, contava com diversos cursos, embora as escolas funcionassem aplanadas. Nesse ínterim, a Reforma Universitária de 68, que postulava a junção das pequenas unidades em complexo maiores com objetivos comuns, o presidente da República Arthur da Costa decreta a Lei nº 774 autorizando o funcionamento da Universidade do Rio Grande com a sigla de URG. No dia 20 de agosto de 1969 é estruturada a FURG passando em 1973 a ser composta por cinco centros conforme a os ditames da lei da Reforma Universitária nº 5.540: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Centro de Letras e Artes, Centro de Ciências do Mar e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Em 1977 alterna-se a nomenclatura de Centros para Departamentos que seriam unidos absolutamente à Sub-Reitoria de Ensino e Pesquisa.

O Primeiro reitor da FURG fora Dr. Adolpho Gundlach Pradel em 1972, mas, fora na gestão de Dr. Fernando Lopes Pedone que fora instaurado o curso de Licenciatura em História, sendo que, em 1989 surgiria o curso de História Bacharelado com duração de quatro anos.

Em suma, ao longo das décadas a Universidade ultrapassou várias barreiras, e atualmente, conta com inúmeros cursos de graduação, de mestrado e doutorado nas variadas áreas do conhecimento.

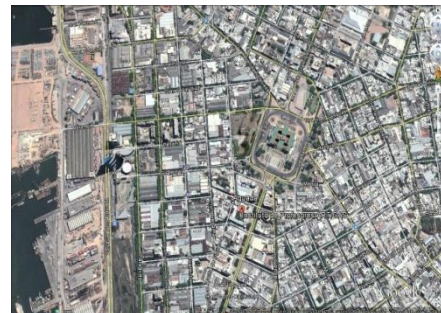


Fonte:

<http://publicacoes.fundatec.com.br/home/portal/concursos>

para a formação de professores de Ensino Secundário e está regulamentado consoante o Plano Nacional de Educação de 2008, embora, venha ao longo dos anos ocorrendo sérias evasões e insucesso, visto que, muitos professores não conseguem terminar os seus estudos e a extensa gama de conteúdos acaba fazendo com que os alunos desistam. Um dos aspectos para estes não conseguirem obter sucesso é devido ao fato que o “Sistema Nacional Integrado de Formação Docente” instituído em 27 de novembro de 2007 pelo CODICEN modifica o desenho curricular das variadas licenciaturas implicando em uma rigorosa formação, pois, a todos estudantes lhe foram atribuídos horas de prática em seus departamentos com uma coordenação dos institutos aos quais estes pertencem com o escopo principal de aliar a investigação, o ensino e a extensão universitária.

Por fim, desde seu surgimento houve um aumento significativo de estudantes, pois, ocorreram ampliações para localidades do interior urbano destinadas para formar professores mediados pelos Centros Regionales de Profesores os alcunhados CERP. Atualmente não existe prova de língua para serem admitidos num curso do IPA, tal como o curso de História, entretanto, existe para os que aspiram serem professores de português, italiano, música ou de inglês. Devemos frisar que o Uruguai está passando por muitas modificações no âmbito legal, pois, após a aprovação da nova lei de Educação de 2008 ocorre à instalação de uma comissão para implantar um Instituto Universitário de Educación/IUDE é uma das discussões desde o ano de 2009 e relaciona-se com a transformação da nomenclatura para que torna se torne uma Universidade Pedagógica.



Fonte:

<http://ipa.cfe.edu.uy/index.php/institucional/ubicacion>

Sujeito 1- Daniel Porciúncula Prado/ FURG

Atualmente é o Coordenador do Mestrado Profissional de História da FURG assumindo o posto desde 2015, bem como, é professor adjunto com aportes direcionados para a História Antiga e Medieval e coordenador do Grupo de Trabalho Pesquisa e Extensão em História Ambiental (GTPEHA). É responsável pelo Programa de Extensão (PROEXT) "A História Ambiental como estratégia de intervenção na cidade do Rio Grande/RS Fundador e coordenador do GT de História Ambiental da ANPUH/RS no biênio 2012/2013 e realiza

Sujeito 4- Emma Zaffaroni/ IPA

Emma Zaffaroni é uma professora do Instituto de Professores “Artigas”, bem como, foi estudante do próprio instituto em que hoje atua como professora formadora de História: o IPA. Seu título foi outorgado em dezembro de 1980 pela ANEP onde vivenciou durante a sua formação o Regime Militar. Em 1994 conclui seu estudo no Curso de Licenciatura de Ciências da Educação na Universidade da República do Uruguai. É especialista em Educação Universitária pela Universidad Católica del Uruguay em 2002. Acabou não

assessoria junto aos movimentos sociais. Possui graduação em Licenciatura no Curso de História iniciando seus estudos universitários em 1992 e obteve a sua conclusão em 1995. Realizou mestrado em Educação Ambiental pela mesma universidade em que se graduou em 1997 concluindo sua dissertação em 1997 com o título “Operariado e Meio Ambiente: Um Estudo sobre os Trabalhadores da Indústria de Rio Grande e sua Percepção Ambiental.” Seu doutorado, na FURG, seguiu a mesma linha de pesquisa dentro da Educação Ambiental com o título “As raízes da Educação Ambiental no Sul do Brasil: práticas educativas e militância ambiental na perspectiva do cronista Henrique Luiz Roessler.” Suas linhas e perspectivas de estudo estão centralizadas na Educação Ambiental, Idade Antiga e Média, Ensino de História e a música desenvolvendo oficinas dentro das redes escolares. Tem publicado um livro denominado “A figueira e o Machado” no ano de 2011.

Sua carreira como professor inicia na Escola Liceu Salesiano Leão XIII de ordem Salesiana em 1996 passando por várias ocupações, dentro da área, até se tornar professor efetivo da FURG. Possui vários projetos de pesquisa como: Seminário de estudos avançados em medievalismo, Resgate da memória do movimento operário na cidade do Rio Grande/RS, Memória Socioambiental: Subsídio Para A Educação Ambiental e Envolvimento Comunitário no Processo de renaturalização do Arroio Vieira, Rio Grande, etc. Desenvolve projetos de extensão como: Pesquisa de Campo no Ensino de História, Educação Ambiental Comunitária, Programa Ecostudio, Cine Rede: Cultura em Ação, Preservação da Memória do Acervo Eclesiástico. Atuou como membro editorial e revisor de periódicos com inúmeras publicações de artigos, em livros organizados, capítulos de livros, anais em congressos e seminários, participações em eventos, textos em jornais e notícias, entrevistas, mesas redondas, programas, comentários na mídia, bancas de graduação e especializações, bancas de qualificações de mestrado e doutorado e bancas de defesa de mestrado e doutorado.

concluindo o curso de História Contemporânea no Instituto Universitário do Centro Latinoamericano de Economia Humana/CLAEH. Realiza Mestrado em Didática da História organizado pela Direção de Formação e Aperfeiçoamento Docente/ ANEP que se encontra em andamento. Sua pesquisa que realiza em seu Mestrado é com relação ao uso das TIC's no Ensino de História e dá ênfase para a incapacidade dos professores de se apropriarem destas ferramentas mediante as mudanças conceituais.

Participou de vários cursos presenciais e de formação além de jornadas de capacitação com diversas abordagens como: o uso das TIC na UDELAR; análise das culturas juvenis, comunicação e educação no Curso de Licenciatura em Ciências da Comunicação, cursos e seminários relacionados com a iniciação da investigação prática para o Ensino de História pelo Instituto Universitário/ CLAEH, seminários das práticas docentes na formação de professores, a História Recente do Uruguai pela Universidade Católica do Uruguai e trabalhou com a temática que enfocou o fascínio posto nos relatos cotidianos, história e historiografia do cinema pela escola de Cine del Uruguay (ECU).

Em sua produção intelectual tem um livro publicado com a colaboração do professor Enrique Rubio com o título “*Catálogo de la producción intelectual 1968-1987*”, além disso, escreveu variados artigos com abordagens sobre exílios, migrações e classes de história; aportes da construção de uma memória coletiva ao redor do terrorismo do Estado; textos que expunham algumas passagens da História dos Direitos Humanos e ainda escreveu centenas de artigos em Revistas e na imprensa com temáticas que realizou em conjunto com outros professores relacionados com o Estado uruguaio. Suas publicações em congressos versaram em assuntos mais direcionados para o Ensino de História como: a ditadura militar como conteúdo de ensino, que tipo de História deveria ser ensinada e relatos ao redor das experiências na aula de História.

Em sua atividade profissional atualmente é professora da secundária no IPA na disciplina de Didática da História, contudo, em 1999 até 2009 já houvera atuado nesta cadeira. No Ensino Universitário é professora assistente, grau II, da disciplina de História Contemporânea na Licenciatura de Ciências da Comunicação, em caráter interino. Na Universidade Católica do Uruguai atuou como professora de História Uruguia e Latinoamericana no Terceiro Ano da Faculdade de Ciências Sociais e Comunicação da Universidad Católica del Uruguay Dámaso Larrañaga é professora de história de Comunicação na Licenciatura em Comunicação Social da Universidade Católica do Uruguai.

Em uma jornada de aperfeiçoamento para os professores do IPA apresentou uma ponência que versava sobre os testemunhos na classe de História, e o uso deste como documento, os procedimentos do ensino de História, o ensino e os procedimentos na formação de professores de história, as violações dos direitos humanos na história ensinada, o ensino do passado

	<p>recente e as possíveis abordagens didáticas, o uso das fontes do historiador, o ensino dos direitos humanos na classe de história, o papel das narrativas na formação didática dos professores de História.</p> <p>No ano de 2012, Juan Pedro Tinetto e Ema Zaffaroni foram os integrantes do Conselho da Secundária eleitos por unanimidade. Ema assume o posto no dia 6 de fevereiro de 2012 na sede CES por sua destacada trajetória como professora de História e adentrou na temática dos Direitos Humanos. Por problemas internos Tinetto renuncia ao cargo e Ema acaba realizando o mesmo deixando claro voltava a realizar sua função como professora e que havia descoberto um mundo muito desconhecido pelos docentes em sala de aula durante o período em que atuou como Conselheira da Secundaria.</p>
<p>Sujeito 2- Mauro Dilmann Taveres/ FURG</p> <p>Mauro Tavares é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande/FURG graduou-se em História pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL no ano de 2003 com seu trabalho de conclusão de curso denominado de “O Tempo dos compromissos: uma abordagem sobre as irmandades dos leigos católicos no Rio Grande do Sul (1861-1869).” Deu continuidade em seus estudos no mestrado da Universidade do Vale dos Sinos/ Unisus de 2005 até 2007 com a dissertação intitulada “Irmandades religiosas, Devoção e Ultramontanismo em Porto Alegre no Bispado de Dom Sebastião Dias Laranjeira (1861-1888). O doutorado realizou na mesma instituição do mestrado iniciando seus estudos em 2009 e finalizando em 2013 com a tese doutoral “Morte e práticas fúnebres na secularizada República: a Irmandade e o Cemitério São Miguel das Almas de Porto Alegre na primeira metade do século XX.”</p> <p>Coordena o Grupo de Trabalho História das Religiões e Religiosidades (Anpuh-RS). Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) Imagens da Morte. As temáticas que vem estudando com mais afinco são as vinculadas com a religiosidade, que percorre toda a sua formação profissional, bem como, literatura religiosa europeia dos séculos XVII e XVIII, patrimônio e ensino de História, contudo, há muitos escritos que encetam perspectivas da morte, dos cemitérios, da Igreja Católica e das irmandades.</p> <p>Ministrou classes de História pela Secretaria Municipal de São Leopoldo de 2006 até 2014, embora, tenha lecionado em outras escolas de Educação Básica antes desta data. Na universidade deu classes nas disciplinas de Ensino, Educação do Campo, Educação Patrimonial, Elementos Sociológicos da Educação, Organização e Educação Comunitária, Práticas Educativas Escolares e Comunitárias, entre outras. Desenvolveu e desenvolve projetos de pesquisa como: Tende sempre convosco algum bom livro de devoção: discursos morais, devoção e vida virtuosa na literatura religiosa lusoamericana, séculos XVI-XVIII, Literatura religiosa portuguesa na Vila do Rio Grande:</p>	<p>Sujeito 5- Pablo Fucé/ IPA</p> <p>Pablo Fucé nasceu em 1970 e atualmente é Coordenador Acadêmico Nacional do Departamento de História do Conselho de Formação em Educação do Uruguai. A sua carreira inicia quando foi docente de História no Instituto de Professores “Artigas” de 1991-1996 e inicia a dar classes no IPA em 2000 e ministra a disciplina de Moderna no terceiro ano. Também foi diplomado no seminário “Idea de lá Ciudad Iberoamericana”. Ministra classes de mestrado e doutorado desde 2012 sendo titulado de doutor em História da Universidade Nacional de Rosário na Argentina em 2011. Em sua tese escreveu com relação a “Persuasión Cereminal. Lá moral y lo sensível en la liturgia política del Cabildo de Montevideo (1730-1808) e em seu P.H.D deu continuidade a sua tese fazendo uma relação com a história das emoções, ou seja, o modelo emocional que é proposto pela política monárquica espanhola no século XVIII e início do século XIX. Além disso, se dedicou a escrever vários livros e diversos artigos em diferentes enfoques como: Ensino de História, e se especializado, especificamente, no século XVIII, tanto na Europa como nos territórios do Rio da Prata. Desde 2004, a História das Emoções tem sido a base de suas perquirições alicerçadasdas contribuições pioneiras do historiador uruguaio José Pedro Barrán. Suas obras são reconhecidas na Europa e nos Estados Unidos resultado de sua busca documental desenvolvidas durante o seu doutorado e PHD</p> <p>Na contemporaneidade se aprofunda no estudo da “filosofia perene” nos métodos e princípios organizados e aplicados aos desafios da vida diária. No tocante, aos projetos desenvolvidos tem uma breve novela e um texto destinado para as crianças e jovens explicando os princípios religiosos das tradições espirituais do Oriente. Participou como expositor nas atividades acadêmicas em várias localidades como Buenos Aires, Los Angeles, Uruguai, Rosário-Argentina, etc. Artigos científicos com aportes do século XVIII como: <i>a “História, cultura y sociedad: El enfoque de Jürgen Habermas sobre lá formación de lá publicidade”,</i> <i>Los rumores de lãs víctimas: Notad</i></p>

<p>discursos morais-católicos para eclesiásticos e leigos, civis e militares, no século XVIII, Morte, Cemitério e práticas fúnebres na Irmandade São Miguel e Almas de Porto Alegre, século XX, Irmandades religiosas e Ultramontanismo em Porto Alegre no século XIX. Além disso, possui um projeto de extensão como: Vozes do Campo. Atuou como revisor de periódicos, capítulos de livros publicados, artigos publicados em revistas, anais, apresentações em eventos, jornadas, congressos, textos em jornais de notícias, e bancas de graduação e mestrado.</p>	<p>sobre Walter Benjamin y lá História”, “ceremonia persuasiva: El gobernador, el Cabildo y la paz com los indígenas Minuanes”, “Jean-Jacques Rousseau y lá construcción del mundo moderno, 1712-1778,”. Tem vários livros como a “Antropología del Alma. Una indagación sobre el substrato histórico-antropológico de Jean-Jacques Rousseau” e “ Cerca de lá Horca. História Social de Colônia del Sacramento a partir de uma causa criminal 1777-1811”.</p> <p>Seu enfoque mais recente, nos últimos doze anos, tem girado ao redor das afinidades teóricas entre a história, semiótica, antropologia, a formação do pensamento liberal do século XVIII francês, filosofia da história de Walter Benjamim, história da arte como campo de estudo de dinâmica política e as interações simbólicas e políticas dos problemas das cidades da Monarquia Hispânica do Antigo Regime e os do Rio da Prata.</p>
<p>Sujeito 3- Jussemar Weiss Gonçalves/ FURG</p> <p>A sua carreira, na área, começa em 1978 se graduando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS em 1985. Iniciou um mestrado na Universidade Federal de São Paulo em História Antiga, no entanto, não a conclui, contudo, enceta o seu mestrado em Educação e a conclui na Universidade Federal de Porto Alegre. Empreende o doutorado em Educação pela UFRGS em 1998 e veio a concluir em 2001 com a tese: “Na Encruzilhada Dos Tempos: Uma Contribuição Ao Estudo do Público e do Popular na Moderna Educação brasileira.” Na época de seu doutorado ganhou uma Bolsa Sanduíche em Paris na Université Paris 8- Vincennes Saint Denis onde residiu e compartilhou experiências de 1999 até 2000.</p> <p>No ano de 2008 realiza seu pós-doutorado pela Universidade Federal de Porto Alegre na FACED. Atualmente trabalha como professor associado II no Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI) da Universidade Federal do Rio Grande Professor no Curso de História tanto na Licenciatura como no Bacharelado do Instituto de Ciências Humanas e da Informação. A partir De 1990 ministrou a cadeira de: História Do Pensamento; História Econômica; História do Oriente Médio; História Antiga Clássica; Metodologia do Ensino De História; História da Ideia de Natureza; República e Educação Pública no Brasil; Cultura e Política no Mundo Antigo, História Política; Seminário de Pesquisa; Prática de Pesquisa; Supervisão de Estágio Pedagógico no Ensino Fundamental e Médio; Gauchos e Gaúchos entre a Literatura e a História.</p> <p>Partindo de suas disciplinas ministradas ele tem ampla experiência em diversos temas que compuseram sua identidade como professor tais como: ênfase em escola, Espaço Público Educação pública e popular, pobreza e educação, história da educação, ensino de história. Dentro da História Antiga e se aprofunda na criação da história, tragédia e política, democracia, cidadania, História de Atenas. No tocante</p>	<p>Sujeito 6- Alejandro Sánchez / IPA</p> <p>Alejandro Sanchez é diretor do Ciclo Básico do Colégio de Santa María (Hermanos Maristas) e professor do IPA na disciplina de didática da História e ensino secundário oficial desde 2007 no terceiro ano. Atualmente é mestrando em Didática da História no Uruguai. É docente do Conselho de Educação Secundária desde 1985 até o presente momento, bem como, educador marista. Iniciou seus estudos no IPA em 1980 e concluiu o terciário de História em 1984.</p> <p>O formador fez parte da equipe de investigação de OBSUR em temas que abarcam a imigração italiana, religiosidade e nação dirigido por Gerardo Caetano. Tem realizado investigações em torno da História de várias instituições educativas, livros e artigos sobre a didática de História. Além disso, publicou: <i>La búsqueda de lo maravilloso. San Cono y otras devociones populares (coautor)</i>, <i>Cal y Canto-Obsur</i>; <i>Los uruguayos del Centenario (coautor)</i>, <i>Taurus</i>; <i>Las religiones en el Uruguay (coautor)</i>, <i>La Gotera</i>; <i>Artiguismo, educación y evangelización en las escuelas de la patria, Audec (autor)</i>; <i>Libres como pájaros entre los pinos. Historia de los 50 años del colegio Jesús María de Carrasco, Cipes (autor)</i>; <i>El Hermano Bueno. (Palabra Santa) El “Uruguay laico”.</i> <i>Matrices y revisiones (coautor) Taurus y los fascículos 9 y 10 de Comprender el Bicentenario. El proyecto artiguista (autor) Santillana-El País, Las instrucciones del año XIII. 200 años después (coautor).</i></p>

<p>a História Social do Pampa versa ao redor Gauchos e Gaúchos, Literatura, História, Identidades, Territorialidades, Pampa, Trabalho, Pobreza, Iconografia, ambiente, Relações Políticas. Participou de inúmeros eventos e diversas bancas de graduação, mestrado e doutorado, bem como, possui muitas produções bibliográficas, livros e diversas produções. Possui projetos de pesquisa com alguns em andamento como: “Pobreza, Movimentos Sociais e Processos Educativos”, “História do Professor de História”, “Espaço Pampeano: Histórias, Fronteiras E Culturas”, “Cultura E Política No Mundo Antigo.”</p>	
--	--

Fonte: <http://www.furg.br/>, <http://ipa.cfe.edu.uy/>, IBGE, IDH. (Conforme já elucidamos, neste momento, nos amparamos de dados e fontes geográficas e historiográficas para reunirmos os dados.)

4.4.2 Interpretação

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado, será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.” Clarisse Lispector

Neste momento, adentramos nas narrativas dos professores formadores de História da FURG e da IPA. Consoante a nossa análise profissional dos docentes na primeira fase, a descritiva, podemos compreender que os seis sujeitos ao longo do tempo construíram as suas formações entre os momentos finais da ditadura militar e após o período da recuperação da institucionalidade democrática, bem como, alguns realizaram suas formações após as implantações de políticas públicas educacionais que foram incorporadas mediante as imposições de instituições e organismos multilaterais de órbita internacional.

Além disso, observamos que os sujeitos seguiram linhas e perspectivas de estudo e investigações diferenciadas onde conferimos que o P.H.D Jussemar (FURG) dedicou mais tempo as investigações ligadas para o âmbito educacional sendo evidente o seu arcabouço teórico e sólido ao versar com relação das tramas das nossa política educacional, das

tendências pedagógicas, bem como, de alguns projetos e artigos publicados referentes com o Ensino de História, a Teoria da História, embora, tenha se aprofundado no estudo em diversas áreas como a História Antiga e Média, o Pampeano Sulista seu filho mais novo como ele propriamente nos revela, entre outros, mas, para a nossa análise nos interessa compreender como estes vêm se apropriando do Ensino de História em suas produções acadêmicas em seu fazer pedagógico. A professora Ema (IPA) e o professor Alejandro (IPA) sendo professores de Didática de História, em especial, Ema, versam sobre questões latentes para o Ensino de História do Uruguai numa perspectiva teórica e prática e investigativa para assuntos como: a História Recente, o uso das tecnologias digitais no Ensino de História, a utilização dos documentos históricos, os testemunhos da ditadura militar entre outras nuances pertinentes para os anseios da sociedade atual em que estão inseridos. O professor Daniel tem se dedicado a investigar a Educação Ambiental (campo ainda recente no Brasil), e a História Antiga e Medieval, especificamente, a Medieval, bem como, na atualidade tem desenvolvido interessantes projetos para o Ensino de História e muitos aliados com o ensino da música embora não seja dentro da perspectiva da educação histórica. O professor Mauro (FURG) tem traçado estudos dentro do Ensino de História, embora, por muito tempo se dedicou ao estudo das religiosidades, igreja católica, da morte, do cemitério, etc. Findamos com a análise das produções de P.H.D Pablo Fuce (IPA) como Coordenador Nacional de História do Uruguai que tem realizado produções e análises nos desenhos curriculares nacionais, contudo, em sua trajetória esteve imbuído no estudo da História das Emoções, linha pouco estudado no Brasil e denominada História das Sensibilidades, bem como, a filosofia perene e os diversos enfoques da História Moderna do século XVIII.

Seis formadores de História, seis perfis diferentes, seis sujeitos que foram ao longo do tempo construindo sua identidade, embora, diferentes perspectivas de investigação nos revelaram o quanto são iguais em muitas posições o nos levou a deduzir que o tempo passa, vai século e vem século e ainda as deficiências são seculares. A magnífica frase de Clarisse Lispector serve para delinear o perfil dos nossos depoentes, pois, suas constituições como professores de História advieram de tantos fios até que este tapete ficasse “semiacabado” muita água rolou. Utilizo a expressão "semiacabado" porque nós profissionais da educação nunca estamos prontos por melhor que seja a nossa prática, tendo em vista, que lidamos diretamente com a formação humana. No entanto, esta trama de fios nos conta uma história composta por muitas outras com muita ressignificação e, em alguns casos diversas dificuldades. Assim sendo, o relato nos demonstrará as vozes das experiências dos professores

que expõem sobre fatos recentes, e através dessa narrativa, servirá como método para o exercício reflexivo de sua prática como profissional.

Nesse ínterim, as memórias aqui apresentadas exporão o modo como fora sendo forjada sua identidade, bem como, a sua infância, seus estudos e seu trabalho. Em suma, nos aportamos a dizer, que será um currículo de vida, entretanto, apresentaremos um currículo baseado em memórias que não se encontram ancorados em certificados é muito mais do que isso: é uma interlocução circular entre o passado, presente e futuro. Como se é sabido por muito tempo as narrativas de pessoas excluídas eram pormenorizadas, pois, foi somente na contemporaneidade que nos é desvelado uma nova forma de conhecimento não somente baseado em grandes homens e fatos, e assim, a narrativa sofre mudanças dando voz para as mulheres, homossexuais, africanos, indígenas, pessoas portadoras de necessidade especiais, entre outros que foram silenciados, posto que, em circunstâncias anteriores esta narrativa seria totalmente inválida porque se trata de pessoas consideradas como simples pela sociedade. Assim sendo, o presente tem como aporte a História Oral, como um método de investigação, que sinteticamente demonstrará as tessituras que compuseram a história de vida desses professores.

Paralelamente conferimos que os professores brasileiros possuem relações intrínsecas com projetos de pesquisa e extensão, pois, compõem o universo do Ensino Universitário, no caso uruguaio, os professores se encontram imbuídos na publicação de livros, artigos, seminários, conferências, no entanto, muitos projetos realizados são devido aos seus vínculos com as outras universidades do país e não propriamente com a formação docente que é de órbita terciária, na qual, discorreremos com mais propriedade no capítulo III deste estudo.

Partindo dessa percepção inicial vamos compreender como eles se constituíram como sujeitos docentes, bem como, se durante suas práticas estiveram associados da pesquisa com sua docência porque quando lidamos com a subjetividade é imprescindível vislumbrarmos que ela é embasada na experiência de vida de alguém. Nesse limiar, os agentes pesquisados narram os fatos de sua vida tanto na esfera pessoal como social. Em linhas gerais todos nós apresentamos histórias de vida que são testemunhos edificados consoante as nossas experiências, o que por si só, constitui um grande campo para a concretização de qualquer pesquisa histórica.

A palavra memória é constituída de muitas terminologias, em suma, é o ato de recordar algo, que por sua vez, pode ter sido um vestígio ou uma lembrança de outrora. Nesse sentido, é fundamental que referendamos a memória como uma fonte para as investigações

em história com o objetivo de favorecer na interpretação dos fatos, e que por sua vez, nos forneça credibilidade para exposição destes. Infelizmente por muito tempo fora preconizado com desdém pelos historiadores clássicos por consideraram o trabalho com a memória como algo sem veracidade. A memória pode ser considerada como um indício histórico, embora, não se encontre escrita pode nos ajudar a compreender os vestígios do passado porque é uma prova do que foi experienciado por um indivíduo nos levando a reelaborar compreensões em torno de fatos já acontecidos.

Consoante Demartini (2001) a História Oral é um método fundamental para a composição histórica da profissão docente, visto que, viabiliza pensar concretamente com relação as suas práticas, suas lutas de classes, as suas experiências e suas ideologias, pois,

as fontes orais possibilitam apreender não só fatos desconhecidos, mas também representações de diferentes personagens envolvidos no processo educacional – a visão dos professores, dos pais, dos alunos, dos diferentes grupos étnicos etc. – que tem sido muito pouco consideradas nas reflexões sobre questões educacionais. (DEMARTINI, 2001, p.122)

Nesse limiar, compreendemos que a História Oral é um recurso da modernidade que nos oferece uma gama de possibilidade se observarmos os ângulos de um sujeito mediado por conversas com o intuito de prevalecer conexões entre o passado, presente e futuro. Na voz de Meihy essa afirmativa é melhor exemplificada, pois, se trata de um:

(...) recurso moderno usado pra elaboração de documentos, arquivamento e estudos referente à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. Como história dos contemporâneos, a história oral tem que responder a um sentido de utilidade prática e imediata. (MEIHY, 1996, p.13)

Consoante a premissa teórica de Meihy (1996) as narrativas orais são subdivididas sob três formas: tradição oral, história oral temática e história oral de vida. Esta última, por sua vez, servirá de aporte teórico para este estudo porque retrata as experiências de vida dos docentes em uma perspectiva subjetiva. Deixamos claro que nossa pretensão não fora a de avaliar se sua prática está correta ou não, e simplesmente, compreendermos através de sua narrativa o porquê de suas práticas educativas e se estas se interligam com o processo de investigação. Através de suas visões políticas, inspirações filosóficas e sociológicas nos embasaram para deprendermos informações que possibilitem a criação de nossa hipótese comparativa na fase da justaposição.

Ainda no que diz respeito às histórias de vida embasada em uma profissão é possível

informar que através da memória é possível trazermos à tona as lembranças de professores num movimento que vai de suas particularidades para o âmbito geral, pois, através do que descobrimos na fala do outro podemos perceber casualidades que ocorrem em nós enquanto pesquisadores nos possibilitando compreender a nossa própria prática em muitas situações. Além disso, à medida que os sujeitos vão narrando suas experiências, crenças e expectativas vão comunicando os seus desejos ou projetos que estão por ser realizados, ou seja, em muitas situações é difícil diferenciar o que já viveu com o que está por viver. Em uma perspectiva geral se apropriar das narrativas dos professores é um instrumento valioso porque não basta somente dizer que o docente deve se apropriar das experiências de seus discentes se muitas vezes o próprio currículo educacional não pensa que os professores são sujeitos que fazem a história nacional. Pois, para Greenne (1995, p.84)

(..) o professor é tratado como se não tivera vida própria, como se não tivera corpo, uma linguagem, uma história ou uma interioridade [...] Sua biografia pessoal foi esquecida, assim como as diferentes maneiras com as quais expressa a si mesmo através da linguagem, dos horizontes que percebe, as perspectivas com as quais olha o mundo.

Consoante a fala de Greenne (1995) ele nos remete ao fato que a historicidade dos professores acabou sendo esquecido o que leva a estes a realizarem muitas vezes suas práticas de modo automático sem os levarem a refletir a sua prática, ou seja, realizam ações muitas vezes em função do social, do que os livros dizem, do que a mídia aponta, do que as gestões estabelecem para os docentes, contudo, é algo tão mecânico que acabam esquecendo-se da sua própria identidade, historicidade, liberdade de agir, bem como, a faculdade de se reinventar a todo o momento permanecendo incrustados em práticas verticais, tradicionais e domesticadoras. Tal atitude acaba por fim sendo traumático para os futuros professores que estão sendo formados por estes historiadores-docentes porque como alguém poderá delinear uma nova identidade aos seus educandos se ele não consegue nem definir a si mesmo. Neste contexto de que expusemos concatenamos com a fala de Pérez Gomez que nos desvela a importância que o professor busque e restaure a sua racionalidade prática porque ele precisa ser o:

(...) sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.103).

O autor da citação nos deixa bem claro que mediado pela reflexão-ação é viável que o professor dentro do discurso elaborado nas entrevistas possa compreender e refletir e até

mesmo transformar a sua situação pedagógica. Por fim, podemos ressaltar que as descobertas ao longo das entrevistas não podem ser consideradas como somente uma descrição do que é vivido, e sim, a produção de um conhecimento que como sujeitos experimentaram e experimentam o mundo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas na Universidade Federal do Rio Grande e no Instituto de Professores “Artigas” foram organizadas inicialmente em perguntas exploratórias. Já exemplificamos como estas foram forjadas na introdução desta investigação, no entanto, com o intuito de recordarmos expomos que no bloco inicial o objetivo geral destas perguntas foi o de relacionar a sua formação de historiador/docente. Neste sentido, para o início do depoimento perguntamos o porquê da escolha do curso, há quanto tempo é historiador/docente, a sua instituição de origem, onde realizou seu mestrado e doutorado e quais foram as suas investigações, as disciplinas que já atuou e as que trabalham atualmente, bem como, quais os seus métodos de ensino. O próximo eixo de perguntas foi relacionado com a interpretação do historiador-docente com objetivo geral deste eixo de compreendamos como ele enxerga a si e aos demais historiadores/docentes da Licenciatura de História. No tocante, a esta perspectiva, especificadamente indagamos questões para que ele se perceba como professor e de que forma ele conceitua o ensino da aprendizagem histórica, bem como, o que significa formar os alunos para a sociedade, a sua relação com os acadêmicos, como decorre a ligação da teoria e da prática no Ensino Superior, o seu entendimento relacionado com conteúdos ministrados e, se os mesmos são relacionados com a vida prática de seus discentes. As próximas questões foram direcionadas para a orientação do historiador-docente e o escopo central destas perquirições advém da necessidade de compreendermos se o sujeito possui a capacidade de comparar e perceber como o Ensino de História era (passado) e como ele decorre (hoje), em outras palavras, é a sua compreensão relacionada com as rupturas (o que se modificou) e as continuidades (o que ainda permanece). Nesse limiar, solicitamos que o historiador/docente relatasse sua experiência de forma comparada de quando estava em processo de formação docente; sua percepção de como são os historiadores-docentes e de como eram durante sua graduação; qual era a ligação entre a teoria e prática no ontem e hoje; quanto aos conteúdos curriculares se houveram ou há muitas modificações nas ementas do curso; se os historiadores-docentes se aliavam e se aliam dos conteúdos direcionados para a vida prática dos acadêmicos, bem como, compreender como se deu e se dá a segregação da formação para a pesquisa e para a docência. Por fim, findamos com indagações a respeito da experiência do historiador-docente com o escopo central de medrarmos como ele vivencia a

sua experiência na vida prática. Assim sendo, partindo de sua prática nos será viável extrairmos conclusões sobre o que é aprender História e, de acordo com a sua atuação quais foram os pontos positivos e os negativos inclusos àquelas relacionadas às experiências que tenham o sensibilizado ou algum projeto que tenha surtido efeito para a aprendizagem histórica dos educandos. Os professores nos autorizaram mediante a uma cessão de voz, em anexo nesta dissertação, e a exposição de suas histórias de vida com a finalidade exclusivamente acadêmica, bem como, esta autorização se encontra também presente nos arquivos de voz.

4.4.2.1 A constituição da identidade profissional dos historiadores-docentes: sujeitos brasileiros

O nosso estudo consiste em desvelar se os nossos sujeitos pesquisados, os professores formadores de História, se integram da pesquisa com a docência, contudo, até chegarmos às conclusões viáveis encetamos outras perguntas que se fundam em nosso objeto de pesquisa. Não obstante, ressaltamos que não nos apoiaremos de todos os questionamentos realizados aos professores, e sim, daqueles que de um modo ou outro se relacionam diretamente ou indiretamente com o nosso objeto de pesquisa, exceto, as questões exploratórias para delinear melhor o perfil do entrevistado.

Com o objetivo de analisarmos como os sujeitos estabeleceram suas identidades inicialmente desejamos saber o motivo principal por terem cursado História. Deste modo, com perspectivas e aspirações diversas foi inegável que a memória ligada à puerilidade e a adolescência em suas escolhas estivera presente nas suas escolhas profissionais. O professor Daniel nos desvelou que:

Bom, eu fiz o vestibular para o curso de História Licenciatura Plena, era o nome desse curso na época. Eu fiz o vestibular no final de 1991, e ingressei então em março de 1992. Bom, a minha escolha se deu por diversos fatores naquele momento. Quando eu era adolescente, eu queria... eu pensava em fazer várias coisas. Eu queria ou fazer Música, ou fazer Filosofia ou fazer História. Na minha família, eu tenho duas irmãs que são um pouco mais velhas do que eu... elas já eram professoras. Formadas em magistério, depois elas fizeram... uma fez Pedagogia e depois Letras, a outra. Então, eu me criei um pouco nesse ambiente escolar de professoras. Eu me lembro muito assim da minha infância, do cheiro do álcool na mesa cozinha, na grande mesa da nossa cozinha. Que álcool era esse? Era o álcool que era do mimeógrafo, que das minhas irmãs sabe. Então, é um cheiro que está na minha memória olfativa de criança, ((acha graça)) de adolescente. Isso é um aspecto. Outro aspecto foi o fato de que eu era um adolescente que vinha sendo formado no movimento comunitário como a gente chama. Nas comunidades de eclesiais de base. Eu era militante da Pastoral da Juventude na época. Iniciava a minha vida assim ligado à política, ao movimento de esquerda, ao movimento estudantil no final dos

anos 1980. E era natural para mim fazer um curso que viesse... Um curso na universidade que tivesse uma relação com a política, entender a sociedade, que me instrumentalizasse teoricamente para minha forma de pensar o mundo. Me instrumentalizasse para a minha ação política, para minha ação social, para minha militância política do movimento ambiental na época, movimento de juventude e tal. Por isso que eu fui fazer História. ((acha graça)) (Daniel Prado, 2015)

Assim sendo, um fator importante por se constituir como docente foi à lembrança das irmãs, que estavam cursando o magistério, a memória olfativa era muito presente por causa do álcool do mimeógrafo em que estas preparavam as suas aulas na grande mesa da cozinha. Segundo Hertz (1998) as memórias que são advindas de odores são diferenciadas das demais no sentido de apresentarem uma maior carga emocional na medida em que é “capaz de associar as informações sensoriais à memória, à cognição e gerar conceitos sobre, o mundo, sobre nós mesmos e os outros” (ASSUMPCÃO JUNIOR, ADAMO, 2007, p.5), ou seja, segundo as falas dos autores a percepção do olfato tem o poder de gerar lembranças de certos padrões mentais estimulando-os a estabelecerem conexões referenciais de sua vida, bem como, despertam impressões do passado. Está exposição do professor nos deixou claro seu desejo pela profissão, mas, a escolha por qual área iria seguir adveio em sua adolescência por ter sido criado dentro das comunidades de base, a sua ligação com a política do movimento de esquerda e estudantil no período da recuperação da democracia brasileira com o objetivo de instrumentalizar-se por este fato escolhe o curso de História, assim, a sua militância no movimento estudantil seria para que ele interviesse na realidade em que ele tanto criticava.

O professor Mauro Tavares narra que a sua escolha pelo curso decorre de motivos pessoais.

Olha, eu era muito jovem, então não tinha também, acredito assim, não foi uma consciência crítica da sociedade que me levou ao curso de história e nem uma posição política. Eu escolhi o curso de história por gosto pessoal mesmo. Então, na verdade, o que me levou a estudar história e a querer cursar, fazer uma graduação em história foi à influência muito forte que eu tive também de professores de história, principalmente no ensino médio. Então, na verdade, a minha escolha foi muito movida e motivada por uma apreciação, por um gosto mesmo (...) em torno da disciplina. (Mauro Tavares, 2015)

Embora seu discurso aponte a importância pelo gosto pessoal e sendo inclusive reforçada no final da narrativa foi evidente a influência de seus professores de História do Ensino Médio o que nos leva a deduzir que as memórias destes tiveram grande poder de decisão em sua escolha. Muitos estudos apontam que um bom professor pode marcar a vida de um estudante, em alguns casos, estes idealizam a sua figura profissional como sendo algo que deseja para si e os conteúdos apresentados acabam lhe fascinando, bem como, se o

professor for ruim em sua forma de ensinar pode atrelar dificuldades por parte do discente causando inclusive avareza a determinada disciplina, transtornos e dificuldades psicológicas por partilharem de ações sem sentido para a sua vida prática. Dentro desta premissa se percebe o quão é importante o prazer aliado do significado da ação docente, assim sendo, “tanto nos aspectos positivos como nos negativos, há um importante registro na atenção que os professores deram para as relações teoria-prática” (CUNHA, 2005, p.55).

O professor Jussemar se reporta a boa condição de sua memória, contudo, em sua infância se recorda das lembranças que obtinha de quando seu pai lhe contava histórias, ou seja, a escolha principal por ser professor de História adveio das histórias narradas. Dentro desta fala observamos um teor emotivo quando ele aponta os laços paternos como à possibilidade desta ter sido “a maior lembrança que eu tenho dele.”

O principal motivo foi a minha condição de ter boa memória. Esse foi, digamos assim, o ponto mais remoto da minha escolha por História. Então eu fiz o primário, na época, em cima de livros didáticos que tinham, ao fim de cada unidade, um questionário. Então era mesmo o ensino totalmente baseado na memória. Mas é claro que gostar de História não é gostar de conteúdo de História, é constituir-se a partir de um lugar no qual as histórias perpassavam o cotidiano. Então essa memória que eu te falei que me levou a gostar de História, ela está ligada às histórias que o meu pai contava quando eu era criança. E talvez seja a maior lembrança que eu tenho dele. Então, mais adiante, todo esse gosto infantil e primordial vai adquirindo outras explicações. Mas este foi o primeiro e talvez o principal motivo. (Jussemar Gonçalves, 2015)

A fala do professor nos revela a importância da família, em específico, de seu pai no tocante ao hábito da leitura, pois, ouvir histórias pelos pais é o princípio da aprendizagem para se tornar um leitor e um sujeito que se descobre e compreende o mundo lhe cerca. Dentro desta perspectiva, o comprometimento de seu pai ao narrar às histórias em sua puerilidade repercutiu no seu desempenho ao longo de sua escolarização, pois, suscitou em seu imaginário a sua curiosidade pelas histórias estimulando-o a cursar História.

Dentro das perspectivas apontadas observamos que a memória olfativa, auditiva tanto na idade infantil como na adolescência, o gosto pessoal, a boa condição de memorizar foram fatores essenciais para a constituição das identidades destes formadores, bem como, a mais distinta das falas dos professores foi à integração militante ao movimento estudantil do professor Daniel Prado, assim, todos estes aspectos serviram para despertar para a profissão de historiador-docente e através desta traçar suas concepções. Vale expormos que:

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992. p.16).

Desta forma, embora imbuídos de lembranças infantis e juvenis, bem como, por gosto, aptidão, boa memorização e por questões ligadas com os movimentos comunitários ou de militância estudantil naturalmente percorreram linhas de estudo diferentes por causa da sua construção docente onde cada um internalizou a sua história pessoal e profissional como nos revela Nóvoa (1992).

O professor Daniel Prado nos revela que a sua:

(...) formação de pós-graduação, de mestrado, ela é (...) Eu brinco que ela é um pouco herética, porque eu não fiz História na pós-graduação, eu fiz Educação Ambiental. Então, eu fiz mestrado em Educação Ambiental, de 1997 a 1999. E depois o doutorado em Educação Ambiental também, de 2006 a 2008. E em ambos esses momentos que eu fiz minha pós-graduação em Educação Ambiental, eu pesquisei sobre a relação da História com as questões ambientais, onde eu acabei construindo isso que a gente chama no Brasil de História Ambiental. (Daniel Prado, 2015)

Dentro da fala do professor este nos deixa claro que sua formação inicia no Curso de Licenciatura em História, mas, seguiu por um lado que ele brinca como “herético”¹⁰⁷, ou seja, oposto a sua formação, contudo, embora caminhos diferentes não são equidistantes, pois, estas acabam se interligando e fundindo-se na História Ambiental. Está área de estudo, História Ambiental, é recente no Brasil e sofre influências de debates que abarcam ao redor do meio ambiente versando sobre temáticas socioambientais.

O professor Jussemar Gonçalves tem uma sólida formação dentro das disciplinas tradicionais da História, mas, inegavelmente é um professor e leitor eclético e com denso aporte teórico em várias áreas do conhecimento. Podemos caracterizá-lo como um sujeito apaixonado pela intelectualidade que percorreu o caminho da História Antiga, da Média, da Educação para se dedicar em seus últimos anos no Espaço Pampeano, que por sua vez, é considerado pelo próprio como seu filho mais novo. Assim sendo, em sua fala nos revela que:

Eu me formei em licenciatura no primeiro semestre de 1983 na Universidade Federal do Rio Grande. Eu fiz o mestrado na área de História Antiga, na Universidade de São Paulo¹⁰⁸; depois eu fiz o doutorado na Universidade Federal de Porto Alegre, em Educação. Sempre quis ter meu doutorado, eu estive um ano e

¹⁰⁷ Perceptivelmente o professor Daniel Prado utiliza a expressão “herética” porque é inerente ao seu universo em que esteve inserido, foi um seminarista, e militante da Pastoral da Juventude tendo em vista que a palavra etimologicamente se refere como uma doutrina contrária a da igreja.

¹⁰⁸ É oportuno esclarecermos uma informação adicional com relação à formação do professor Jussemar Weiss, pois, este inicia o seu mestrado em História Antiga na Universidade de São Paulo, contudo, acaba não concluindo. Assim sendo, posteriormente ingressa no Mestrado em Educação pela Universidade de Porto Alegre/UFRGS e acaba concluindo-o.

meio fora fazendo uma bolsa sanduíche. Também fiz o meu pós-doutorado em Educação com o mesmo orientador, Prof. Dr. Milton Fischer. Eu sou um professor universitário, só de universidade, sem contar o ensino fundamental e médio, o primeiro e segundo grau, há 28 anos. (Jussemar Gonçalves, 2015)

Partindo do que nos foi exposto compreendemos que este obtivera sua formação em História e mestrado dentro da área da educação, contudo, em seu doutorado e pós-doutorado seguiu na mesma área: a da Educação. Talvez esta formação lhe tenha fornecido elementos indispensáveis para uma compreensão de outros aspectos, terminologias que abarcam a área pedagógica sendo o professor entrevistado mais fundamentado dentro das perspectivas educacionais e pela sua aspiração de compreender as relações de poder que foram se estabelecendo ao longo das décadas nos espaços públicos e privados. Fora tudo isto percebemos que a sua constituição e sua vida profissional sempre foram desenvolvidas dentro dos bancos universitários não atuando na Educação Básica aspecto dicotômico do professor Daniel Prado e Mauro Tavares, pois, este somente atuou dentro da universidade. Atualmente há um debate intenso com relação a este aspecto porque muitos estudiosos apontam que antes de ser um professor universitário ele precisa conhecer outras realidades porque às vezes se tem muita teoria e pouca didática e prática, embora, não é nosso objetivo enforcamos neste aspecto simplesmente esta assertiva adentra para analisarmos perspectivas futuras.

O professor Mauro Tavares aponta que: “toda a minha formação é em história. Mestrado eu fiz na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul. E o doutorado também, na mesma instituição”. (Mauro Tavares, 2015). Conclusivamente observamos que foi o único professor que possui uma formação digamos uniforme, pois, cursou História desde sua graduação até o doutorado. Especializou-se em história latinoamericana e versou na linha:

da história das religiões e religiosidades. Então, a minha pesquisa de mestrado, focou relações religiosas, conflitos entre irmandades religiosas na Igreja Católica no século XIX e no século XX (...) já foi mais a pesquisa para o doutorado, aonde eu trabalhei com irmandade religiosa, práticas fúnebres, cemitério e morte. (Mauro Tavares, 2015)

O professor Mauro contemplou em seus estudos ao redor dos significados simbólicos para poder medrar o universo das ideias e das mentalidades, bem como, aferiu os ritos e as relações estabelecidas tanto no âmbito social como político das práticas fúnebres, do cemitério, da morte e da irmandade religiosa.

Inegavelmente averiguar suas formações, seus centros de interesses são aspectos importantes para a nossa percepção de como eles relacionaram e relacionam seus estudos com

a sua vida profissional. Neste limiar, o professor Jussemar se forma no período ditatorial em 1983, Daniel após a recuperação da institucionalidade 99, assim, era visível que estivesse mais imbuído com a luta dos estudantes e docentes da época, com os debates intensos da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação de 96, bem como, nesta década, emergem debates ao redor da importância de um novo Ensino para o Curso de História, e por fim, o professor Mauro que já se forma após as Diretrizes Curriculares do Curso de História em 2001 e acompanha a constituição de um professor formatado na mais nova economia global e neoliberal.

Diante do que expusemos perceptivelmente as cadeiras ministradas ao longo de suas carreiras profissionais estiveram inerentes aos seus gostos de pesquisa. Desta forma, o professor Jussemar nos revela que:

As disciplinas que fundamentalmente eu tenho ministrado nesses 28 anos de carreira universitária, tanto no nível federal, como no estadual; tanto no Rio Grande do Sul, como no estado do Paraná são, fundamentalmente, História Antiga, envolvendo o mundo do oriente próximo e o mundo grego. Mas também ministrei outras cadeiras, como História Política, Historiografia Antiga, Cultura e Política no Mundo Antigo, Metodologia do Ensino de História, Introdução à Pesquisa Histórica, Elites e Política na Formação do Uruguai, História Platina, História da Ideia de Natureza na Modernidade, História do Pensamento, História da Idade Média, (...) e todas aquelas cadeiras ligadas ao âmbito da pesquisa. Então seminários de pesquisa, introdução à pesquisa histórica, introdução à pesquisa patrimonial. Então todo esse ramo ligado à pesquisa. (Professor Jussemar Gonçalves, 2015)

Jussemar nos elenca o universo em que tem estabelecido suas relações profissionais não somente na Universidade Federal do Rio Grande/FURG como em outros estados, assim, observamos que seu estudo mais intrínseco é o que tange a História Antiga com abordagens envolvendo o mundo do oriente próximo e o grego. No entanto, também tivera e tem contato com as disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Introdução à Pesquisa Histórica estando imbuído de cadeiras ligadas a pesquisa. No entanto, não necessariamente estas pesquisas realizadas durante sua carreira universitária tenham se constituído de análises de práticas de Ensino de História, pois, este professor não atuara e atua somente na licenciatura de História como também no bacharelado de História e que como já fora delineado houvera e ainda há uma segregação muito grande.

Talvez por seu gosto mais aguçado em determinados assuntos resolveu se dedicar as pesquisas de cunho historiográfico, além disso, são recentes abordagens direcionadas para o Ensino de História ou estudos que aferem a análise da sua própria prática como historiador-docente para dissolver questões que precisam ser melhores elaboradas dentro do contexto universitário porque a dimensão científica adquirida pela História ao longo do tempo acabou

afastando os historiadores-docentes da dimensão didática com um discurso que se incrustou no distanciamento entre o professor e o pesquisador que reflete sua prática. Vale ressaltar a fala de Rüsen (2001) que assim:

Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão (RÜSEN, 2001, p. 32).

A fala do teórico nos deixa o pensamento produzido pelos historiadores dentro das comunidades acadêmicas o que de fato veio acarretar conseqüências culturais desastrosas ocorrendo uma divisão de trabalho dentro da própria área porque de um lado havia professores que somente reproduziam as verdades produzidas pelos historiadores e bacharéis, bem como, pelos docentes do ensino superior, em resumo, os últimos eram os artífices do conhecimento e; aos primeiros era destinado o trabalho manual. Tal discurso esteve presente ao longo do último século.

Seguindo a sua fala ele nos informa que:

Quando fui professor do mestrado, eu dei... Quando eu fui professor no início dos anos 2000, no mestrado em Educação Ambiental. Eu dei lá essa cadeira que eu criei, História da Ideia de Natureza e Educação na Modernidade, e também dei uma cadeira chamada História da República e Educação Pública no Brasil, que é o motivo do meu doutorado. No mestrado profissional de História, eu ministrei essa cadeira A República e Educação Pública no Brasil, depois ministrei uma cadeira chamada **Professor-Pesquisador, Pesquisador-Professor**, e agora, nesse semestre, eu vou ministrar uma que se chama Gênero e Pesquisa Histórica. Fora as disciplinas que têm preferência para trabalhar em si na licenciatura. Eu tenho três cadeiras que eu gosto muito, que é História Antiga, Grécia, o período do século 'V' à democracia, a História da Ideia de Natureza e da Educação, porque ela é constituída a partir de um ponto de vista no qual a natureza é vista como um processo sempre em constante criação e transformação, por isso o nome, História da Ideia de Natureza. E do meu ponto de vista, qualquer tentativa de mudança radical na nossa relação com isso que hoje chamamos natureza, passa por uma transformação do pensamento; logo, da atitude. E uma outra terceira cadeira que eu gosto muito de ensinar, é essa que eu criei em 2006 que é, digamos assim, o filho mais novo do meu gosto acadêmico, que é o gosto pelo território Pampeano. Essa cadeira começou com o título que era Literatura em História, hoje ela está com o nome de Espaço Pampeano – Culturas, Fronteiras e História. E é uma cadeira que eu busco fazer uma relação pouco encontrada na historiografia, principalmente desse lado de cá do Rio Jaguarão, que é relacionar propriedade e trabalho, entender a figura do gaúcho como alguém que se constitui nessa relação, nesse espaço tão específico e singular, que é o espaço Pampeano. Bom, neste momento eu estou ministrando História Antiga Clássica, agora no segundo semestre; Gênero e Pesquisa Histórica; e a História Espaço Pampeano – Culturas, Fronteiras e História; são as que eu ministro agora com a presença de alunos, porque aí tem um grupo de disciplinas que eu faço mediante atendimento particular, que são as disciplinas ligadas à pesquisa. Aí eu tenho mais três, que é Introdução à Pesquisa Histórica, Seminário de Pesquisa e Orientação de Pesquisa. (Professor Jussemar Gonçalves, 2015, grifo nosso)

Nesta longa fala o professor explicita o que vem desenvolvendo e quais as disciplinas que vem se dedicando porque no primeiro momento expôs as cadeiras ministradas na graduação. No segundo momento, ele complementa as disciplinas com as lecionadas nos programas de pós-graduação, e uma delas nos chamou atenção e que foi posta em negrito: Professor-Pesquisador, Pesquisador-Professor, pois, esta é temática cume de nosso trabalho de pesquisa.

Após aferirmos as cadeiras que compuseram o mundo do professor Jussemar informamos que o professor Daniel Prado atua no ensino universitário há quinze anos, embora, em sala de aula seja mais de vinte anos. Durante sua carreira universitária trabalhou basicamente dentro do Curso de História com uma passagem rápida no Curso de Biblioteconomia. Nesse limiar, quando lhe perguntamos as disciplinas ministradas ao longo da sua vida profissional superior este nos desvela que:

Olha, no início quando a gente chega, a gente trabalha com tudo que é necessário, tudo que precisa. E com o tempo... não demorou muito, na verdade eu acabei me focando naquelas disciplinas que eu fiz concurso. Eu fiz concurso para a disciplina de História Medieval, antes chamava História da Idade Média, depois a gente mudou o nome para História Medieval, Ocidental. Esse é o foco de trabalho meu de sala de aula. Mas, depois também, eu acabei criando outras disciplinas, tanto optativas na área do medievalismo. E especialmente disciplinas vinculadas ao universo do ambientalismo, como a História Ambiental, Educação Ambiental, Ensino de História e Meio Ambiente. São disciplinas que a gente construiu nesses últimos... 15 anos aqui. (Professor Daniel Prado, 2015)

A fala inicial do professor Daniel (2015) nos releva uma perspectiva bastante importante para a profissão docente, pois, ele diz que “Olha, no início quando a gente chega, a gente trabalha com tudo que é necessário, tudo que precisa.” Aqui nesta fala do professor fica evidente as relações de poderes e de diferenciação de capital humano e simbólico de quem adentra em um novo campo, neste caso, a universidade. Em seu pronunciamento isso fica bastante evidente, pois, o professor iniciante constrói na maior parte das vezes sua identidade dentro de uma instituição em que ainda não é reconhecido pelos demais, e assim, por não ter demonstrado “trabalho” necessário acaba se envolvendo numa gama de atividades como um veio de atingir o poder dentro deste espaço social para que posteriormente adentre no terreno a qual prestou concurso para poder tornar-se “influyente”. Na realidade a intencionalidade do professor não foi esta, mas, está relação de poder entre dominado e dominador fica evidente e faz parte da construção da identidade dos professores, que por sua vez, é um assunto que deve ser mais bem pesquisado porque é o início de carreira docente que moldará sua prática docente sendo aperfeiçoada consoante sua experiência e prática pedagógica.

Assim, durante a exposição de sua fala fica nítido que não demorou muito para adquirir o seu lugar perante aos demais e começar a ministrar classes para qual seria seu interesse de estudo e de seu concurso: a História Medieval. Posteriormente acaba ministrando classes de História Ambiental, Educação Ambiental, Meio Ambiente e o Ensino de História, pois, ainda este imbuído na tarefa de trabalhar com a História do Extremo Oriente por necessidade na época do curso, bem como, se recorda de dar classes de Introdução do Brasil Contemporâneo e na História das Relações Internacionais.

O professor Mauro Tavares é o mais novato de nossos entrevistados dentro da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, pois, atua na instituição há dois anos. Dentro das disciplinas lecionadas ele nos revela que:

na história eu ministrei duas disciplinas aqui no curso de graduação, licenciatura e bacharelado em história da FURG. No segundo semestre de 2014, a disciplina de história da Ásia. E no primeiro semestre de 2015, história da região platina. E também tenho atuado no Mestrado Profissional em História com a disciplina de campos, conceitos e linguagens da história. (Professor Mauro Tavares, 2015)

Neste íterim, o professor tem trabalhado com questões direcionadas para a História da Ásia e a História Platina, bem como, dentro de nosso mestrado ocupou a disciplina de Campos, Conceitos e linguagens da História no ano de 2015. Embora nos tenha revelado que o foco de seu trabalho é com a Educação Patrimonial, porém, não é no Curso de História. Aqui fica evidente que as questões inerentes a sua formação acadêmica por parte do professor que ainda não estão sendo trabalhadas, ao menos, na modalidade ensino, pois, suas pesquisas dentro de suas proposições são manifestadas em seus projetos e extensão que desenvolve na universidade onde possui bolsistas.

Uma pergunta realizada para os depoentes foi com relação aos conteúdos que eles consideram primordiais para seus educandos. Assim sendo, o Professor Jussemar Gonçalves nos respondeu que:

O meu ponto de vista em relação aos conteúdos se constitui a partir de uma relação tempo-espaço. Eu tenho pouco tempo para navegar nesse espaço. Então eu sou obrigado a privilegiar determinados conteúdos em um imenso espaço que vai do homem da pedra ao (...) fim do Mundo Antigo. Então eu ministro, eu constituo (...) os meus cursos a partir de temas, elencando o interior desses blocos civilizacionais àquilo que eu considero como de extrema singularidade no momento de sua gestão e de grande importância para atualizar as problemáticas que vivemos, dando um exemplo, no caso da História Grega, eu estudo aquilo que a caracteriza de uma forma clara, que é o surgimento da política, a partir da descoberta da política, como a política pode servir a partir de um processo de atualização para problematizar o mundo da política que vivemos. Então eu faço uma escolha metodológica e tento proporcionar ao aluno não um rol cronológico e conteúdos maçantes, mas formas de compreender e entender o conteúdo para que eles se constituam independente de

mim. Os frisos, a cronologia entenderão sempre as coisas linear. Ensinar é, antes de tudo, observar como se pensa, como se constitui um problema. É dessa forma que eu escolho os conteúdos. (Professor Jussemar Gonçalves, 2015).

Numa perspectiva diferenciada, Jussemar foi além do simples fato de expor a nomenclatura das disciplinas que ele aprecia, e sim, o modo como ele as elabora em seus cursos porque para o professor perpassar os conteúdos acontece numa relação de tempo-espaco e, em virtude do número reduzido ou não possível de aulas este acaba tendo que explorar o que ele considera mais importante em um curto espaco de tempo. Assim, como modo de solucionar esta tensão ele se obriga a privilegiar alguns conteúdos em detrimento de outros e escolhe aqueles que são possíveis de instrumentalizá-los para a vida prática deixando de lado os conteúdos cronológicos ou maçantes para que estes se constituam como um ser independente das convicções do próprio professor.

Dentro do mesmo questionamento com relação aos conteúdos que ele aprecia, o Professor Daniel Prado diz que:

Olha, eu acabei focando nesses quase 15 anos aí... Nesses 15 anos, acho que uns 13 anos na questão ambiental e na questão da Idade Média. Eu... são disciplinas que eu elaborei, reelaborei, reconstruí, mexi nas ementas, nos conteúdos programáticos. E eu gosto muito de trabalhar com esses dois campos, muito mesmo assim, (...) trabalhei muito com isso. Na Idade Média eu gosto muito de estudar a História Medieval da França, que é eu acho que eu sei um pouco mais, que eu estudei mais, me preparei mais. História Medieval da França. E na História Ambiental, por exemplo, eu gosto muito de trabalhar com a formação do movimento ecológico contemporâneo, na verdade um pouco... bastante assim do que eu pesquisei no doutorado, que é os movimentos protoambientalistas nos anos 1940 até o início dos anos 1960 aqui no Rio Grande do Sul, que foi a minha tese do doutorado. E depois com o movimento ambiental dos anos 1960-1970, eu também gosto muito de trabalhar, os movimentos contraculturais. Me interessa muito por isso, gosto muito disso. (Professor Daniel Prado, 2015)

Conferimos que o os conteúdos mais trabalhados e apresentam um maior gosto pessoal por parte do professor é com relação à Idade Média e História Ambiental dentro dos movimentos protoambientalistas, que por sua vez, são estudos que compuseram suas investigações de pós-graduação. E o nosso entrevistado Mauro Tavares revela que:

O conteúdo em si, ele depende da disciplina que você vai ministrar. Talvez o campo temático que você vai privilegiar, talvez ganhe, se sobressaia, talvez um campo mais voltado à política, mais voltado à cultura ou mais voltado à economia. Então depende da disciplina. Então, por exemplo, falar da história da região platina, que era a disciplina que eu mencionei há pouco, necessariamente a gente tem que se trabalhar com a constituição da região, com relações políticas, econômicas que se deram, mas também não perdendo de vista, o que eu acho muito importante, são os conteúdos das relações culturais, principalmente, discutir, nas disciplinas, o que a nova historiografia traz e aponta como elementos importantes para aquela área para essa disciplina. Eu acho fundamental no curso de graduação em história, fazer uma

discussão historiográfica, muito mais que conteúdo em si, a gente tem que discutir o que os autores estão trazendo e como eles estão abordando determinados temas. Então, são os temas de pesquisas contemporâneos da historiografia vinculados àquela área daquela disciplina, que devem ser, na minha opinião, debatidos em sala de aula, então, não tanto conteúdo em si. Então, o conteúdo, ele vai muito (...) por esse viés aí, econômico, político, cultural. (Professor Mauro Tavares, 2015)

Em outra abordagem o professor nos informa que os conteúdos a serem trabalhados dentro do lócus universitário. Assim, ele impetra ser mais importante num curso de História a discussão historiográfica do que o conteúdo propriamente em si, pois, para ele trazer o diálogo contemporâneo de determinados temas e pesquisas vinculadas com a historiografia do que ele está ministrando devem ser muito mais debatidos do que o conteúdo em sua terminologia bruta.

Três visões dicotômicas com relação ao conteúdo, mas, essa é a importância da linguagem, pois, de uma pergunta cada participante expôs a sua opinião com relação ao assunto que são fundamentais para entendermos a sua identidade profissional. Outro ponto a ser debatido e impresso em suas falas foi às relacionadas com as atividades que eles vêm realizando dentro da instituição universitária. Assim sendo, o professor Daniel nos revela que é:

extensionista aqui na universidade e já faz muito tempo assim que eu trabalho com a extensão da educação ambiental nas comunidades. Ou nas salas de aulas e também nas comunidades que a gente chama de espaços não formais de educação. Isso eu faço a vida inteira na verdade. Há muito tempo mesmo. Antes de ser da universidade eu já fazia isso. E mais recentemente assim, eu tenho um grupo de pesquisa e extensão que é o GTPEHA, que é o Grupo de Trabalho, Pesquisa e Extensão em História Ambiental. E esse grupo tem ajudado a formatar a chamada História Ambiental no país, a gente tem ajudado muito a construir isso em eventos de cunho nacional e internacional aqui a região, a gente tem feito. E eu tenho bolsistas que recebem pelo Proext, que é um Programa de Extensão do MEC, é o Proext. E tenho bolsistas que trabalham com a educação ambiental e a história ambiental na história do Rio Grande. Então, a gente está envolvido aí com o Museu das Águas, a gente está envolvido com o Eco Museu da Picada, a gente está envolvido em projetos nas escolas, em oficinas de fotografia, em oficinas de limpeza de documentos de fontes primárias, em resgate, salva guarda de documentos. A gente está envolvido em oficinas de música, ensino de história através da música, da musicalidade. Então, são várias. O que é que é um programa de extensão? É um grande guarda-chuva, ele tem várias ações e é isso que eu venho trabalhando aí nos últimos tempos. Então, tem muita coisa que a gente tem feito. Nossa! E eu sempre digo “a gente erra muito mais do que acerta”, mas a gente aprende com os erros também. E eu tenho me dedicado muito a isso. Todas as semanas a gente faz atividades (Daniel Prado, 2015).

Partindo da perspectiva levantada pelo professor Daniel muitas atividades vem sendo realizadas fazendo inclusive uma analogia com um grande guarda-chuva: o projeto de extensão, porque nele cabem várias atividades dando primazia em temáticas que se vinculam com o que vem desenvolvendo institucionalmente. Mas, o que significa ser extensionista

como o professor Daniel nos revela? Bom. A indissociabilidade da pesquisa, extensão e ensino são claras na Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu art. 207, contudo, a definição de Extensão é clarificada no Fórum de Pré-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Brasil como um:

processo educativo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade docentes e discentes terão um aprendizado que submetido à reflexão teórica, seria acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados /acadêmico e popular, terá como consequência a mudança de conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atenção da universidade (FORUM, 2001)

Tal definição do que é extensão universitária ficou bem evidenciado na fala do professor quando ele informa que está envolvido em vários projetos na escola, nos museus, em oficinas, pois, a extensão é um elo entre a instituição em que está inserido com a comunidade com a possibilidade de uma interferência e mudança na sociedade. Desta forma, estreita as barreiras existentes entre a comunidade e a universidade como uma forma de democratizar o conhecimento para aqueles que não são pertencentes às instituições de Ensino Superior.

No caso do professor Mauro ele diz que:

Sim. Atualmente eu tenho dois projetos cadastrados na FURG, que é sobre a temática que eu pesquiso, que é literatura religiosa, produção de literatura religiosa na Península Ibérica, Portugal e Espanha, e que eventualmente circulou pelo Brasil colônia. Então, atualmente eu tenho dois projetos de pesquisa, um é intitulado, “literatura religiosa na Vila do Rio Grande”, aonde eu pesquiso dois livros religiosos que estão no setor de obras raras da biblioteca rio-grandense e analiso o discurso religioso e moral na condução da vida dos sujeitos, dos sujeitos cristãos católicos do período, estou preocupado também com essa questão da religiosidade e das práticas de escrita e leitura muito vinculadas aí na percepção teórica de Roger Chartier. E o outro projeto, também muito similar a esse eu diria, se chama, (...) me fugiu agora o nome do projeto, “tende sempre convosco algum bom livro de devoção”, esse é o nome do projeto, na verdade também é análise de duas obras religiosas do século XVII, pensando no contexto do século XVIII português. Então, esses projetos, eles estão no início, já tenho, para cada projeto tem um bolsista e na verdade pretendo englobar outros estudantes agregando e influenciando aí na atividade de pesquisa em história, discutindo metodologias de pesquisa, não só discutindo a temática em si, mas também envolvendo os estudantes da graduação nessas atividades de pesquisa e nessas idas ao arquivo na consulta ao documento, a fonte primária que é o trabalho do historiador, que fundamentalmente lida com o tempo e com o documento. (Mauro Tavares, 2015)

O professor Mauro, embora o mais novo filho da casa, FURG, também desenvolve projetos de extensão e preconiza a importância de agregar aos estudantes na atividade da

pesquisa em História para que estes se envolvam com a fonte primária do historiador. Embora percebamos que seus projetos estão bem direcionados para as temáticas que investiga, posto que, como vimos anteriormente suas disciplinas ministradas não estão, atualmente, tão próximas dos seus objetos de investigação.

Nesta questão de projetos de extensão, o professor Jussemar, nos informou que também possui projetos de extensão onde seus orientandos fazem parte de suas investigações, contudo em seu relato não apresentou o otimismo dos demais participantes na realização dos projetos porque ele não soube e nem sabe medir até que ponto é eficientemente positivo para a sociedade, pois, para ele é fundamental que se crie:

projetos que realmente vinculem os professores de lá aqui e os daqui lá. Nós estamos cansados, nós eu digo os professores universitários, de começar projeto em março e terminar em dezembro. Pronto, aí eu apresento e diz que foi um sucesso, não é? (Professor Jussemar, 2015)

Quando adentremos na utilização das fontes dentro da sala de aula o professor Daniel Prado informa que:

Depende da disciplina, por exemplo, ou do programa de extensão. Por exemplo, na disciplina de História Medieval, eu trabalho com fontes traduzidas. Crônicas de sermões de padres, de sermões de cronistas da época, documentos episcopais, documentos... Hoje, é muito interessante assim, a gente tem nos catálogos, fontes de documentos traduzidos do francês, do inglês, do latim. As línguas clássicas lá da Idade Média. Então, além dos textos dos livros que a gente trabalha em sala de aula, eu também trabalho com fontes primárias. Esse tipo de fonte primária, por exemplo. Trabalho com iconografias também na disciplina de medieval, iconografias. E no campo da História Ambiental, a gente trabalha com documentários, com filmes, com fontes jornalísticas, fontes impressas. Claro, que você não vai trabalhar com jornalismo na Idade Média, porque não existia na época, ((riso)) evidentemente que não. Mas quando a gente trabalha com Educação Ambiental, História Ambiental em um período recente, a gente pode se debruçar com fontes primárias a partir de jornais. Eu trabalho, por exemplo, com crônicas do jornal Correio do Povo, dos anos 1950 até o início dos anos 1960, de um cronista chamado Henrique Luiz Resmer. Ele era um pró-ambientalista, um pré-ambientalista que fazia a luta política ambiental no Rio Grande do Sul, escrevendo crônicas toda semana no Correio do Povo nos anos 1950-1960, até 1963, até o ano da morte dele. É um tipo de fonte primária que eu trabalho. Um outro tipo de fonte primária que eu trabalho em sala de aula com eles, com projetos de pesquisa, são... o Diário de Viagem de Santiler. Aquele famoso botânico que esteve aqui no Brasil e sobremaneira aqui no Rio Grande do Sul, no ano de 1821 – se não me falha a memória –, o ano de 1821. Ele percorreu toda a costa do Rio Grande do Sul – na verdade grande parte do Rio Grande do Sul. Mas, especialmente a nossa região aqui que nós chamamos de ‘Franja Litorânea’. Ele esteve por toda a nossa região, de Torres até o Chuí, inclusive Rio Grande, inclusive São José do Norte. Trabalho com o diário de campo dele, a gente faz análise de conteúdo. Que é um diário francês que está traduzido há muito tempo já. Eu trabalho também com fonte primária, os escritos do Padre Bauduíno Ramo. Padre Bauduíno Ramo foi um padre jesuíta que esteve aqui (...) Foi um educador do Rio Grande do Sul nos anos 1930, do século XX. Que percorreu todo o Rio Grande do Sul fez uma análise científica, antropológica, sociológica, biológica, de partes do Rio Grande do Sul. E eu trabalho com as fontes dele também.

Trabalho também com fontes escritas no jornal O Correio do Povo dos 1970, do José Lutzenberger, que é um grande ambientalista, já falecido. Uma figura importante, assim, do movimento ambiental. São algumas coisas que eu trabalho. (Professor Daniel Prado, 2015)

Partindo dos postulados de Daniel Prado ele afirma que trabalha com diversas fontes em sua prática pedagógica, bem como, alude que a sua utilização depende muito da disciplina a ser trabalhada ou com o projeto de extensão em que está inserido. Dentro da História Medieval se aproxima mais das fontes traduzidas, crônicas, sermões da época, documentos episcopais, textos de livros e fontes primárias, assim, nesta última ele se ampara das iconografias como forma de análise. Já nas cadeiras ligadas com a História Ambiental ele trabalha com filmes, documentários, fontes de jornais, projetos de pesquisa, análise de diário de campo cerceado do método de Bardin, análise do conteúdo.

O professor Mauro Tavares expõe consoante ao uso das fontes que:

Eu trabalho com essa literatura, com esses livros religiosos que eram livros bem pequenos que hoje nós chamaríamos “livros de bolso”, então, e que circulavam no meio letrado, naquela época, no século XVIII, então, o universo de letrados, de leitores era bem restrito, era bem pequeno, mas enfim, essas obras que eram publicadas em Portugal, muitas atravessaram o Atlântico e vieram para cá. Inclusive na pesquisa que eu faço em Rio Grande, como o Rio Grande ela se funda, ela surge como uma cidade, um polo militarizado para defender aqui nesse contexto platino os interesses dos portugueses, um desses livros que eu analiso é um discurso voltado aos capelães que deveriam atender espiritualmente os militares. Então, quer dizer, eu tento analisar esse discurso religioso nesse contexto da cidade no século XVIII. (Professor Mauro Tavares, 2015)

Dentro de sua postura profissional o professor Mauro Tavares se ampara como fonte de estudo os livros religiosos chamados de “livro de bolso” e um deles têm como discurso o atendimento espiritual para os militares tecidos pelos capelães. Assim, concluímos que está é uma das suas fontes primárias que ele se ampara para executar seus projetos.

No caso do professor Jussemar ele acaba realizando um desabafo e refletindo o modo como ele procede com suas fontes em suas classes. Assim, ele exalta que:

(...) isso é uma coisa que eu tenho pensado muito, sabe? Por isso que eu não ousa mais dizer, “são vocês”. Eu mesmo tenho dificuldades em aceitar a forma como eu trabalho. Eu não gosto de trabalhar com filmes, porque trabalhar com filme, não é simplesmente tu dizer, “o que é que vocês acharam desse filme? Vocês viram aquele personagem ali? Aquele ali representa a elite romana ou é o senador”, me referindo ao filme Spartacus. Embora uma linguagem pressupõe um método de aproximação, não é a mesma coisa que tu abrir um livro sobre história social de Roma ou sobre a democracia em Atenas. Mas o que eu noto nas minhas aulas, é um certo esgotamento daquela aula dialógica expositiva. (...) Eu sinto na carne que não sou compreendido. E eu confesso que eu trabalho poucos conteúdos. Ultimamente eu estou dando PowerPoint, eu coloco um resumo e fico falando, fico citando a biografia, porque eu não posso mais dizer que são eles que não aprendem, mas eu não consigo encontrar

do meu lado um outro jeito, então falei do filme, do PowerPoint, (...) como eu trabalho com culturas antigas, leituras de texto da época, por exemplo, Heródoto, por exemplo, as tragédias, os textos dos sofistas. (...) Sim, eu dei uma cadeira que até eu não cito aí, problemas da democracia antiga, que era uma aula só em cima de documentos primários. Então a gente lia o Heródoto, a gente lia “A Tragédia”, a gente lia a constituição de Atenas, o Aristóteles, a gente lia a constituição do velho oligarca. Mas como eu vou medir o sucesso? Porque dois e três alunos disseram, “professor, eu gostei muito da sua aula, quando eu for professor eu vou dar aula assim”, são dois, aliás, que fazem mestrado no Rio de Janeiro. Isso é sucesso? E os outros 20, estão aonde? Fizeram o quê? Como eu meço o sucesso ou a qualidade? Que ponderação qualitativa eu faria para dizer, “que jeito devo usar? Devo voltar um questionário objetivo? Quem fez, quando, onde? Com perguntas capciosas? Como eu devo fazer?”. Do meu ponto de vista, sim, para esses alunos com quem eu me reúno no grupo de estudos, como eu estudo com eles? É leitura, leitura, discussão de texto. Leitura, leitura e discussão de texto. O texto clássico, então no caso da tragédia e autores interpretativos, leitura, leitura, eles escrevem, eu corrijo, nós discutimos, apresentamos. Mas em sala de aula, com 70 alunos, no primeiro ano do curso, em uma cadeira fundamental, o que devo eu fazer? (Professor Jussemar Gonçalves, 2015).

Ao falar do uso das fontes em sala de aula o professor aproveita o momento para expor suas angústias, medo, inquietude e desafios que perpassa pela profissão de professor universitário. Talvez esta instabilidade sofrida por ele adviesse do seu próprio processo de formação porque ele foi ensinado para ser um pesquisador, um homem intelectualizado e quem sabe um professor das antigas, em outras palavras, aquele intelectual que vai a fundo num assunto e que não se detém somente nas classes de História ele vai além buscando fundamentação na Antropologia, na Sociologia, em outras áreas das Ciências Humanas. Mesmo assim ele postula que as diversas formas de linguagens servem para aproximar o aluno, no entanto, não se sente habilitado para tal tarefa porque não lhes foi ensinado a abrir livros, ler exauridamente os documentos primários, contudo, compreende que o método em que foi ensinado nos tempos modernos não corresponde mais com a sua aula expositiva e dialogada. Assim, ele tem optado pelo uso de uma técnica de ensino que é o PowerPoint embora em sua prática permaneça arraigado o ensino tradicionalista, pois, ele acaba lendo, expondo referências para que os discentes ampliem seus estudos. Nesta ótica, o professor tem a compreensão de que sua prática está obsoleta quando ele afirma: “eu não posso mais dizer que são eles que não aprendem, mas eu não consigo encontrar do meu lado outro jeito” (Professor Jussemar, 2015). Partindo disso ele desvela que trabalha com culturas antigas que pressupõe um conhecimento próximo de textos da época se apropriando de documentos primários.

Em suma, coloca várias indagações do porquê não consegue sucesso em seus objetivos para aquela disciplina. Mas, aponta em suas palavras, que os alunos que pertencem ao seu grupo de estudo, o foco primordial é a leitura; a discussão de textos tanto de fontes primárias

como de estudos de variados autores.

Ninguém duvida de que no mercado moderno, a sociedade de trabalho exige que os professores aliem à teoria a prática, pois, a sociedade contemporânea requer que a formação científica seja aliada da criticidade e ao mesmo tempo aja de modo bastante analítico com o escopo central de viabilizar uma melhoria na qualidade de ensino. Tais imposições oriundas do mercado e da sociedade atual acabam gerando nos professores uma crise de identidade. Pois, estes não conseguem muitas vezes encontrar o melhor método a ser empregado em suas aulas, bem como, não consegue discernir quais as características para se tornar um bom professor, e por fim, consoante os princípios de Nóvoa (1992) o professor não atinge o contexto real da sala de aula alcunhado de processo-produto. Nesta perspectiva, o professor deve saber aliar à prática a teoria com o intuito de minimizar as pedras encontradas no meio do processo de ensino-aprendizagem através do aprimoramento de competências imprescindíveis ao seu ofício.

Neste primeiro momento pretendemos expor um pouco do pensamento dos professores e informar aos leitores seus gostos, aptidões, visões, entre outros aspectos que foram sendo revelados em torno de suas falas. Agora através de suas narrativas tentaremos compreendê-los como eles se enxergam e vêem os demais historiadores-docentes.

Encetamos com a seguinte pergunta: O que é ser um professor universitário de História para você atualmente? O professor Daniel aponta que:

Nossa, de uma responsabilidade assim ímpar. Porque a universidade como um todo, independente da área dela, ela constrói formadores de opinião para a sociedade brasileira. Ainda mais a nossa que é uma universidade pública, tem uma obrigação de jogar formadores de opinião na sociedade. E o curso de história sobremaneira, porque a gente lida com uma matéria prima chamada ser humano. A crítica do ser humano, a formação crítica do ser humano, o pensar historicamente, a construção da consciência histórica. A gente lida com conceitos teóricos poderosos, classe, meio ambiente, sustentabilidade, relações sociais, relações de poder, a cultura. Então, eu entendo, assim que é de uma responsabilidade ímpar o que a gente faz aqui, a gente está construindo – ajudando a construir na verdade –, pessoas que devem ter o potencial de fazer a diferença no mundo, mesmo que seja microcosmos. Na escola, no centro de pesquisa, no centro de arquivo, num jornal, no poder público, onde a gente fosse inserir. A gente está ajudando a formatar aqui pessoas que vão fazer a diferença, que devem fazer a diferença. Como políticos, enfim, como servidores públicos. (Professor Daniel Prado, 2015).

Em sua fala ele destaca essencialmente que para ser um professor universitário de História em uma universidade pública o seu compromisso é enorme independente da área em que o aluno irá traçar porque ele constrói formadores de opinião para a sociedade versando de temáticas indispensáveis como: crítica do ser humano, a formação crítica, o pensar histórico, a

construção da consciência histórica. Assim, ele atenta para o fato que todos estes conceitos teóricos são uma arma poderosa para que as pessoas possam construir no mundo uma diferença mesmo que esta construção seja uma partícula no universo servem para formatar o indivíduo para realizarem mudanças nas atividades sociais.

Já na proposição do professor Mauro Tavares em sua resposta sobressai que:

É. Uma pergunta difícil. Mas, “o que é ser um professor de história?”, o professor de história tem um grande compromisso que é pensar fundamentalmente o que entende por história e pensar qual é a função, a função social da história, a função social do historiador, qual é a função social... para que serve a história, que é uma pergunta que eu acho que está sempre sendo recolocada, na medida em que nós temos aqui vários encontros e o encontro simpósio nacional da ANPUH de 2013 tinha como tema “A história e o diálogo social”, justamente pensando essa relação da história com a sociedade. Então, o papel da história e do professor de história, ele é fundamental, uma vez que a história lida com a vida, então nós temos, dentro das ciências humanas, que sempre retomar essa questão, porque muita gente, às vezes, tenta buscar uma justificativa para determinado conteúdo de história, sendo que não importa em que período nós estamos tratando, analisando, nós estamos lidando com a vida, nós estamos falando de sujeito, nós estamos falando de pessoas. Então, esse é o papel fundamental da história. A gente sempre tem aquele jargão, “ah, se estuda história para compreender o presente”, “estuda o passado para compreender o presente, se estuda o presente para compreender o passado”, essa relação passado-presente, ela é fundamental e ela tem que ser muito evidente para o historiador e para o aluno. Então eu acho que na minha concepção, ser professor de história é ser consciente dessa relação passado-presente e da concepção que nós devemos ter, uma concepção crítica da sociedade, do mundo em que nós vivemos e daquilo que mudou, daquilo que... como o mundo, o país, as relações sociais, a economia, a sociedade, ela é (...) o que ela é hoje, a partir das relações, das escolhas, das mudanças e das permanências que foram tendo ao longo do tempo. (Professor Mauro Tavares, 2015)

O professor Mauro postulou que é uma pergunta difícil de ser respondida. Mas, assim como o professor Daniel aponta no grande compromisso porque possibilita instrumentalizar seus discentes no que é história, qual a sua função, a função social da história, do historiador. Também expõe a mesma ótica do professor Daniel da importância que eles, historiadores-docentes, possuem porque lidam com a vida, com o ser humano. Neste sentido, ele emprega a afirmativa clássica que “ah, se estuda história para compreender o presente”, “estuda o passado para compreender o presente, se estuda o presente para compreender o passado.” O mesmo parte do princípio que o professor de História deve atuar consciente da relação do passado com o presente e da concepção crítica da sociedade, do mundo, e das alternâncias ocorridas ao longo do tempo. Em sua narrativa ficou perceptível que seu pensamento representa o clássico da historiografia não concatenando com os princípios da Educação Histórica porque para Rüsen (2001) a consciência histórica envolve a experiência, que pode se desenvolver tanto na forma direta como indireta, do passado

relacionado com a interpretação do presente e a expectativa de uma projeção futura. Neste ínterim, o professor elenca somente a relação do passado com o presente não adentrando nas conseqüências do processo futuro que em sua concepção não é da alçada do historiador.

Na visão do professor Jussemar ser um professor universitário atualmente:

....teria duas formas da gente responder isso. Uma daquela sustentada pelo desejo, pela minha vontade, pelo como eu veria de um jeito ideal. Outro que tem sido o ensino de História. Nós, professores de História, inseridos em uma sociedade que tem uma certa aversão ao ensino regrado e normatizado, que gosta de títulos, mas que não gosta da prática intelectual; que gosta das medalhas, mas que não se esforça como um guerreiro para consegui-las. Então o ensino acadêmico, o ser professor, não apenas não é valorizado pelo entorno social, como no interior da própria universidade. Isso não é apenas da época de minha vida enquanto professor essa desvalorização, o surgimento a partir de 1967 dos pós-graduação no Brasil e depois, nos anos 1970, a sua penetração nos cursos de Ciências Humanas acabou por tornar efetiva, dentro da própria universidade, uma certa hierarquia entre os professores que trabalham no pós-graduação, no mestrado e doutorado, e aqueles que são simples professores da graduação. Isso se reflete na própria forma de financiamento que o Ministério e os órgãos fomentadores praticam. Uma valorização da pós-graduação sem, nem tanto dizer claramente uma desvalorização das licenciaturas. Então eu diria que ser professor universitário das licenciaturas é, todo dia, observar como o trabalho e construção intelectual exige ter disciplina e uma certa vocação, passa por um processo de mastigação nociva, de trituração instrumental pelo tipo de montagem estrutural e burocrática que sedimenta, constitui os cursos, as licenciaturas de História e outras. (Professor Jussemar Gonçalves, 2015).

Penso que as duas primeiras análises dos professores com relação ao questionamento vislumbraram mais a experiência de um professor de bacharelado. Não que suas proposituras não sejam perenes também para os professores universitários de História da licenciatura, mas, a fala do professor Jussemar é a que se direciona mais para o professor de licenciatura, contudo, está é a que mais se diferencia porque ele desvela que haveria dois modos de responder a pergunta e uma delas seria como ele pensa e como ele vê que deve ser um professor de História, contudo, se abstém de expor este pensamento e resolve abordar o que é ser professor universitário de História em um âmbito mais generalizado, assim, Jussemar nos afirma que a sociedade atual gosta muito de obter títulos e não da intelectualidade, gosta de medalhas só que não faz esforço para consegui-las, e assim, o docente ao longo das décadas acaba se tornando desvalorizado até mesmo dentro da universidade e conclui que a desvalorização não é algo recente, mas, reforça que ser um professor de licenciatura requer uma observação cotidiana, uma construção intelectual e que para isto exige esforço, empenho e vocação para que ele possa degustar todo acervo instrumental e perpassar para seus educandos, pois, esta trituração instrumental é que serve de base para os cursos de licenciatura tanto de História como os demais.

Quando indagamos qual é o papel do professor de História para a nossa sociedade temos a seguinte resposta:

Tem um papel, digamos assim, sociológico que eu poderia dizer e desfiar um tremendo discurso, colocando o professor de História, sociologicamente visto, como alguém capaz de fazer uma fonte entre aquilo que merece ser transformado e algo que merece ser mantido do ontem, como alguém que não por uma postura dogmática, partidária ou militante, poderia oferecer, mediante métodos e teoria, compreensões de um passado que é revivido na aula. E a aula para esse professor como um laboratório no qual os jovens, mediado por eles, se encontram com o ontem, mas o ponto de vista de uma reflexão sobre o hoje. Então, sim. Então o professor de História seria um elemento fundamental em uma grande cadeia de constituição (...) de um processo cultural reflexivo não ligado a uma cultura de massas, entende? (Professor Jussemar Gonçalves, 2015).

O professor Jussemar informa numa visão sociológica que o papel do professor de História precisa manter algumas questões de ontem (a sua intelectualidade, o hábito da leitura, do diálogo, do debate, do uso dos documentos primários, etc) alternando com algumas posturas de hoje (uso de novas tecnologias que instiguem este discente a se sentirem mais envolvidos com o que está sendo desenvolvido dentro das classes). Em sua persuasão enfoca que seu papel é o de oferecer mediante aos métodos e as teorias a compreensão de um passado que é revivido dentro da instituição, assim, a aula serviria como um laboratório onde os estudantes mediados pelo professor pudessem reviver o passado numa perspectiva atual. Mas, aposta que o seu papel é o de servir como um elo na cadeia do processo reflexivo cultural não ligado a uma cultura popular.

Daniel Prado nos responde que:

Numa primeira resposta mais burocrática, mais técnica, eu diria que o licenciado em história, ele tem que dar aula de história no ensino fundamental e médio. E o bacharel em história que se forma na universidade, ele tem que saber trabalhar com documentos e fazer (...) pesquisa. Mas isso é uma resposta muito burocrática, isso é o mínimo do mínimo. Por isso eu não separo a minha resposta anterior dessa resposta que eu estou dando. Estão juntas então. O ideal é despertar o senso crítico do teu educando nas turmas que estão sob sua responsabilidade. É ajudar a gestar o sentido de pertença, de empoderamento, de transformação social. Claro, que isso aí é uma resposta muito pessoal pela minha formação política, pela formação que eu tenho. Eu acho que é isso, eu acho que tem que ser assim. Da mesma forma pesquisador que se forma em bacharelado de história, por exemplo, até um certo tempo talvez o pesquisador, ele era pesquisador em história ou historiador ou historiógrafo, como se diz ou como se dizia. Ele tinha uma relação muito individualista com a sua fonte, com o seu documento. Eu no meu gabinete, no meu centro de pesquisa, mexendo com a minha fonte, produzindo e tal. Isso é errado? Não, isso é certo. É isso. Entretanto, a gente avançou nos últimos anos no chamado trabalho em rede, na colaboração da pesquisa, no aluno que trabalha comigo na graduação, na pós-graduação, ser pesquisador junto comigo, a gente trabalhar junto, pesquisar junto. Você fazer estudos de casos envolvendo grupos. (Daniel Prado, 2015)

Na fala do professor Daniel ao redor do papel do professor de História para a nossa sociedade ele nos revela inicialmente que o licenciado em História deve dar aulas de história para o Ensino Fundamental e o Médio, bem como, compete ao bacharel em História pesquisar e trabalhar com documentos. Nesta resposta, mesmo que possa ter passado como algo impercebível por parte da postura do professor fica impresso o debate existente da segregação da docência com a pesquisa quando se versa ao redor da licenciatura. Pois, em sua visão é de alçada do bacharel trabalhar com os documentos não concatenando com as premissas atuais da Educação Histórica que não segrega a pesquisa da docência. Seguindo suas conclusões ele nos revela a importância do despertar no aluno o senso crítico para que ele possa se empoderar e transformar a sociedade em que reside. Além disso, ressalta que o bacharel em história ou pesquisador/historiador/historiógrafo por muito tempo esteve imbuído na tarefa de investigar seu documento de modo individualista com sua fonte o que ele não considerada errado, mas, alerta para a mudança que vem acontecendo nos últimos anos porque hoje há uma maior colaboração na execução das pesquisas e enfoca que um dos papéis executados pelos historiadores é o retorno que estas pesquisas têm trazido para as comunidades investigadas.

No tocante a visão do professor Mauro Tavares nos é exposto que:

O papel do professor de história para a sociedade hoje, é justamente demonstrar, como eu falava anteriormente, essa concepção de que a história, ela analisa a vida humana, as relações humanas, temporalmente. Então, pensar (...) o papel da história para sociedade hoje, é pensar qual é a função da história e que a história, ela não tem um monopólio do conhecimento sobre o passado, porque a história produz uma narrativa científica que em última instância, busca uma verdade, uma narrativa verdadeira, para uma explicação para a sociedade, então isso é uma importância fundamental, na verdade... mas nós, o professor de história, o historiador, ele não traz consigo um discurso único sobre o passado. Então, uma coisa são, os discursos sobre o passado, então nós temos revistas, nós temos filmes, nós temos outros tipos de narrativas e de colocações literárias, enfim, que produzem um determinado... versão sobre o passado e nós temos também o papel do historiador que também ele é muito amparado em uma teoria, uma metodologia que restringe e que em última instância, busca (...) o que seria uma verdade sobre o acontecido. (Professor Mauro Tavares, 2015)

Mauro Tavares adentra no terreno da narrativa elencando que o papel do professor de historia é o de analisar a vida humana, as relações humanas de modo temporal, e assim, pensar o papel da história para a sociedade atual aferindo a sua função que não pode apresentar uma única verdade do que se passou porque ela busca mediada pela narrativa científica procurar a verdade para dar uma explicação para a sociedade, pois, o historiador não

traz consigo um discurso único do passado. Dentro de seu embasamento, considera que o trabalho do historiador é o de se amparar das teorias em prol de uma verdade sobre o que aconteceu.

Uma pergunta importante foi com relação ao ensino das licenciaturas se os depoentes partiam do pressuposto que deveria haver algumas reformulações nas licenciaturas de história. O professor Jussemar nos revela que:

(.....) a FURG não é diferente da UFRGS, da UFSM, da UFPEL na sua relação especificamente com a licenciatura. Porque essa relação específica com a licenciatura também eu vou dizer que é um problema cultural-antropológico. O nosso problema não é que nós não tenhamos saberes acumulados ou cumulativos para ensinar melhor qualquer conteúdo. O problema é que nós temos (...) um certo incômodo em ensinar os outros quando esses outros não se colocam em um nível de igualdade idêntica a nós. Então ensinar a pobres, a negros, a sujeitos, aos que cheiram e geram uma ansia ou uma certa perturbação antropológica. Não nós os professores acadêmicos simplesmente, mas também aqueles que são formados por nós. A imensa maioria dos professores, a minha pesquisa de doutorado tem frases dos professores se referindo de uma forma racista, preconceituosa aos seus alunos. Então o nosso problema é como uma sociedade que não aceita a igualdade pode aceitar ensinar os desiguais de uma forma igual. O pressuposto do ensino é tu reconhecer o outro como igual. Igual não quer dizer fazer o que eu faço bem, (igual) quer dizer em condições sociopolíticas idênticas. A desigualdade tem que ser de pensamento e não antropológica compreendes? (Professor Jussemar, 2015)

Diferente da perspectiva pragmática dos outros professores, Jussemar, nos informa que a FURG não é diferente das demais universidades no que tange a licenciatura. Deste modo, a problemática que gira ao redor da licenciatura é uma questão cultural-antropológica, pois, aposta que os professores são dotados de conhecimentos para perpassar conteúdo de sua área, porém, há certo incômodo quando os outros -discentes- não se colocam no nível de igualdade. Aborda que a desigualdade deve ser de pensamento, e não de ordem antropológica, posto que, a sociedade não aceita a ensinar os desiguais numa forma igual. Ainda seguindo dentro do assunto ele ressalta que:

Nós não teremos a melhor licenciatura no Brasil. Nós podemos remendar. Então nós daremos mais hora-aula para a prática; nós daremos mais curso de ensino e metodologia de História. Mas nós, na universidade, sempre estaremos distanciados por uma questão histórica-sociológica (...) que explica a forma de constituição desses cursos no mundo educacional brasileiro. O Brasil se constituiu primeiro as universidades para a elite. O sistema de ensino no Brasil é dos anos 1930, e mesmo nos anos 1930 eram os ricos, eram as mocinhas que faziam na sua casa a escola para os pobres. Aquilo que em outros países foi uma luta para o desenvolvimento de uma unidade cultural, de uma identidade intelectual, aqui foi sinônimo de domesticação – a escola pública. (Professor Jussemar, 2015)

Ele aponta que as reformulações ocorridas como mais hora-aula, mais prática de

ensino e aulas de metodologia da história não poderão solucionar os problemas das licenciaturas porque é uma questão que vai, além disso, e sim, histórico-sociológica advinda desde a criação destes cursos no cenário brasileiro. Como versamos no capítulo III das políticas públicas do ensino universitário brasileiro esta foi criada para atender a demanda da elite e as primeiras políticas datam a década de 30 do século passado. Nesse limiar, em outros países as instituições públicas foram o símbolo de desenvolvimento para unificar culturalmente a população, no caso brasileiro, não passou de uma domesticação. Sua fala não termina, pois,

(...) nós não explicaremos o problema da licenciatura no Brasil especificamente como um problema pedagógico-didático; só isso não explica. É muito mais, é um problema antropológico-social. A incapacidade que hoje, nós, enquanto sociedade brasileira tivemos de não resolver o problema da má distribuição de renda, “guetização” dos pobres, separação intelectual, uma cultura de classe-média cosmopolita – entende? – e cada vez mais, passa, do meu ponto de vista, um momento de solução desses problemas. (Professor Jussemar, 2015)

Sendo assim, ele continua ressaltando que somente a parte pedagógico-didática não explica esta questão das reformulações dos cursos de licenciatura porque é algo antropológico-social, pois, para que se modifique esta situação é preciso rever a má distribuição de renda, “guetização” dos pobres, separação intelectual, entre outros fatores que não foram citados. Por fim, após toda a sua fala, em via de regra geral, os cursos de licenciatura devem ser reformulados, mas, não será somente com prismas pedagógico-didático que será solucionado o problema porque é algo muito mais profundo necessitando rever a estrutura social em seu conjunto.

Dentro do mesmo questionamento Daniel Prado revela que:

Cada curso universitário no Brasil, ele tem o seu próprio projeto político-pedagógico, que ele é feito, refeito, ressignificado, às vezes, de tempos em tempos de acordo com as necessidades. Nós temos alguns parâmetros gerais que a gente está submetido pela Lei de Diretrizes e Bases do Ministério da Educação. No caso dos mestrados – que não é o foco da tua pesquisa, eu sei –, está submetido a regras da CAPES. Existem questões que são gerais, temas transversais, por exemplo, e tal, que são gerais em todos os cursos. E a gente tem que estar sempre se moldando a essas regras gerais. E ainda assim – e isso é o aspecto bom –, ainda assim há um espaço de negociação, de liberdade que cada universidade tem, cada corpo de professores tem para fazer as adaptações que acha mais adequado à sua realidade. Por exemplo, a Universidade do Rio Grande, a FURG, ela tem uma vocação muito específica. Ela é voltada para o estudo, para pesquisa, para extensão dos chamados ecossistemas urbanos, costeiros, etc. O curso de história, ele tem essa clivagem também. Nós temos disciplinas no nosso curso que não existem em outros cursos de história no Brasil, nós trabalhamos com as questões ambientais. O curso de história da FURG, ele tem outra diferença, por exemplo, que ele trabalha com – pelo menos o bacharelado –, ele trabalha com estudos de patrimônio, material. Mas não só

material edificado, o imaterial, o intangível dos valores, das crenças e tal.¹⁰⁹ Então são características muito próprias nossa do curso de história, que talvez outros cursos não tenham. O nosso é melhor ou pior que os outros? Claro que não, é uma realidade específica que está dentro (...) da nossa concepção política de curso. Respondendo então objetivamente à tua pergunta. Eu não sei se todos os cursos tem que fazer mudanças, eu acho que é de acordo com a necessidade e com as demandas sociais de cada comunidade, aonde aquela universidade vai estar inserida. Ou seja, tem questões gerais que a gente tem que ter, são gerais para todos os cursos de história no Brasil e a gente adapta com as nossas demandas, com as nossas necessidades. (Professor Daniel Prado, 2015)

No ponto de vista do professor Daniel Prado ele retrata o que já exploramos no capítulo II e III desse estudo no tocante que cada curso no Brasil possui o seu próprio projeto político-pedagógico que é alterado de acordo com a imprescindibilidade de seu tempo, contudo, embora aja esta liberdade tanto por parte da gestão como do corpo docente estes devem seguir aos parâmetros legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Ministério da Educação/MEC. Ainda assim, desde que sigam os preceitos legais, estas podem se adaptarem as suas realidades locais como é o caso da FURG que se direciona para a pesquisa e extensão do ecossistema urbano e costeiro possibilitando a criação de algumas áreas de interesse que existem em poucas universidades brasileiras como as ligadas com as questões ambientais, no caso do bacharelado há pautas que exploram ao redor do patrimônio material ou tangível e imaterial ou intangível dos valores, das crenças sendo características peculiares do Curso de História da FURG o que não o coloca em um patamar mais elevado, simplesmente, é uma concepção política do curso de acordo com a demanda social da comunidade. Assim, o professor esclarece que não saberia responder a pergunta, pois, existem questões que servem de parâmetro mediado pelos dispositivos e as que são adaptadas pelo próprio contexto onde a sociedade está inserida.

Na visão de Mauro Tavares ele aponta que:

Nós passamos por um período de mudanças, então, na verdade, eu creio que nas licenciaturas em história, hoje, já tem uma valorização muito maior do que no passado, há dez anos atrás, por exemplo, quando eu estudei, das áreas pedagógicas,

¹⁰⁹ Ahamos por deveras pertinente esclarecermos alguns enlaces relacionados com a fala do professor Daniel Prado quando ele se refere ao patrimônio material e imaterial. Neste sentido, o professor nos revela que o curso de bacharelado trabalha com o patrimônio, que por sua vez, engloba os bens materiais e imateriais. A cultura intangível ou imaterial compreende as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas tais como: objetos, artefatos, lugares culturais que são associados às comunidades, aos grupos e, em alguns casos, aos indivíduos que se reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Alguns exemplos comuns de cultura intangível seriam: festas, rituais, a linguagem, os saberes, os fazeres, tradições orais, etc. A cultura tangível é composta por monumentos, grupos de edifícios ou sítios que tenham um excepcional e universal valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico.

das áreas da educação. Porque hoje se preocupa muito com o ensino de história, com essa importância da história, o que é história, qual o papel da história, para que ser a história, e aí acaba-se buscando isso na educação, como se as práticas pedagógicas, a didática, tivesse uma resposta para essa questão. Mas eu acredito sim, que essas disciplinas, elas são fundamentais porque a licenciatura, ela habilita um professor a entrar em uma sala de aula. Então, essa é a questão, essa reformulação curricular que nós tivemos nos últimos anos que exige que o estudante, ele esteja muito... que faça uma carga horária maior de atividades extracurriculares ou de atividades práticas ou mesmo de participação em eventos, isso é muito importante. Mas, eu vejo que ainda assim, como todo professor – no meu entendimento – é um pesquisador, eu sinto falta de mais disciplinas teóricas, de teoria da história, então eu acho que também a licenciatura em história, com todos esses avanços da área pedagógica e atividades práticas e de estágios, que agora aumentou a carga horária em relação a isso, eu vejo que ainda assim nós temos uma certa defasagem em relação a conteúdos teóricos. (Professor Mauro Tavares, 2015)

Nas reformulações do Curso de Licenciatura de História o professor Mauro Tavares atenta que a universidade passou por um período de transformações nas licenciaturas acreditando que atualmente há uma valorização maior do que há dez anos quando este esteve em fase de formação. Além do mais, explora que a importância do ensino de história e o seu papel estão em vigor porque tem buscado se aliar com a educação e as práticas pedagógicas considerando-as essências para habilitar o professor em um contexto escolar. A última reformulação curricular acabou exigindo muito mais do estudante com uma carga maior de atividades extracurriculares, de aulas práticas, participação em eventos sendo consideradas como fator importante na visão do depoente. Uma questão levantada por Mauro é que em nosso entendimento, que é positivo, é que todo professor é um pesquisador, e assim, ele sente falta de disciplinas com entornos relacionados com a teoria da história. Em suma, em seu ponto de vista, com todos os avanços de atividades práticas, pedagógicas e aumento de carga horária ainda há uma defasagem de conteúdos teóricos que explorem a própria epistemologia da História.

A próxima interrogativa pretende medrar se dentro do desenho curricular de licenciatura de História da FURG como é que os professores percebem se há uma associação entre a teoria e a prática.

Totalmente desvinculado. E também a pergunta, desculpe eu dizer, é capciosa. Porque teoria e prática é uma disjunção que diz respeito a esse mundo, à separação de coisas que só se separam em função de uma compressão equivocada da prática e da teoria. E daqueles que agem, e daqueles que pensam, que é bem o mundo hierárquico vertical da nossa sociedade. Nós nunca resolvemos, sempre perguntamos para alguém. Alguém tem uma teoria, e nós temos uma prática, mas é uma prática que por si só, se considera desvalorizada, porque não se explica. Isso aqui é muito comum o universo do professorado, “Ah, na teoria é uma coisa na prática é outra”. Quando tu chegas com outro jeito para ensinar, em uma aversão a uma forma de compreender o mundo que não desloque que não separe pensamento e ação, tu

entende? Mas, que ela traz em si esse equívoco que é, na verdade – como vou dizer? – é um equívoco que nos remete à forma da divisão dos saberes no interior da nossa sociedade. Tem os que pensam e tem os que praticam, “Os que pensam estão na universidade. Vocês que dão aula, façam isso”, não é? Então, o que a universidade devia fazer, devia trabalhar para superar essa divisão hierárquica, patriarcal, destruidora do outro mediante uma aproximação mais efetiva com as escolas. Mas essa aproximação não basta eu querer, ela tem que ser institucional. O que quer dizer ser institucional? Não basta ter horas de estágio, e tu vai lá, bate na porta de uma diretora, tu vai dizer “sim” ou “não”, “Fica ali” – aí tu entra na aula, o professor sai. Aí fica o teu estagiário com uma turma ora de leões, ora de cordeiros. Tu dá 20 horas e sai. Até digo para os meus alunos, “Vocês vão entrar em um trem andando e vão... Vocês entram com ele andando e vão sair com ele andando”, entende? E são estruturas desordenadas.

No olhar do professor Jussemar é totalmente desvinculada a teoria da prática, mas, isso se deve ao mundo em que estamos inseridos ou da própria sociedade que realiza esta segregação de modo equivocadamente dividindo aqueles que pensam dos que praticam ressaltando as características de um mundo verticalizado e hierárquico da sociedade. Atenta para o fato que nunca conseguiremos resolver esta questão porque sempre terá os que pensam e os que agem porque muitas vezes a teoria não se encaixa com a prática. Considera que é um equívoco da sociedade através da divisão de saberes: os que pensam na universidade e os que agem são aqueles da educação básica que dão aulas. Aposta que a universidade seria o elo para diminuir esta diferença como uma mola propulsora para extinguir ou ao menos dirimir a divisão hierárquica, patriarcal que destrói o outro constatando que a solução desta problemática está na questão propriamente institucional. Finaliza a fala alegando que não basta ter horas a mais de estágio, onde na grande parte das vezes o aluno fica a mercê de qualquer turma porque quando o estudante adentra já há um modelo de aprendizagem que estão habituados e o estagiário advindo dentro de uma instituição que está conexas com as novas tendências acaba não conseguindo executar incipientes práticas em prol da responsabilidade social destes alunos, bem como, muitas vezes nem sabem como lidar com o contexto social da turma.

Inegavelmente, nas últimas décadas, vários debates vêm ocorrendo em torno dos cursos de formação de professores, e um dos principais questionamentos é oriundo da diferença existente entre a teoria e a prática. Nesta interface, a parte específica e a pedagógica apresentam léguas de distância, o que nos faz concluir que o professor perpetua sua imagem de enciclopedista, visto que, tal fato exposto é extremamente visível nos desenhos curriculares dos nossos cursos. Outro ponto a ser discutido, em torno da formação de professores, se deve ao fato que muitos professores de ensino superior estão distantes do cotidiano das redes escolares o que poderá vir a se tornar um empecilho para aquele aluno que quer ou que

precisa entrar no mercado de trabalho.

Todas estas situações expostas acarretam desordenamento estrutural assim, dentro da mesma interrogante o professor Daniel Prado enfoca que:

Eu acho que muitas vezes existe uma cobrança, uma carga muito pesada sobre as escolas, o papel da escola na sociedade. E talvez também uma carga demasiada sobre as próprias universidades. As escolas e as universidades, uma carga pesada. O que é que a gente tem que fazer? Essa é uma questão. Isso agora, o contraponto. Eu acho que não se exime o fato – acho que se cobra muita coisa, talvez, da gente –, mas isso não exime o fato do nosso (...) Nós somos uma universidade paga pelo poder público, pela sociedade, pelos impostos das pessoas mais pobres desse país. É óbvio que a gente tem uma obrigação com a sociedade. Agora, o resultado que a gente dá, o produto social que a gente gera para a sociedade brasileira, especialmente para a nossa região aqui, que é uma região de grandes índices de pouco desenvolvimento, baixos índices de sustentabilidade ambiental, de sustentabilidade social, de concentração de renda e tal. Eu acho que (...) o produto social que a gente gera é o produto humano, não é a ciência exata. Não é assim, dois mais dois não é quatro para nós. Então, mesmo muitas vezes o produto social que a gente gera, os livros que a gente publica, por exemplo, que não são poucos, são muitos, que a gente faz aqui no cursos de História. Os artigos que a gente pública, os eventos que a gente publica, que a gente faz, que a gente organiza, os projetos de extensão que a gente faz. Especialmente, as pessoas que a gente forma para a sociedade, que são os professores, os pesquisadores. Não é pouca coisa, é muita coisa. Talvez, não seja o ideal, talvez não seja o que a sociedade espera como um todo, mas a gente não tem a receita de bolo para isso. A gente faz o que... é o possível, enfim. Mas eu acho que a gente gera algum produto social, em termos gerais, assim. Eu acho que nós fazemos bastante eventos, congressos, e uma coisa importante que a gente tenta sempre fazer, uma obrigação que eu vejo, que é a nossa relação com a escola, a nossa relação com a Coordenadoria de Educação, nossa relação com a Secretaria de Educação, a nossa relação que a gente tem com a Secretaria de Meio Ambiente, a nossa relação que a gente tem com (...) seria com (...) a Secretaria da Cultura. A gente sempre está fazendo atividades vinculadas a essas (...) questões, que ajudam em último nível a fazer política pública na cidade. (...) (Professor Daniel Prado, 2015)

A fala do professor Daniel Prado se reporta a associar a universidade com as escolas. Neste ínterim, fica evidente que a universidade seria a teoria e a pesquisa para que a escola ponha em ação. A este respeito Jussemar nos desvela que isso é uma segregação horrível que é realizada pela sociedade hierárquica e patriarcal. Alerta que há uma cobrança forte do papel das escolas e das universidades por parte da sociedade. A universidade lida com a vida e não apresenta uma receita pronta para gerir os melhores resultados, porém, atenta que os livros, os artigos, os projetos de extensão é uma forma de dar respostas para a sociedade, na qual, este tem sido o caminho que os historiadores-docentes têm fornecido resultados para melhorar as deficiências da região. Por fim, narra que a relação com as demais secretarias tanto a do Estado como a da Cultura e do Meio-Ambiente são boas e que possibilitam a realização de uma política pública na cidade. Mauro, atenta para o fato que:

.....nós avançamos muito, eu acho que se avançou bastante nessa discussão, até

porque o ensino de história e as disciplinas ligadas a essa questão pedagógica, ela ganhou mais espaço dentro da universidade, se fortaleceu no Brasil dentro da ANPUH, que é (...) Associação Nacional dos Professores de História, se fortaleceu os grupos de trabalho, os GTs, que são ligados ao ensino de história e essa é uma preocupação nacional, não só do GT, mas como da própria ANPUH Brasil, em relacionar essa questão que você coloca que é a teoria com a prática. Por quê? Porque os cursos de história, (...) de licenciatura em história, vão formar professores e aí há um grande debate sobre essa relação entre o saber universitário e o saber histórico escolar. Então, há um grande debate, principalmente nos estudos de ensino de história, que são bastante preocupados nessa relação entre prática e teoria que é um grande desafio, eu diria que é um grande desafio, ainda a ser vencido, eu acho que nós estamos caminhando para isso. (Mauro Tavares, 2015)

Mauro, parte do pressuposto que acredita que sim, ou seja, não desvela uma certeza em sua resposta, mas, aposta que no tocante a está discussão estão bem avançadas onde às disciplinas de enfoques educacionais se encontram mais ativas dentro do Ensino de História ganhando mais espaço que até então não houvera. Tal proposição acabou sendo ampliada em debates nacionais como na Associação Nacional dos Professores de História- ANPUH- dentro dos grupos de trabalho ligados ao Ensino de História. Mas, informa que este é um grande desafio que precisa ser vencido, embora, aja uma trilha longa para atingir entre a associação da teoria com a prática.

Um de nossos questionamentos foi com relação à opinião dos professores em quais as circunstâncias e de que forma os alunos eles conseguem aprender melhor suas disciplinas.

Bom, dentro da universidade, eu parto do princípio que o estudante que está fazendo um curso de graduação em história, ele já sabe os fatos. Então, nós não vamos discutir fatos, nós vamos discutir textos, nós vamos discutir concepções, interpretações, nós vamos discutir historiografia. Então, isso eu coloco já, procuro colocar sempre nos primeiros dias de aula e incentivo muito os alunos a lerem, então é muito importante, como as disciplinas que eu trabalho são fundamentalmente teóricas, que os estudantes, os graduandos leiam. Então, eu acredito que... é claro que o professor vai variar a sua metodologia, a sua didática, a sua prática com a apresentação de PowerPoint, com uma aula teórica, com uma aula expositiva dialogada e com a leitura e discussão de textos. Eu acredito que é muito produtivo a leitura, discussão de textos em sala de aula, desde que o professor saiba conduzir, na verdade, estimule os alunos a fazerem as leituras necessárias, o que a gente sabe que na verdade, na prática, isso nem sempre acontece, até porque muitos estudantes trabalham, têm outras atividades, muitos fazem muitas disciplinas, enfim. Mas como a nossa disciplina, história, ela é teórica, há que se fazer uma carga de leitura considerável, que se discutir esses textos. Então, eles aprendem na discussão e na problematização. (Professor Mauro Tavares, 2015)

Diante da assertiva acima observamos que o professor parte do princípio que o aluno de graduação já sabe os fatos em si, embora, saibamos que não é exatamente isso que acontece. Bom, partindo do pressuposto que eles saibam os fatos o educando precisa ler para poder debater, interpretar, analisar e discutir a historiografia. Reforça que os alunos precisam ler por ser uma disciplina teórica afirmando que cada um varia seu recurso didático, mas, se

finda em uma aula expositiva e dialogada com muita leitura, discussão e problematização.

Não muito equidistante da narrativa de Mauro o professor Jussemar revela que:

Eu já falei antes das habilidades necessárias a quem quer ser historiador, pesquisador, é ler e escrever, o gostar de ler. E como digo para eles, “tu não gosta de ler hoje, a leitura é um jeito de se integrar ao mundo, é uma forma de perceber as coisas que nos cercam”, Mas (...) a leitura, como eu te falei, é uma forma de vida, é um jeito de tu te (...) inserires no mundo. Compreende? Eu vou dizer um negócio meio (...) piegas, é nunca estar “solito”, compreende? (Professor Jussemar Gonçalves, 2015)

O professor reforça o que já havia nos versado porque os alunos conseguirão aprender melhor os conteúdos quando apresentarem o hábito da leitura e da escrita como veio de se integrar no mundo findando que a leitura possibilita que as pessoas nunca estejam sozinhas.

Naturalmente, o curso de História, ele é teórico. Ele é muito teórico. Ele é muito ((enfaticou)) teórico. O estudo dele é muito ((enfaticou)) teórico. As pessoas que vem fazer o curso de História tem que ler muito e escrever muito e falar muito. ((acha graça)) Você tem que desenvolver essas habilidades todas. (Professor Daniel Prado, 2015)

Daniel, partilha da opinião dos colegas e afirma que os alunos conseguem aprender melhor quando desenvolvem a capacidade de ler, escrever e falar em virtude de ser um curso muito teórico.

Outra interrogativa abarcava a questão das diretrizes curriculares fazendo com que os professores refletissem no que eles pensavam dos conteúdos presentes nos curso de licenciatura em história. Iniciamos expondo o que o professor Daniel pensa com relação às diretrizes curriculares do Curso de Licenciatura em História:

De tempos em tempos o curso de História, ele faz alguma alteração curricular, segundo a nossa realidade aqui da FURG. Essas reformas, elas são feitas, ou alterações curriculares são feitas para se adequar às exigências do Ministério da Educação, ou para se adequar às necessidades que a gente tem aqui. ((acha graça)) De maneira geral, Simone, os nossos conteúdos são muito ocidentais. Nós somos uma sociedade ocidental, nós estamos nesse mundo ocidental. Nós tivemos um avanço nos últimos tempos que foi, por exemplo, o ensino da cultura afrobrasileira e da cultura indígena. Nós já temos essas disciplinas no nosso curso. É um exemplo de adaptação a uma necessidade, a uma demanda histórica. São culturas que não são as tradicionais do ocidente. Entendeu? Eu não sei, por exemplo, agora, se a gente tem que colocar uma disciplina de história do Tibete, da China. Talvez a gente não tenha que colocar esse tipo de disciplina, porque cada professor que está aqui, eles têm a sua especialidade, eles se doutoraram em determinadas áreas, enfim, e querem, eles estão pesquisando isso nas suas áreas. Mas, talvez, o que a gente possa fazer é quebrar um pouco a rigidez da disciplina, do conteúdo programático, e talvez, fazer outras formas de conhecimento com oficinas, com pequenos seminários, que possam focar outros conteúdos que a gente não vê aqui.

Daniel narra que dentro da FURG acontecem mudanças nas estruturas curriculares de acordo com as necessidades sociais ou para atender as exigências do Ministério da Educação e Cultura/MEC. Afirma que de modo geral os conteúdos são muito ocidentais e diz que por ser uma sociedade ocidental houve um avanço grande com o ensino da cultura afro e da indígena e preconiza como uma adaptação para uma necessidade da sociedade por serem culturas tradicionais do ocidente. Além disso, concatena com a ideia de minimizar a rigidez da disciplina e do conteúdo programático através de outras atividades em que são possibilitadas pela universidade como: oficinas, seminários, e outros conteúdos que não são vistos dentro da grade curricular da FURG.

Não, eu acredito que... como eu sou professor há pouco tempo também, eu não tenho, assim, uma grande experiência para te poder... para narrar nesse momento. Mas acredito que o avanço nessas diretrizes, inclusive aí com (...) o estudo da história da África, das questões afrobrasileiras, da história da cultura afrobrasileira indígena, (...) da cultura indígena, da cultura afro, está muito presente dentro da grade curricular e eu acho que isso é um avanço significativo. (Professor Mauro Tavares, 2015)

Mauro postula que as diretrizes presentes nos desenhos curriculares sofreram um avanço e assim como o professor Daniel se reporta na importância destas abordarem questões condizentes com a história da África, das questões afrobrasileiras e de nuances da matriz indígena afirmando como um avanço significativo para a demanda social.

Primeiro, eu acho que nós temos que ter conteúdos. Sim, nós temos que ter uma amálgama de conteúdos que nós aprenderemos um Chuí e um Oiapoque. Isso dá a nós um certo parâmetro, uma certa medida e de uma convivência possível, uma certa linguagem possível. Porque ensinar um conteúdo, não é ensinar amor à pátria, contra isso, a favor daquilo, mas é introduzir os indivíduos em um patamar no universo que permite a eles negociarem com os outros as suas próprias diferenças. Então, ter conteúdo, não quer dizer ter os mesmos, mas ter formas de ver e compreender o Brasil de Norte a Sul, a partir de uma inteligibilidade idêntica. (...) Por isso que eu te digo, por isso que eu defendo, é necessário currículos que sejam capazes de alterar qualitativamente a forma de ver e dizer o mundo dessas pessoas, que são perigosas para si mesmo. Eu sei que o que eu estou dizendo, antropológicamente, é perigoso, antropólogos aqui diriam, “mas o que tu quer dizer com saber? Por que eles são perigosos? Eles não conseguem levar a vida?”, claro que conseguem, sem dúvida, ninguém precisa da escola para viver, todo mundo entra, mas quando sai? E saem com o que no bolso? Eu estou querendo dizer, então, que eu acho que tem ser... tem que ter diretrizes. Mas como as políticas públicas no Brasil, elas não significam atitudes públicas no mundo concreto, elas são muito mais referenciadas, ter referentes a um grupo de intelectual, que em um determinado momento teve determinadas ideias como sendo as melhores para aquele momento. Então, pegamos os parâmetros curriculares nacionais, eles são dominados por uma ideia de história da nova escola, da nova história, da história cultural, eles são dominados, então história da minoria, é história (...) de grupos que até então não apareciam como tendo história. Esses intelectuais construíram um currículo que para eles é importante, porque daria aos professores condição de discutir mas não dá, porque os

professores não fizeram essa mediação. Então, o problema das diretrizes (...) básicas, básica, é o problema de toda a política pública no Brasil, elas não se transformam – não quero usar a palavra prática –, elas não se transformam em efetividade, elas não se tornam efetivas, elas não inauguram um jeito diferente, porque elas não alteram um milímetro sequer a realidade das escolas. (Professor Jussemar Gonçalves, 2015)

A narrativa se inicia expondo da necessidade de apresentar conteúdos para que os educandos se encontrem em um mesmo nível de linguagem, pois, ensinar o conteúdo não é se apropriar do patriotismo ou de questões tidas como únicas ou verdadeiras, e sim, deve de haver novas diretrizes para que os alunos consigam negociar com os demais as suas próprias diferenças. Os conteúdos servem para que aja formas ver e sentir o mundo em uma inteligibilidade idêntica. Mas, enfatiza no cerne da problemática das diretrizes curriculares nacionais porque o Brasil é um país com políticas públicas que realidade nada significa exceto para um grupo de intelectuais que as consideram pertinentes para um dado momento histórico. Como forma de exemplo pega os Parâmetros Curriculares Nacionais que apostaram na ideia da história cultural, da nova escola abrindo espaço para debates ao redor de grupos excluídos (cultura afro e indígena), contudo, não houve uma mediação pedagógica para que os professores lidassem com estas temáticas. Em síntese, nas palavras do professor, as políticas públicas brasileiras não transformam a realidade educacional porque na prática não existe efetividade.

Na próxima questão procuramos compreender quais eram os objetivos mais preconizados em seus conteúdos dentro da sala de aula. Desta forma, na voz de Mauro:

(...) eu sempre penso que quando a gente seleciona um conteúdo em história, dentro da universidade, não só é o pensar criticamente, porque isso já é algo que está intrínseco dentro (...) da Academia, dentro da História, dentro da profissão de historiador, mas pensar que o aluno se aproprie de conceitos básicos, que o aluno se aproprie da linguagem do historiador. Porque existem termos, expressões, no senso comum, que nós na Academia não usamos ou não se deve usar por uma série de questões. Então, quando nas minhas aulas, dentro de um determinado objetivo, dentro de um determinado conteúdo, o que eu considero fundamental que os alunos compreendam é, ler um texto e sintetizar em uma frase o que o autor quis dizer. Isso nem sempre é fácil, isso vai da interpretação, isso vai também do entendimento, mas é buscar termos, buscar conceitos que não são compreensíveis, fazer mais de uma vez a leitura, então eu acho que é fundamental a interpretação. Então isso é, para nós, dentro do campo do conhecimento histórico, fundamental, então, habilidade de leitura, de interpretação e de relacionar os conteúdos, os temas. (Professor Mauro Tavares, 2015)

No entender de Mauro os conteúdos selecionados dentro da sala de aula servem para que ele pense criticamente como algo inerente ao acadêmico do curso, mas, é fundamental que o aluno se aproprie de termos e conceitos intrínsecos com a profissão do historiador, da

linguagem do historiador. Assim, em suas aulas após preconizar os conteúdos ele considera fundamental o poder de síntese do aluno considerando algo difícil, principalmente, a interpretação que em sua visão só será desenvolvida mediante a leitura para que seja viável relacionar os conteúdos e os temas.

Quando tem aquele... a relação tempo e espaço, um conteúdo muito imenso, eu então faço um recorte por temas, então esses temas dizem respeito a problematizar e atualizar. Então, aquilo que permite ao aluno conhecer a singularidade da época que nós estamos estudando e ao mesmo tempo atualizar essa singularidade, problematizando o conteúdo. Eu acho que o ensino da história serve... a gente aprende com a história, a partir de uma certa época, é por isso que a gente... talvez os professores não saibam disso, talvez nem mesmo aqueles que ensinam os professores sabem, a gente não ensina os alunos história para que saibam todos os conteúdos, a gente ensina história para eles, para que eles aprendam o que é aventura humana e na medida que vão vivendo, vão percebendo essa aventura. Compreende? Sentindo-se no interior dessa aventura e construindo a sua aventura nessa imensa aventura, que é a ação dos homens sobre si, sobre outros e sobre isso que chamamos Terra. Mas isso se dá, em um primeiro momento, é como se tu absorvesse, a partir de um segundo momento, a partir de uma relação crítica reflexiva. Então, a história que a gente aprende nos primeiros anos, ela é qualitativamente diferente daquela que tu deverias aprender na universidade, que tem que ser mais crítico-reflexivo, tu tem que entender como se constitui essa aventura, onde está a intencionalidade das ações, as rupturas, porque os saberes têm que ter essa capacidade de balançar o que se vive.. (Professor Jussemar Gonçalves, 2015)

Partindo do que o professor já houvera nos exposto da relação tempo-espaço quando o conteúdo é muito extenso ele procura realizar um recorte por temas para poder problematizar, pois, em sua percepção o ensinar História está associado com a aventura humana para que eles a percebam no cotidiano, isso se sucede num primeiro momento: a absorção. O segundo diz respeito à criticidade reflexiva. Resumidamente a história que se aprende na universidade é diferente dos primeiros anos de escolarização e para isso demanda crítica e reflexão por parte aluno para que ele se constitua dessa aventura, desta intencionalidade das ações e das mudanças.

A questão não é o conteúdo, mas é como tu ensinas o conteúdo. Não é o conteúdo que transforma as pessoas, o que ajuda a transformar... o que ajuda as pessoas a pensar de maneira diferente, mas é como que trabalha o conteúdo. Eu posso pegar a Revolução Russa, Bolchevique eu posso pegar a história do socialismo, o mais esquerda, o mais xiita possível, ((riso)) o mais esquerda possível, (...) Agora, se eu trabalhar aquilo de uma maneira, fazendo as criaturas decorarem o manifesto do partido comunista, as datas, não sei o que isso não vai ter significado nenhum. Não vai ter significado de transformação nenhuma. Nada. É zero. Então, não é o conteúdo, é a maneira de trabalho, é o método de trabalho da fonte e livro com conteúdo e tudo. O trabalho, conteúdo para o teu grupo de alunos. (Professor Daniel Prado, 2015)

Daniel se reporta que o ponto chave não é o conteúdo em si, mas, a forma que será

trabalhada estes conteúdos porque não será o conteúdo que transformará o aluno, embora, o ajude, mas, a crucialidade de sua resposta se embasa no modo de ensino para que ele pense de forma diferente.

A subsequente pergunta tenciona compreender qual a prática de ensino que os historiadores-docentes se amparam para validar os seus conteúdos. Nesta visão, o professor Jussemar desvela que:

Olha, eu acho que a maioria de nós, somos os famosos aula dialogada... como é que é? Expositiva dialogada. Que é dar o texto, discutir e discutir. Como eu te falei anteriormente aqui... há anos que eu perdi a certeza, aquela empáfia de jovem professor. Como eu te falei, eu não me sinto mais tranquilo e calmo em dizer, “são eles”, porque como eu gosto do que eu faço, eu queria chamá-los para o interior dessa minha amorosidade intelectual. Mas como chamá-los? (...) Hoje, todas as referências (...) intelectuais, não históricas especificamente que eu dava, eles não conheciam. Estamos dando uma cadeira de história grega, falava de Heródoto ninguém sabia, eu falei de Édipo ninguém sabia, eu falei alguma questão do primeiro semestre ninguém se lembrava. Então isto refletia por um lado (ruim) as minhas vontades, por outro lado, eu só posso pensar que tem um problema no jeito da minha condução também, porque é ruim tu te colocar diante de 70 pessoas como carregando a luz, sem essa desse Prometeu, entende? (Professor Jussemar Gonçalves, 2015)

A pergunta tenta analisar a prática de ensino usual pelos historiadores-docentes para validarem seus conteúdos e Jussemar acaba reforçando o que já houvera informado: aula dialogada e expositiva dando textos, discutindo e discutindo. Na sequência de sua fala o se aporta novamente para as inquietudes diante dos desafios da profissão, assim, compreendemos que o docente é um elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça a melhor forma possível de educar. Referentemente a este fato, PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla B. (2003) nos diz que o professor precisa conhecer as bases da cultura para ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade, no obstante, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sociocultural específico do seu educando, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações e a partir desses dois universos culturais é que o professor realiza o seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos não se tornando uma mera banalização tendo claro o que ensinar. Assim é essencial que o professor utilize de forma interativa os conteúdos primando pela volta do ensino de História através de questões, temas e conceitos se aportando de questões relevantes que poderiam ser feitas no presente por extensão ao passado. A relevância dos recortes temáticos tradicionais e novos feitos pela historiografia, os conceitos importantes a serem discutidos pelos alunos com respostas claras sobre os assuntos. Aqui adentra a perspectiva de que os estudantes no Curso

de História, na maior parte, não conhecem os conteúdos mínimos para ser um historiador-docente o que acaba atrapalhando a execução de suas atividades e utiliza conotativamente que não pode ser o detentor da luz para 70 alunos em uma sala de aula.

O que eu percebo? Bom, o que eu percebo é, de um modo geral, que os professores fazem seminário, o aluno lê o texto, vem em aula e apresenta o texto. Também percebo que há alguns professores que fazem aulas expositivas a partir do uso de PowerPoint, ali traz o conteúdo e aí faz uma aula expositiva. Nas minhas aulas, eu tento mesclar isso, eu tento fazer aulas expositivas, fazer aulas com leituras de textos, fazer aulas essencialmente teóricas com o uso do quadro, então ainda utilizo o quadro. Então, seriam aulas mais tradicionais? Talvez, talvez sim. Mas também, quando se faz uma saída de campo, relacionando o conteúdo, por exemplo, na aula de história da região platina não consegui, mas havia até um interesse dos alunos de nós fazermos uma saída até a Colônia do Sacramento, seria extremamente enriquecedor. (Professor Mauro Tavares, 2015)

O professor Mauro nos afirma ou reafirma em sua narrativa que os professores, de modo geral, seguem uma linha bastante tradicional com a leitura de textos, aula dialogada, expositiva, embora, tenha desejo de realizar algumas atividades diferenciadas que acabou não conseguindo realizá-las.

A gente trabalha com iconografia, com música, com saídas de campos. Muita saída de campo. A gente faz saída de campo com os alunos da graduação aqui. Museus, é com museus, centros de pesquisa, igrejas. Faz roteiros por aí, sabe. Pô, já levei aluno do curso para o lixão da cidade. São momentos importantes de reflexão sobre o mundo, sobre a história. E tão válidos quanto ele... Então tão válidos quanto os autores que a gente leu. Eu acho que isso faz uma diferença bacana, acho mesmo. Isso eu acho que faz uma diferença legal. A gente faz muita saída para a Ilha dos Marinheiros, para Capilha, para Reserva Ecológica do Taim. Isso é o ensino de história. Eu acho que isso faz uma diferença, sim, bacana. Acho que a gente marca a pessoa com isso. (Daniel Prado, 2015)

O professor Daniel desvela que se ampara de vários recursos para validar seus conteúdos como a iconografia, música, saída de campo, idas aos museus, centros de pesquisa, igrejas, entre outros. Além disso, comentou uma atividade envolvente que foi uma saída de campo para o lixão considerando importante para que o educando refletisse sobre o mundo e a história e a consciência ambiental. Desde a década de 80 do século passado se tem observado grandes modificações nas práticas pedagógicas com relação ao Ensino de História dentro das universidades. Assim sendo, a diversidade de fontes e linguagens apresentam inauditas perspectivas no desenrolar do processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que esse processo não é algo tão novo, no obstante, com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação o processo vem se aperfeiçoando cada vez mais. Nesse sentido, as pesquisas historiográficas e educacionais, bem como, a formação de professores vêm sofrendo

melhorias na qualidade de ensino. Lógico que existem muitos pontos que devem ser melhorados porque várias instituições apresentam problemas inenarráveis. O uso de textos, imagens, músicas, fotografias, saídas de campo servem para facilitar a vida de professores e estudantes ampliando a compreensão das diferentes linguagens existentes, e principalmente ampliar os currículos oficiais mediante as novas metodologias, que por sua vez, exigem sempre uma permanente atualização, investigação desde que respeite às especificidades e limites de cada aluno.

Neste limiar, pretendemos compreender se a aprendizagem da História deve ter relação com a vida prática dos alunos, pois, como sabemos a relação entre o conhecimento histórico e a vida prática é intrínseca: faz parte do agir humano que se embasa em um tipo de conhecimento que interliga o passado, presente e futuro. Rüsen (2001) tem exposto que para haver compreensão do passado é imprescindível que haja relação com o cotidiano, em outras palavras, deve haver uma íntima relação com elementos que sejam de utilidade e que tenham significado para a sua vida no presente, e assim, se sucederá um futuro melhor. Neste sentido, o professor Jussemar reitera que:

Propiciar aos alunos um distanciamento consigo e com o meio que eles vivem, a partir da experiência com o outro que é aquilo que de mais forte tem em história. Então, tu aprende a compreender o outro, a diferença, que aqueles homens que carregavam as pedras das pirâmides, não eram bobos, não eram idiotas abobados, eles eram imbuídos em um outro tipo de pensamento, radicalmente diferente do nosso. Que aquela democracia ateniense da igualdade trazia ali um outro tipo de convivência, que merece ser conhecida e lembrada, para fazer um diálogo com as nossas próprias experiências. Nós não morremos porque deixamos de existir, nós só morremos quando nos esquecemos de nós mesmos, entende? Compreende? Por isso que serve a história. (Professor Jussemar Gonçalves, 2015)

Jussemar corrobora que o objetivo da aprendizagem histórica seria o de propiciar aos discentes um distanciamento de si e de sua realidade em que está inserido para que ele possa viajar ou se reportar em pensamento na diferença dos homens de antigamente e os de hoje, um processo relacional das estruturas compreendendo que a democracia de antes, embora a sua definição etimologicamente seja a mesma, foram formatadas em outros momentos que merecem ser puxadas com a finalidade de relacionarmos com o tipo de democracia em que vivemos. Assim, finda com uma frase reflexiva que atenta para o fato que não se morre só quando não existimos porque podemos morrer em vida quando a gente se esquece de nos conhecermos enquanto sujeito que pensa historicamente.

Ah, tem. Com certeza. Eu acho que há muito tempo a gente... Se na prática a gente não superou, pelo menos teoricamente a gente superou. Se na prática a gente não

consegue fazer isso, teoricamente a gente escreve muito sobre isso. Tem que ter uma relação direta com a vida das pessoas. (Professor Daniel Prado, 2015)

O professor Daniel afirma que o Ensino de História deve ter relação direta com a vida dos educandos e ressalta que esta é uma discussão antiga que ao menos na teoria está superada, mas, ele acredita que na maior parte das vezes os historiadores-docentes não conseguem fazer isso, mas, no plano teórico há muita coisa escrita e investigada ao redor do assunto. Um paradoxo autêntico, não por parte da fala do professor, mas, isso pode ser nítido a falta de amparo e conhecimento na área da teoria da história e na educacional acaba acarretando barreiras por falta de instrumentalização de como relacionar o conteúdo de modo prático e que este tenha significado para o aprendente.

Eu acredito que sim e acredito que todo conteúdo de história se relaciona com a vida. Então, esse discurso de... “Há que se fazer uma relação do conteúdo com a vida prática”, ele é bastante atual e importante, inclusive na educação básica. E esse discurso, ele se repete, ele se perpassa porque ainda nós ou a sociedade, não entendeu a importância da história ou não consegue conceber para que estudar isso, o que isso vai agregar na minha vida, qual a importância, o que é que eu quero saber do passado, então esse discurso, ele é consistente repetitivo e faz com que os estudantes e a sociedade viva em um presente. É que alguns historiadores falam isso, nós vivemos em um presente contínuo, não interessa o passado, o que aconteceu, importa hoje, então nós não temos expectativas de futuro, “amanhã não sei, passado não importa, eu quero o hoje”. Então, não se dando conta que o hoje é o resultado do ontem e o que nós vivemos hoje acarreta o que nós vamos viver amanhã. A história não se preocupa com o futuro e a história não tem pretensões de fazer previsões, isso não é o nosso papel. O nosso papel é analisar historicamente, é pensar historicamente, é pensar a relação do homem com o tempo, é pensar aquilo que foi, aquilo que é.. (Professor Mauro Tavares, 2015).

Mauro aponta que todo o conteúdo de História deve se relacionar com a vida prática, anexo, na educação básica, embora, em seu ponto de vista a sociedade ainda não compreendeu a importância da história, bem como, não consegue compreender o porquê de estudá-la, qual o significado para as suas vidas, que não é necessário saber do passado, e assim, os estudantes vivem só o presente não vendo a real importância de compreender o passado. Finaliza a fala dizendo que não é pretensão e nem objetivo do historiador prever o futuro, e sim, analisar historicamente o pensar histórico, a relação do homem com o tempo dos fatos que aconteceram e que acontecem.

Para Mauro há muito que se refletir ao redor da percepção que os professores apresentaram com relação à diferença entre o professor de História que atua hoje e dos seus professores de História de graduação. O professor Jussemar desvela que:

São diferentes. Hoje é muito mais pragmático, a formação é mais individualizada, há uma loucura desenfreada pela pesquisa, pelo mestrado, pelo doutorado, há o

desenvolvimento... isso aqui é semelhante ao ontem, de cortes no interior da universidade, ao redor de professores que pode fornecer bolsas ou possibilidades de futuros. Então, é uma busca ao redor desses professores – compreendes? – e uma instrumentalização, digamos assim, de uma falsa inocência dos alunos... ... o professor faz de conta que não sabe que o aluno vem para ele porque tem interesse, como ele quer corte, ele acaba aceitando a falta de inocência, entende? Mesmo aqui é um lugar de Ciências Humanas reduzida aqui do Rio Grande. O que não falta é ponte, entende? Querer ser, ter seguidores. É por isso que eu nunca sei muita coisa, que eu estou sempre meio ‘isolado’, não participo de nenhum corte, não ganho bolsa, às vezes, é bom aluno, mas não... Entendes? E a formação deles, assim, os meus professores, eles tinham menos formação teórica. Isso é verdade. Eu tive, mas aí foi uma escolha minha formação teórica. Eu lia muito ((enfaticamente)) na graduação sobre autores, (...) sobre teoria de História. Os nossos alunos não têm isto. Os nossos alunos não têm cadeiras que digamos assim, ensinem a explicar o universo da História. O nosso curso é muito cronológico. O nosso curso é muito... ((silêncio)). Quando eu dava aula em Londrina, o nosso curso, ele era um curso formado por professores com tendências intelectuais teóricas. Então, era um curso onde os alunos tinham mais teoria de história, mais a confluência da história com outras ciências, que aqui não acontece. (Professor Jussemar Gonçalves, 2015)

Em sua visão são constituídos de modo dicotômico porque ele observa que hoje os professores atuam de modo mais realista e individualista. Além disso, aporta para uma questão que está muito atual: a luta desenfreada pela pesquisa e produção acadêmica. Ele levanta um debate que ocorre nos bastidores da universidade, contudo, é assunto de ordem mais interna: o jogo de interesses ou ponte como denomina Jussemar de quem dá mais ou qual professor pode oferecer bolsas ou até mesma uma possibilidade futura embora este postule que os docentes sabem da “amizade” com o discente e acabam cedendo porque a este será interessante por diversos fatores. Ainda assevera que embora ele nutra algum apreço por alguns alunos por suas habilidades resolve não entrar nesta concorrência de bolsas. Quanto à formação de seus professores categoricamente ele informa que teve maior formação teórica do que seus mestres, mas, isso é advindo do seu interesse, da sua amorosidade pela intelectualidade e atenta para o fato que sente falta no Curso de História da FURG de disciplinas que expliquem o universo da História fazendo relação com a Universidade de Londrina no Paraná onde os professores apresentam uma confluência da história com as demais áreas do conhecimento e da teoria da história.

A outra visão relacionada com a pergunta é respondida por Daniel Prado:

Bom, vamos lá. Eu peguei uma época boa já do curso de História da FURG, eu peguei uma época legal. Eu já peguei na pós-ditadura militar. Eu entrei no curso de história no período do Collor, do ‘Fora Collor’, eu fazia movimento estudantil, DCE, o CAHIS, que era o centro acadêmico. E eu já tinha bastante professores jovens, com cabeças muito arejadas naquele momento e mesmo os professores, não todos, mas mesmo os professores mais antigos, eram bons professores de história. Então, (...) eu não vejo, do meu período pelo menos, uma ruptura tão grande. Eu tive pouquíssimos professores, um ou dois talvez, no máximo, que não olhavam a história de maneira um pouco mais crítica, um pouco mais... Do restante, eu não

vejo muita diferença, não. Eu sou suspeito para falar, enfim. Bom, grande parte desses... ou parte dos professores que me deram aula, hoje são meus colegas, também, que eu tenho... que eu nutro muita amizade, enfim, parcerias e tal. Eu não vejo lá muitas diferenças e também, no caso, como eu sou filho desta Casa, diferente de outros professores do curso que estão dando entrevista aqui, que são filhos de outras casas, poderia ser até um pouco leviano eu fazer uma análise... Leviano e arrogante da minha parte, “Não, eu sou bom, os outros não são”. ((acha graça)) Quem sou eu? Imagina? Mas, eu acho que de maneira geral, nós mantivemos um (...) nível bom de professores aqui. Às vezes, se a professora ‘X’ ou ‘Y’, o professor ‘X’ ou ‘Y’ não... talvez não seja tão eficaz a sua aula, mas aí o cara escreve muito, publica, então você tem um... no frigar dos ovos, tem um certo equilíbrio que eu acho muito interessante. Às vezes, um é muito bom em sala de aula, mas já o outro é bom para fazer extensão. Então, de maneira geral, eu acho que a gente consegue dar uma resposta legal, assim, enquanto grupo de história. Eu acho, pelo menos. Não sei se eu estou sendo muito corporativo também. ((acha graça)) Talvez eu esteja sendo muito corporativo, mas na realidade eu acho que não. Eu acho que o nosso grupo ‘A’ é um bom grupo. Eu acho, de fato, que o nosso grupo na relação, comparando com outras universidades, com outros cursos de história, de licenciatura, mesmo aqui da nossa região, eu acho que o nosso curso é muito bom. Acho. (Professor Daniel Prado, 2015)

O professor Daniel atenta para o fato que o seu Curso de História na FURG foi realizado em um momento político e social da recuperação democrática e alerta que seus professores apresentavam uma postura mais inovadora, visto que, aqueles mais tradicionais que não detinham uma visão mais crítica da História eram bons professores de História, entretanto, postula que não observa tanta modificação de seus professores para os de agora. Mas, é notório o seu modo imparcial de analisar seus docentes, no período de graduação, porque muitos deles hoje são seus colegas de profissão onde ele possui vínculos, amizades, outras relações que provavelmente essa pergunta o deixasse de modo mais desconfortável ao responder optando pelo que ele denominou: corporativismo porque é um filho da Casa. O professor finaliza afirmando que o grupo de modo geral é muito positivo e que há um balanceamento porque à medida que alguns publicam mais, outros são mais eficazes em sala de aula, outros para extensão finalizando que o curso de História da FURG é bom inclusive se comparado com os de outras, federais, da região.

Sim. Eu acho que como em todo lugar, a gente tem aqueles professores que a gente gosta das aulas, que a gente se identifica, no ensino básico tanto quanto no ensino universitário, na graduação. E eu acabei sempre buscando me espelhar naqueles professores, naqueles profissionais que eu admirava. Então, eu vejo diferença, sim, entre algumas práticas de alguns professores naquilo que eu queria fazer, naqueles que eu queria me espelhar e naquilo que eu não queria fazer. Então eu sempre tive uma concepção de um professor universitário de história que fizesse pesquisa, que envolvesse os estudantes, porque eu acho que a universidade tem essa possibilidade e o professor tem esse compromisso com o aluno de história, de envolver o aluno na pesquisa e também de... como a história, como eu te falei, ela é uma disciplina teórica, de ao menos indicar textos, livros, discutir historiografia, isso é fundamental na minha concepção da graduação tiveram uma outra formação e muitos deles se aposentaram, alguns – acho que talvez a maioria – ainda estão atuando, mas

certamente eles viveram um outro momento, um outro período, se formaram talvez lá na década de 1980, início da década de 1990, fazendo os seus pós-graduação, mestrado e doutorado. Porque há um tempo atrás não era necessário ter o título de doutor para ingressar na carreira universitária, então o professor universitário era mestre ou, às vezes, só tinha especialização, então já era professor. Então claro, eles tiveram uma outra formação. (Professor Mauro Tavares, 2015)

O professor Mauro volta na questão da memória que foi levantada anteriormente no motivo da sua escolha profissional, pois, mediado por seus professores em que se espelhava e se identificava no profissional que almejava ser. Dentro deste enfoque percebe a diferença da prática dos professores de agora para os seus. Assim, ele sempre partiu da premissa que o professor de História deve fazer pesquisa, envolver os estudantes na investigação porque a universidade possibilita essas atividades. Inegavelmente reitera que a História é uma disciplina teórica por natureza e seus professores vivenciaram outra época e acabaram repassando os conteúdos de modo tradicional, positivista e humanista tendo em vista que até pouco tempo não havia uma necessidade obrigatória de ter título de mestre ou de doutor para ser um professor universitário.

A seguinte pergunta alude na questão se o professor consegue diferir a associação ou dissociação entre a teoria e a prática nos cursos de História de quando te formaste para o momento atual que és um professor universitário de História.

Que é essa separação, ela é instituída não pelo curso, pela própria sociedade, pelos níveis de importância entre universidade e centro municipal de ensino, estadual ou municipal. Tem uma hierarquia que dar aula lá é pior do que dar aula aqui. Que lá pratica e aqui se pensa, mas isso está institucionalizado ((silabicamente)) na forma de ordenação da instituição de ensino duplo, do ensino fundamental ao ensino superior, como é hoje. Superior, ((silabicamente)) me entendes? Então, claro, isso perpassa toda a nossa prática, por isso é que o professor diz para nós do ensino fundamental “você tem o dia...”, ou dizem assim “estudei quatro anos, não aprendi nada. Tu pode até apertar a mão, como é que tu conseguiste? Porque eu não aprendi. Vim para cá, não sabia o que fazer”, “Não, mesmo que tivesse ficado cinco anos, tu não saberias o que fazer” dá vontade de dizer, “porque tu não te antenaste, ficaste esperando a vida toda que alguém te dissesse ‘faça assim’”, entende? Então, isso acaba sendo uma desculpa para aquele que nunca faz e para aquele que pensa que faz, me entende? (Professor Jussemar Gonçalves, 2015)

A pergunta tinha como foco compreender da fala dos entrevistados como eles percebiam se havia associação ou não da teoria com a prática dentro do Curso de Licenciatura de História, contudo, o professor observou está questão entre a universidade e as escolas de Educação Básica. Assim, na visão do professor Jussemar está segregação não é algo instituída pelo curso, e sim, pela própria sociedade, pela hierarquização de que dar classes na Universidade é melhor do que nas outras modalidades de ensino, que a universidade é lugar

de produzir e a na escola é lugar de praticar o que foi produzida nas academias repercutindo essas premissas estão no imaginário social. Alerta para o fato que os professores de Ensino Fundamental dizem que em quatro anos não conseguiram aprender nada, porém, o professor reitera que isso acontece porque os discentes não correm atrás, se sossegam e, este fato não pode servir de desculpa para a sua incompetência e sua falta de atitude diante da sua vida profissional.

Um pouco. Assim, como eu te falei, tive professores bons que agregavam o ensino com a pesquisa, com estágios, aonde nós íamos até o arquivo, então esse papel é o prático do profissional e história, é conhecer a pesquisa, é conhecer o arquivo e conhecer a sala de aula, conhecer o museu, conhecer essas diferentes estâncias aonde um historiador pode atuar. E daí talvez não só nos cursos de licenciatura. Licenciatura habilita para a sala de aula, mas o profissional que se forma é historiador. Claro, principalmente quem faz o bacharelado, habilita para pesquisa, mas hoje se o profissional se forma em licenciatura em história, ele pode atuar no arquivo, ele pode atuar no museu, ele pode atuar em outra instituição que lide com a pesquisa histórica, muitas vezes até mesmo em produções televisivas, fílmicas, nesse sentido. Hoje o dia o campo de trabalho do historiador é... nós estamos no Brasil lutando pelo reconhecimento da profissão historiador, porque existe a profissão sociólogo, existe a profissão antropólogo, existe a profissão geógrafo e não existe a profissão historiador, então nós estamos aí (...) se encaminhando em um projeto de regulamentação da profissão, que aí vai regular e vai dizer oficialmente aonde nós podemos então nos inserir. (Professor Mauro Tavares, 2015, grifo nosso)

O professor Mauro revela que em virtude de sua boa formação, por parte de alguns professores, que agregavam o ensino com pesquisa em diferentes locais onde o historiador deveria atuar lhe forneceu bases para suas atividades profissionais de modo mais crítico. Aproveita para nos dizer que o formando ou formado em licenciatura em História é um historiador, ou seja, que também se apropria da pesquisa. Mas, é inegável que em sua fala mesmo ao longo de seu discurso afirmando que um professor não se dissocia da pesquisa quando ele enfoca a palavra principalmente para o bacharelado existe habilitação para a pesquisa, bem como, a sua narrativa permanece informando que o profissional da licenciatura mediante aos avanços acontecidos dentro do Ensino de História podem atuar em outros espaços que até então eram pertencentes aos bacharéis de história observamos que mesmo de modo não tão implícito esta proposição da segregação do professor com a pesquisa ainda se encontra internalizado culturalmente de ideias e teorias perpassados pelos próprios formadores universitários de História. Finaliza atentando para a questão polêmica da regulamentação da profissão alertando que após esta conquista haverá melhores definições para os seus campos de atuação.

Hoje tem mais do que antes. Com certeza. (...) Você quer ver uma coisa? Há uma

discussão nacional hoje, que é creditação da extensão. O que é isso? A partir de determinado momento... Eu sou do comitê (...) eu sou de vários comitês ((acha graça)) aqui na universidade, um deles o comitê de extensão. Daqui a um tempo, todas as universidades do Brasil vão ter que colocar em suas grades curriculares que para se formar tem que ter tantos por cento de créditos em extensão, ((silabicamente)) que é prática, ação prática na comunidade. Tu entendeu? Então, não é só a disciplina que eu quero fazer aqui com a prova, é também a extensão. Isso é prática, é serviço prático da universidade para com a comunidade. Então, isso não tinha antes, ou tinha muito menos. (Professor Daniel Prado, 2015)

Como extensionista o professor Daniel Prado observa que hoje a prática caminha mais próxima da teoria dentro da universidade. Assim, ele volta na questão da creditação da extensão, em outras palavras, ele antecipa que daqui um tempo as universidades do Brasil vão ter que colocar em suas grades curriculares um número x de créditos para a conclusão do curso. Assim, ele aponta que a prática e a teoria poderão avançar mais ainda porque os projetos de extensão servem para ligar a universidade com a escola dirimindo distâncias.

O outro item pretende analisar quais eram e quais são as práticas pedagógicas mais frequentes pelos historiadores-docentes. Não gostaríamos de iniciar esta análise antes de realizarmos um diálogo do que realmente significa práticas pedagógicas. Na realidade o papel, ou seja, o significado da prática pedagógica é algo que não conceitua em si, e sim, que se concebe e pode ser alterada consoante as nossas visões de mundo. Na visão de Fernandes (1999, p.159) a prática pedagógica é uma:

prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999, p.159, grifo nosso)

O autor nos expõe que a prática pedagógica não é aquela que se ampara somente da didática ou da metodologia do aprender, mas sim, aquela que em um espaço temporal articula à educação como uma prática social, uma relação dialética entre a teoria e a prática, conteúdo e forma, com perspectivas diferentes, posto que, dentro deste espaço institucional circulam muitas histórias e visões no complexo mundo das relações. Assim, o professor Jussemar nos revela que não passa de uma "Memorização ((silabicamente)). Nós ensinamos conforme aprendemos"(Professor Jussemar Gonçalves, 2015). Dentro da fala do professor se observa que sua concepção de práticas pedagógica é interpretada como uma forma de transmissão e não de construção com o outro se aliando de competências técnicas. Parte do pressuposto de uma questão instrumental que envolve a prática, neste caso, deixa clara a memorização. Mas,

ele ainda justifica a resposta alegando que se ensina conforme se aprende. No tocante, a esta assertiva compreendemos que não é algo fácil ensinar de outra forma, já que, a maioria deles - os professores universitários vieram de um sistema reprodutor sendo que nas nossas universidades conotativamente parecem um verdadeiro antiquário e embora com novos discursos e roupagens acabam voltando-se para o velho sistema tradicional de ensino.

Práticas didáticas pedagógicas assim, os professores usavam lâminas, (...) alguns professores de história da arte carregavam um projetor de slide que era... literalmente projetor de slide que não é o mesmo que se tem hoje, que se usa datashow, é bem diferente. Então, nessas práticas pedagógicas, as aulas teóricas, as aulas expositivas, também elas eram mais efetivas. Então, eu sempre fui um crítico, pensando nesse sentido que a história deve dar uma base, um embasamento teórico muito forte, então eu sempre valorizei e aí eu trago isso comigo desde a minha formação, é a leitura e a discussão historiográfica, porque eu acho que a universidade é esse momento de produção do saber, de conhecimento e de divulgação do conhecimento científico, então o que se tem produzido na área. Então dentro de uma disciplina, eu trago comigo essa ideia da importância de se discutir a historiografia. (Professor Mauro Tavares, 2015)

Muito mais do que uma simples constatação leva-nos a uma reflexão mais profunda da dificuldade dos historiadores-docentes se amparem de terminologias direcionadas para área pedagógica, pois, o professor Mauro abarca com relação dos recursos didáticos que compõem a prática pedagógica e não propriamente das suas práticas pedagógicas como um produto social. Dentro desta nuance há um relato paralelo dos recursos utilizados por seus professores como lâminas, projetores, e dos que ele se apropria atualmente como o: datashow, o que ele considera como uma postura diferente. Mas, percebemos que os recursos se amparavam de tecnologias diferentes, contudo, na prática permanecia um sistema arraigado baseado no positivismo e nas aulas expositivas e teóricas. Em continuidade a sua fala ele enfoca num aspecto debatido pelos demais depoentes como a forte discussão historiográfica e a leitura considerando a universidade como local de produzir e divulgar o saber. Tal assertiva não consideramos negativa, todavia é necessária uma melhor operacionalização dos historiadores-docentes porque mais do que um conteúdo ele precisa ter cultura e erudição, tendo em vista que, sem estudar a matéria é impossível ter ensino principalmente para aqueles que não lêem. Neste prisma, os professores devem deixar de lado os problemas relacionados com a política educacional e adquirir conhecimento com a bibliografia atualizada de incipientes linhas de pensamento, bem como, discutir com os colegas não somente a historiografia, e sim, estratégias para melhor operacionalizar as classes. O professor Daniel apresenta a mesma dificuldade ao interpretar as práticas pedagógicas que o professor Mauro, contudo, em uma

perspectiva diferenciada, vejamos:

Na época, não tinha práticas pedagógicas, pelo menos em termos de disciplina. Hoje, ela é uma disciplina. Na época, nós tínhamos o... Olha que interessante. Na época, o licenciado, o Daniel Prado em 1995, seu último ano de faculdade, ele só ia conhecer a escola no último ano, no pré-estágio e no estágio. Hoje, não. Hoje, nós já colocamos os nossos alunos de licenciatura nas escolas desde o segundo ano, já. Há uma diferença aí. (Professor Daniel Prado, 2015)

O professor Daniel Prado nos informa que a disciplina de prática pedagógica não existia durante a sua formação o que nos leva a confirmar as lacunas de sua constituição como docente de História no período de sua licenciatura, pois, a relação entre a historiografia, a teoria da história e as questões pedagógicas não andaram lado a lado. Por fim, ele finaliza com relação o seu estágio que ocorreu somente no último ano de sua graduação porque os cursos de licenciaturas desde sua criação, no Brasil, na década de 30 apresentavam fragmentação, ou seja, foram instaurados nos princípios do positivismo científico. Assim sendo, operou por muito tempo no 3+ 1. Em outras palavras seriam três anos de conhecimento teórico na área específica e um ano destinado a atividades pedagógicas. Este tipo de desenho curricular não existe mais, embora, como Daniel discursa que a partir do segundo ano começa as práticas de estágio, porém, fica evidente para nós que a lógica do positivismo fora tão hegemônico que acabara deixando problemas até a atualidade sem haver articulação curricular com a pedagógica propriamente dita.

Deixamos para a proposição final a questão que é o carro chefe de nosso estudo, ou seja, aferirmos na voz dos professores brasileiros como eles observam a relação da pesquisa com a docência. Está premissa será mais bem detalhada nas subsequentes fases do método como a justaposição e a comparação. Neste momento, nos ateremos a somente interpretar se no ponto de vista dos depoentes há uma segregação entre a formação para a pesquisa e a formação para a docência. Iniciamos com a fala do professor Jussemar:

Sem dúvida. Claro, sem dúvida. (...) Por isso tem um curso de licenciatura e bacharelado, senão não haveria isso. Isso é uma longa ((enfaticou)) tradição bacharelesca, surgida nos primeiros cursos de Direito no Brasil, que sempre considerou de menor importância dar aulas. As aulas do Direito eram aulas canônicas. O sujeito lá... o bigodudo que ia dar aula lá, subia para o púlpito e declamava ((enfaticou)), e dava uma tese. Os alunos como aprendiam ler os livros em francês... e aquele que melhor repetisse, o que mais artiloso, mais sofista fosse, era considerado o melhor aluno. Eles tinham uma visão assim de mestre e discípulo, não de professor e aluno. Professor nunca foi uma categoria valorizada, que erradamente a gente pensa que no Brasil foi. Sempre esteve ligado à mãe, à cozinha, entende? Nunca foi um cargo ((enfaticou)) desempenhado por alguém que decidisse algo. E nunca foi uma função que o Estado tenha apostado como forma de articular outro tipo de (...) vivência social. (.....) Então, educar é romper com o ontem. Ou melhor, é saber o que manter do ontem, e o que o estimular para o futuro.

Compreendes? Quem educa, sempre tem um pé no ontem. Apenas um dos dois.
(Professor Jussemar Gonçalves, 2015)

Jussemar nos revela de modo afirmativo que sempre houve e há essa separação e isso é muito presente porque existem dois cursos como o bacharelado e a licenciatura porque caso não houvesse esta distinção não haveria este apartheid. O professor vai além do proposto e tece como foi constituída a imagem do professor quando enfoca que no Curso de Direito Canônico não havia uma relação entre o aluno e o professor, e sim, entre um mestre e discípulo. Assim, o mestre subia no púlpito e ditava uma tese sendo que o aluno que obtivesse mais desempenho memorístico ou fosse ardiloso em suas argumentações era considerado como o melhor de sua turma. Em sua visão o professor nunca foi valorizado porque sempre esteve aliado com a ideia de maternidade, com o cuidado e o afeto, bem como, os integrantes dessa profissão eram aqueles que não desempenhavam ou geriam ações do Estado, pois, este nunca valorou o docente como o mediador capaz de transformar a sociedade, bem como, não era de seu interesse que ele fosse um agente transformador.

Na época a gente não era direcionado para pesquisa, só para docência, na licenciatura. Hoje, um pouquinho mais, não melhorou muito não. Isso eu posso te responder com muita clareza. A relação do ensino com a pesquisa na graduação, ela ainda é muito pouca. Ela é melhor do que há 20 anos atrás, 20 e poucos anos atrás quando eu entrei para fazer o curso... vinte e poucos anos atrás. Mas, ela melhorou um pouco. E a gente tem percebido isso muito hoje na discussão do mestrado, porque o nosso mestrado ele é voltado para as questões do ensino de história, de novo. É um mestrado de ensino de história – quer dizer –, que se relaciona com isso também. E a gente tem a condição de refletir isso nas orientações com você sobre isso hoje. Avançou um pouco, não avançou muito, mas avançou um pouco.
(Professor Daniel Prado, 2015)

Daniel atenta que durante su formação a licenciatura não direcionava para a pesquisa, ou seja, somente para docência, contudo, acredita que atualmente se observa uma pequena modificação quanto a este aspecto e responde com clareza que não foi muita coisa que se modificou. Enfatiza houve um avanço durante os últimos vinte anos, mas, narra que o nosso mestrado é um lugar de realizar este tipo de proposição com relação ao Ensino de História, e assim, como há outros locais que surgiram e estão surgindo com o intuito debater assuntos variados dentro do Ensino de História.

Eu não acho que talvez seja segregação, porque é aquilo que eu já coloquei antes, eu acredito que todo professor é um pesquisador ou deve ser. Então, formar para licenciatura é também formar para pesquisa, eu acho que isso, para mim é muito claro, e eu não vejo essa separação, eu tento realmente nas minhas aulas estabelecer esse parâmetro de que todo professor é um pesquisador. (Professor Mauro Tavares, 2015)

Mauro talvez por sua formação ser mais recente observa que não exista esta dicotomia e para ele é bem clara a ideia de que todo professor é um pesquisador. Salieta que caso não seja ao menos deveria ser. Além disso, postula não estabelecer essa separação expondo que todo professor deve ser um pesquisador, embora, não tenha mencionado na questão do historiador porque na nossa visão todo historiador em sua natureza é um professor que deveras é um pesquisador.

Em linhas finais observamos que os historiadores-docentes apresentaram alguns traços de identificação outros bem distantes em consonância com as suas formações. Assim, três professores formados em períodos diferentes da História, com linhas de estudo inerentes com os seus gostos e aspirações nos desvelaram suas concepções tanto no âmbito profissional, pessoal e suas filosofias de pensamento que serão coadunadas com as perspectivas que veremos a seguir dos professores de História do Uruguai.

No próximo subitem vamos conhecer os achados encontrados nas narrativas de três formadores de professores do Curso de Licenciatura de História do Uruguai e adiantamos que seguimos a mesma estrutura da análise brasileira, ou seja, as mesmas perguntas para posteriormente justapormos observando as diferenças e as semelhanças na voz dos professores para finalizarmos o processo de comparação sincronizado.

4.4.2.2 A constituição da identidade profissional dos historiadores-docentes: sujeitos uruguaios

Neste momento, iniciaremos a interpretação das narrativas dos historiadores-docentes do *Instituto de Profesores "Artigas" / IPA*, desta forma, seguiremos a mesma consigna de perguntas organizadas nas entrevistas do Brasil e que foram devidamente selecionadas para este objetivo, posto que, não nos cerceamos de todas as proposições realizadas por não concatenaram diretamente com a nossa proposta. Por conseguinte reiteramos que agora nos ateremos a somente conhecer o perfil dos professores, suas aspirações, suas filosofias, ideologias, convicções, ou seja, as bases que os solidificaram em um profissional que forma outros professores de história. Subsequentemente adentramos na fase da justaposição para findarmos na comparação, portanto, vale recordar aos leitores que somente cotejaremos a perspectiva adotada nos sistemas educativos pelos professores no tocante associação ou dissociação da pesquisa com a docência os demais elementos explanados serviram como meio de aferir as tessituras dos profissionais.

Os professores Ema e Alejandro realizaram suas formações no período da ditadura militar, contudo, a primeira vivenciou os anos mais duros da repressão uruguaia de 1977-1980, que foi o primeiro quinquênio, com a destituição de um número avantajado de professores demitidos de suas funções, e alguns casos, sofreram diversas sanções política; o segundo 1980-1984 englobou o movimento menos fervoroso, porém, não menos repressivo, muito embora, o governo já houvera controlado autoritariamente as ações dos docentes mediante a obediência, ao medo e ao silêncio. As suas falas foram importantes para que pudéssemos captar o mecanismo de controle e repressão para com aos professores e os alunos do IPA.

Em nossas análises brasileiras houvera só um entrevistado em que realizara sua formação neste período, o professor Jussemar, embora ele tenha somente vivido este acontecimento os professores que aqui nos reportamos sentiram na pele o processo traumático e doloroso que é viver e se constituir como professor durante o autoritarismo. Findamos nossa análise com o professor PHD. Pablo Fucé que é o Coordenador Nacional de História do país, um homem mais acadêmico e voltado para as questões da historiografia moderna que obteve parte de sua formação na Argentina, pois, como bem sabemos o Uruguai e a Argentina apresentam muitos vínculos e intercâmbios de experiências nas diversas áreas do conhecimento, em específico e particular, no sistema educativo.

Assim, Pablo vivencia tempos democráticos do país tanto em sua formação como a de formador de professores de História e veremos que sua narrativa apresenta um cunho bastante diferenciado dos outros protagonistas deste capítulo.

Neste limiar de informações, nos detivemos a entrevistar dois professores do IPA que representaram a década de 80 englobando os movimentos de ditadura e de recuperação da institucionalidade, bem como, na década de 90 temos como representante Pablo Fucé para captamos a visão dos professores formadores de História no novo século com as informações perpassadas por este, pois, é no início do novo milênio que começa a ministrar classes de História Moderna dentro do IPA.

Nos capítulos anteriores desta dissertação deixamos claro que esporaríamos alguns prismas ao redor da ditadura militar no IV capítulo, pois, dois de nossos entrevistados, Ema e Alejandro, realizaram suas formações iniciais dentro do IPA durante este momento histórico. Dentro deste enfoque, antes de interpretarmos sua fala devemos expor que a ditadura no Uruguai, principalmente dentro do IPA, nosso lócus de pesquisa, foi terrível pelo fato de haverem seres pensantes e intelectualizados da sociedade uruguaia, assim, por parte do

Governo Militar houve um controle muito grande em vários sentidos como: criação de uma lei o INADO em 1973, que tinha por objetivo retirar o monopólio de formação de professores da secundária do IPA da capital, redução de quatro anos de curso para três, diversos professores reconhecidos por sua intelectualidade foram mortos, torturados, exilados, assim, em seus postos de atuação foram colocados professores que não eram aptos para formarem professores de história, ou seja, a grande parte eram somente “maestros” título fornecido para aqueles ou aquelas pertencentes à órbita primária de ensino. Vejamos o escopo central de Ema para escolher a sua profissão e área de atuação.

Razón principal para hacerme profesora de historia, para mí fue una razón política. Sí fue una razón política. Yo empecé el profesorado de historia en la época de la dictadura. Y como demócrata y considerando que yo había, que era muy importante formar a las nuevas generaciones en una conciencia democrática para poderlo terminar, salir de la dictadura. Tuve la impresión que la historia, era la enseñanza de la historia era el mejor camino para eso. Después aprendí que la enseñanza toda es un excelente camino de formación de ciudadanía. En realidad mis tres pasiones estaban entre la historia, la literatura y la filosofía. Y el momento histórico me hizo decidirme por la historia. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Partindo do que expusemos, a professora Ema advoga que para ser uma professora de História ela deveria conscientizar seus educandos de modo democrático. Assim, sua principal razão foi política porque havia começado sua formação no período da ditadura. Nesse ínterim, como era a favor da democracia postulava a importância de formar novos professores de História com uma nova visão política e mais participativa e apostou que seria por meio da História que os formaria para a cidadania, embora, posteriormente compreendeu que toda a forma de educação é um bom caminho para modificar a realidade. Ainda relata que gostava de três cursos, mas, diante das circunstâncias históricas acaba pendendo para a realização do curso de História.

Vamos contextualizar resumidamente as conseqüências do autoritarismo para a formação de professores, e assim, clarificamos o ensejo desta professora de transformar o pensamento decorrente de sua época. Inicialmente nos remetemos a informar que a INADO instituída de 1973 foi denominada como filha do medo porque servia como um modo de repreender qualquer postura que não concatenasse com os interesses do governo, e ainda, alguns a consideraram como a lei de Sanguinetti até então patrocinada por este que era Ministro da Educação e Cultura da época. Está lei modificou os rumos do Sistema Educativo do Uruguai com um aparato em prol da disciplinarização e legitimação e o aumento alarmante de sanções para os/as docentes que não estivessem favoráveis ao regime da época. Os

educadores da Secundária e os professores formadores do IPA acabaram sendo considerados muito perigosos, posto que, estes locais eram vantajosos para modificar a conscientização política e modificar as mentalidades. Vejamos:

(...) cambio en las mentalidades de los hombres que transitan por los recintos de la Educación. Esto, solamente se conseguirá en el campo de una doctrina pura, única forma de que todos los hijos de esta tierra comprendamos que nos tiene que unir un pensamiento enteramente nacionalista para volcarlo al bien común de todos los orientales. (CAMPODÓNICO, 1991, p. 103).

Consoante à narrativa nos é deixado bem claro que para modificar os homens (lei autoritária e machista) haveria que se alterarem os planos e programas de estudo, principalmente, em áreas consideradas poderosas: as ciências sociais. Neste ensejo, o intuito era o de alterar a conduta social tanto dos estudantes como dos professores o que deveras resultou numa retirada de quase dois mil mestres da secundária por não estarem adeptos aos preceitos impostos pelos militares. Partindo deste cenário em que Ema se encontrava este foi o seu vetor principal pela escolha profissional, ou seja, por uma razão política pendendo seus estudos para o Curso de História aspirando que em num futuro onde fosse recuperada a institucionalidade para que pudesse alterar o pensar histórico de seus discentes.

Em outra perspectiva, a do professor Alejandro Sánchez, temos dois motivos cernes para que ele se constituísse um formador de professores de História. O primeiro porque desde a secundária se impressionava com a possibilidade de ser um educador docente, bem como, a segunda questão que nos remete a um paralelo com o professor Mauro Tavares porque houvera tido professores de História marcantes. Assim, diante deste último fato ele opta pelo curso de História deixando de lado o curso de literatura. Sua voz nos ecoa que:

Mi principal motivo fue elegir educación. Yo era estudiante de secundaria y me fui impresionando cada vez más la posibilidad de convertirme en educador docente. Y obviamente las materias de corte humanístico eran la que más me interesaba y me resultaban favorables. En el caso de los profesores de historia que yo tenía, había jugado también un...una fuerte presencia en mi vida, muy carismático, me impresionaron mucho. Me interesaba también la literatura, pero creo que lo que te dije primero, como había jugado estos profesores en mi vida, fue lo que terminó predominado el decir “bueno tengo que elegir una de las dos asignaturas, historia o literatura”. Y entonces es una razón subordinada. Yo primero elegí ser educador y la historia fue el instrumento más favorable que encontré para ir desplegando esa tarea. Después ya en el Instituto de Profesores y en el ejercicio de la carrera yo creo que aumento mucho más el gusto de la historia... este... tanto como el hecho de haberme convertido en educador. O sea que se equilibraron ambas situaciones. (Prrofessor Alejandro Sanchez, 2015)

Bom. Em sua fala observamos que ele versa de educador docente, assim sendo,

sinteticamente informamos que se formos analisar etimologicamente a palavra docente está provém do latim- *doceo* –que significa mostrar, fazer, anunciar ou ver, contudo, a palavra educador também advinda do latim, provém do verbo *-educō-* que significa conduzir, educar, instruir, formar, cuidar, produzir. Assim, para Elba Bertoni (2007) o educador, em sentido amplo, é aquele que conflui na educação dos indivíduos e que visa a modificar durante o decurso de sociabilização da mulher e do homem. Neste limiar, o professor ou docente é uma pessoa que possui habilidades ou competências para transmitir conhecimentos, entretanto, o educador parte do princípio que ele é quem educará incorporando os saberes e valores de uma determinada sociedade. Assim, Alejandro revela que além de querer transmitir conhecimentos tradicionais também deseja conscientizá-los historicamente os auxiliando na sua forma de pensar e agir através da instrução, formação, produção, entre outros fatores que abarcam o universo de um educador.

Retomemos a questão da memória, bem como, da influência que um professor possui na vida de um estudante porque diversos estudos onde se versa com narrativas docentes que postulam o porquê da escolha profissional apontam que suas escolhas advieram foram do inflexo de seus professores, porém, a situação pode ser contrária. No entanto, tanto para o professor Mauro Tavares (FURG) e para Alejandro Sánchez (IPA) seus professores contribuíram de modo positivo. Num enfoque mais catedrático o Coordenador Nacional de História do Uruguai desvela que:

Y bueno... preferencias que se forman durante la secundaria, el bachillerato. Entre las materias que se ofrecen de la opción Derecho tenía la preferencia por abogacía o por historia y opté por historia. Sin mucho conocimiento en realidad de la profundidad que podía haber en la formación, en el currículum. Pero después cuando comecé me interesaron los temas, la literatura y seguí. (Professor Pablo Fucé, 2015)

Pablo Fucé traz à tona que suas preferências se estabeleceram durante a Secundária, em seu bacharelado, assim, ele sentia mais atração por disciplinas que estivessem ligadas com o Direito ou com a Advogacia e acabou escolhendo História, embora, fosse consciente que não possuía muito conhecimento a cerca dela, mas, com o passar do tempo começou a estabelecer vínculos com os temas em que lhe interessava.

Aportemos neste instante da formação de nossos depoentes e de seu tempo de formação de estudante dentro do IPA. Iniciamos com a fala de Ema que nos conta que começa a sua formação:

En 1980. Entre acá al instituto en 1977, inauguramos el plan que se hacía en la época de la dictadura. Muy mal plano estudios. Era en el INADO, sí. Muy malos profesores en la mayor parte. En la mayoría de los casos, incluso gente que no eran profesores. Tuvimos algunas excepciones de los grandes y termine en diciembre de 1980. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Como já comentamos anteriormente os “docentes” que atuavam neste momento estavam despreparados para formar incipientes professores, bem como, nem era o objetivo do governo da época. Com a destituição da elite cultural e intelectual e a exoneração de concursados do IPA foram incluídos professores de confiança do governo militar, assim, partilhavam de uma idéia homegeinizante da educação em prol da legitimação da institucionalização ditatorial. Além disso, os professores apresentavam uma metodologia mecanicista, com esvaziamento de conteúdos, e os existentes, não eram favoráveis para o desenvolvimento do senso crítico, e assim, se postulava dentro dos desenhos curriculares alguns dogmas do período, o conhecimento linear, irrefutável e sem processo dialético. A todo este processo, Ema, se refere que obteve professores ruins que estavam ali somente para servir subservientemente um governo impiedoso com seu sistema nacional de educação, mas, houvera raras exceções porque alguns/algumas docentes podiam ser consideradas excepcionais neste período. No tocante, ao seu tempo de atuação no IPA nos informou que está há dezesseis anos formando professores de História, visto que, inicia sua carreira dentro da instituição em 1999.

O professor Alejandro começa sua formação no IPA quando a professora Ema estava se formando como professora de História, em 1980. Desta forma:

(...) el Instituto de Profesores yo ingrese en el año 1980. En realidad yo termine la secundaria en el 78, y en el 79... justamente desoyendo todo lo que te acabo de decir y por influencia familiares y todo más, había ingresado en la carrera de Derecho. Pero no dudé en nada. ((acha graça)) Ese año solamente... este... porque no yo quería venir acá, al Instituto de Profesores. Entonces en el 80 ingrese aquí. Entonces de 1980 a 1984... en que me recibí como profesor. (Pprofessor Alejandro Sanchez, 2015)

O professor emite que teve uma experiência na UDELAR no Curso de Direito por causa da influência dos familiares, contudo, não teve dúvidas quanto a sua vocação profissional e acabou terminando o seu curso em 1984. Alejandro atua desde 2007, no IPA, o que totaliza oito anos de experiência dentro deste lócus institucional.

Pablo Fucé revela que “*Aquí en el Instituto de Profesores y egresé en el año 1996.*” (Professor Pablo Fucé, 2015). O professor começou em 1991 e veio a concluir no de 1996. Em 2000 acaba se efetivando como professor do IPA apresentando uma experiência

profissional de mais de quinze anos dentro do instituto.

Neste momento nós iremos saber qual foram as suas formações, mas, é importante que se ressalte que no caso uruguaio para ser um professor do IPA não é necessário possuir curso de Mestrado ou Doutorado e os que possuem por gostos e interesses em alguma área ou específica; ou para atuar como professor universitário nas privadas ou no público denominado UDELAR, pois, o país conta somente com esta instituição em nível público considerada a mais antiga do país. Vale ressaltar que para ser professor universitário é fundamental apresentar capacidade aprovada e idoneidade moral, ou seja, as titulações de Mestrado ou Doutorado não são requisitos básicos, porém, auxiliam na ascensão dos graus universitários. Desta forma se considera um docente do Consejo de Formación em Educación/CFE, na qual, abarca o IPA:

“aquellos que ocupan cargos docentes em efectividad o em forma interina, com funciones de docência direta o indirecta. Se define docência directa como aquella función em relación continua e inmediata com el alumno. Son cargos docentes también: Directores, Inspectores, Coordinadores Docentes orientadores educacionais (DOE), Docentes de laboratorio (DOL)” (SNEP, 2014, p.46)

Além do mais como requisito para ser docente do IPA precisam ser: *“egressado de formación docente; egressado de enseñanza universitaria o superior em especialidad vinculada al curso; ser docente efectivo por concurso em Educación Primaria, Secundaria o Tecnico Profesional”*(SNEP, 2014, p.46). Embora já tenhamos comentado nos outros capítulos acredito que se faz mister que exponhamos aqui em formato de reforço.

No tocante a sua vida acadêmica Ema nos revela que:

Tengo una maestría en curso, una maestría sobre Didáctica de la Historia, que ya tengo el diploma ya tengo la etapa del diploma hecho y probado o sea...Y tengo también un posgrado em Enseñanza Universitaria, em Didáctica Universitaria. La maestría de Didáctica de la Historia es una maestría conjunta entre formación docente y la Universidad de la República. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Ema realizou seu estudo de formação docente em História no IPA e na sequência acabou fazendo uma especialização que concatenou com seus interesses pessoais como: Ensino Universitário, além disso, aponta que está realizando um mestrado que na verdade foi uma iniciativa da UDELAR com a ANEP, contudo, está é primeira turma o que acarretou num longo processo.

O professor Alejandro está fazendo o mesmo mestrado de Ema. Vejamos: *“Yo hicelo mismo que te debe haber comentado Ema. Que fue el diploma para Didáctica en la*

Educación media. Y qué bueno, ahora falta la última parte que es la del posgrado en Didáctica de la Historia. (Professor Alejandro Sanchez, 2015)” Nesta fala o professor Alejandro acrescenta que já realizaram a primeira parte do mestrado faltando somente a que abarca da Didática da História, contudo, já faz quase dois anos que o mestrado se encontra parado. Pelo que se percebe a estrutura dos mestrados no Uruguai são muito semelhantes à estrutura pedagógica dos *magister* da Argentina em que muitos deles se dividem em suas partes sendo que a primeira engloba a especialização em que se concluída com êxito já lhe dá a possibilidade de possuir um título de especialista; se continuar, ou seja, a segunda fase ocorre à realização de algumas cadeiras e se alcança o título de mestre mediante a defesa de seu projeto de investigação. Essa iniciativa pioneira de um mestrado em parceria com a ANEP/UDELAR foi realizada no Instituto de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores Juan Pivel Devoto do CODICEN.

Pablo Fucé foi o único de nossos entrevistados, no Uruguai, que possui um doutorado, ou melhor, é um PHD assim como o professor Jussemar da FURG. O docente relata que:

Yo comencé la maestría en Historia del Río de la Plata y pasé directamente al doctorado porque ya tenía producción previa. El doctorado lo hice en Argentina porque no había carrera de doctorado en Historia en Uruguay, recién este año está la primera promoción en Uruguay. Así que yo lo hice en el 2004 y defendí la tesis en el 2011 en Argentina. Cursé en la Universidad de Rosario y en la Universidad de Buenos Aires. (Pablo Fucé, 2015)

O professor narra que começou realizando o mestrado em História do Rio da Prata, contudo, mediante a sua produção intelectual que já possuía acabou passando direto para o doutorado sem haver necessidade de realizar uma dissertação para obtenção do título de mestre. Na realidade é raro este feito, mas, há casos que por seu amplo acervo intelectual e sua produção bibliográfica acabam passando direto para um nível mais elevado de aperfeiçoamento. Nesta sucessão de fatos, o doutorado acaba fazendo na Argentina na Universidade Nacional do Rosário que fica localizada na cidade de Rosário, bem como, seu pós-doutorado acabou concluindo na Universidade Nacional de Buenos Aires/UBA localizada na capital da Argentina.

Conferimos que a professora Ema e o professor Alejandro estão realizando seus mestrados, bem como, o professor Pablo Fucé já é um pós-doutor. Após estas considerações veremos quais são suas linhas de investigação. A professora Ema revela que pesquisa “*Sobre el uso de las tecnologías en la enseñanza de la historia. Sobre todo el. Análisis de los...de los repositorios, de los portales educativos, de los materiales que hay en Historia em los portales*

educativos de Uruguay. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Ema, tem se reportado em suas publicações, palestras e conferências ao redor do uso das tecnologias dentro do Ensino História, destarte, analisa os repositórios educativos, os portais educativos e os materiais que existem em História nestes sítios educacionais. O que nos leva a constatar que o Uruguai tem avançado bastante no tocante ao uso das tecnologias, principalmente, após a implantação do *Plan Ceibal*.

Alejandro parte de uma perspectiva diferente de Ema e Pablo, contudo não menos relevante porque abarca um tema que vem sendo debatido pelos historiadores-docentes do país.

Es especialmente el cómo pasar de la enseñanza de una historia nacionalista, positivista de nuestro país a una concepción y una enseñanza en la historia con una mirada mucho más regional. ¿Verdad? Este... entonces es un poco lo que ha llegado a la academia el tratar de repensar los temas desde allí. Es tratar de realmente de hacerlo realidad en el aula. Porque todos decimos que entendemos lo que decimos cuando hablamos de esto, pero en el aula seguimos haciendo aquello. Entonces mi intención es contribuir un poco a esa reflexión. (Prroffessor Alejandro Sanchez, 2015)

Deste modo, sua preocupação é compreender como se pode deixar para trás uma história nacionalista e ancorada pelo positivismo que imperou no país, e que deveras possui uma presença muito forte e marcante no ensino de história uruguaio, para que tenha um olhar mais direcionado para o âmbito regional. E ainda finda salientando que todo mundo compreende teoricamente quando se diz a respeito deste assunto, porém, na prática acabam realizando suas aulas num modelo tradicionalista e nacionalista e seu escopo primordial na execução desta investigação é para que este possa contribuir com esta reflexão para fortalecer o Ensino de História.

Ema e Alejandro versam em suas produções de temáticas que se preocupam mais com o Ensino de História em visões dicotômicas, contudo, Pablo Fucé se aproxima da historiografia moderna em seus centros de interesse, em específico, com a do século XVIII. Em seu doutorado escreveu:

La tesis se llama “Persuasión ceremonial, la moral y lo sensible en la liturgia políticas del Cabildo de Montevideo (1730-1808)”. Y es un trabajo que propone el estudio de las formas de persuasión política ceremonial de la monarquía hispana a través de sus autoridades locales. Conforme al uso de cierto tipo de ceremonia, vestimenta, postura, gesto, tradición iconográfica, etc. El posdoctorado es una continuación en relación al estudio de las emociones, el modelo emocional que propone la política monárquica española en el siglo XVIII y principios del siglo XIX. (Professor Pablo Fucé, 2015)

Partindo do que ele nos expõe num primeiro momento narra o modo como ocorre a persuasão da política cerimonial na Espanha mediante as suas autoridades locais aferindo o uso da cerimônia, vestimenta, postura, gesto, as iconografias, ou seja, a história corporal dentro do contexto monárquico. Em seu PHD acaba dando continuidade para estas temáticas observando-os como um modelo emocional que propõe a política monárquica hispânica analisada a luz das emoções, que por sua vez, está perspectiva não é tão debatida dentro das academias brasileiras, além disso, ele abarca estudos da filosofia perene. Suas publicações têm renome internacional inclusive nos Estados Unidos.

Depois de percebermos suas aspirações de estudo averiguaremos quais as disciplinas que estes historiadores-docentes ministram dentro do *Instituto de Profesores “Artigas”*. Sendo assim, Ema afirma que:

Acá solamente trabajo con Didáctica de la Historia. Didáctica... Siempre... Siempre com la Didáctica de la Historia... Y siempre trabaje en eso. Soy profesora de historia en la educación media, secundaria. Y en la Universidad de la República, pero acá soy profesor de didáctica. El asunto es...a mí me gusta mucho la historia, claramente ((acha graça)) pero me gusta mucho la enseñanza. Y yo entiendo que para ser profesor de alguna disciplina de historia en la historia contemporánea, o en la historia antigua, en este Instituto hay que ser un especialista en esa historia. Y yo no me considero una especialista en esa historia. En cambio para lo que me formé, en posgrados, fueron justamente en los términos de didáctica que es lo que siempre más me gustó. Entonces por eso trabajo así. En la Universidad de la República si tengo a cargo un curso de Historia Contemporánea pero es en la Facultad de Comunicación, no estoy formando historiadores. Estoy trabajando en un curso de historia contemporánea para futuros comunicadores. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

A professora Ema trabalha somente com a Didática da História desde que integrou o quadro de professores do IPA e ressalta que é professora de Educação Secundária, contudo, na UDELAR ministra classes de História Contemporânea na Faculdade de Comunicação só que nesta instituição pública não está formando docentes, e sim, comunicadores. Inegavelmente sua fala nos remete que gosta tanto da História como do Ensino de História porque parte do princípio que para ser professora de Pré-História, Antiga, Medieval, Moderna ou Regional precisa ser especialista na área e ela nos deixa claro que não é especialista para dar classes dessas disciplinas porque sua pós-graduação e inclusive seu mestrado que está andamento versam estritamente com relação à didática clássica da História.

Aqui começamos a delinear algumas especificidades do sistema de formação de professores do IPA. A disciplina de didática de prática docente compõe um dos pilares de formação desde os tempos idos de formação em 1949. Dentro desta perspectiva, a didática é

um campo curricular muito peculiar no sistema educativo do Uruguai. Assim, a disciplina “*en el contexto real y desde el nivel académico, la didáctica es más que una asignatura, es la bisagra natural del sistema de formación y asume una multidimensionalidad real articuladora de la formación pedagógica específica y práctica desde el centro configurador de su temática*” (LUACES, 2002, p.43). Luaces (2002) nos revela que a didática é a disciplina considerada como a dobradiça, ou seja, é o elo que liga as duas partes da formação como a formação pedagógica e a teoria da disciplina que constituem os outros dois pilares idealizados por Grompone desde a fundação do IPA. Em suma, a disciplina científica, a didática, acaba sendo transformada em uma disciplina onde um grupo de professores de didática define o que deve ser ensinado ou não.

Professor Alejandro ministra também a disciplina de Didática da História, assim, ele desvela que trabalha em:

(....) el último año de los chicos, cursan 'La didáctica de la historia' del tercer año. En realidad es de cuarto año. Porque nosotros tenemos el primer año una 'Introducción a la didáctica'. Después el segundo año tenemos 'Didáctica uno', ahí hay una confusión de nombres. ((acha graça). En tercer año es 'Didáctica dos' y en el último año, en cuarto, es 'Didáctica tres'. Yo tengo la 'Didáctica tres' de un pequeño subgrupo de la noche. Que comparto con cuatro compañeros más, es decir, el grupo se divide entre cinco profesores de didáctica, el grupo de la noche. Y la diferencia con las otras didácticas es que las otras didácticas los chicos tienen en el liceo, a donde van hacer la práctica, un profesor que los recibe. Que nosotros lo llamamos profesor adscriptor. Que es el que lo acompaña día a día y cada tanto nosotros visitamos. La experiencia del último año es que los chicos están solos, están a cargo del grupo y son asalariados inclusive por ese grupo que tienen. Y no tienen profesor allá en el Liceo, solamente me tienen a mí para las dos funciones. Por eso lo tengo que ir aver más veces que los otros profesores de didáctica. (Professor Alejandro Sanchez, 2015)

Neste fala o professor esclarece como funciona um dos três pilares da formação dos professores de História para a secundária. O primeiro ano há a Introdução a Didática, as aulas são somente teóricas e, para cursar as demais didáticas é preciso ter avançado nesta. Partindo do pressuposto que o estudante tenha aprovado na disciplina ele poderá ir para Didática I, Didática II, e a última, é a Didática III, na qual, o professor trabalha com um pequeno grupo da noite. Mas, ele não trabalha sozinho porque comparte experiências com mais quatro. A última didática do curso é diferente das outras porque na didática I e na II existe a presença de um professor, alcunhados de adscriptor¹¹⁰, este tem a finalidade de lhe acompanhar

¹¹⁰ O professor adscriptor é aquele que atua na formação dos estudantes que estão se preparando para serem professores do Ensino Secundário conjuntamente com o professor de Didática responsável, neste caso, para o curso de História embora com as demais licenciaturas se proceda ao mesmo, assim, a participação de um estudante acaba proporcionando para os liceus um espaço de reflexão e análise, visto que, estão embuídos de novos aportes didáticos, metodológicos e epistemológicos.

diariamente, embora, os professores destas disciplinas lhes visitem mensalmente. O último ano os estudantes atuam sozinhos e são assalariados, porém, exige mais tempo e requer mais atenção por parte dos professores de Didática III que precisam visitá-los nos liceos com mais frequência para observar o andamento das classes.

Pablo revela que: “*Aquí Historia Moderna. (...): Siempre Historia Moderna. Sí, sí. Acá Historia Moderna. Tercer año. De los cuatro, el tercero. Tiene el curso y un seminario. Siglo XVIII en Europa y América*” (Professor Pablo Fucé, 2015. Pablo Fucé, desde 2000 quando iniciou na carreira de formador de professores trabalha com a História Moderna, no terceiro ano do Curso de História, onde há durante a execução da disciplina um curso e um seminário com temáticas que englobam o século XVIII na Europa e América.

Compreendido suas cadeiras ou disciplinas que lecionam dentro do IPA consideramos importante saber quais são os conteúdos que eles consideram importantes para os seus educandos.

Sí. Lo que más me gusta es trabajar con lo que significa enseñar historia. Con el significado real que hay que tratar de trabajar con los estudiantes sobre el significado que tiene enseñar historia hoy para los adolescentes. Ese me parece que es el tema clave. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Ema enfoca que gosta de trabalhar partindo da operação que evidência a experiência dos discentes para que eles compreendam o que significa ensinar a história, qual o significado da história para os adolescentes medrando a sua compreensão de perceber o que se modificou e o que ainda permanece, assim, para ela o mais importante não é conteúdo propriamente dito, e sim, o modo de como ele capta estes conteúdos.

Na visa de Alejandro os conteúdos que lhe apaixonam e que considera primordiais são:

Eee...(...) en la hora de la enseñanza o de los temas que están planteados en el programa de didáctica. Uno por ejemplo tiene que ver con instituciones educativas. Este... porque la gestión me agudiza la mirada desde allí. Es decir la convicción de que el centro educativo también educa y no solamente es el aula o el profesor concreto, sino que todo un centro educativo tiene que ser aquel que está dictado a una suerte de efecto establecimiento. Es decir la institución es la que educa. Y entonces trato demostrar a los estudiantes como sus proyectos de aula o sus proyectos de curso tienen que estar vinculados realmente a esa educación. Que una cosa es la libertad de cátedra y otra cosa es la libertad de criterio. La libertad de cátedra, perfecto, extraordinario, pero que a veces hay otras cosas que no tienen nada que ver con la libertad de cátedra. Se le pone ese tema y ahí empiezan los conflictos por el cual la institución educativa también se desfonda. No sólo porque esta ya es parte de la teoría de que las instituciones educativas se han desfondado etcétera, etcétera. Sino también nosotros con nuestra acción, muchas veces em solitario y sin controles contribuimos al desfondamiento de las instituciones. Por

eso me gusta mucho, me interesa trabajarlos con ellos. Y lo otro que me interesa mucho y que ves es una cosa que más me llama la atención y que bueno que yo trato de esforzarme mucho en eso, es lo mismo que estoy haciendo con mi tesis. Es decir, porque yo de repente no puedo saber exactamente por donde corre la investigación en historia sobre la Edad Media en Europa en este momento. Me pierdo porque no son mis lecturas, es decir... no estoy al día. “¿Bueno cuáles son los últimos conocimientos medievales que existen?” No es la historia que yo enseño, ni la que estoy al tanto, ni la biografía que yo leo. Pero una forma de mostrar, bueno, en la atención entre la historia investigada y la historia enseñada, es meterme precisamente con esta historia de acá. ((acha graça)) Sea de la perspectiva nacional o regional, bueno... mostrar cuál es... cuales son las dificultades y los obstáculos que tenemos para verdaderamente hacerlo bien. Por eso me gusta mucho hablar de eso. (Professor Alejandro Sanchez, 2015)

Aqui retomamos uma diferença entre o Brasil e o Uruguai, até o momento porque há ensejo que o Brasil se adequa a uma reforma curricular nacional. Dentro do que estamos falando, o Uruguai, apresenta um desenho curricular único que deve ser seguido pelos historiadores-docentes do IPA. Alguns consideram uma perspectiva viável outros não concatanam com esta premissa, ou seja, é uma temática que divide opiniões.

Dentro deste enfoque o professor Alejandro planeja seus conteúdos mediados pelas determinações normativas com um olhar atento para: as instituições educativas. Assim, ele parte do princípio que os alunos precisam estabelecer diferenças entre o que é liberdade de cátedra e de critério avaliando que é positiva a liberdade cátedra, porém, o professor deve saber quais os conteúdos devem ser priorizados, ou seja, precisa ter critérios no que ele vai ensinar, posto que, há muitos conteúdos aplicados que acabam rompendo vínculos com as instituições. A postura do/a professor/a solitário e que não controla ou estabelece critérios tende a romper com as demais instituições e por este motivo acaba considerando como um conteúdo essencial.

Outro ponto que o professor gosta muito trabalhar é relacionado com a história nacional do Uruguai para que aja a possibilidade de transpor o conteúdo investigado numa visão possível para o Ensino de História, bem como, este deixa claro que estudar outras áreas de natureza específicas ao conteúdo histórico não compõe seu acervo bibliográfico e não se consideraria apto para tal finalidade. Em suma, o professor nos relatou que prioriza duas temáticas em suas classes: as instituições educativas e a história regional transpondo-a para o Ensino de História.

Pablo Fucé, professor de História Moderna do IPA, estabelece em suas classes um contato mais aproximado com o que realizou em suas pesquisas de pós-graduação um aspecto que consideremos bastante similar com as perspectivas adotadas pelos historiadores-docentes entrevistados no Brasil, assim sendo:

Yo trabajo temas que tienen que ver con la tesis, tanto desde el punto de vista de la historia de la cultura, la historia social y una nueva visión de la historia política no centrada en los procesos estatales sino en los paraestatales. En las formas de acción política y el modo de gestión de la vida política de los actores locales, mucho menos que en las estructuras institucionales del Estado. (Professor Pablo Fucé, 2015)

O professor revela quais são as linhas de ação e de estudo que desenvolve com seus estudantes dentro da instituição como a história da cultura, a história social, as inauditas visões da história política tendo como eixo o processo do estatualismo (administrado pelo poder público) e o paraestatal (entidade privada não submissa à administração pública, mas, que se encontra ao lado do poder público para realizar atividades em prol de seus interesses).

Depois de captarmos seus conteúdos que mais lhes agudizaram agora vejamos se dentro do IPA eles realizam com as/os discentes pesquisas, estímulos a congressos, publicação de artigos. Aqui tomo o cuidado de relembrar o leitor que estamos abordando de uma instituição de órbita terciária, que por sua vez, não é de sua alçada interligar os princípios de indissociabilidade da pesquisa, extensão e ensino porque como bem detalhado no capítulo III expusemos que são de Ensino Superior, embora, terciários e que se direcionam com mais especificidade para o labor técnico-profissional. Assim, principiamos com a fala da professora Ema que informa que:

(.....) acá el curso de didáctica tiene dos partes, se llama Didáctica Práctica Docente. Entonces nosotros tenemos grupos pequeños de estudiantes, promedio de ocho estudiantes y tenemos unas horas de clase acá. Pero los estudiantes, esto es una característica muy particular de la formación uruguaya, nuestros estudiantes hacen práctica en los liceos, en la enseñanza secundaria desde el segundo año que vienen al IPA. Entonces ellos hacen en primer año, acá, ellos tienen un curso de Introducción a la didáctica, que es solamente teórico. En segundo año vienen a clase acá y vana un liceo a la clase de un profesor de historia, miran las clases de ese profesor de historia y empiezan a dar alguna clase. Y nosotros desde acá los acompañamos en la preparación, en el estudio. Em tercer año del IPA hacen eso mismo, pero dan más clases en el liceo y cuando están cursando el último año de acá, que es cuarto año del IPA, ellos tienen un grupo del liceo a cargo de ellos, sin profesor. Entonces nosotros les damos clase acá y los vamos a ver al liceo una vez por mes, más o menos, vamos a ver cómo es la clase que dan y los acompañamos además en todo el proceso. En la preparación del curso, en la preparación de las clases, en la preparación de las pruebas que tienen que poner, hacemos el análisis de las clases con ellos. Y después tienen un examen que es una clase. Y tienen que hacer todo un trabajo también teórico. Entonces tenemos horas de trabajo acá y horas de acompañamiento en los liceos en donde ellos están haciendo la práctica. Y además...y además en realidad nosotros acá tenemos unas horas de trabajo para una coordinación institucional. De manera que nos reunimos una vez por mes todos los profesores de historia, de didáctica y de historia para pensar, para proyectos o para mostrar lo que estamos investigando, o para aprender, o para... a veces invitamos un docente para que venga hablar...a actualizarnos y tenemos unas horas, de lo que acá se llama Departamento Académico. Yo en este momento no tengo un proyecto de trabajo porque yo hacía tres años que no estaba dando clase acá, porque estuve en un cargo de gobierno, entonces... Este año volví y todavía la verdad que no tuve tiempo de ponerme a visualizar un proyecto, pero tenemos unas

horas como para un posible trabajo de investigación. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Como já informamos nos capítulos anteriores não há uma obrigação por parte dos historiadores-docentes a instigá-los a serem pesquisadores, e sim, bons professores. Para isso ela retoma em sua fala como se procede à didática prática que é realizada desde o segundo ano, bem como, ela considera como uma particularidade do país, embora, no Brasil, nos novos desenhos curriculares partam desta premissa, contudo, o que difere é que eles realizam essa formação somente nos liceus porque estão sendo formados para a secundária, posto que, na primária de seis anos é unidocente no sistema público. No Brasil há espaço de estágio tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio porque os professores serão formados tanto para as séries finais do Fundamental como para todas as séries do Médio com duração de três anos e; no Uruguai a secundária é de seis anos.

Retomando um dos pilares da formação uruguaia: no primeiro ano é teórico e abarca a didática clássica e ampla; no segundo ano os alunos são acompanhados pelos professores e começam a dar aulas; no terceiro ano há um número maior de classes que os alunos devem realizar com o auxílio de um professor e no último ano de Didática de História eles realizam as atividades dentro dos liceus sozinhos com auxílio do professor de Didática de História III. Este processo todo deve ser rigorosamente acompanhado pelos professores de Didática para ajudá-los na preparação, execução das aulas, dos exames, parte teórica, entre outros elementos. A professora nos alude que seu trabalho não consiste somente dentro do IPA porque precisa no mínimo uma vez ao mês ir aos liceus em que estão realizando suas formações, embora, o grupo seja pequeno, bem como, uma vez por mês há uma reunião institucional onde se reúnem todos os professores de História e da didática da História para demonstrarem seus estudos, suas pesquisas, organizarem projetos, bem como, em algumas situações vem professores de outras localidades para falarem ao redor de um assunto que ande na cena do dia. Além disso, há algumas horas destinadas dentro do Departamento Acadêmico. Mas, Ema, de vertente artiguista, atuou durante o governo de Mujica como Conselheira da Educação Secundária e quando realizamos a entrevista havia pouco tempo voltado as suas funções como docente do IPA, por isto, não havia nenhum projeto, mas, salienta que existe possibilidade e horas para a investigação, embora, não seja uma exigência e as pesquisas são direcionadas para os docentes e não para os discentes, embora, estes possam formar uma parceria.

Alejandro no revela que no tocante a execução de projetos de investigação no IPA

não realiza porque parte da premissa que:

(.....) yo los pongo al tanto de por qué hago, lo que hago.(...). Es así. Pero también ellos lo saben porque cuando ellos... ven que la asociación de profesores de historia me invita para una conferencia para... y la temática son éstas, es decir, ellos van como futuros profesores. También van a las conferencias o van a 'esto'... Entonces sienten que no hay diferencia entre lo que yo a veces estoy haciendo en el aula y como también se van acercando a lo que puedo hablar en otros lugares más academicistas o también las cosas que publico. (Prrofessor Alejandro Sanchez, 2015)

Em sua visão eles estão se formando para serem somente professores, bem como, dentro da órbita terciária não se preconiza projetos de investigação, publicação, seminários, congressos, jornadas ou qualquer tipo de atividade extensionista, todavia, por seu empenho, por ser um bom comunicador, por firmar terreno dentro de alguns assuntos onde ele apresenta maior vínculo teórico como: a História Nacional do Uruguai, a Associação de Professores de História denominada de APH lhe chama para realizar conferências onde os seus alunos são convidados a participarem. Neste limiar, eles acabam percebendo que não há diferença dos conteúdos que ele considera vitais na academia como no IPA, ou seja, ele não segrega os conteúdos em consonância com o local em que irá discursar.

Como já informamos mais de uma vez, Pablo Fucé, é o Coordenador do Departamento Nacional de História. O Sistema Nacional de Educação Pública nos informa que:

El perfil y las atribuciones de los Coordinadores académicos son los siguientes: tener la necesaria solvencia académica y capacidad de relacionamiento para situarse adecuadamente en la complejidad de situaciones que se pueden suscitar; considerar las diferentes visiones de las disciplinas y asignaturas integradas al Departamento emanadas de las distintas formaciones de los docentes y las estructuras y tradiciones de sus colectivos; estar interiorizados de los contenidos, perfiles, objetivos, etc., de las asignaturas del Departamento en las distintas carreras, especialidades y modalidades; tener condiciones para el trabajo en equipo, para actuar como orientadores en la consecución de los objetivos y proyectos departamentales, teniendo como meta la construcción de la nueva estructura que se propone para Formación Docente; ser capaces de generar proyectos de trabajo y/o colaborar en la proposición y realización de los mismos, facilitando las necesarias instancias, buscando los recursos acordes, etc. (SNEP,2014,p.50-52)

Partindo do que expusemos acima compreendemos o que o nosso entrevistado apresenta uma gama de responsabilidades dentro do IPA que deve desenvolver durante sua atuação neste cargo. Neste limiar, Pablo nos ecoa que:

Sí, también soy el coordinador del departamento. Tengo a cargo esa responsabilidad y hay proyectos que se vienen desarrollando. En Moderna por el momento lo que

estamos haciendo es formar a los estudiantes en el trabajo de fuentes, de archivos. Relevamiento de archivos. (Professor Alejandro Sanchez, 2015)

Além de todas as responsabilidades como Coordenador Acadêmico desenvolve projetos e um deles se refere a sua disciplina de História Moderna com o intuito que os estudantes se apropriem das fontes dos historiadores e a utilização de arquivos nacionais.

Um dos projetos de Pablo consiste em que seu aluno se instrumentalize de algumas fontes inerentes ao ofício do historiador. Dentro deste enfoque Pablo revela que:

Nosotros utilizamos, este año estamos trabajando sobre “El amor y el temor al rey” es el tópico del seminario. Entonces estamos trabajando en archivos de aquí, del Archivo General de la Nación y después estamos trabajando con la ‘literatura política de la Ilustración’. (Professor Pablo Fucé, 2015)

O professor manifesta que dentro da sua disciplina, História Moderna, em seu planejamento há a elaboração de um seminário e um curso que precisam realizar para serem aprovados. No ano de 2015 a temática do seminário escolhida pelo professor tinha como título “El amor y el temor al Rey” que objetivou o apropriação de fontes primárias que se encontravam nos Arquivos Gerais da Nação, bem como, outra fonte bastante utilizada são as iconografias do período do Iluminismo um enfoque direcionado para a literatura política.

Na mesma pergunta realizada de quais os documentos que ele utiliza dentro da sala de aula o professor Alejandro nos disse que há muitas, embora, o mais viável, principalmente, no aspecto econômico continua sendo os livros, contudo, registra que:

Creo que hoy uno aceso a muchísimas otras posibilidades de conocimiento histórico que antes no tenía. Yo creo que la Internet está dando un sin número de posibilidades. Ala larga es un texto también, tu vida es una película o veas una noticia o veas... este... siempre es un texto ofrecido de otra manera, es un texto en el fondo. Como es la clase de mi estudiante. El estudiante que va a dar una clase también tiene un subtexto. Entonces... este... pero creo sí que por lo menos rompe la forma tradicional de creer que sólo de esta manera yo voy a saber. Tanto lo saben los estudiantes que a veces creen que solo por estar informados van adar una buena clase sin leer historia. Y ahí se le complica, porque no puede enseñar lo que no estudia. “No, porque yo soy muy bueno, yo soy militante sindical acá del gremio de los estudiantes, y conozco muy bien toda la lógica del imperialismo y del Fondo Monetario Internacional y la sublevación de los pueblos...” no sé cuánto y no sé qué. “Entonces por lo tanto puedo dar este programa de 4º año del Liceo, 4º secundario, que tiene que ver con todo el mundo dela Guerra Fría... y todo más” Pero tienes que estudiar aparte. ((acha graça))“ Tienes que estudiar. Ya sé que tienes todo lo otro, pero no alcanza porque se no, sos un militante debarricadas, pero no sos un profesor”. (Professor Alejandro Sanchez, 2015)

Sua percepção atenta para o fato que hoje há inúmeras possibilidades e fontes para auxiliar o trabalho do historiador-docente que são importantes para dirimir a visão positivista

da História, contudo, o primordial para um professor que dará classes de História é ler e ler muito a História porque segundo sua fala: ninguém pode ensinar aquilo que não sabe. Assim, de nada adianta ser militante, conhecer determinadas temáticas, e sim, precisa saber todo o que é necessário para perpassar para os educandos conteúdos básicos para os instrumentalizarem fora do instituto.

No tocante ao uso das fontes, Ema Zaffaroni, sempre que possível incluiu outras que não sejam somente os livros “*o sea tratamos siempre de incluir, también, otras fuentes y no solamente los libros, los autores digamos.*” (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Neste momento, adentraremos num terreno do como ele enxerga a si mesmo e os demais professores por isso nossa pergunta foi o que é ser um historiador-docente. Ema nos revela que:

Es difícil sobre todo sería hacer una profesora de historia en qué nivel, ¿no? en donde, porque el ser profesor de historia acá en el Instituto me parece que es... bueno acompañar a los estudiantes en ese proceso de formación que están haciendo, que es muy costoso, que es muy profundo, que no solamente hay que enseñarles mucha historia sino también enseñarles a enseñar la historia. Y eso es difícil porque a veces ellos se quedan sólo con la parte de repetir contenidos y entonces, bueno, eso no es lo único que tienen que hacer. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Em sua percepção é uma ação difícil de ser desempenhada porque embora a sua função como professora de Didática de História seja a de acompanhá-los durante todo o processo é algo demorado e profundo ao mesmo tempo porque não é somente ensiná-los os conteúdos de natureza do conhecimento histórico, e sim, o mais difícil: habilitarem-nos a ensinar história porque muitas vezes estes acabam se sentindo sozinhos e reproduzindo os conteúdos como se fosse à única coisa que devessem realizar. Assim, para esta professora, o principal papel desempenhado por ela é o de instrumentalizarem-os a ensinar à história dissolvendo-se das questões positivistas que cercearam e cerceiam o Ensino de História do país.

Alejandro vivenciou o processo da ditadura dentro do IPA partindo de suas vivências em sua formação para ele o papel de um professor de História é o ensiná-los para a liberdade. Dentro deste preceito ele nos revela que:

(.....) el ser profesor de historia para mí siempre estuvo muy fuertemente la intención educativa de educar para libertad. Eso es una cosa que... Mira cuando tuve que entrar al posgrado este, de ‘Didáctica de la historia’, tuvimos que presentar un proyecto de las intenciones por el cual uno lo hacía y esto que te estoy contestando esto que escribí. ((acha graça)) Este, en mi vida está vinculado al tema de la libertad. Quizás por haberme formado en la secundaria en un periodo dictatorial,

para mí fue muy duro toda esa performance. El darme cuenta en ese trayecto, el vivirlo, no sé cuánto... Y el haber formado, incluso todavía la dictadura acá en pleno Instituto de Profesores y después ver las cosas que estaban vinculadas al aula ese tema. Pero una vez que también eso se terminó y se volvió al régimen democrático y todo lo demás, comencé a observar también cómo el mandamiento de pensar siempre en la libertad no es un tema exclusivo del momentos de dictadura. Sino que es un momento... es algo que siempre... bueno alguien se tiene que encargar de eso ((riso)) y yo siento como profesor que este... el tratar de mostrarme desde allí, el provocar, el discutir ideas desde allí. Cuando a veces le digo a un estudiante, "bueno sí... este... has dado una muy buena clase acerca...", de no sé el Fondo Monetario Internacional. "Perfecto. Aparte estoy de acuerdo casi lógicamente con todo lo que dijiste, pero... ¿No hay otras formas de ver este tema? Le digo, por ejemplo. "Porque que yo coincida con tu planteo no me voy a creer que es la única forma de verlo" ¿No? Entonces este... se queda pensando el estudiante. "Pero... eso es lo que yo creo" "Sí, es lo único que 'yo' creo, pero no es lo único que existe". Y como se nosotros no nos acercamos al estudiante liceal, de secundaria, la posibilidad de ver que hay otras lecturas de la realidad ¿hasta dónde estamos generando hombres libres? Porque todo profesora a poner que si quieren tener en su proyecto, quieren tener estudiantes críticos y no sé cuánto... pero les encantan crítico mientras coincidan con él. ((risos)) A mí me encanta cuando son críticos y aparte no coincidan conmigo. Me parece que de eso se trata. Y que a parte el estudiante se sienta absolutamente feliz por no coincidir conmigo. ((acha graça)) Esas cosas me parece que son... este... las que hay que tratar de hacer. Porque a donde todo el mundo piense igual nadie piensa nada. Y donde nadie piensa nada está más lejos de la libertad. Entonces esas son huellas que tengo desde de mí juventud. Y bueno tá... es... me parece que es la que puedo dar, lo que puedo aportar. (Prrofessor Alejandro Sanchez, 2015)

O professor demonstra que para poder cursar o Mestrado, que é uma experiência pioneira da ANEP com a UDELAR, necessitou ingressar com um projeto de investigação onde seu tema contempla a importância de ensinar para a liberdade. A escolha do tema decorre dos momentos duros do período ditatorial que vivenciou no instituto, contudo, percebeu com o passar do tempo que pensar para a liberdade deve acontecer independente do processo histórico em que se vive. Afinal, assim como o professor apostou na ideia que mesmo presos em um sistema, num sistema carcerário ou em qualquer outra situação que nos negue o direito a liberdade há um que nunca e ninguém nos prende e nem nos prenderá: no direito de pensar. Na sequência ele evidencia que escuta muito que os alunos devem ser críticos, reflexivos, mas, que ainda há muitas posturas arraigadas dentro do professorado onde as ideias devem servir de encontro com as suas e isso nunca foi e nunca será formar seres que pensem historicamente. Em suas palavras ainda nos diz que onde todo mundo pensa igual acaba ninguém pensando em nada e onde não há pensamento não existe liberdade. Em síntese o professor postula que o papel dele como professor de História do IPA é o de lhes fornecer ferramentas para que eles possam ter liberdade de pensamento e postula que gosta daqueles alunos que conseguem através de um conteúdo da história lhe desvelar uma nova visão que talvez nunca tivesse pensando porque como ele diz: tenho minhas opiniões embora estas não

sejam as únicas e válidas.

Pablo Fucé revela que o papel da história é: *“tratar de compartir algunas ideas sobre la experiencia de las personas en el pasado y su forma de comprender y resolver ciertos problemas que ocurren también en la sociedad actual.”* (Professor Pablo Fucé, 2015). O professor revela que o escopo central do historiador-docente é o de compartilhar com os alunos ideias ao redor da experiência do passado observando-as com o objetivo de compreender e resolver alguns problemas (interpretar) que ocorrem no mundo atual.

A próxima perquirição objetivava saber qual é o papel do professor de História para a nossa sociedade.

Yo creo que la historia nos tiene que ayudar; nos tiene... nosotros tenemos que poder enseñar la historia a los jóvenes un poco con la idea de para... para que puedan comprender un poco mejor el mundo. Yo creo que no es tanto... A ver si van a recordar todos los... las civilizaciones antiguas y todos los aportes de cada uno y todas las batallas y como fueron sino si les podemos enseñar a pensar un poco históricamente. Atener como esa manera de que todos los procesos tienen comienzo, tiene muchas causas, que los hechos son complejos, que el conocimiento está en construcción. Esta complejidad que tiene la historia me parece que eso es lo más importante que tenemos que transmitirles. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Ema parte que a história tem que ajudar aos jovens para que eles se compreendam no mundo e não especificamente recordar fatos; saber sobre todas as civilizações antigas e tudo que acabou acontecendo nas batalhas, e sim, lhes ajudar para que pensem historicamente com a ideia de para-para quê. Deste modo os alunos conseguirão compreender os acontecimentos complexos. O que a professora uruguaia nos deixou claro evidencia as ideias propostas nos artigos da pesquisadora e investigadora Isabel Barca.

Ainda seguindo qual o papel do professor de História para a sociedade, Alejandro discorre que:

Este es uno. Este que te estoy diciendo es uno, porque aparte ese va de la mano de los demás. Es decir, porque ya cuando estas educando para la libertad estas educando para la democracia. Y en la democracia, acá, generalmente, los uruguayos somos bastantes buenos, tá. Pero tenemos algunas faltas con la República. No hay nadie que se deje de tildar de demócrata, pero hay veces que perdemos experiencias republicanas. De ejercicio republicano. Y digamos la idea de la democracia siempre está mucho más vinculada al Derecho, pero el ejercicio republicano también está vinculada al deber. ((riso)) ¿No? Entonces a mí me parece que eso también es importante. Cuando vos vez este... lo habla el otro día. Todavía lo hablábamos con mis estudiantes hablando de este tema exacto “De educar para la Democracia, de educar para la libertad. Y de educar para la República.” Digo cuando nosotros tenemos... este... vimos el último partido, el último máximo clásico, Peñarol y Nacional. Y bueno término habiendo una golpiza impresionante, heridos, rompíanlas butacas y no sé qué y no sé cuánto. Bueno aparte de todo lo que uno pueda pensar, problemas de educación, problema de esto, de aquello, económico, (inint) bueno ahí lo que está fallando es el concepto republicano. Es decir a todos los que estaban en

esa esa tribuna, le dieron vuelta la tribuna del campo deportivo que les falta esa idea de que es vivir en una República. El respeto a las reglas, a las leyes, a no sé cuánto... Y bueno entonces este... si en algún momento en nuestro país... yo decía, alguien como José Pedro Varela se dijo en el siglo 19 que “no podía haber República hasta que no hubieran republicanos”. Y esa era la labor de la escuela, formar republicanos. Fíjate qué énfasis interesante, no dice “formar demócratas” dice “formar republicanos”. Y es más agregado, se no la democracia es una utopía. Pero vos fíjate qué interesante, la democracia como efecto de la República. Como efecto de la República. Bueno este... creo que es la principal función de un profesor de historia en el Uruguay de hoy, cuando veo los que están ahí en la tribuna, que están destruyendo todo, bueno... ((acha graça)) es formar republicanos. (Professor Alejandro Sanchez, 2015)

A indagação anterior tinha o objetivo que o professor nos narrasse qual é o papel do historiador-docente de História na atualidade. A questão a que nós estamos nos referindo procura captar o pensamento dos professores de qual é o papel do formador destes para a sociedade.

Neste sentido, Alejandro, começa informando um ponto que envolverá as demais proposições que ensinar para a liberdade é também educar para a democracia. Afirma que no país de um modo geral no sentido democrático são bons, mas, há faltas com a República, ou seja, são democratas, contudo, existem faltas republicanas, do exercício republicano porque muitas vezes não prevalece o respeito das leis, das normas, da convivência social, da fraternidade, da liberdade, da igualdade, da cidadania, da dignidade, entre outros fatores que compõem o ser republicano. Ainda citou um exemplo como uma partida de futebol de um clássico de times do Uruguai que terminado o jogo aconteceu uma série de desentendimentos, golpes e pessoas feridas porque a eles lhes faltavam o conceito de republicanismo, o de viver numa República. Como um professor fortemente nacionalista se remete ao fundador da escola pública uruguaia: José Pedro Varela que dizia que só poderia existir república se houvessem de fato republicanos e para ele este é o papel do professor de História com a sociedade: formar republicanos.

O professor não segrega a questão anterior com esta, e realmente, elas andam juntas embora o que se altere é somente o enfoque que acaba chegando à mesma via. Partindo disto o Pablo nos informa o principal papel é compartilhar ideias em torno das pessoas dos fatos do passado para que o educando possa compreender e resolver os problemas atuais, porque:

(...) en otras épocas eso lo hacía la familia. De hecho se sigue siendo en comunidades que no tienen esta estructura, digamos contemporánea pero en el mundo contemporáneo, en el mundo del trabajo, la fragmentación de la familia, la separación entre el mundo de los ancianos y el de los jóvenes, ha llevado al Estado a cumplir en parte esa función de transmisión de la herencia pasada. De la herencia cultural, de la herencia social, de la herencia política y de alguna manera sin eso no

puede haber ciudadanía, no puede haber... por lo menos no puede haber en el sentido, digamos, que se exige hoy al ciudadano. Sí puede haberlo de otras maneras, pero lo que antes transmitían los abuelos ya no lo transmiten. Los abuelos, la comunidad ha sido... se ha modificado. (Professor Pablo Fucé, 2015)

O professor nos revela que antigamente a família compartilhava com os filhos questões ligada com experiências passadas, embora, houvesse claro alguns casos de comunidades que não eram estruturadas como existem muitas na atualidade. Mas, a fragmentação da família, a separação do mundo dos velhos e dos jovens acabou levando o Estado a cumprir esta função de transmissão das heranças culturais, políticas e sociais do passado acarretando no não desenvolvimento de toda cidadania, ou ao menos, a cidadania que deveria de existir. Em suma, na visão de Pablo, o papel do professor de História para a sociedade é educar para a cidadania trazendo à tona valores existentes no tempo dos avôs, que por sua vez, se alteraram em consonância com o mundo globalizado e neoliberal que valora somente o capital e as não heranças de uma nação.

A próxima interrogativa almejou compreender se deveria haver alguma reformulação dentro da licenciatura de História do IPA. Alejandro diz que:

Hay que hacer modificaciones. El problema es que también hay cosas que no solamente son ovan demano de la historia. Es decir, tenemos una currícula para la historia, para la literatura, para filosofía, para cualquiera, un diseño curricular demasiado amplio. En todas las especialidades están las materias especiales, como la historia, las historias y la materia generales. La sobreabundancia de materias generales, algunas la cual podrían estar resueltas en otros espacios más comunes, hace que los estudiantes estén lidiando, luchando por años. Primer año, segundo año, con 11, 12 asignaturas, eso es excesivo... es excesivo porque... formar buen estudiante que sean este...es imposible abarcar la educación terciaria, no universitaria con tantas asignaturas por la cual hay que rendir cuentas, parciales, esto, aquello, pruebas... es tal cual. Entonces eso sería una cuestión para arreglar, que ahí ya es bastante. Y después habría que meter también un bistorí más profundo en nosotros mismo, los de historia, que estamos haciendo con la historia. Pero bueno ya bastante es empezar por el otro lado. Entonces eso sería una cuestión para arreglar, que ahí ya es bastante. (Professor Alejandro Sanchez, 2015)

Professor foi enfático ao dizer que há necessidade de se modificar o desenho curricular não somente do curso de licenciatura de História como nos demais porque há um desenho muito amplo para ser um curso terciário e não universitário. Aqui voltamos às questões elencadas no capítulo III, deste estudo, quando versamos na diferença entre o ensino universitário e o terciário, pois, apesar da certificação não ser expedida por uma universidade, e sim pela ANEP, os conteúdos da terciária são muito aproximados do ensino universitário, e assim, acabam tendo que cursar até doze disciplinas com conteúdos gerais em um só ano. Lembrando que no IPA não é como na FURG regime semestral, e sim, anual. Assim, ao

longo do ano se avolumam conteúdos, trabalhos, provas, aulas para preparar e estágios nos liceus.

Tal Plan de 2008 tem enfrentado grandes convulsões por parte dos estudantes que às vezes levam muito tempo para poderem concluir seus estudos. O outro aspecto mencionado pelo professor é com relação à necessidade de se conferir a prática dos professores de História, ou seja, o que eles estão fazendo com o Ensino de História e finaliza a fala dizendo que só isto já tem muita coisa para transformar no sistema de formação docente do país.

Pablo Fucé, nos narra que:

Son correctos. Yo participe en el diseño del plan actual. Diseñe el programa de la materia que doy. Así que digo... mi opinión está marcada por todo esto, pero entiendo que es apropiada. Lo que ocurre que se pensó todo eso para una realidad institucional universitaria, que todavía no ha votado el poder político, hubo propuestas en ese sentido pero no se llegó a los votos necesarios. Entonces claro muchas cosas que en el papel tienen un contexto en la realidad no lo tienen. (Professor Pablo Fucé, 2015)

O professor Pablo Fucé postula que o plano de 2008 está correto, bem como, a sua disciplina, de História Moderna, que foi desenhada por ele, contudo, o que se sucede é que os conteúdos foram pensados de acordo com a criação de um Instituto Universitário de Educação proposto pela Lei Geral de Educação de 2008 que até o momento não foi posta em prática, em suma, o desenho curricular de História assim como das demais licenciaturas foi criado em consonância com as propostas da IUDE, ou seja, um ensino universitário, mas, como não houve votos necessários para a sua criação acabou que no papel havia um contexto e na realidade outro bem diferente. Aqui versamos de um debate importante no cenário educativo do Uruguai e que já abordamos amplamente em outros capítulos de nosso estudo.

Ema com relação ao desenho curricular nacional ecoa que:

Creo que la formación de profesores en el Uruguay, tiene una... en este caso la de los profesores de historia, tiene una larga tradición y tiene cosas muy buenas. La formación de profesores tiene acá tiene como tres pilares. Una es la formación en la disciplina, en la formación histórica, otra es la formación en la ciencia de la educación y otra es la formación en la didáctica y práctica docente. Yo creo que esa es una buena combinación, me parece que eso yo lo mantendría y me parece que está muy bien. Me parece que en este plan, que nosotros tenemos ya en el anterior también, pero en este plan del 2008 que tenemos que es un plan que elaboramos entre todos con mucha participación nuestra. El problema que los estudiantes tienen muchas asignaturas, creo que nosotros estamos poniendo en el grado todo lo que es del grado y capas que también de un posgrado. Capas que tenemos una escasa tradición justamente de posgrado y maestrías, entonces damos una formación... queremos que todo, que el profesor de grado salga con todo. Entonces los estudiantes tienen más de 10 asignaturas por año, 10, 12 asignaturas por año. No hay una persona que pueda cursar 12 asignaturas distintas del nivel universitario, digamos, en un mismo año. No hay manera de que uno puede aprender tanto. ((acha

graça)) Y creo que ahí tenemos...Además muchas personas trabajan. Eso en definitiva produce que números, porcentaje muy pequeño de estudiantes pueda hacer la formación en los cuatro años .La mayoría de los estudiantes terminan demorando seis, ocho, 10 años a veces en poder recibirse. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Não diferente da perspectiva de Alejandro a professora nos desvela que há um número de cadeiras excessivas de nível universitário chegando até doze num ano só. Ainda se aporta que o plano parece que abarca um curso de graduação e de pós-graduação juntos o que dificulta muito para formarem-se como professores de secundária, posto que, muitos destes estudantes trabalham e possuem famílias, e assim, ao invés de se formarem em quatro anos acabam em alguns casos levando dez anos para poderem atuar nos liceos. Mas, em sua fala introdutória afirma que no Curso de História ao longo dos anos apresentou boas experiências por parte dos professores e que o último plano possibilitou a ampla participação de todos os professores em sua construção e foi encetada pela *Frente Amplio*.

A subsequente pergunta pretendeu analisar se os professores percebem que há uma associação ou dissociação entre a teoria e a prática dentro do desenho curricular de História proposto. Tomemos a primeira fala do professor Pablo Fucé que informa que:

Lo que ocurre... Sí hay una disociación que ocurre en todos lados creo yo que tiene que ver con... el hecho en que la teoría tiene ciertas preguntas y la realidad a veces no se acomoda a esas preguntas. Está más allá de esas preguntas, propone otro tipo de cuestiones, que no siempre las teorías van al mismo ritmo que la realidad para a preguntar, para explicar. Hay una disociación que ocurre siempre en ese caso y después hay, digamos, esfuerzo de acercar la teoría a lo que ocurre en la clase y sobre todo desde mi perspectiva a lo que ocurre fuera de la clase. Es decir a cómo interpretar un objeto desde un punto de vista histórico, una relación social, una institución, una lectura periodística, en fin digamos, otras cosas. (Professor Pablo Fucé,2015)

Ele afirma que existe uma dissociação quando a teoria se sucede de uma forma e na prática as coisas não acontecem como a teoria demanda, pois, algumas teorias não andam paralelas com a explicação da realidade. Ainda dentro da mesma proposição o professor Alejandro aponta que:

Bueno...e creo hay momentos y espacios en el que sí. Concretamente el modelo o la concepción, en que eso es histórico en el IPA y pocas veces visto en el mundo,el modelo por ejemplo,de cómo se hace la didáctica práctica docente. Es algo que a veces... muchas veces vienen o trasgente de otros países y tuvimos la oportunidad de hablar y dice “ ah no, pero...en mi país no es así” Entonces eso que acá desde el nacimiento de la institución se vio como algo muy atractivo que el estudiante pudiera tener, por supuesto, toda la colaboración teórica dentro del instituto pero que saliera a los liceos desde temprano a trabajar en un grupo junto a un profesor primero y sólo después, y a su vez el profesor de acá lo visite y esto y aquello. Bueno

es de alguna manera un espacio privilegiado en donde eso sí se puede ver. Me parece que se ve esa función claramente. Después hay colegas aquí que no tienen que ver con la didáctica seno que trabajan en didáctica pero que también le dan... no sé... inventivas a sus programas para... bueno para proponer algo desde esa dimensión. Profesores muy capacitados que también le buscan la vuelta a sus programas para que sus alumnos puedan descubrir la relación entre la teoría y la práctica. Profesores muy capacitados que también le buscan la vuelta a sus programas para que sus alumnos puedan descubrir la relación entre la teoría y la práctica. (Prrofessor Alejandro Sanchez, 2015)

Em uma visão bastante nacionalista Alejandro postula que dentro do desenho curricular do IPA, que por sua vez, e como já salientamos em outras oportunidades, se mantém dentro dos seus três pilares desde a sua fundação independente do modelo político instaurado segue dentro de suas bases históricas por mais de oito décadas. Desta forma, ele nos revela que pessoas de outros países enfocam que a sua formação docente nacional se diferencia e muito de outros países, principalmente, porque desde 1951 os alunos realizam prática docente nos liceos a partir do segundo ano do curso onde primeiro há um professor que lhes auxilia no processo dentro da instituição, o professor do IPA de didática que lhe dá apoio para suas atividades dentro dos liceos, e por fim, no último ano eles realizam aulas sem auxílio do professor denominado adscriptor. Assim, ele considera este espaço um local privilegiado onde há associação da teoria com a prática, bem como, atenta para o fato que existem professores que não são exclusivos de didática e que acabam abarcando questões desta dimensão. Termina a narrativa relatando que dentro do IPA há muitos professores capacitados para formação de professores que dentro de seus programas os adaptam para se aliarem da teoria com a prática.

Dentro desta abordagem se o desenho curricular de História associa ou desassocia a teoria com a prática a docente afirma que associa: *(...) a partir del segundo año... Tratamos de que justamente de que sea una formación completa en ese sentido. (Professora Ema Zafaroni, 2015.* Ema, em uma fala mais sintética, nos revela o que Alejandro nos relatou que desde o segundo ano os alunos praticam atividades institucionais o que ela considera uma formação totalmente social e completa que integra a teoria com a prática.

Outra questão que foi versada durante a entrevista foi em quais circunstâncias e de que modo os alunos conseguiam aprender melhor suas disciplinas. Partimos da experiência de Pablo que revela que é:

Cuando leen documentos. Cuando van a la fuente, sí. Porque ahí es donde pueden disponer del instrumental que los libros les ofrece. Leer solo libro de historia para enseñar historia no me parece el mejor modo. La mejor manera es, digamos, tener siempre a la vista las evidencias, los indicios firmes sobre lo que pudo pasar. Que no

significa que haya pasado de esa manera, quiere decir que pudo pasar de esa manera y que tenemos pruebas suficientes sobre eso. No todas las que necesitamos, no todas las que queremos, pero las suficientes. Y en ese sentido una enseñanza de la historia que sólo se basa en libros termina siendo una interpretación, de una interpretación, de una interpretación. : Entonces, digo ¿cuándo yo creo que los estudiantes míos tienen más valor o sentido a lo que yo les enseñé? Probablemente cuando tienen en frente un documento. (Professor Pablo Fucé, 2015)

Perceptivelmente e até mesmo por sua formação sua resposta não se diferenciou do que expusemos com relação a este questionamento para os professores brasileiros. Em sua visão eles conseguem aprender melhor seus conteúdos quando lêem os documentos, quando vão à fonte porque somente ler os livros clássicos de história não é o melhor modo de ensiná-los a história, e sim, quando obtém em mãos as evidências firmes a respeito do que aconteceu, pois, há provas de que realmente isto existiu e também não precisamos todas, e sim, das que sejam suficientes. Finda dizendo que um Ensino de História que se baseia somente em livros acaba sendo uma interpretação, de uma interpretação, de uma interpretação o que enquanto conversávamos me remeteu a ideia do telefone sem fio aonde cada um vai contando sua história a seu modo, portanto, a resposta central para a pergunta foi: meus alunos conseguem aprender melhor meus conteúdos quando estão diante de um documento?

Na concepção de Ema diante da interrogativa foi que:

Nosotros formamos un grupo acá, los profesores de didáctica bastante consolidados por suerte y apostamos mucho al trabajo del análisis y la reflexión sobre las prácticas. Y nos parece que sobre todo en este último año, en 4º año, que es un año muy fuerte, no es solamente trabajar con los autores. Como a prender la teoría por un lado y después ir a dar clase sino que hay que tomar los autores para ver cómo esos autores me ayudan a poder entender mejor mi práctica. Y en la medida en que yo puedo analizar mi práctica voy a poder mejorar y trabajar hacia una buena enseñanza, digamos. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Para Ema os discentes conseguem captar melhor os seus conteúdos quando eles conseguem analisar e refletir em torno de suas práticas, ou seja, não é somente ler autores, e sim, aprender a teoria para poder aplicar na prática porque à medida que se analisa suas ações é possível trabalhar melhor em prol de um bom Ensino de História.

Lectura de acuerdo a sus intereses, a su fortaleza. De repente cuando van a comprando algo bueno que sea producto de una decisión personal “que yo quiero tener este libro, yo quiero...” ¿no? Pero en realidad yo prefiero que compren libros de historia, que estén comprando de la didáctica de la historia. (Professor Alejandro Sanchez, 2015)

O professor Alejandro aponta na importância da leitura de acordo com os seus gostos pessoais e revela que prefere que o aluno compre livros de história ao invés dos de didática

clássica ou da história porque parte do princípio que para ser um bom professor ele deve conhecer as bases do conhecimento histórico e como já dissera anteriormente: ninguém pode ensinar o que não sabe.

Em momento anterior perguntamos aos professores o que eles achavam com relação às diretrizes curriculares nacionais do curso de licenciatura de História, e agora, mesmo que aja confluência nas perguntas, desejamos saber com relação aos conteúdos. Bom, na outra pergunta a questão dos conteúdos já viera à tona, lógico, porque é algo inerente, mas, neste questionamento as questões acabaram se aprofundando ainda mais. Vejamos o que Alejandro nos desvela a respeito deste assunto:

Y bueno... y sí. Lo que pasa que ahí tiene sotro problema también, nosotros le llamamoslo nacional a circunstancias completamente distintas de nuestro país. Entonces a veces establecemos una currícula qué tiene que ser en tal lugar de determinada manera, mejor dicho igual a la de acá, a la de Montevideo. Y a veces hay las realidades tan complejas y tan distintas que yo me pregunto hasta dónde eso debería mantenerse. Bueno pero es un derecho que la otra persona tenga allá, ni va tener el profesor que está acá, ni va a tener la biografía que está acá. Es decir yo no estoy a favor del centralismo pero también la realidad me muestra que hay distancias que a veces son insalvables. Y ahí sé que lo mejor que podemos hacer, porque... no sé algún pueblito del interior nuestro le vaya mejor en la educación es que algunas personas puedan progresar en una Carrera que les dé un título, que le de prestigio, que le de habilitación, que... Bueno, que le haga ganarse también de otra manera la vida en un lugar y qué vaya completando su formación. Pero nosotros queremos que las 11, 12 materias que tienen acá, y que es un sacrificio, las tenga aquel de allá sin tener a veces los cursos ni siquiera quien se lo dé. Entonces me parece que los uruguayos somos muy de hacernos trampa con un discurso que políticamente siempre es correcto “todos los mismo derechos...” pero la realidad no salvamos la diferencia. Y la justicia es tratar de forma distinta los casos desiguales, desde Aristóteles hasta nuestros días. Pero ahí los uruguayos, a mí me parece que a veces con esa concepción tan igualitarista que tenemos... justificamos todo y sin embargo dejamos carencias importantes. Es todo un plan nacional que después no reconocelas particularidades del lugar. No sé, no me queda muy claro. (Prrofessor Alejandro Sanchez, 2015)

O aporte mais focado foi com relação ao currículo nacional de formação docente, em suas palavras, é nacional- para todos- todavia, existem muitas situações diferentes dentro do contexto do país. É um currículo único tanto para a capital como para os povoados que apresentam contextos distintos o que faz com que ele se questione: até que ponto isto é bom? Dentro de sua fala advoga que muitas vezes dentro das diversas disciplinas anuais não é contemplada a realidade dos que não são professores da capital e revela que os uruguaios exaltam que todos possuem os mesmos direitos, mas, na realidade não funciona assim porque não se observa as diferenças resultando em um currículo injusto porque não valoriza as particularidades e as singularidades, posto que, estão formando professores para atuarem em

qualquer liceo do país e não exclusivamente nos da capital.

Passamos para a fala de Pablo Fucé com relação aos conteúdos presentes nas diretrizes do currículo nacional. Como vimos em sua resposta anterior em sua convicção os conteúdos estão corretos e adequados para ser tornar um curso universitário. Assim, alude que é importante:

(...) reconocer el carácter universitario a una carrera que tiene tanto tiempo como las que se ofrecen en las universidades. Incluso más que muchas de ellas y que ha dado grandes personalidades desde el punto de vista de la formación de profesores en la cultura, en la sociedad, en la política. Entonces reconocer y diseñar una institución universitaria que ampare un concepto de formación permanente de las personas. Que no solamente le exija cuatro, cinco años de formación, digamos, intensas. Sino que sobre todo entienda que la formación es un proceso continuo y que la gente necesita luego tener opciones para ser un diploma, para ser una maestría, para hacer un doctorado, para investigar en didáctica. Pero también investigar en historia y investigar en historia y didáctica. Es decir una visión de continuo de un proceso y no pensar cómo se pensó durante mucho tiempo, que con cuatro, cinco años exigiéndole mucho ya se formaba el profesor, el intelectual. Eso en el mundo actual es imposible con el desarrollo científico, la literatura anual que se produce, digamos, propia de la historia y de disciplinas afines como las ciencias políticas, la sociología, la antropología cultural, la lingüística, es muy difícil. Entonces Uruguay pensó una educación de cuatro años muy exigentes, en el grado, lo mismo ocurrió en la licenciatura cuando el Uruguay era un país, en los años 60, que los libros se traían de Francia, eran para una cultura de élites predominantemente. Y hoy tenemos acceso digital a los libros, tenemos compras digitales de libros, tenemos videos, documentos de otro tipo que no son sólo libros. Entonces este... y tenemos sobre todo la oportunidad de un proceso gradual de formación de profesor. Que vaya acompañando su definición vocacional y su definición temática de investigación o de profundización. (Professor Pablo Fucé, 2015)

Pablo Fucé expressou em sua fala a necessidade de se reconhecer a carreira de professor como universitário, posto que, ela é tão antiga como muitas outras que são reconhecidas como tal. Além disso, nos expõe um teor de retribuição para aqueles e aquelas que desempenharam e desempenham suas funções em prol da cultura, da política e da sociedade nacional. Neste sentido, é fundamental que se crie uma universidade amparada na concepção de formação permanente, ou seja, que não exija somente quatro ou cinco anos de formação intensa, mas, que parta da ideia que a formação é um processo contínuo e o passa habilitá-lo como um profissional apto para investigar a didática, investigar história em um processo gradual.

Alude que no Uruguai o pensamento era que em quatro ou cinco anos com muito conteúdo se formaria um professor ou um intelectual que somente reproduziria o que os teóricos propunham, contudo, ele atenta para o fato que o mundo atual requer novas competências e habilidades por parte do professorado e há muita coisa sendo produzidas de

acordo com o desenvolvimento científico, as novas áreas do conhecimento, os novos livros, entre outros, e que o professor deve estar a par destas transformações no bojo social.

Em suma, os conteúdos presentes nas diretrizes curriculares do plano de 2008 foram formulados para a criação da IUDE, contudo, por problemas políticos de votação acabou não sendo aprovada até agora e há dentro do cenário nacional duas vertentes pelo que se acompanha no diário de maior circulação “*El País*” e em artigos recentes, assim sendo, existem aqueles que advogam em prol dos cursos de licenciatura se tornarem universitários como é o caso do professor Pablo Fucé que possui um amplo acervo intelectual e realiza pesquisas dentro de sua área de interesse, mas, há um grupo não favorável porque se baseiam nas experiências de outras universidades que formam professores que acabam dando primazia para a teoria em detrimento da própria reflexão para a prática, bem como, se for aprovada acabará desacomodando muitos os professores que deverão elevar-se profissionalmente.

Quanto aos conteúdos presentes nas diretrizes curriculares Ema narra que:

Entonces nosotros... yo no digo que el Uruguay sea homogéneo. Evidentemente no es lo mismo vivir en Montevideo en la capital y trabajar en Montevideo que trabajar en el liceo rural, en el medio rural, no es lo mismo. Pero me parece que es bastante razonable que haya un currículum único nacional, porque es abarcativo, le da una base a todos y permite también... En el Uruguay hay mucho movimiento, la gente vive en una ciudad pero se va a otra, viene del interior a la capital, de la capital se va a otra ciudad del interior. Entonces me parece que está bien que haya un currículum nacional. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Diferente da perspectiva apontada por Alejandro a professora considera razoável a existência de um currículo único para o país porque fornece a impressão de base, embora, ela não desconsidere que ajam diferenças entre a zona urbana e rural, mas, postula que o currículo único é abarcativo até mesmo porque no país existe muita mobilidade dos cidadãos que constantemente se deslocam de uma região para outra.

Dentro das questões que englobam o currículo comum e nacional somente Pablo Fucé adentrou na questão da transformação do instituto como um lócus universitário os demais se aportaram de questões que ensejam aspectos favoráveis e desfavoráveis do currículo nacional dos cursos de licenciatura.

Versamos ao redor dos conteúdos dentro do currículo nacional do curso de História agora vamos observar quais os objetivos preconizados pelos historiadores-docentes dentro de suas classes. Pablo Fucé revela que:

(...) Lo primero que me he dado cuenta en estos años de mi propia formación es que un profesor es una persona. Por lo tanto es al mismo tiempo padre, hijo, hermano, vecino y no puede haber entonces sólo una dimensión en la formación de

la persona. Nosotros formamos un aspecto, un área de su inteligencia, pero tiene que estar siempre estimulada la integralidad del proceso. Es decir que, que lo que se pueda recoger de una clase, sirva para su formación en valores, sirva para su desempeño en la vida política, sirva para su acción en defensa del medio ambiente, en fin. Es decir, no esa formación meramente intelectual de la persona, o sea que lo intelectual esté al servicio de todo lo demás y no al revés. ¿Por qué el resultado inverso cuál es? Gente enferma. Gente enferma que descuida su cuerpo, descuida su alimentación, descuida sus relaciones familiares, supuestamente por ser especialista. Entonces al ser especialista después es un ser desintegrado. Yo prefiero gente feliz, que lea buenos libros de historia y piense desde ahí en qué puedo hacer para las cosas sean mejor. (Professor Pablo Fucé, 2015)

Primeiramente ele enfoca na dimensão humana do professor, pois, antes mesmo dele ser profissional da área educacional desempenha funções sociais de filho, irmão, marido, esposa, entre outras. Assim, o professor não apresenta só a dimensão técnica e profissional porque existe a humana, contudo, é lógico que ao longo do tempo acaba se aprofundando em uma área do conhecimento mediado por diversos motivos, no entanto esta deve ser estimulada e vinculada com a integralidade de todo o processo. Assim, os conteúdos priorizados devem ser aqueles que servem para a formação de valores, para a sua visão política, que sirva para defender o meio ambiente, entre outros fatores porque o intelectual deve estar a serviço dos demais, como por exemplo, da dimensão humana, caso contrário existirão pessoas que descuidam da alimentação, das relações familiares, do corpo por simplesmente ser um especialista em alguma área do conhecimento sem conectar com aspectos da vida prática. Termina explanando que prefere pessoas felizes, que leiam bons livros de história e que pensem no que podem fazer para melhorar a sociedade em que vivemos.

Ema revela que os objetivos traçados para a sala de aula dentro dos seus conteúdos é o de desenvolver a análise e a reflexão para que eles possam se compreender para no futuro auxiliarem os seus aprendentes. O professor Alejandro tem uma visão a cerca da indagação diferenciada dos demais, assim:

(...) cada curso ya te trae un perfil de alumno, sobre que... no solamente en lo que tú vas a tener que intervenir y trabajar, sino también el egreso de ese curso. Tiene que ser petitorio en algunos casos. Yo... un alumno del segundo año del IPA, hace su primer año de didáctica, queda muchísimo por seguir por delante yo he tenido ese curso y también lo sé. En el caso de los alumnos que yo tengo ahora, al terminar el curso yo tengo que sentir que esa persona está en condiciones de tener un curso definitivamente solo y a su cargo. Porque las otras materias, las otras historias ya las estudiará, aprenderá mucho, vendrá dar el examen y la salvará. Pero cuando yo digo que salvó, salvo que estoy haciendo es habilitarlo para tener el título tarde o temprano. ¿Soy claro? Aunque deba materias, ya puede estar haciendo el curso conmigo, yo digo bueno 'aprobado'. "Tú aprobaste el curso, 'precioso'. Distes muy lindas clases, perfecto. Aprobaste. Todavía debes Historia Universal, todavía debes Historia Americana, no sé qué... todavía debes... pero ya tienes... ya van venir los periodos de examen, ya las vas a salvar. ¿No sé si soy claro? Si hasta ahí llegaste ya

lo vas a salvar, porque estudiando vas a salvarlo. Ahora se tú eras un desastre en la clase, y yo te apruebo el curso también vas a salvar las otras materias y entonces te voy a tener en clase de los liceales, de los Estudiantes de secundaria sin trabajar. Entonces mande a la cancha a alguien que no estaba pronto. Entonces cuando tú me dices “¿cuál es el perfil en el curso? ¿Qué es lo que tú quieres?” Yo tengo que dejarlos en condiciones. ((acha graça)) No hay otra vuelta. Si a mí me deja duda, yo ya ni siquiera lo presenté. Es decir ya lo venimos hablando esto con los chicos. Si no está en condiciones no va ir al examen final. Yo no voy a... bueno... “No mira... y si te armamos el tribunal final porque tú quieres ya te advierto que es un tribunal que viene con una carga muy desfavorable.” “Entonces, ¿quieres hacerlo igual el examen? No hay problema” “No, no deja, que...” te dicen. ((acha graça)) “Lo hago el próximo año de vuelta. Ahora voy a dedicarme hacer otra cosa” Porque claro de repente ponerse a preparar sabiendo que el resultado más probable es la no aprobación, tá. Entonces no es tener tampoco un poder... Ojo esto no es una cuestión de capricho, no, es decir, están dando los elementos reales, por algo los visito tantas veces en el año como para poder decirle “mira estás en condiciones”. Es más, si van al tribunal final, si yo digo “Bueno vamos al tribunal final. Vamos.” Es porque yo sé que va a salvar. Es decir no hay otra posibilidad. “Yo te llevo al tribunal final porque sé que vas a salvar” Lo que conversaremos con mis compañeros de tribunal, bueno, que tan bueno estuvo. “Estuvo excelente, satisfactorio” Es eso lo que tenemos. No llevo un chico al tribunal final para que se vaya de vuelta para su casa. Lo llevo para que siga creciendo en la carrera. Entonces en mis cursos en este momento yo soy la boca de salida ((acha graça)). Prrofessor Alejandro Sanchez, 2015)

Primeiro ele aborda que cada curso traça um perfil tanto para o ingresso como para o egresso. Assim sendo, a sua Didática de História III, é aquela decisiva para a formação de um professor de História. Dentro do que Alejandro nos aponta o primordial para seu grupo de alunos é que estes saiam sabendo dar uma boa classe, caso contrário, não os leva nem para o tribunal. Bom, afinal o que é o tribunal? No último ano de formação docente o discente precisa apresentar uma aula para um grupo de professores especializados, neste caso, em Didática da História, assim, conforme sua narrativa só manda-os para o tribunal quando ele tem certeza que serão aprovados porque em sua visão seu objetivo é que saiam aptos para que cresçam na carreira. Se por acaso percebe que ainda não estão propriamente preparados acaba adiando um pouco mais até que o discente esteja pronto para formar-se.

No próximo tópico perquirimos quais eram as práticas de ensino que eles se amparavam para validar os conteúdos perpassados. Pablo Fucé emite o juízo que:

(...) los documentos son útiles y validan el conocimiento en la medida que las preguntas son las preguntas correctas. Entonces yo creo que la preparación tiene que ir en un 90% no para encontrar una respuesta, sino para prepararse a formular una pregunta, una pregunta al documento por ese lado. (Professor Pablo Fucé, 2015)

Partindo da premissa do professor este discorre que todos os documentos são úteis para a validação do conhecimento desde que as perguntas sejam corretas, pois, diante do

documento a pergunta assume uma questão central para que se encontre uma resposta.

Alejandro informa que para a validação do conteúdo:

En realidad buena parte de los libros que se puede utilizar hoy, accedemos a ellos porque están en formato PDF o porque fotocopiamos, este... o porque extraemos algunos capítulos que nos parece pertinente. A la fuerza de ser sincero es lo que más hacemos. Es una vía más económica también, ¿no? (Profesor Alejandro Sanchez, 2015)

Em outro momento o professor nos informa que atualmente se evoluiu muito no tocante ao uso das fontes para amparar o conhecimento histórico, contudo, afirma que boa parte dos conteúdos que são utilizados no IPA para validar o conhecimento histórico são os livros, arquivos em PDF, fotocópias. E revela isso de modo muito sincero esclarecendo que é o que a grande maioria realiza no instituto acarretado por questões de ordem econômica.

Dentro da mesma abordagem Ema revela que os:

Libros, fotos, etc. Sí, sí. Bueno nosotros trabajamos en general todo los prof... en cada curso los profesores de didáctica trabajamos mucho en forma coordinada. Así que tenemos una bibliografía común, de... tanto de autores que trabajan sobre la enseñanza, un poco en general. Autores que trabajan más en la línea de la Filosofía de la Enseñanza, de la Filosofía de la Historia y de la teoría en la historia. No tanto... no trabajamos tanto nosotros con historiadores propiamente, Trabajamos con los clásicos y con los no tan clásicos con los más modernos. Trabajamos también, por supuesto, con otro tipo de recurso, muchas veces trabajamos con... por ejemplo con películas, el cine siempre nos aporta, siempre es un apoyo importante. Bueno hay muchas películas justamente que tratan sobre alguno de los dilemas de la educación, de los problemas de dar una clase, de las dificultades de enseñar, de las distintas modalidades de enseñar. Así que el cine siempre es un apoyo importante. Trabajamos a veces también con la propia experiencia nuestra o de algunos docentes, o algunas personas que traemos a nuestras clases, a poner en común digamos su experiencia. Trabajamos, también, por ejemplo, a veces con cuestiones de actualidad. En este momento se está debatiendo en el Uruguay el tema de los Perfiles de Egreso y bueno y justamente hay un programa de radio que está haciendo un ciclo con un experto en educación. Y buen el otro día estábamos trabajando sobre eso, sí le pedimos que escucharan esa entrevista y a partir de que estaba planteando este profesor. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Para validar os seus conteúdos dentro da sala de aula a professora trabalha com livros, fotos, bibliografia em comum com os demais professores de Didática de História, pois, trabalham coordenadamente. Assim, especifica que os autores utilizados dentro da disciplina abarcam conhecimentos ao redor do ensino que de modo geral são: filosofia do ensino, filosofia da história e com a teoria da história tradicional não trabalhando com historiadores propriamente ditos. Mas, há situações em se apropria de filmes, de relatos de experiências de professores, em outros momentos vem alguns professores de outras localidades para expor algum tema e até mesmo de entrevistas de rádio que englobem um assunto relevante.

O questionamento agora é o conferir mediante a fala dos professores se a aprendizagem da História deve ter relação com a vida prática dos alunos. Rüsen (2001) tem exposto que para haver compreensão do passado é imprescindível que haja relação com o cotidiano, em outras palavras, deve haver uma íntima relação com elementos que sejam de utilidade e que tenham significado para a sua vida no presente para que se suceda um futuro melhor. Ema informa que:

Sí. Si yo creo que en la enseñanza y la historia nos tiene que servir para entender el mundo nuestro de todos los días sino no tiene sentido. Sí. Sí en este caso es, a veces ellos lo viven como el contenido más útil porque en realidad es el que... es el que va a acompañarlos a ellos justamente en ese dilema de cómo enseñar. Entonces en otros lugares en donde no existe este acompañamiento práctico me parece que a veces lo que sucede es que los profesores salen sabiendo historia, pero después el tema de 'cómo' lo que llamemos transposición didáctica o llamemos adecuación, o cómo trasladar ese conocimiento académico a los adolescentes que después tenemos en el aula, es lo que muchas veces falta. Eso aça lo tienen. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Ema revela que o Ensino de História deve servir para que se compreenda o mundo caso contrário não há sentido. Partindo deste pressuposto ela atenta para o fato que precisam ser úteis porque vão lhe ajudar na sua prática de ensino e isto é possível porque há um acompanhamento por parte dos professores de didática da história, pois, em instituições onde não primam por um estágio supervisionado os alunos acabam sabendo muito dos entornos da história, mas, não sabem transpor este conteúdo para o ensino.

Alejandro ecoa enfaticamente que: “Claro que sí.” (Professor Alejandro Sanchez, 2015). Os conteúdos da disciplina devem ter relação com a vida prática. Pablo Fucé concatena com os demais e ainda exemplifica alguns casos como: *El cuerpo. El cuerpo y su relación con el entorno. Cómo nos sentamos, cómo cuidamos o no cuidamos nuestra alimentación, utilizamos recursos de transporte, de comunicación que nos protejan en lugar de contaminarnos, ese tipo de cosas prácticas.* (Professor Pablo Fucé, 2015). Para ele este tipo de conhecimento interfere diretamente em nossa vida e nos possibilita evitar futuramente problemas, ou seja, através das experiências que os homens e mulheres tiveram em outros tempos viabiliza que compreendamos o presente para que estas ações evitem problemas, enfermidades e catástrofes no futuro.

Ainda perquireremos questões relacionadas com a orientação dos professores, ou seja, se eles conseguiam observar as diferenças ou semelhanças entre o que aconteceu e o que acontece. Dentro deste ensejo desejamos interpretar se eles conseguiam diferir a associação ou dissociação entre a teoria e a prática nos cursos de História de quando te formaste para o

momento atual que és um professor universitário de História. Começamos com a voz de Ema:

Era muy similar. Digamos, nosotros antes de la dictadura era prácticamente igual ahora, lo único que no tenía era ese primer curso introductorio pero después tenía los dos años de práctica, con un profesor, acompañando al profesor y después tenía el curso a cargo de un estudiante. El plan que hicimos nosotros no, como tenía tres años, tenía solamente la práctica acompañados por un profesor, pero no tuvimos la experiencia de tener un grupo a cargo nuestro cuando éramos estudiantes, eso tampoco. Eee... bueno cambiaron las concepciones, porque en realidad yo recuerdo lo que eran mis profesores de didáctica que lo que más se fijaban era si yo iba bien vestida a la clase y si llevaba bien el programa y si la libreta estaba ordenada. Pero algunos sabían menos historia que nosotros, entonces cómo dábamos las clases, como... en eso no nos acompañaban. Entonces no hay en el IPA no hay una definición y una separación de la práctica, de cómo era la práctica, empero no siendo un curso, es terciario, pero no universitario, no es segregado la teoría de la práctica. Porque a partir del segundo año... Tratamos de que justamente de que sea una formación completa en ese sentido. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Ema revela que mesmo durante o período da ditadura era muito semelhante com o processo de formação docente atual, contudo, a única coisa que não existia era o curso introdutório de Metodologia da Didática, mas, havia prática nos dois anos subsequentes acompanhados de um professor. O que não acontecia era prática docente sem que houvesse um professor dentro do liceu como acontece agora. Mas, a professora aponta que os professores não se fixavam propriamente no modo de ensinar, e sim, se eles iam bem vestidos, aparados, se os materiais estavam organizados, entre outros fatores que compunham as premissas do regime autoritário. Aporta que alguns professores sabiam menos que os estudantes, bem como, estes não lhes acompanhavam durante o estágio em que realizavam sozinhos nos liceos. Sinteticamente o IPA possui uma experiência ampla de aliar a teoria com prática desde seus primórdios independente do modelo institucional que o país atravessara.

Alejandro esmiúça que:

Haber... en realidad se hablaba de eso, pero yo no sé cómo darte entenderte a ti la atmósfera especial en la que yo hice el Instituto de Profesores Artigas. Es decir fue una atmósfera de los últimos años de la dictadura pero no por eso sin todo el fervor represivo. Yo estaba... estos salones no estaban divididos, me acuerdo bien, este era todo un salón largo junto con el otro, eran más grande estos salones y este... y salíamos allí a la puerta y del otro lado de allá del lado de los ventanales cada no sé... 20 metros había un señor sentado que era un señor militar retirado y era agente que nos vigilaba, que nos controlaban. Que se nos juntábamos más de cuatro o cinco chicos ahí en el corredor enseguida venían a ver lo que estábamos haciendo. Es decir la dictadura con todo criterio entendía que la educación era un lugar para controlar y quién mejor que controlar a los que eran los futuros controladores. Entonces este... evidentemente quienes se sentaban acá también... no es que estuvieran todos de acuerdo pero trataban tampoco de generar mayor dificultad. Y los programas en sí mismo, los programas, los currículos todos lo demás, bueno tenía nuna perspectiva que era como decir bueno “acá nadie piensa”. Entonces fue una atmósfera muy particular en la que yo me eduque aquí.

Tuve honrosas excepciones, por supuesto. Por supuesto. Sí, sí. Que no tuviera yo buenos agentes delante eso es otra cosa. Pero, sí esa era mi formación. (Professor Alejandro Sanchez, 2015)

O professor nos desvela que pegara dentro do IPA os últimos anos da ditadura, porém, não tão menos repressivo como nos anteriores. Em suas reminiscências se acorda que as salas não estavam divididas como é atualmente e havia vigilantes do regime militar controlando por todo lado. Se acaso se reunissem mais de quatro ou cinco meninos no corredor imediatamente vinham para perguntar o que estavam fazendo. O sistema repressivo entendia que a educação era um lugar privilegiado para controlar e, principalmente, disciplinar os futuros controladores e postulavam o lema que a educação só melhoraria caso houvesse ordem e disciplina.

Bom, partindo do exposto acima a maior parte de seus professores eram cargos de confiança do governo e aqueles que não concatenavam com o governo acabavam por medo não reivindicando por seus ideias. Os currículos da época eram para que ninguém pensasse com conteúdos esvaídos de significados, mecânicos, ortodoxos, etc. Embora com esta atmosfera griz revela que possuiu bons professores que com o passar dos anos acabou descobrindo que não eram agentes do sistema, mas, eram docentes amedrontados pela ditadura.

O próximo enfoque se atém a compreender qual a diferença entre o professor de História que atua hoje e os seus professores de História durante seu período de formação. Ema eclode que:

Bueno hay muchas. Particularmente por eso porque a mí me tocó ser estudiante en la época de la dictadura y ahora soy profesora. En la época... empecé siendo profesora también en la dictadura y ahora soy profesora en una democracia muy abierta, muy participativa además. Pero hay muchas diferencias, primero me parece que además la propia historia, la investigación histórica y la teoría de la historia ha dado un salto cualitativo en los últimos 30 años, digamos. Se piensa en la historia como un campo mucho más abierto, en permanente construcción, se han abierto muchas líneas de investigación sobre, por supuesto sobre la vida cotidiana, la historia cultural, la historia de la vida privada, ¿no? Hay como muchas líneas que antes no existían. Entonces hoy hay como un menú amplísimo para ver a qué se dedica uno, digamos. Me parece que ha cambiado también mucho en la concepción, antes era una historia más memorística, mas... que apelaba a la importancia de los acontecimientos. Había que tener bien claro en qué orden se producían las cosas y sobre todo una historia más del acontecimiento. Hoy se ve mucho más una historia de los procesos, una historia que tiene que servirnos para pensar y no para memorizarlo sucedido. Entonces creo que hay cambios importantes. Si hay una gran diferencia, no estoy planteando la diferencia que hay además por el cambio entre la época en la yo era estudiante en dictadura donde no se podía opinar distinto, en dónde solamente había unos autores para leer. Todos eso además pero quiero decir en el campo de la propia historia creo que ha habido muchos cambios. Y en el cambio de la vida de nuestro país también. Entonces hay una diferencia brutal entre que hoy los estudiantes opinan, dicen, leen cosas... los que les parece, lo que nosotros le recomendamos, pero también otras cosas. Son... participan mucho más.

(Professora Ema Zafaroni, 2015)

Ema aborda que havia muitas diferenças no tocante aos seus professores para os atuais porque realizou sua formação no período ditatorial e começou a trabalhar nas escolas secundárias durante este período. Agora os historiadores-docentes ministram classes em tempos mais abertos e democráticos. Um dos fatores que ela observa de modificação positiva foi no tocante a própria história que deu um salto muito grande nos últimos trinta anos se tornando um campo mais aberto e que está em permanente construção com muitas linhas de investigação como, por exemplo, da vida cotidiana instaurando-se uma nova postura epistemológica alcunhada de “estruturista” numa visão pós-moderna onde os sujeitos comuns, mulheres, homens e crianças de variadas estratificações sociais, começam a ser considerados importantes, pois, os atores principais não são mais reis, rainhas, príncipes, princesas ou comandantes. Alterando aquela visão memorística que valorava os acontecimentos onde o historiador não construía o fato, mas sim, encontrava em documentos os reconstituindo tal como fora perpassado. Atualmente ela percebe uma história que afere mais os processos do que a memorização dos acontecimentos porque quando era estudante, no período ditatorial, não se podia opinar e as leituras eram escassas, bem como, do próprio Ensino de História no país porque hoje os estudantes podem opinar e ler qualquer assunto, bem como, dizer o que pensam o que em seu período de formação não era possível.

Pablo Fucé mantém sua neutralidade diante do questionamento: *No lo sé. No lo sé, lo dudo. Lo dudó. Es incomoda esta posición.* (Professor Pablo Fucé, 2015). De modo semelhante como nosso entrevistado no Brasil, Daniel Prado, Pablo Fucé nos diz que não saberia nos dizer por ser uma posição incômoda o que nos levou a interpretar que sua omissão ao responder pode ser advinda do fato que muitos destes docentes atualmente podem ser seus colegas o que acaba gerando certo desconforto falar de pessoas na qual ajam vínculos sejam eles profissionais ou até mesmo pessoais.

Alejandro narra que:

Sí por el tiempo en el que yo estuve acá. Es decir en el tiempo de dictadura nosotros perdimos a los mejores profesores que podía haber en el Uruguay no los teníamos en Historia. Había... siempre hay excepciones para esto que te digo también tuve buenos profesores, pero en general eran personas que llegaban por otras vías a ser profesores nuestros. Y de repente no tenía el prestigio de otros que directamente no podían ejercer la docencia. E incluso y concretamente en Didáctica de la Historia, la mayor parte de las personas que tenían ni siquiera eran profesores, eran maestras. Qué bueno eran rescatadas de su jubilación para tenerlas acá como profesora de didáctica que estaban preocupadas en aspectos formales que no tienen nada que ver con lo que hoy nosotros hacemos aquí. Este la verdad que eso es completamente diferente. No estaban formados para lo que... más allá de mi

formación hoy se trabaja. Olvídate de mis compañeros de didáctica yo los comparé con los profesores que yo tuve y toda la vida me quedo con los compañeros de didáctica. Sí. No, no tiene absolutamente nada que ver. (Professor Alejandro Sanchez, 2015)

Alejandro nos responde que os professores de hoje atuam de um modo muito diferentes de antigamente porque durante o momento da ditadura os melhores professores foram retirados de dentro da sala de aula para colocarem maestras que tinham formação para o ensino primário. Dentro da disciplina de Didática da História suas preocupações eram somente formais como evidenciou anteriormente a professora Ema. Conclusivamente os professores atuais apresentam muito mais embasamento teórico e conhecimento da didática da disciplina de História.

Ao analisar quais eram e quais são as práticas pedagógicas mais frequentes pelos historiadores-docentes. Pablo Fucé revela que:

Mira mi práctica pedagógica está basada en el budismo zen. Porque yo soy budista zen. O sea mi práctica pedagógica es esa práctica pedagógica. No leo libros de pedagogía. No leo libros de pedagogía. La verdad es que hace muchos años que no leo estas cosas. Leo libros de historia. ((acha graça)) (Professor Pablo Fucé, 2015)

Pablo Fucé é um budista zen e postula que sua ação pedagógica esta nela, além disso, revela que faz tempo que não tem lido aportes pedagógicos e pelo que percebemos suas leituras são direcionadas para os temas que encetaram e encetam seus estudos dentro dos programas de pós-graduação. Durante a exposição de sua fala a palavra corpo foi mencionada diversas vezes, assim, por um empenho da pesquisadora percorri bibliografias relacionadas com o budismo zen onde aferi que nesta religião (segundo Pablo Fucé é uma religião porque liga corpo e espírito) há o desenvolvimento de uma disciplina que deve haver entre o corpo e a mente, bem como, seus princípios filosóficos se amparam de cerimônias e liturgias, que por sua vez, são temáticas ligadas com algumas das perquirições do professor.

Ema contempla que:

Acá tenemos como una tensión fuerte entre la didáctica clásica, digamos, la agenda clásica o la didáctica crítica. Yo tiendo más acercarme a la didáctica crítica con autores como Kemmis e Kliebard que han sido autores que han marcado mucha... una línea interesante por ahí. Pero no desconozco los aportes de la didáctica clásica, digamos. Porque me parece que en realidad también la propia didáctica clásica se ha ido revisando mucho y también ha hecho en sus aportes. Y luego nos vamos nutriendo al final de tantos autores que... que ya uno no sabe de qué... de qué teorías son o de que escuela vienen, digamos. Yo que sé... Philippe Meirieu, por ejemplo, los autores franceses a nosotros nos han marcado mucho. Philippe Meirieu que está más en la... en realidad como más en la parte de la filosofía de la educación, pero a mí me parece un autor que siempre nos resulta muy útil.

Este...Charlot también. Bernard Charlot también. Bernard Charlot. Y más vinculado a la historia propiamente, bueno... a mí siempre me gusta recurrir a los clásicos de la teoría de la historia, me parece que ellos siempre tienen... Bloch, Weber, Rondell... yo que se... siempre nos aportan las cosas sustantivas. (Professora Ema Zafaroni, 2015)

A professora revela que em sua prática pedagógica tem se amparado mais de diversos autores. Dentro dos enfoques da didática clássica ou didática crítica como Kemmis¹¹¹ e Kliebard¹¹². Dentro da filosofia da educação de Philippe Meirieu e na teoria da história com Bernard Charlot e os clássicos da história como Bloch, Weber e Rondell, bem como, afirmou que se nutre de tantos autores que acabou não sabendo identificá-los em consonância com suas teorias.

Alejandro informa que sua prática pedagógica:

(...) es educar para la libertad, educar para la Democracia, educar para la república. Educar para el conocimiento personal y colectivo, para lo personal y para lo comunitario. No puede conocer a la sociedad quien no se conoce a sí mismo. Educar también para voltear prejuicios, esa es una cosa capital, central. Este... y por qué no, a la larga también, bueno siempre lo decimos, pero a la larga también es cierto, sí yo tiro abajo prejuicios y logramos vencer determinadas resistências que a veces una sociedad tiene, bueno mejor sociedad vamos a tener. Yo creo en que la enseñ... la educación siempre debiera ser reveladora. Y una educación profunda en historia muchísima más liberadora y se a su vez se hace con una didáctica... este... más liberadora, más liberadora será. ((riso)) (Prrofessor Alejandro Sanchez, 2015)

O seu fazer pedagógico tem como cerne educar para a liberdade, para a educação, para a democracia, para se tornar um republicano, para que o conhecimento seja coletivo e pessoal e comunitário. E novamente aborda que não se pode conhecer os outros se nem a si mesmo se conhece. Partindo deste fator uma profunda revisão na história favorece que a educação seja mais libertadora.

Finalmente chegamos ao ponto cheque de nosso trabalho que é conferir se no ponto de vista dos professores há uma segregação entre a formação para a pesquisa e a formação para a docência na voz dos uruguaios. Reafirmamos que neste momento a nossa pretensão é somente interpretarmos para depreendermos na análise comparativa. A primeira fase do

¹¹¹ Stephen Kemmis é um educador e sociólogo que vive na Austrália. O autor preconiza a importância de se realizar um processo de investigação e ação que seja emancipatória embasado em uma teoria crítica da educação. É amplamente reconhecido pelo público que investiga os aspectos pedagógicos, principalmente, os falantes da língua espanhola, pois, suas principais obras foram traduzidas para o castelhano e talvez por este motivo não seja tão difundido no Brasil.

¹¹² Herbert M. Kliebard é americano que visa a analisar as premissas teóricas de Tyler para na construção curricular, assim sendo, o autor atua dentro da teoria curricular.

processo é na justaposição para após realizarmos o processo de comparação sincronizada. Iniciamos o diálogo com o professor Alejandro que nos desvela que:

Sí, sí claramente. Yo también, modestamente, digamos con toda mis carencias soy un ejemplo de esto. Yo acá me form... aún con todo aquello negativo, en la medida que yo estaba igual a la práctica, iba al liceo, tenía mi grupo no sé qué... me fui haciendo profesor. Como quieras aprendí para la enseñanza. A pesar de todo aprendí para la enseñanza. Perfecto. Pero no aprendí para investigar, no me formaron como investigador y no es propósito u objetivo del IPA formar para eso. ¿tá? Ahora, las cosas impensables de la vida después de cada uno. Es decir yo me fui vinculando con otros profesores de historia que tenían su prestigio catedrático, y por 'X' motivo formaron un equipo de investigación y en vez de recurrir a estudiantes de la Facultad de Humanidades, que para eso están formados, para investigar y todo lo demás, o por afinidad conmigo, o por la temática que iban a tratar... "Yo te necesitó en mi equipo" y empecé a ser investigación, así como de la nada, como ciego, pero siendo guiado por estos maestros. Y a la larga... yo me río muchas veces, hoy en día voy a dar una conferencia, voy acá no sé cuánto... Voy y me presentan "Ah, Alejandro Sánchez profesor de historia, investigador, historiador" Yo no soy investigador, soy historiador no puedo interrumpir a la persona. Pero también es cierto que el que está ahí está contento esperando una charla ((acha graça)). Y yo no soy eso, pero también es cierto que sí, que realmente e investigado y he hecho historia y he escrito y he difundido cosas (inint) Pero es cierto he hecho historia pero no considero que tengo esa carrera. Tá no le discuto a la persona, algún uruguayo dice "Y bueno" me dice que soy un historiador. (Professor Alejandro Sanchez, 2015)

Para o professor Alejandro está segregação é muito nítida e revela que ele é o exemplo vivo da separação entre a docência e a pesquisa. Sua construção como professor aconteceu em um cenário bastante conflituoso, e assim, sua identidade foi sendo forjada para uma deficiente prática de ensino, mas, enfatiza que apesar das adversidades do momento conseguiu se formar um professor, todavia, não para ser um investigador, bem como, este não é o propósito do IPA como já dissemos várias vezes é um ensino terciário que não desemboca ou se direciona para a pesquisa e extensão.

Com o passar do tempo o professor acabou se vinculando com outros professores de História que possuíam prestígio catedrático e que por motivos em comum acabaram formando um grupo de investigação e assim trilha o caminho da pesquisa no escuro, porém, estes professores acabam lhe cedendo à luz de como investigar. Atualmente é chamado para proferir palestras, conferências e é considerado de professor, historiador e pesquisador embora ele não se intitule como tal, e sim, um professor e historiador. Na verdade Alejandro Sánchez tem feito história, tem investigado e publicado só que não considera que está carreira lhe seja inerente.

Então nos fornece outra perspectiva do assunto quando diz que:

Nos cuesta... nos cuesta aceptar que el análisis de esa práctica es una línea de investigación. Entonces que los estudiantes podrían desarrollar mucho mas eso y transformar en líneas de investigación y hacer. Y nos cuesta escribir. Yo creo que nos cuesta escribir. Claro, pero acá no tenemos esa exigencia. Nosotros acá no necesitamos... yo creo que en parte es eso lo que nos pasa acá en la Universidad de la República. Uno en la universidad para mantener o para subir de grado, o para tener... bueno necesita tener una publicación, una ponencia... Acá en formación docente no es un requisito, entonces al no ser un requisito bueno, sobre todo los estudiantes, los profesores sí, siempre tenemos artículos, publicamos, vamos a congreso eso sí tenemos nosotros, tenemos una práctica de trabajo. Los estudiantes poco. Publicaciones es una cosa que yo creo que tenemos... publicamos pocos, especialmente en formación docente. No tenemos la práctica que tienen los universitarios, eso es una diferencia bien clara. Nosotros acá, la parte de la investigación rigurosa, tenemos poco desarrollo de investigación. . (Professora Ema Zafaroni, 2015)

Ema afirma que é difícil aceitar que a análise da própria prática pode ser uma linha de investigação e uma das coisas que ela considera difícil é escrever embora realmente não aja esta exigência porque isso é de alçada dos estudantes que estão na UDELAR. Assim que, um professor da universidade para poder subir de graduação precisa ter produção bibliográfica, apresentação em congressos, entre outras atividades que geram pontuação. Para os formadores de professores não existe esta exigência e muito menos para os estudantes.

Ema revela que os professores mesmo sem uma exigência formal acabam realizando artigos, publicando, indo a congressos como uma prática de trabalho, em suma, há pouca publicação, especificamente, na formação docente porque postula que não possuem a prática investigativa dos estudantes da UDELAR, ou seja, docência no IPA; investigação na UDELAR.

Pablo revela que não existe um conflito propriamente dito da pesquisa para a docência, e sim:

(...) hay un desnivel. Hay una prevalencia por una cosa y un descuido de la otra. No hay un conflicto por lo menos no lo veo yo como una cosa explícita. Capaz que existe, pero creo que hay, digamos, una manera de repensar la enseñanza que prioriza, digamos, ciertas literaturas y prácticas y descuidada otras que igualmente puedan contribuir a enseñar mejor. Y al mismo tiempo ofrecerles instrumentos para investigar mejor. (Professor Pablo Fucé, 2015)

O professor observa que há um desnível entre a docência e a investigação porque no IPA acabam dando mais atenção para a docência do que para a pesquisa por não consolidarem que mediante ao processo de investigativo poderiam melhorar ou solucionar algumas questões relacionadas com a docência. Em resumo, cuidam muito da docência e acabam deixando a investigação de lado não realizando uma união entre elas.

Ainda seguindo na fala de Pablo:

Bueno... eso es un tema de discusión. Yo preferiría que lo sometiéramos a análisis más que aceptar que es así, digamos. Por lo menos en lo que a mí respecta yo sostengo que es un falso dilema. Es decir un profesor tiene que ser investigador y un investigador tiene que ser profesor no hay una distinción. Salvo, digamos de concepto, pero lo que ocurre que también institucionalmente eso ha servido para legitimar recursos, ámbitos de desempeño laboral, un montón de cuestiones. Yo creo que lo mejor sería, yo digo esto siempre a mis estudiantes, ahora si subís le preguntas vas a ver que... lo que me gustaría que ellos recordaran de mis clases, se hay algo para recordar, es sólo una palabra 'disponibilidad'. Las cosas tienen que estar disponibles. Disponible para saber investigar, entonces se yo no investigó hoy pero dentro de cinco años quiero investigar yo tengo disponible ese conocimiento. Disponible para enseñar apropiadamente, entonces si yo dentro de 15 años quiero enseñar en otro nivel tengo disponible también, entonces es ese concepto mío. Mucho menos el de pensar que un profesor sólo tienen que mirar el aula como su campo de estudio o un investigador el archivo como su campo de estudio. Las dos cosas se complementan. Se complementan y están en diálogo. El gran desafío es pensar como esas dos cosas dialogan y no digamos reiterar que son cosas distintas y que cada una tiene su lugar y en fin. (Professor Pablo Fucé, 2015)

Sua narrativa deixa bem claro que em sua opinião um professor é também investigador; um investigador também é professor. Mas, essa segregação tem acontecido por diversos fatores como institucional para legitimação de recursos, para demarcar os locais de desempenho profissional, entre outras questões. E parte de um ponto crucial para ele: a disponibilidade, ou seja, as coisas tem que estarem disponíveis para saber investigar, disponibilidade de conhecimento, disponível para ensinar apropriadamente. Por isso finaliza que o professor não deve olhar somente a sala de aula como um campo de estudo ou somente pesquisar um arquivo as duas coisas devem andar em conjunto para complementarem o diálogo e não reiterando que cada coisa tem seu fim ou seu lugar.

Reiterei a pergunta para o professor Pablo com relação à segregação da pesquisa com a docência no Uruguai ele disse que:

La hay, pero no debe haber. Hay pero no debe haber. Es decir, sin prejuicio que cada cosa tenga su estrategia, las estrategias pueden ser convergentes, lo que ha ocurrido es que son divergentes y eso trae un gran riesgo. Que es el riesgo... es el riesgo de formar profesores que entienden que los especialistas son otros y especialistas que no tienen relación con la sociedad en la que viven. Ahí hay un riesgo. (Professor Pablo Fucé, 2015)

Ele parte do princípio que há está separação, todavia, não deveria de haver porque cada atividade- ensinar e pesquisar- possui sua estratégia de ação e estas devem convergir, no entanto, o que tem acontecido são divergências que podem ocasionar grandes riscos. Que riscos são estes que o professor se refere? É o de formar professores que compreendem que eles não são especialistas, bem como, os denominados especialistas se absterem de se relacionarem com a sociedade em que vivem.

Findamos a análise interpretativa dos historiadores-docentes uruguaios com a convicção que haveria alguns pontos que deveriam ser melhores revistados, mas, o nosso intuito não é do exaurimos informações, e sim, o de chegarmos mais próximo de nossa questão central de estudo. Assim, foram três perfis, três sujeitos docentes com posições muito diferenciadas, mas, que suscitaram férteis informações ao narrar suas vidas como docentes lhes fazendo analisar ao redor de suas próprias práticas, pois, na medida em que escutamos os arquivos de áudio: os silêncios, as micropausas, as interrupções e os alongamentos vocálicos nos deixa evidente que algumas questões estes não as tinham prontas o que acabou conduzindo-os para o exercício de refletir. Essa atividade de narrar o percurso de sua formação, de seus conhecimentos a cerca da História e do Ensino de História de uma forma direta e indireta os conduziu a reexaminar as suas óticas e visões ao redor do ensino e do processo de aprendizagem como um produto social e totalmente humano.

A mola propulsora de suas falas, pelo menos para mim, foram suas palavras, que me fizeram compreender a visão de uma nação que mesmo sem obter um avanço considerável de pesquisas, artigos, congressos e seminários dentro da formação docente se constituem em uma sociedade, lógico, com deficiências, mas, que valoriza conceitos importantes como: democracia, o sujeito republicano, o laico, o cidadão, a consciência política, a família, a participação ativa estudantil me fazendo compreender que o Brasil precisa aprender com o Uruguai a ser mais nacionalista e valorar as questões centrais que compõem a vida humana que há tempos foram deixados de lado; e o Uruguai precisa aprender com o Brasil a como pesquisar, investigar a própria prática docente compreender que a investigação dentro de sua própria aula é um instrumento valioso que serve para empoderar suas práticas percebendo que tanto a UDELAR como o IPA, como instituições públicas nacionais, devem se amparar do processo investigativo para melhorar a sociedade uruguiaia sem distinções, sem desníveis, sem a ideia de que os pesquisadores estão na UDELAR e no IPA somente professores. Em síntese, este é o papel prático da educação comparada é ver o que há de melhor num país e implantar no outro, pois, o que escrevemos no capítulo I, Percurso Metodológico, são teorias que como diz Pablo Fucé (2015) muitas vezes não são aplicados na realidade, contudo, este é um caso que dentro da educação comparada à teoria casa com a prática basta serem postas em ação.

No momento subsequente nos alicerçaremos de uma hipótese comparativa criada ao longo de nossa análise interpretativa, nas narrativas brasileiras e uruguaias, para cotejarmos quais são as semelhanças e as diferenças em que os nossos entrevistados nos apontaram com relação à pesquisa e docência dentro da FURG e do IPA.

4.4.3 Justaposição

É chegado o momento de medrarmos através da fala de nossos depoentes se os sujeitos docentes através de suas narrativas desvelaram interligar a pesquisa com a docência. Assim sendo, observamos que estamos abordando de duas instituições públicas e nacionais em dois países com contextos bastante adversos, porém, que formam professores de História. Um é de órbita universitária como a FURG; o IPA é de esfera terciária. Assim, reunimos as informações de nossos protagonistas para entendermos se os historiadores-docentes entrevistados, tanto os brasileiros como os uruguaios, se aliam da pesquisa e da docência em suas investigações direcionadas para o Ensino de História mediante a sistematização de suas experiências docentes.

Para chegarmos à resposta de nossa hipótese, primeiro iremos observar quais são as diferenças e as semelhanças no tocante a fala dos nossos protagonistas de como ocorre à relação pesquisa e a docência encetando aspectos globais para subseqüentemente realizarmos a comparação propriamente dita.

4.4.3.1 Semelhanças

- Consoante as informações de nossos depoentes observamos que no tocante as análises de produção docente relacionadas com o Ensino de História ainda são recentes. No IPA como até o momento ainda é considerado como um sistema terciário os professores não são obrigados a pesquisar, publicar e realizar projetos de extensão com a comunidade. Na FURG há essa exigência por ser uma universidade que não dissolve a pesquisa, extensão e a docência, contudo, dentro do Curso de Licenciatura de História embora aja estímulo para o aprimoramento de pesquisas às relacionadas com o Ensino de História ainda são raras. Em suma: Embora com esferas de ensino e modos de operar dicotômicos se assemelham na parca produção desta linha investigativa, pois, o IPA não produz por não ser um requisito básico de sua formação impetrando ser mais importante a didática docente; a FURG postula ser essencial desenvolver estudos investigativos, porém, não é ordem do dia instigá-los a pesquisas ação condizente com o Ensino de História, posto que, os aspectos mais valorados são os relacionados com a natureza clássica do conhecimento histórico, ou seja, nos dois países há um desnível onde acaba que nenhuma das instituições públicas as investigações do Ensino de História e a docência caminham lado a lado;
- Dentro das falas dos nossos depoentes houve dois professores, Mauro Tavares e Pablo Fucé, que afirmam que todo pesquisador é por natureza um pesquisador e que as duas coisas devem caminhar juntas, porém, embora eles concatenem com a ideia nem sempre as coisas se sucedem desta forma por outros fatores alheios que acabam segregando uma ação da outra no fazer pedagógico. Por fim, a separação existe, mas,

não deveria como é claramente exposto em suas narrativas;

- Semelhantemente essa segregação da docência com a pesquisa vai além de situações pedagógicas e se encontram em arenas mais profundas como: a legitimação de recursos e a demarcação de locais de desempenho profissional de acordo com as premissas do professor Jussemar (Brasil) e Pablo (Uruguai);
- O ensino de formar pesquisadores na FURG é uma constante, embora, no tocante a licenciatura há muito que se caminhar porque no curso de bacharelado a pesquisa já lhe é inerente, embora, com aspectos direcionados para a história. No IPA não há este ensino porque neste local é só para se tornar um professor e aqueles que desejam se tornar um pesquisador precisa ir para outros lócus equivalentes ao ensino universitário, posto que, é na UDELAR que possui o bacharelado em História.¹¹³ Resumidamente no imaginário social há uma separação: no caso brasileiro a segregação se manifesta entre o curso de bacharelado e o de licenciatura e, no Uruguai é entre o IPA e a UDELAR;
- No Uruguai os formadores de professores do IPA até a ditadura foram considerados como a elite cultural e intelectual do país, no entanto, com a ditadura muitos foram torturados, mortos, exilados e mesmo com a redemocratização a sua imagem não foi mais a mesma. No Brasil o professor nunca foi valorizado. Os professores universitários apresentam e apresentam mais prestígio porque são valorados por meio da pesquisa, ou seja, há um diálogo que os da universidade são os que produzem, pensam, reflexionam e os da Educação Básica servem somente para reproduzir o que foi realizado na universidade. Mas, há dentro do próprio campo de pesquisa uma distinção entre os que realizam pesquisas de cunho historiográfico e os que se aliam com as questões de ensino. Bom, muitos me dirão que isso não acontece, mas, acontece só que de modo muito sutil. Resultado: tanto no Brasil como no Uruguai os professores de modo geral, até mesmo os formadores, não são valorados como deveriam.
- Na FURG os historiadores-docentes dão mais conteúdos da teoria clássica da história e no IPA também com uma gama extensa de cadeiras dentro deste aporte;
- A didática da história não é o centro de reflexão da maior parte dos historiadores-docentes tanto no Brasil como no Uruguai;
- Defasagem por parte dos historiadores-docentes de conteúdos ligados com a epistemologia da História;

4.4.3.2 Diferenças

- No IPA os formadores se consideram professores e historiadores não sendo considerados como pesquisadores, exceto, aqueles que seguiram seus estudos em instituições universitárias com cursos de pós-graduações. Na FURG os formadores são

¹¹³ Retomamos que a UDELAR abriu o Curso de Licenciatura em História em 2014, contudo, não compõe nosso eixo temporal de análise.

professores, historiadores e pesquisadores, embora, sejam poucos que se atentem a aferir questões ligadas com o Ensino de História, mas, são habilitados para todas estas funções ou ao menos deveriam;

- Perceptivelmente no Uruguai é evidente a segregação da pesquisa no Ensino de História para a docência por diversos fatores: não é de sua alçada terciária, os professores trabalham para a parte teórica e prática dos seus discentes, ou seja, isso é evidenciado dentro da lógica da própria instituição, assim, Ema e Alejandro deixaram claro que não são formados para serem pesquisadores e que não é o objetivo desta; no Brasil, na FURG, há um ensejo muito maior relacionado com a pesquisa e a extensão, visto que, é uma universidade, porém, peca como o IPA por considerar que a formação para a pesquisa deve acontecer no bacharelado e não na licenciatura, embora, ajam avanços ainda é necessária muitas transformações neste sentido. Como nos revelou o professor Jussemar que se não houvesse separação do pesquisador e do professor não haveria dois cursos: o bacharelado e a licenciatura. Por fim, a diferença visível é que no IPA isso é algo claro: não há relação; no caso brasileiro acontece de modo disfarçado dentro dos cursos de licenciatura há um discurso que na maior parte das vezes não corresponde na prática onde ainda se postula que os licenciados devem saber dar aula e essa fala foi bem representada pelo professor Daniel Prado embora ele não concorde, mas, foi franco ao dizer que ainda há muito que avançar neste sentido;
- O Brasil, no âmbito geral, tem avançado e se preocupado com a melhoria do Ensino de História através de um aumento de pesquisas, publicações, congressos, seminários, extensões dentro da área do Ensino de História. No Uruguai há uma escassa produção embora a professora do IPA, como exemplo, Ana Zavala, tem se empenhado ao abordar a prática do Ensino de História, no Uruguai, ainda é preciso muito debate dentro do assunto;
- No Uruguai os historiadores-docentes não são formados para a pesquisa como deixou claro o professor Alejandro: somos formados para sermos professores e não pesquisadores embora por outros caminhos acabem se tornando por outras atividades ou funções que podem ser chamados, ou como diz Ema por uma prática de trabalho. O professor PHD Pablo Fucé que não foi formado no IPA para ser um pesquisador somente para ser um professor, embora se aprofunde posteriormente em assuntos que o levou a procurar outras instituições para ser um pesquisador, todavia, o cerne de suas pesquisas não seja propriamente dito o Ensino de História, pois, tem se dedicado a História Moderna do século XVIII. No Brasil os historiadores-docentes são formados para a pesquisa independente do teor de sua investigação, pois, para adentrar numa universidade federal as exigências são inúmeras e é obrigatório que tenham pós-graduações, publicações, participações em eventos, projetos de extensão como nos relataram o professor Jussemar, Mauro e Daniel e cada um segue suas linhas de investigação decorrentes de suas formações de mestrado e doutorado ou temas que vão incorporando em decorrência da necessidade do contexto atual ou por novos interesses;
- A licenciatura do Curso de História da FURG sempre se destinou para a docência, mas, na atualidade há mudanças nesta mentalidade até mesmo pelos novos dispositivos que regimentam o Ensino Superior. No caso do IPA eles nunca foram direcionados para pesquisar desde que se estabeleceu em 1951 seguindo os três pilares

de formação até a atualidade, embora, tenha sofrido anos de autoritarismo a ideia central da formação de professores não se alterou, e sim, o desenho curricular dos cursos com o aumento de cadeiras e conteúdos de perspectivas gerais;

- No Brasil os historiadores-docentes vivem uma luta desenfreada pelo preenchimento do currículo lattes de produção acadêmica, pois, nosso sistema demanda que os professores precisem pesquisar, produzir, publicar, congressos, seminários, entre outras atividades. No Uruguai, dentro do IPA, não é requisito nem para os formadores e muito menos para os alunos, embora, aja um Anales do instituto onde os professores trocam e divulgam experiências das diversas áreas;
- No caso brasileiro a FURG tem realizado diversos projetos com a comunidade para aproximar os acadêmicos com aqueles que não são pertencentes como a comunidade, inclusive, em projetos que envolvem o Ensino de História com oficinas. O IPA não apresenta projetos de aliança com a comunidade e a única relação dos estudantes acontece quando eles começam a frequentar os liceos para atuarem;
- Os historiadores-docentes uruguaios não possuem a obrigatoriedade de projetos de pesquisa, lógico, pois não é de sua competência exceto Pablo Fucé que é o Coordenador Acadêmico Nacional que tem um projeto de revistar arquivos para que os estudantes façam um levantamento de fontes primárias em uma temática que compõe sua vida investigativa e análise de imagens no período da ilustração, contudo, não é um projeto político do IPA, e sim, um seminário dentro da sua disciplina. No Brasil todos os nossos investigados possuem projetos e bolsistas que desenvolvem em conjunto com os professores as suas pesquisas;
- O Uruguai tem tradição na formação docente e deixa de lado a investigação da prática docente; o Brasil cuida muito da pesquisa, embora, não se direcionem para a prática de ensino como o Uruguai, contudo, as questões relacionadas com a prática têm avançado;
- Nos institutos de formação docente ainda é difícil imaginar que o Ensino de História pode ser uma linha investigativa; a FURG já está inserida neste processo desde 2012 e, além disso, conta com dois Mestrados Profissionais de Ensino de História, bem como, o nosso foi o primeiro Mestrado Profissional de História do país;
- No IPA há um desenho curricular padrão para todas as licenciaturas amparado pela Lei Geral de Educação de 2008 e o Plano de 2008; a FURG segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as Diretrizes Curriculares do Curso de História para o Ensino Superior de 2001 e seguindo estes dispositivos legais se ampara de Políticas Públicas Institucionais que não versamos por não haver uma equivalência comparativa com o IPA que não apresenta políticas específicas;
- Os historiadores-docentes da FURG que foram entrevistados contemplam outras áreas do conhecimento, ou seja, ao longo de sua trajetória ministraram diversas cadeiras e os professores do IPA fundamentalmente desde sua integração como formadores atuaram e atuam na mesma disciplina: Pablo Fucé- História Moderna, Ema Zaffaroni- Didática da História e Alejandro- Didática da História;

- No Brasil todos os entrevistados atuam como historiadores-docentes de programas de pós-graduação e no Uruguai somente o Pablo Fucé;
- Os historiadores-docentes do Brasil consoante as últimas reformulações curriculares instigam os seus alunos da licenciatura a realizarem atividades extracurriculares, aulas práticas e participação em eventos, ampliação de temáticas como a africana e indígena, no Uruguai embora houvesse reformulações com o Plano de 2008 foram relacionados às ementas das disciplinas. Por fim, tais alterações da FURG serviram para desenvolver nos estudantes a capacidade de pesquisar independente da linha investigativa, de ler, de escrever e compreender novas culturas ocidentais deixadas de lado por lapsos da História. No Uruguai a mudança aconteceu para alterar os conteúdos presentes, pois, tinham o desejo de transformá-la em uma instituição universitária como está presente na Lei Geral de 2008 que por problemas de votos, discussões políticas acabaram tendo posições divididas e não foi aprovada até o momento;

4.4.4 Comparação

Chegamos ao momento final deste capítulo onde nos ateremos a responder nossa hipótese comparativa mediada pelas informações suscitadas por nossos seis entrevistados. Lógico que não se pode medir a formação docente visto somente através da concepção de seis historiadores-docentes, bem como, este não é nosso objetivo de esvairmos informações, e sim, de nos imbuirmos de alguns parâmetros imbricados nas suas ações pedagógicas como modo de apreendermos algumas informações instaladas nos sistemas educativos.

Neste limiar, é essencial explanarmos ao redor da formação de professores, que por sua vez, é uma temática pouco explorada e explicada, pois, houve e há uma crença muito forte que gerações vão e outras vem e a única coisa que lhe competiria seria a apropriação dos conteúdos que se iria versar nas disciplinas de sua alçada. Dentro desta percepção fora posta de lado a dimensão humana e toda a sua complexibilidade que requer ser um formador, visto que, tanto no Brasil como no Uruguai partia-se da premissa que para exercer o seu ofício este deveria ter se especialização em alguma área, embora, no Brasil aja a exigência de uma titulação devidamente comprovada em cursos de pós-graduação; e no Uruguai não há uma exigência formal em cursos de pós-graduação, bem como, há situações que é advindo por seu reconhecimento social como douto em algum conteúdo desde que realizado ao menos sua formação docente.

Seguindo as perspectivas de Educação Histórica que não segrega a pesquisa da docência e postula que a pesquisa-ação é um excelente aporte metodológico para aferirmos as concepções dos docentes e discentes nossa hipótese comparativa neste capítulo é se os

historiadores-docentes entrevistados, tanto os brasileiros como os uruguaios, se aliam da pesquisa e da docência em suas investigações direcionadas para o Ensino de História mediante a sistematização de suas experiências docentes. Segundo Engel (2000):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p.182)

Engel explicita que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que possibilita que o pesquisador, neste caso os professores, compreendam o seu próprio campo de atuação congregando-se da ação com prática, em outras palavras, é um dos caminhos possíveis para que as duas ações possam caminhar transversalmente. A Educação Histórica é uma área que a congrega como um caminho inaudito para alçar o Ensino de História.

De modo imediato refutamos a hipótese, pois, através da fala de nossos protagonistas estes não se amparam deste aporte metodológico para compreenderem suas práxis, embora, se alicerçam da pesquisa no intuito de compreender outros enfoques, inclusive, dentro do Ensino de História. Elucidaremos melhor esta questão nos parágrafos abaixo onde nos cercearemos de vários aspectos relacionados de como vem ocorrendo a aliança da pesquisa com a docência em perspectivas nacionais.

Inegavelmente na fase da justaposição foram apresentadas mais diferenças do que semelhanças, pois, primeiramente são duas nações com contextos sociais, políticos, ideológicos entre outros fatores muito dicotômicos, bem como, estamos realizando um estudo comparativo em locais que formam professores de História, mas, de esferas diferenciadas como o ensino terciário e universitário que por fim conflui em um sistema de formação docente arraigados em um positivismo clássico, classista, ortodoxo, vertical com políticas educativas que não são efetivadas.

No primeiro capítulo deste estudo que enfoca ao redor do percurso metodológico nos aportamos a mencionar que ao longo desta jornada nós estaríamos alicerçados de um método sistematizado da Educação Comparada porque trabalhamos com o intuito de comparar dois países: Brasil e Uruguai. Com o objetivo de compreendermos as informações almejadas nos reportamos de livros, periódicos atualizados e uma infinidade de instrumentos para nos fornecer base teórica a cerca do nosso objeto de estudo, obviamente, que no caso brasileiro encontramos uma “*ancha*” bibliografia nos variados recortes do estudo porque neste quesito

estamos mais avançados do que o nosso país vizinho, contudo, isso não resultou em uma problemática porque fomos atrás de nossas dúvidas e para isso nos cerceamos da História Oral. Lógico que muitas das questões suscitadas pela fala dos autores corresponderam com o que já havíamos explicado no capítulo II e III, mas, as suas experiências de vida, bem como, o delineamento de suas identidades que é uma construção pessoal nos serviram de âncora para aferirmos seus modos de ver a si e o contexto nacional.

Por fim, nos reportamos, no primeiro capítulo, no campo da Educação Histórica e sua constituição como uma linha de pesquisa, bem como, as prováveis contribuições da Educação Comparada para a Educação Histórica, pois, esta se ampara em três situações de investigação: as sistematizações das experiências dos alunos e professores tendo como ponto de partida suas práticas de ensino; estudos que atentem a medrar a discussão e propostas curriculares de História, produção de materiais didáticos, atividades colaborativas para os professores, entre outros; e trabalhos que averiguam a parte teórica e metodológica dos campos e objetos de pesquisa da Educação Histórica. Assim, reiteramos que o nosso objetivo não fora o de compreender ou interpretar a fala dos depoentes à luz da teoria e metodologia do campo da História, ou seja, a investigação não corresponde a uma perspectiva puramente teórica, e sim, o de averiguar se em suas práticas docentes estes se imbricam dos processos de construção da área como o de sistematizar mediante suas atuações as ações de suas práticas dentro das classes de história. No entanto, gostaríamos de deixar claro que foi mediada pelo alicerce teórico da Educação Histórica que nos possibilitou aferir os esteios da formação docente tanto no Brasil como no Uruguai.

Compreendido este ponto talvez o leitor nos pergunte: Afinal, o porquê de nos cerceamos de tantas informações, na parte interpretativa, deste estudo se não confluirmos com as aportes da teoria, filosofia e epistemologia da História? Primeiro porque este não foi nosso objetivo, e sim, porque almejamos a aferir como tem se articulado ou não o processo de construção da área denominada: Educação Histórica. Sendo assim, nossa hipótese serviu para observarmos o que os depoentes nos revelam através de suas falas e se há uma organização de suas experiências para se amparam em seu fazer pedagógico, assim, o conjunto de perguntas organizadas nos viabilizou captarmos a nossa resposta como negativa.

Em conseqüência do que nos reportamos nos parágrafos acima vejamos os entornos iniciais que nos incitaram a depreender nossa resposta, ou seja, aspectos que os historiadores-docentes abordaram de modo geral em suas narrativas para depois de cerceados destas compreendermos como decorre a falta da sistematização de suas experiências como um veio

de qualificar suas práticas, assim, observaremos inicialmente o núcleo de perquirições semelhantes.

Primeiramente os entrevistados nos informaram que ainda é parca investigações relacionadas com o Ensino de História tal perspectiva foi ensejada tanto pelos uruguaios como brasileiros. O Uruguai, como é um sistema terciário não apresenta obrigatoriedade para pesquisar, publicar e realizar projetos de extensão, na situação brasileira, há esta exigência, na FURG, por ser uma universidade, mas, não ocorre valorização no tocante a pesquisa que encetem temáticas relacionadas com o ensino como um todo, ou seja, dois países com contextos distintos que se assemelham no sentido que a investigação e a docência não caminham lado a lado.

A segunda questão onde os países se assemelham é que a didática da história não é centro de reflexão dos historiadores-docentes em nenhum dos países, bem como, é latente o descompasso dos professores com conteúdos que conflua a epistemologia da história.

O terceiro ponto é que se manifestam modos parecidos nos sistemas revelado pela internalização de práticas arcaicas, posto que, ainda no imaginário social a licenciatura serve para a docência e o bacharelado para pesquisa; no Uruguai o IPA é um instituto que visa a formar professores e a UDELAR formar pesquisadores, em suma, no Brasil há divisão dentro do seio universitário, no Uruguai a segregação acontece do mesmo modo só que em dois lócus de esfera pública o que resulta em uma divisão dos que fazem e produzem em lugares distintos, porém, na prática o efeito é o mesmo: o apartheid.

O quarto aspecto em que convergem os sistemas é no que se refere à valorização profissional dos professores, pois, até mesmo os pertencentes de esfera universitária e terciária não são considerados como carreiras de prestígio, embora, a sua relevância pode advir por meio da pesquisa e não propriamente pela arte de ensinar. Assim, embora os professores do IPA tenham sido considerados como uma elite intelectual o autoritarismo acabou por esvair com a sua imagem onde estes não conseguiram recuperá-la e na conjuntura brasileira nunca foram estimados com tal e por isso não é raro a crise de identidade profissional no ambiente universitário.

O quinto ponto e talvez o mais importante, pois, mediado a ele emergem todos expostos acima é que o ilhamento da docência com a pesquisa que vai muito além de situações didático-pedagógica, como muito bem esclareceu Jussemar (2015), pois, são dotados de problemáticas antropológicas e sociais e Pablo (2015) como um modo de legitimação de recursos e demarcações de desempenho profissional.

A seguir partirmos para o conjunto de questões que são dicotômicos nos sistemas nacionais. Para início de partida devemos lembrar que no IPA os formadores se intitulam professores e historiadores, porém, não são pesquisadores, exceto os que ampliaram seus estudos por outras vias, mas, de modo geral o IPA não forma para isso, visto que, não é de sua alçada. Na FURG os historiadores-docentes são direcionados para a pesquisa, ou seja, são pesquisadores, o que não quer dizer que sejam diretamente para o Ensino de História, pois, a maior parte concatena aportes de cunho historiográficos. Assim, concluímos que as duas se assemelham, no entanto, a diferença acontece nas sutilezas do processo porque no IPA é evidente que não acontece e ponto final, já que, desde sua regulamentação, 1951, foram direcionados para acompanhar os três pilares de sua fundação. Na FURG os professores são pesquisadores, mas, há uma teoria forte de aliar a pesquisa com a extensão, contudo, na prática isso não corresponde dentro dos Cursos de Licenciatura porque é difícil vencer barreiras de práticas arraigadas e antiquadas, contudo, seria injusto de nossa parte não expormos que a instituição tem encetado mudanças dentro do Curso de Licenciatura de História, nas quais, são essências para romper rupturas, contudo, só falar não é necessário, e sim, agir.

O segundo ponto em que se diferenciam se refere no avanço e a preocupação com a qualidade do Ensino de História onde o Brasil esta à frente. Isso é observado pelo número de produções, publicações, congressos e seminários que acontecem nos diversos estados do Brasil, inclusive, na FURG, que vem ao longo dos anos desenvolvendo produções acadêmicas dentro do Ensino de História, porém, os recortes são diversos. O IPA conta com pequena produção e as realizadas são motivadas por desempenho profissional de alguns docentes.

A terceira marca distintiva na formação docente do Brasil e do Uruguai se deve ao fato que o professor de magistério-superior federal deve realizar cursos de pós-graduação, produção acadêmica e serem extensionista, por este fato todos entrevistados apresentavam doutorado. No IPA para ser um formador não há exigência de possuírem mestrado ou doutorado, embora, ajam esforços pessoais como o de Pablo Fucé que é um PHD e de Ema e Alejandro que estão realizando mestrado. Neste limiar, há um *Annales* que é uma revista do IPA, no entanto, não faz parte da política educacional do sistema terciário, e sim, uma revista que divulga experiências nas variadas áreas do que alguns professores vem realizando. Ainda dentro deste aspecto, no Brasil há projetos de extensão do Curso de Licenciatura que visa à integração da comunidade com a academia e, no Uruguai isso não decorre até mesmo porque o IPA não a congrega como uma política de formação docente. Por fim, nos resta a dizer que

os historiadores-docentes brasileiros se preocupam muito com a pesquisa, embora, não queria dizer que sejam enfocadas no ensino propriamente do dito, mas, nos de cunho historiográficos há avanços e produções significativas. No Uruguai se preocupam muito com a docência deixando de lado a pesquisa. Em suma, mesmo que por estradas diferentes no produto final o ensino e a pesquisa não andam de mãos dadas.

O quarto sinal em que se diferenciam na formação docente é que o Brasil por haver mais tradição em estudos investigativos é mais flexível quando se aponta que o Ensino de História se ramifique em diversas linhas de pesquisa dentro da área, contudo, para o Uruguai há certa inflexibilidade, embora, nos últimos anos o governo tem se esforçado de dirimir distâncias entre as linhas clássicas de pesquisa e linhas que investiguem o ensino como todo. Mas, é inegável que há muito caminho para ser percorrido. Em síntese o Brasil conta com aporte e prática investigativa, porém, pouco se tem alicerçado destas e no Uruguai há uma falta geral ao considerar esta como uma fonte rica de empoderamento dentro de suas práticas.

Em quinta instância aferimos no caráter diferenciado do desenho curricular do IPA e da FURG onde está última se ampara das Diretrizes Bases da Educação de 1996 e das Diretrizes Curriculares do Curso de História para o Ensino Superior de 2001, assim, seguindo estas políticas públicas nacionais se adequam para criar as Políticas Públicas Institucionais que não desvelamos as do Uruguai porque não haveria uma equivalência comparativa, pois, o instituto não as possui. O IPA, divergentemente do Brasil, apresenta um desenho curricular padrão amparado pela Lei Geral da Educação de 2008 e pelo Plano de 2008 que foi bem elucidado na parte interpretativa deste capítulo.

O sexto aspecto que desvela a heterogeneidade dos países é advindo das últimas reformulações curriculares da Licenciatura de História, pois, no uruguaio o último plano alterou no tocante ao aumento de conteúdos, pois, postulavam que se transformariam em um instituto universitário consoante a Lei Geral de Educação de 2008, que por sua vez, por motivos de forças alheias acabou não vigorando e novamente a teoria se procede de uma forma e a prática de outra. No Brasil os currículos de licenciatura ganharam novas temáticas como a inclusão de culturas ocidentais (indígenas e africanas), aumento de atividades extracurriculares e do estágio supervisionado.

Por fim, no Brasil todos os nossos entrevistados possuem dedicação exclusiva, ou seja, atuam somente dentro da FURG que significa que somente podem atuar dentro da instituição lotada não podendo exercer outros tipos de atividades que recebam remuneração. Este regime possibilita que os professores desenvolvam atividades dentro da instituição como a pesquisa e

a extensão. No IPA nossos entrevistados possuem outras atividades o que dificulta bastante na realização de estudos investigativos.

Após, observadas as semelhanças e as diferenças de modo generalizado vamos desvelar o porquê de termos considerado a nossa hipótese negativa. Começamos pelos historiadores-docentes do Uruguai.

No conjunto das falas de Ema Zaffaroni observamos que basicamente se ampara de vários autores para melhorar suas práticas. Mas, confirmamos que não da sua própria prática como um objeto de pesquisa que visa a dar contribuições para o Ensino de História, embora, a professora uruguaia tenha mencionado tal perspectiva na seguinte fala *“Y en la medida em que yo puedo analizar mi práctica voy a poder mejorar trabajar hacia una buena enseñanza”* (Ema, 2015), mas, esta ação é reforçada para os alunos e não aludida como uma sistematização que realize, pois, quando lhe foi perguntado se atualmente executa alguma investigação dentro do IPA nos foi dada claramente a resposta negativa, exceto, suas perquirições relacionadas com a sua pesquisa que vem desenvolvendo em seu mestrado que concilia o Ensino de História com o uso das tecnologias nos sites educativos de História, ou seja, há discurso da importância de realizá-la, mas, falta ação.

Alejandro Sánchez é mais taxativo quanto a este quesito porque nos revela que não foi formatado para ser um investigador, sendo que, não é objetivo da formação docente terciária, e assim, é claro que não possuiu projetos de investigação dentro do IPA, ou seja, o professor nos deixa aquela velha concepção que o professor Jussemar (2015) enfocou: somos reflexos da forma como fomos formados. Atualmente tem se dedicado a pesquisar as instituições educativas e no mestrado quer contribuir refletindo de como modificar um ensino voltado para a história nacionalista, positivista do Uruguai para a concepção de um Ensino de História com um olhar mais regional porque postula que teoricamente todo mundo sabe e aborda com relação dessa importância, dessa mudança dentro do ensino, mas, permanece sem romper as práticas incrustadas. Assim, sua vida não está concentrada somente em ministrar classes porque atualmente possui uma gestão em uma escola particular de rede Marista não apresentando vínculos íntimos com a academia. Por fim, para o professor de Didática de História III o importante é ensiná-los para se tornarem sujeitos republicanos. Seus escritos acadêmicos tem o escopo primordial de contribuir para uma reflexão dentro do Ensino de História, mas, como o IPA não tem foco específico na docência este não fora instrumentalizado para pesquisar e imbricar sua prática como um veio de sistematização de suas experiências para edificar a sua prática didática.

Pablo Fucé trabalha com a História Moderna, em específico, com a do século XVIII e sua investigação de doutorado foi intitulado a “*Persuasión ceremonial, la moral y lo sensible en la liturgia políticas del Cabildo de Montevideo (1730-1808)*” onde se centralizam temáticas como: a persuasão política, o cerimonial da monarquia hispânica das autoridades locais em consonância com o do tipo de cerimônia, vestimentas, posturas, gesto e tradição iconográfica. No seu pós-doutoramento aprimorou a sua investigação do doutorado abordando o modelo emocional instituído pela monarquia hispânica. Assim, estas temáticas foram forjando sua identidade profissional centrada na história cultural, na histórica social, história da sensibilidade e na história política. Em sua disciplina trabalha com arquivos e fontes para que os alunos tenham contato com o documento. Apesar de obter uma visão que todo o professor é um pesquisador por natureza e que as duas coisas devem andar juntas é evidente que por diversos fatores de ordem política e institucional a separação acaba ocorrendo, ou seja, há só que não deveria de existir, assim, discorre que a formação deve ser permanente para investigar em história e didática da história, contudo, seu objeto de estudo não está concentrado em aferir aportes relacionados com o Ensino de História ou como se procede a sua prática como professor de História, e sim, com enfoques direcionados para o cerne historiográfico do século XVIII sendo o ponto culminante em sua vida profissional.

Após termos sucintamente analisados a não sistematização dos professores uruguaios de suas experiências em sala de aula observaremos o que os historiadores-docentes brasileiros nos revelaram quanto a esta proposição.

Mauro Tavares não congrega a separação do professor como um investigador, contudo, acaba informando um aspecto próximo ao que Pablo Fucé nos revelou dizendo que ao menos deveria ser assim. Durante sua vida profissional concentrou-se na história das religiões e religiosidades abordando as relações religiosas na Igreja Católica do século XIX e XX que postergou o estudo medrando os entremeios da irmandade religiosa, das práticas fúnebres, cemitério e a morte. Atuou como professor da História da Ásia e Platina e numa cadeira do mestrado profissional em História alcunhada campos, conceitos e linguagens da história. Seus projetos de pesquisa estão vinculados com as temáticas de suas investigações na percepção de Roger Chartier. Neste ínterim, é visível que o professor se alia da pesquisa com a docência porque nos revelou que sempre que possível envolve seus alunos da graduação em processos investigativos de consultar o arquivo, o documento, a fonte primária que é o trabalho do historiador. Ainda manifesta que o Curso de Licenciatura em História deu um salto qualitativo nas últimas décadas e tem confluído mais com a parte pedagógica, pois, está

serve para habilitar o professor, contudo, postula na defasagem de conteúdos que abarquem a teoria da história. Tendo em vista os argumentos apresentados nos levou a conclusão que o professor se imbrica da pesquisa no seu fazer pedagógico, porém, ao longo de sua narrativa não postula, até então, a possibilidade de analisar sua própria como um método de ampliar sua prática como um incipiente docente da Casa.

Daniel Prado que já atua na FURG há mais de quinze anos tem experiência ampla na História Medieval e nos desmembramentos da Educação Ambiental. É extensionista da universidade e desenvolve uma gama de atividades para interligar os acadêmicos com a comunidade local que visa a fortalecer a política social na cidade. Assim, é de sua autoria o GTPEHA grupo de pesquisa e extensão em História Ambiental onde os discentes se envolvem com o Museu das Águas, Eco Museu da Picada, projetos na escola, oficinas de fotografia, oficinas de limpeza, documentos de fontes primárias, salva guarda de documentos, oficinas de música dentro do Ensino de História onde se atenta para o desenvolvimento de uma consciência ambiental. Durante sua vida acadêmica ministrou cadeiras de História Medieval, e o universo do ambientalismo como: a História Ambiental, Educação Ambiental e o Ensino de História e Meio Ambiente dando segmento aos seus estudos de pós-graduação em Educação Ambiental, bem como, dentro da área foi englobando outros pontos. Considerando sua formação observamos que é um professor e pesquisador, contudo, seus ensejos maiores estão concentrados na História Medieval onde se apropria de fontes primárias para compreender o momento histórico e a Educação Ambiental no tocante ao Ensino de História, além disso, se apropria de uma de suas aptidões que é a música para o despertar de uma consciência crítica de seu educando. Em virtude do que mencionamos compreendemos que o professor tem o hábito constante de investigar assuntos dentro dos centros de seu interesse, porém, não menciona em momento algum a importância do olhar de dentro para fora em torno de sua prática como forma de consolidar ou melhorar sua prática no magistério superior.

Propositalmente findamos com a fala do professor Jussemar Gonçalves (2015) ao longo de sua fala suscitaram questões importantes observando a centralidade dos problemas instaurados dentro da formação de professores. Jussemar atua essencialmente como professor universitário há vinte e oito anos e tem extenso conhecimento nas mais variadas áreas que compõem as Ciências Humanas trabalhando fundamentalmente dentro da História da Cultura, das mentalidades e da nova história política. Suas paixões rotundam dentro do território pampeano, da história antiga e na história da ideia da natureza. Além disso, já atuou em diversas disciplinas e possui alguns projetos de pesquisa que aproveita o momento juntamente

com os seus orientandos para debater, analisar e interpretar, assim como os demais brasileiros, também tem projetos de extensão, mas, nem sempre compreende os benefícios que estes trazem porque parte do pressuposto que as estruturas, universidade-escola-comunidade, andam de modo desordenado que por fim não se sabe medir até que ponto elas causam efeito de fato.

Ao longo das falas marcantes de Jussemar nos menciona que faz questão dentro de suas investigações de discutir a qualificação dos profissionais que intervêm na educação na relação espaço-tempo, assim, tem um grupo de pesquisa que versa ao redor da vida dos professores de História que encetam perspectivas que circundam o ensino na atualidade. Deixa claro que sua aula é expositiva e que para atuar dentro do Ensino de História é preciso muita leitura porque é um curso que emana isso, ou seja, aporte teórico. Agora tomaremos como base algumas de suas narrativas onde ficam evidenciadas suas angústias, medos, incertezas diante da profissão para percebermos como a pesquisa-ação pode ser um elo para dirimir esses sentimentos.

O professor Jussemar em uma de suas falas deixou latente a sua incerteza no quesito profissional “Eu não sei se (...) eu tive algum tipo de sucesso nesses 28 anos de (...) universidade.” (Jussemar Gonçalves, 2015) em vista deste argumento apresentado pelo professor nos revela que:

Eu já dei muitos anos de aulas olhando para a quarta parede, sabe? Como se faz no teatro sabe? Quarta parede, quando a gente faz curso de artes dramáticas, a pessoa fica olhando assim para ti, tu está lá em cena, um jeito de tu esquecer quem está ali na frente, não ficar envergonhado, é olhar firme lá para o fundo, como se fosse tudo uma quarta parede, não tem ninguém lá, então tu está dando um discurso (...) entende? (Jussemar Gonçalves, 2015)

Na fala acima confessa que durante muito tempo deu aula olhando para uma quarta parede que é uma técnica utilizada no teatro que pressupõe a existência de uma parede imaginária onde o público assiste passivamente, em outras palavras, o professor confessa que diante da falta de diálogo por parte dos discentes fazia a sua parte enquanto eles sentados nas cadeiras do espetáculo estavam ali somente por estar, ou seja, não havia reflexão ou discussão teórica porque em sua visão eles não possuíam o mínimo de conhecimentos básicos para ser um (a) professor (a) de História.

(...) Hoje, todas as referências (...) intelectuais, não históricas especificamente que eu dava, eles não conheciam. Estamos dando uma cadeira de história grega, falava de Heródoto ninguém sabia, eu falei de Édipo ninguém sabia, eu falei alguma questão do primeiro semestre ninguém se lembrava. Então isto refletia por um lado (ruim) as minhas vontades, por outro lado, eu só posso pensar que tem um problema no jeito

da minha condução também, porque é ruim tu te colocar diante de 70 pessoas como carregando a luz, sem essa desse Prometeu, entende? (Jussemar Gonçalves, 2015)

A narrativa acima deixa evidente a dúvida no tocante o seu modo de ensinar, pois, os alunos não possuíam conhecimentos mínimos para cursar História o que refletiu uma dúvida no seu modo de atuar dentro da sala de aula porque as suas “vontades” não são condizentes com as de seus educandos, pois, a sociedade se modificou assim como os comportamentos, as prioridades, bem como, tal problemática enfrentada pelos professores são geradas por problemas institucionais, posto que, as escolas públicas não os capacitam para adentrarem no ensino superior. Dando segmento a essa fala ele nos traz a frase do Kant “faça o que deve ser feito, se tiver um cachorro, um elefante ou um humano, dê a mesma aula, faça o que deve ser feito”, mas, desabafa que no final ele se sente cansado porque não existe participação ou falta de posicionamento dos discentes diante dos conteúdos, pois, dentro deste contexto que nos foi apresentado chegamos à conclusão que não houve ação educar porque esta somente decorre quando um pode se beneficiar do outro, visto que, deve ocorrer uma reciprocidade onde o professor e o aluno aprendem, neste caso, ficaram lacunas. Suas inquietudes persistem quando desabafa que

há anos que eu perdi a certeza, aquela empáfia de jovem professor. Como eu te falei, eu não me sinto mais tranquilo e calmo em dizer, “são eles”, porque como eu gosto do que eu faço, eu queria chamá-los para o interior dessa minha amorosidade intelectual. Mas como chamá-los? (Jussemar Gonçalves, 2015)

Jussemar diz que faz tempo que perdeu a certeza e o orgulho de quando era um jovem professor. Nos dias atuais já não compreende a forma mais correta de ensinar porque gostaria que seus alunos obtivessem apreço pela intelectualidade e finda com um questionamento: De como chamá-los? Bom. Para ser um bom professor não basta somente amar a intelectualidade, ler, interpretar, investigar, pois, todos estes atributos correspondem para se tornar um bom pesquisador. Ser professor requer fora a intelectualidade outras habilidades que são tão ou mais complexas. Infelizmente é sabido que os doutos não foram formatados para isso, pois, em suas formações receberam poucos aportes didático-pedagógicos e como ele bem diz: nós somos o que nos foi ensinado. Por isso não basta somente ter um rico calabouço teórico nas variadas áreas do conhecimento humano é preciso realizar uma trituração constante de sua própria prática. E como fazê-la? Através da sistematização da sua sala de aula, observando as suas classes como um campo rico de produção de conhecimento que tenciona a aferir, a medrar e a interpretar as melhores

estratégias que sirvam para edificar sua prática em prol de uma distração responsável. Essa atitude consciente com certeza servirá para dirimir a crise de identidade que o magistério superior tem enfrentado com as novas transformações do milênio.

Em face aos dados apresentados percebemos que todos os nossos entrevistados não se aliam da própria prática como um excelente campo de pesquisa. A partir das falas narradas observamos que os historiadores-docentes muitas vezes não se compreendem e ao não se compreender consequentemente será difícil de entender os outros, neste ensejo, a pesquisa-ação serve para estreitar hiatos existentes da prática com ação mediada pela intervenção no próprio local em que atua como forma de readaptar as práticas divergentes ou problemáticas ocorridas na sala de aula porque visa a esclarecer às dúvidas, os anseios, as inquietações, as preocupações dos integrantes no processo como as bem exemplificadas pelo professor Jussemar Gonçalves.

Se finda atentando para o fato que os docentes do Ensino Universitário raramente são analisados, posto que, são considerados no imaginário social como os detentores da intelectualidade, contudo, é latente que muitos deles não vem acompanhando as mudanças sociais e o estudo comparado mostrou que esta perspectiva não acontece no Brasil e no Uruguai. Tal fato nos leva a compreender que as políticas educacionais dos dois países de modo disfarçado encetam dispositivos para que os professores sejam denegridos e marginalizados pela sociedade. Assim, uma das prováveis formas para sair da contramão, entre a teoria e a prática, é se amparar da pesquisa-ação com a finalidade de equacionar os calcanhares de Aquiles em prol do aprimoramento do Ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa proposta investigativa foi a de aferir as concepções do historiador-docente da Universidade Federal do Rio Grande/FURG e do Instituto de Professores “Artigas” / IPA em uma ótica comparada observando como decorre a relação da docência com a pesquisa. Em prelúdio, no capítulo I, historiamos o nosso aporte metodológico, justificamos essa ação porque estamos adentrando em terreno não propriamente conhecido pela academia, posto que, a Educação Comparada estabelecida no Brasil, não preconiza a sistematização do método havendo a necessidade de realizar uma retrospectiva histórica para concebermos como se consolidara o método de Bereday.

Partindo do que expusemos no parágrafo acima a primeira fase da comparação de Bereday, é considerada como a capacitação do estudante comparatista ao descrever os sistemas educacionais mediante a análise de fontes escritas e a visitação nos lócus delimitados. Ressaltamos que a Educação Comparada também se divide como a História quanto à classificação das fontes: primárias, secundárias e auxiliares, entretanto, se diferenciam quanto ao procedimento da fonte, visto que, para a História as fontes primárias compreendem os testemunhos oculares e na Educação Comparada não é necessária que todos os escritos sejam rigorosamente sistematizados e científicos conforme nos salienta Bereday (1968). A interpretação consiste num exame criterioso dos dados pedagógicos se aliando de outras ciências sociais. Nesta fase, há necessidade que o investigador tenha conhecimentos de duas ou três disciplinas não se aliando somente das Ciências Humanas. No terceiro momento, procuramos um conceito e uma hipótese da determinada unidade a ser analisada para iniciarmos o processo comparativo propriamente dito é a análise final, pois, de modo ordenado apresenta os dados já processados.

No tocante à História Oral, nosso aporte metodológico, mediado pelas entrevistas semi-estruturadas com os professores enfatizamos as suas premissas no âmbito internacional enfocando para a América Latina, já que, nossa investigação está relacionada com dois países que fazem parte desta. Assim sendo, versar ao redor da vida dos professores é uma temática muito atual, bem como, tem ganhado destaque acadêmico que visa a conhecer as inúmeras facetas que fazem parte do universo docente enfatizando a importância das histórias de vida dos profissionais.

A história oral quando utilizada em estudos investigativos nos permite através da memória dos entrevistados analisar determinados aspectos da constituição docente que não

são visíveis por meio de outras fontes, pois, é fácil afirmarmos quais as suas linhas de estudo, onde os professores realizaram suas formações acadêmicas, mas, o que queremos compreender vai além de um currículo lattes ou até mesmo de suas produções bibliográficas e por este motivo nos amparamos deste método tão importante para absorvermos as suas subjetividades, suas experiências, as especificidades de cada localidade, no caso, dos professores brasileiros e uruguaios, que geralmente são esquecidas, mas, são de uma grandeza ímpar para tecermos considerações férteis de como foram e são formados ao longo da sua construção identitária como um professor formador de História.

Assim sendo, cada sujeito pesquisado apresentou suas particularidades únicas ao longo de suas narrativas e que vivem em processo de fazer e de se refazer de ir e vir. Neste limiar, acabamos valorizando a vida de nossos sujeitos que representa o seu tempo, o seu lugar em que realizaram e realizam suas práticas profissionais, pois, ao mesmo tempo em que apresentam vidas singulares por serem protagonistas da vida cotidiana eles concomitantemente lidam com as vidas de muitos professores que estão em fase de formação em História delineando uma memória coletiva através da sua singularidade.

Nesse limiar, a identidade desses foram tecidas no transcorrer de nossas entrevistas, pois, foram perguntas muito reflexivas e consideradas, por alguns, complexas de serem respondidas, tais considerações se encontram evidenciadas nos arquivos de voz, porque os levaram a perceber que as suas identidades foram constituídas por elementos físicos, sociais e histórico-social que estão em constante transformação e muitas vezes passam despercebidas por eles mesmo porque estamos sempre em evolução, e assim, é natural que ao longo de nossa vida a gente se reinvente a todo momento. Em palavras finais nós só podemos medrar as concepções dos professores quando vislumbramos este professor em sua memória, sua história e histórias, ou seja: sua vida.

Consideramos importante narrarmos a constituição do campo da Educação Histórica devido ao fato que é um a área ainda muito inóspita, incluso, para os historiadores-docentes, pois, esta concebe que a pesquisa deve estar intrínseca na prática não somente do professor formador, universitário ou terciário, como no da Educação Básica. Deixamos claro que a Educação Histórica foi a perspectiva que nos norteou para observarmos a formação docente nos países delimitados, contudo, esta não é a única existente, e sim, a nossa premissa teórica escolhida para este estudo e o eixo teórico desta linha de investigação se encontra aportado nas bases epistemológicas de Jörn Rüsen. Inegavelmente as pesquisas atuais na área estão preocupadas em compreender como se ensina e de que forma é ensinada a História tanto para

os jovens como para os adultos, posto que, até a década de 90, em alguns estados, a base curricular da disciplina ainda estava assentada no século XIX em um Código Disciplinar com uma ideologia bem definido em uma concepção baseada na psicologia e na pedagogia. No Brasil, os estudos tem se concentrado nas metodologias, no plano curricular, nos temas para sala de aula e nas aprendizagens, sendo assim, as propostas da educação histórica exploram a fonte, seja ela escrita ou oral, desde que, estas estejam vinculadas com a teoria, da consciência histórica ou da construção do pensamento histórico nas narrativas. Em via de regra, a prática e a teoria devem caminhar vis-à-vis dentro do processo investigativo para o Ensino de História.

Partindo dessas informações, e sendo a Educação Histórica, um dos caminhos para que os historiadores-docentes se integrem da docência e da pesquisa finalizamos que o método de Bereday favorece aspectos positivos. Esta questão, dentro do capítulo I ficou para abordarmos com mais profundidade em nossas conclusões. Deste modo, a Educação Comparada sistematizada nos pode fornecer um diagnóstico clarificado de como se procede à construção da consciência história, em países próximos geograficamente, mas, tão distantes em sua concepção enquanto Estado-Nação na visão dos professores formadores. Tais proposições levantadas são vitais para melhorar a qualidade do Ensino de modo construtivo porque não tendemos a dizer quem é melhor ou pior, e sim, analisarmos os aspectos que podem ser melhorados para o Ensino de História e numa visão mais utópica transplantados para o outro sistema educativo. Outro fator importante é que dentro da área da Educação Histórica há poucos estudos que se cerceiam do ensino universitário, em especial, professores formadores amparados de suas subjetividades, suas histórias e estórias, suas vidas alicerçadas da História Oral, além do mais, em modo comparado, o que nos viabiliza uma reflexão e crítica aos processos de aprendizagem da História. Por fim, observamos que mediado pela amplitude de questões enfocadas nos dá possibilidade de enxergar além da teoria propriamente dita, já que, a maior parte das pesquisas em Educação Histórica preconiza elementos teóricos e epistemológicos da natureza do conhecimento histórico, esse pretende se amparar desses concatenando com perspectivas de outras ciências para cotejar as concepções dos historiadores-docentes do Brasil e Uruguai.

O capítulo II versou ao redor de como os professores de história surgiram tanto no Brasil como no Uruguai. Assim sendo, no primeiro momento realizamos uma retrospectiva histórica da formação dos professores de história entre 1930-1980. O marco temporal escolhido é porque é neste período que ocorre a real institucionalização dos professores tanto no Brasil como no Uruguai, assim sendo, está serviu como um veio para compreendermos

como foram criadas as leis do magistério superior, bem como, a forma em que estes foram se delineando como profissionais de história ao longo das décadas.

No caso brasileiro desde a formação dos professores universitários de História ficou evidente que estes não se aliavam das questões pedagógicas para aferirem suas práticas. Dentro deste posicionamento muitos professores universitários acabaram vindo de outros países com uma produção catedrática advinda de outras localidades, em especial, da Europa. A missão francesa teve como expoente Braudel e Monbeig, para os cursos de História, que serviram para fornecer informações importantes e grandes avanços para os futuros professores de História, no entanto, a maior preocupação estava direcionada para investigações históricas. Ao mesmo tempo em que houve avanços houvera uma corrente contrária que postulava que a missão serviu como o estabelecimento de uma nova colonização com um enfoque intelectualizado. Conclusivamente a universidade brasileira surgiu tardiamente e ao longo das décadas se observa que a pesquisa e a docência caminham em direções opostas no tocante a formação de professores, pois, a grande maioria não obteve em suas formações cadeiras pedagógicas e as existentes foram as direcionadas exclusivamente para o âmbito educacional não primando pela didática da história o que acaba gerando conseqüências graves até o contexto atual.

Ao analisar a institucionalização dos professores uruguaios compreendemos que é um assunto pouco versado dentro do território uruguaio, principalmente, no tocante aos historiadores-docentes. Deste modo, por muito tempo permaneceu a ideia, até a criação do IPA, que qualquer pessoa poderia ser um formador de professores desde que tivesse conhecimento no assunto e reconhecimento social. Neste enfoque, que foi sendo delineada a formação de professores em um sistema desvinculado das investigações relacionadas com a prática de ensino, e as existentes eram de aportes historiográficos, porém, não havia uma necessidade formal em analisar a sua própria prática porque deveras eram considerados como a elite intelectualizada do Uruguai sem haver a imposição de cursos de pós-graduação. Durante os 50 anos analisados o sistema de formação de professores da secundaria apresentavam menos de 30 anos de funcionamento havendo a angústia de suprir a demanda da época, visto que, esta se separa da UDELAR em 1934 passando a ser de alçada do Estado. Neste contexto, é perceptível que o professor do IPA era catedrático, segregado do processo investigativo, com pouca relação na gestão do estabelecimento e com os resultados de seus discentes.

Posteriormente adentramos no processo de comparação propriamente dito. Na

primeira fase delimitamos algumas informações referentes aos aspectos socioculturais dos países como a geografia, economia, questões políticas, saúde pública, religiosos, lingüísticos, diversidade cultural, o sistema educativo e a formação de professores. Na fase da interpretação nos alicerçamos de outras ciências para desvelar a formação de professores entre os últimos anos da ditadura para a recuperação da institucionalização democrática até 2013.

Na justaposição criamos a seguinte hipótese comparativa: O discurso institucionalizado dos professores formadores de História, no Brasil e Uruguai, viabilizou uma segregação entre a pesquisa e a prática. Por fim, podemos confirmar a nossa hipótese, pois, em nossa análise realizada, nos possibilitou compreendermos que tanto no Brasil como no Uruguai, embora com sistemas educativos discrepantes, a imagem dos historiadores-docentes fora demarcada como a de um sacerdote ou um profissional da ciência. A sua identidade oscilou, por muito tempo, e infelizmente ainda oscila, entre a de professor difusor e transmissor de conhecimentos, e a do produtor de saberes e fazeres. Deste modo, esses se preocuparam por muito tempo em exteriorizar o que já havia sido consolidado, entretanto, na atualidade, ele vive a insegurança em relação aos seus formandos, que por sua vez, serão os futuros professores de História.

Previamente compreendemos, que tanto no Brasil como no Uruguai, no exercício da profissão docente cada vez mais é necessária o requerimento de outras habilidades que não estão imbuídas somente na arte de ministrar, pois, é imprescindível que seja delineada a consciência histórica de diversos professores o exercitando para o mercado de trabalho, bem como, ainda deve instigá-lo para a pesquisa do seu próprio fazer. Nesse ínterim, o professor nesta dimensão é ao mesmo tempo sujeito e objeto na formação exercida para com seus formandos, ou seja, é fruto de uma relação dialética interna com o meio.

A didática perpassada pelos professores de História não fora feliz no sentido que não gerou para os sujeitos o conhecimento de suas características inerentes ao ambiente de atuação do historiador-docente. Os cursos de licenciatura não apresentam preocupações com o Ensino de História acarretando no livre exercício da profissão no Brasil, pois, o mestrado e doutorado aposta na auto-reflexão do sujeito enquanto pesquisadores não primando pela docência, no entanto, no caso Uruguai as únicas abordagens são realizadas no departamento de Ciências da Educação até mesmo porque não são obrigados a realizarem pós-graduações muito menos publicações, embora, este cenário tenha avançado com o ensejo de um instituto universitário lembrando que é um sistema terciário.

Afirmamos que o papel do historiador-docente, na contemporaneidade, é o de

fornecer ao seu discente o uso de ferramentas necessárias; o saber-fazer-bem, além disso, deve primar pela conciliação entre a pesquisa e a docência a fim de captar e valorizar a diversidade de pontos, já que, ele não pode ser visto como alguém que somente ecoa para o outro o que lhe foi dito, e sim, ser o produtor do saber e participe da produção do conhecimento histórico.

O capítulo III versou ao redor das políticas públicas instituídas nos Cursos de Licenciatura de História do Brasil e do Uruguai, assim sendo, aqui é pertinente o uso da frase “Hacer familiares los patrones extraños y hacer extraños los patrones familiares” (SPINDLER & SPINDLER, 1982, P.43), pois, é fundamental que olhemos para os padrões curriculares do “outro”, pois, eles nos são totalmente estranhos, entretanto, podem se tornarem próximos à medida que formos observando e analisando, bem como, o nosso currículo que nos é tão familiar poderá a vir se tornar um estranho, uma vez que, através do nosso olhar para o diferente ensinamos desconstruir as construções já realizadas.

A palavra currículo é de origem latina sendo que esta significa “carreira”, embora, atualmente o termo vem sendo debatido por vários teóricos quanto à sua real acepção, visto que, ele é dotado de concepções podendo ser comparado como um labirinto dada a sua complexibilidade e suas múltiplas conceituações. Desta forma, o currículo a ser cotejado é aquele que se aporta das transformações pessoais e das experiências de vida, ou seja, em outras palavras, este será visto como aquele que atua em espaços educativos nas políticas do Ensino Superior e nos Centros de Formação Docente.

O novo paradigma curricular deixa explícito que não existe neutralidade ideológica no processo pedagógico e por isso quando se adentra numa carreira não se imagina que é por meio do currículo que será delineado o desenrolar acadêmico e quantas idéias subjacentes estão inerentes nessa construção do conhecimento. Desta forma, inicialmente objetiva-se em contextualizar e indicar como se deu o surgimento das primeiras políticas educacionais instituídas no currículo de Licenciatura dos Cursos de História.

Inicialmente expusemos o estado da arte, na visão de alguns autores, com relação às políticas públicas num primeiro momento para subsequentemente exemplificarmos as políticas públicas educacionais. Desta forma, compreendemos que a expressão política pública compõe a uma especificidade da política. Partindo deste pressuposto observamos que vários autores defendem a sua conceituação, contudo, de modo sintético e sem adentrar em teorias observamos que a política pública é aquela realizada pelo governo, ou seja, um conjunto de ações para o povo, contudo, a sociedade civil e os grupos de interesse se reúnem

para projetar linhas estratégicas de ação para a sociedade, assim sendo, a legislação é considerada como a objetivação deste processo. As políticas públicas educacionais são aquelas decorrentes do ambiente escolar e é o conjunto de ações que o governo realizou ou deixou de realizar, pois, é a ele que compete a sua formulação, deliberação, implementação e monitoramento, em outras palavras, quando o governo faz ou deixa de realizar isso também significou uma política: a de não realizar. Neste íterim, observamos que as políticas educacionais foram circundadas pelas relações capitalistas de produção com o desenvolvimento da industrialização onde o primordial é controle da massa trabalhadora mediante a um conhecimento técnico e padronizado. Além disso, aferimos que o neoliberalismo teve impacto para educação servindo de espaço para o caráter de produção, principalmente, nos países que implantaram o neoliberalismo.

No momento subsequente consideramos algumas informações prévias importantes, tendo em vista que, ningún sujeto social puede imponer su futuro si no es apoyandose en toda la historia que há cristalizado su misma existência (ZEMELMAN, 1987, p.33). Baseando-nos na voz de Zemelman (1987) não podemos compreender algo se não obtermos suporte na própria história para que o tivesse transformado sua existência, assim, contextualizamos desde 1930 até 1980 as políticas públicas que perpassaram o currículo de História no Brasil e Uruguai.

Em nossa análise corroboramos com a fala do professor Jussemar (2015) quando ele explana em torno das políticas públicas das universidades, pois, “o Brasil se constituiu primeiro as universidades para a elite. O sistema de ensino no Brasil é dos anos 1930” (JUSSEMAR, 2015). Quando o Dr. Jussemar se reporta as universidades de elites é porque estas são instauradas para atender uma elite governamental, bem como, tal fato foi decorrente do início da industrialização e a criação do primeiro Ministério da Educação e Saúde como uma questão substantiva para as modificações da educação e a organização da universidade. Nesta década ocorre o Manifesto dos Pioneiros da Educação embora surgisse com um lema inovador e antagônico ao empirismo dominante na prática as políticas permaneceram verticais, autoritárias, patrimonialistas, conservadoras e domesticadoras para todas as esferas educativas. Assim sendo, embora até a década de 40 algumas políticas educativas tenham sido expressivas se mantiveram para a elite intelectualizada permanecendo uma estrutura conservadora e monárquica dentro do seio universitário. Mas, a partir da década de 40 é que se inicia para a universidade a fase da autonomia com a criação de novos atores para o cenário nacional. Em 1960 com o momento desenvolvimentista ocorre a expansão de ofertas nas

universidades, bem como, se fortalece o ensino privado que acaba limitando o crescimento do ensino público do Brasil cedendo espaço para os organismos internacionais que passam a intervir nos assuntos do Estado, principalmente, na ditadura. Durante esta década a política educacional adotada foi o binômio: de segurança e desenvolvimento. As políticas públicas educativas da década de 70 estavam ligadas na Teoria do Capital Humano que se baseava nos aspectos econômicos, bem como, estas são regimentadas pelas recomendações das agências internacionais acarretando uma desprofissionalização docente e o retrocesso no ensino público, pois, houvera um aumento dos incentivos de empresários para o sistema privado. Em suma, falar ao redor as políticas públicas educacionais não é algo fácil porque ao longo das décadas esta vem incorporando diversos processos, ao redor do ensino universitário como: autonomia, massificação, privatização, entre outros, que a fizeram passar por várias mudanças e configurações jurídicas e organizacionais.

No Uruguai, as políticas educativas começam a ser mais bem delineadas a partir da década de 60 no tocante a formação de professores da secundária porque somente em 1951 é que o primeiro *Instituto de Profesores Artigas/IPA* dá segmento as suas atividades. Aferimos ao longo da narrativa que alguns autores postulam que no Uruguai não há uma política bem definida, pois, o sistema apenas traça linhas e estratégias políticas propriamente dita, posto que, há uma lacuna muito evidente na coordenação dos subsistemas de ensino que acaba não dando o suporte necessário para as ações educativas. Partindo do foi mencionado à formação dos professores de secundária esteve atrelada aos princípios de José Pedro Varela, embora, este tenha se dedicado com mais veemência para a primária seus postulados teóricos perpassaram e perpassam para toda a educação nacional. As primeiras instituições estavam baseadas no racionalismo, ou seja, somente por meio da razão seria possível atingir ou conhecer a verdade muito embora obtivessem e obtém o princípio da laicidade esta era postulado intrinsecamente com uma sociedade conservadora, hegemônica e tradicional de ensino em uma concepção humanística e de cultura geral. Em síntese o conhecimento denotava uma verdade única, absoluta, enciclopédica, da atenção e do silêncio. Em 1935, com a separação da Secundária da UDELAR começa a ser debatido a criação de um local para formar professores da secundária em um sistema de ensino francês. O projeto desenvolvimentista que está intimamente ligado com a industrialização capitalista esteve integrado ao movimento escolanovista onde o pragmatismo e o humanismo estava em alta. Na década de 50 é criado o IPA para formar os professores de secundaria perdurando ao longo das décadas um ensino tradicional, embora tenha alterado o governo o sistema educativo

acaba se mantendo, e baseado em três pilares com uma política curricular muito semelhante a da universidade: conteudista embora não houvesse preocupações com as investigações na área. Na década de 60 os organismos internacionais apresentam propostas compensatórias para solucionarem diversos problemas; na de 70 observamos uma política utilitarista contrária aos aspectos culturais e denominada de tecnicista e assistencialista. Por fim, denotamos que a política até a década seguinte permanece tradicionalista, de escola francesa e etnocêntrica.

No primeiro processo da comparação, na descrição elencamos, por meio de tabela, o conceito das políticas, a finalidade das políticas e os princípios das políticas públicas do Uruguai e do Brasil onde percebemos que a narrativa uruguaia nos é mais retórica e a brasileira mais técnica. Na fase da interpretação, nos aliamos de outras ciências para compreendermos as políticas instituídas nos currículos de licenciatura em História do Brasil e do Uruguai. Assim sendo, de modo resumido procuramos compreender o que os instrumentos legais nos revelam no tocante a relação da docência com a investigação do período de 1980 até 2013 nas localidades. Tais informações serviram de base para a criação de nossa hipótese comparativa, na fase da justaposição, ou seja, se existem perspectivas diferentes para as políticas públicas adotadas no Curso de História, após a redemocratização, no Brasil e no Uruguai, no tocante a indissociabilidade da pesquisa com a docência.

Partindo do que expusemos no parágrafo acima percebemos que nossa hipótese é afirmativa e tal assertiva é corroborada na última fase: a da comparação com mais propriedade. Neste limiar de informações averiguamos que o Brasil apresenta um número bem mais elevado de instrumentos legislativos que se aportam da indissociabilidade da pesquisa, extensão e ensino do que no país vizinho, entretanto, este tem se projetado para melhorar no quesito de aliar à pesquisa a docência na última década. Assim sendo, embora o Brasil apresente políticas de incentivo estas precisam ser mais bem elaboradas e efetivadas e; no Uruguai é fundamental a implantação de instrumentos legais que deixem claro este aspecto.

Ressaltamos que no Uruguai há apenas um plano curricular que serve de base para todas as licenciaturas; no Brasil embora as universidades tenham que seguir as diretrizes de maiores instâncias apresentam a liberdade de se adequarem ao Projeto Político Pedagógico de cada universidade, pois, estas apresentam políticas educativas inerentes a cada instituição pública, entretanto, acabaram se tornando retrógradas, obsoletas, tradicionais, cronológicas, temporais e humanistas sem formar professores de História para se aliarem da sua própria prática num processo investigativo, e as existentes, somente para atender a lógica capitalista e

neoliberal em prol das agências multinacionais ou internacionais com uma preocupação excessiva no “saber-fazer” não valorizando o saber-fazer-bem. Quanto à segregação dos conteúdos pedagógicos para os historiográficos observamos que no Brasil estes últimos ainda apresentam mais primazia com relação aos primeiros conteúdos, no entanto, no caso uruguaio não se observa evidentemente esta separação, mas, há uma segregação notória dos cursos de Licenciatura em História para os bacharelados em História porque o último é realizado na universidade.

Além do que foi exposto, no caso brasileiro, na nossa proposta de estudo, comparamos a universidade com o instituto de formação de professores onde a primeira é de esfera universitária; a segunda é de instância terciária para formar professores. Há algumas diferenças importantes que devem ser mencionadas como no sistema terciário quem expede a certificação é a ANEP, em muitas situações os cursos apresentam uma duração menor que nas universidades, no entanto, neste caso a duração de quatro anos é quase a mesma das universidades podendo variar de instituição para instituição pública ou privada. No entanto, é evidente que os conteúdos na terciária estão mais direcionados para o labor profissional agregando os conteúdos teóricos dos práticos, em outras palavras, a orientação dos desenhos curriculares são próximos das especificadas na universidade, porém, uma está mais focada no mercado do trabalho como a terciária; e a universidade se encontra em um patamar mais elevado porque agrega a teoria e a prática a pesquisa e extensão, ou, ao menos deveria integrar. No terciário não há um sistema de crédito, no caso uruguaio, pois sabemos que na Argentina há sistema de crédito mesmo sendo terciário.

Na análise do terceiro capítulo observamos que mesmo com sistemas dicotômicos nas licenciaturas dos Cursos de História estas acabam apresentando muitas semelhanças e se aproximando do sistema terciário os cursos de ordem universitária porque os finais do século passado estes não se aliam da pesquisa com a docência e dentro do imaginário social acabavam e ainda são consideradas como menos prestígio e valorização. Desta forma, observamos que a trilha dos sistemas é diferenciada, mas, o destino final acaba chegando à mesma direção no tocante a pesquisa e a docência, embora, não podemos deixar de expor que muitos avanços tem sido realizados com os trabalhos da Educação Histórica, entre outras linhas investigativas, dentro do Ensino de História, mas, ainda é preciso caminhar muito mais para que ocorra uma mudança significativa.

No Brasil os discursos com relação às mudanças para o Ensino de História, em 1990, bem como, pesquisas relacionadas com esta temática acontecem muito antes do que no

Uruguai, 2005, posto que, estas apresentavam um enfoque mais direcionado para a historiografia. Não que no Brasil este enfoque historiográfico não tenha ganhado cenário de importância o que nos referimos é que ocorre um aumento nesta produção; que no caso uruguaio, é e foi menor, pois, enfocava quase que na totalidade das produções para outras temáticas.

Concluimos após inúmeros prismas abordados no capítulo que os cursos de Licenciatura no Brasil sempre foram vistos com desprestígio porque nossas políticas educacionais mediante as diretrizes curriculares instrumentalizadas através das legislações apresentaram muito discurso e pouca ação efetiva ou substantiva, além disso, no Uruguai há poucos instrumentos que ensejam da pesquisa aliada da docência, embora, na atualidade o assunto se encontra em voga para que estes consigam o tão sonhado instituto com caráter universitário.

O capítulo final deste estudo teve como escopo central conhecer as concepções dos historiadores-docentes, bem como, analisar como foi tecida a sua identidade profissional. Para esta finalidade nos cerceamos do processo metodológico da História Oral como uma forma rica onde o depoente perpassa as suas vivências, emoções, práticas, personalidades, posições políticas e sociais, em suma, é um instrumento valioso para conhecermos as ideias centrais que movem a educação nacional dos países, posto que, este foi um estudo comparado que mediado pelas vozes dos formadores conseguimos depreender como os professores pensam, sentem e aspiram o Ensino de História tendo como carro-chefe o modo de como eles se aliam da pesquisa e da docência tanto no Uruguai como no Brasil.

Outro ponto importante neste estudo é que além de captarmos como ocorre a formação docente em duas importantes instituições nacionais versamos de professores que não estão na ordem do dia: os professores universitários, que por sua vez, tanto no Brasil como no Uruguai, enceta-se a necessidade de criar políticas direcionadas para a formação destes profissionais, bem como, este campo de estudo precisa ser revistado, posto que, na maior parte das vezes estes nem ganham uma formação real para serem professores o que deveras acarreta em uma crise de identidade docente.

Partindo de que nos cerceamos da história oral para ensaiarmos a memória dos professores do ensino universitário, no caso brasileiro e, no terciário no caso uruguaio, no primeiro momento realizamos uma descrição dos nossos seis historiadores-docentes, sendo que, três representaram a FURG e os demais compuseram o IPA. Assim, neste momento compreendemos de modo detalhado suas principais publicações, suas pós-graduações, suas

atuações profissionais para adiantar ao leitor que tipo de sujeitos nós havíamos entrevistados.

No subsequente momento interpretamos algumas falas dos docentes brasileiros e uruguaios, contudo, escolhemos algumas questões que achamos importantes para corroborarmos com a proposta deste estudo. Assim, no Brasil entrevistamos três professores da FURG que são eles: Daniel Prado, Mauro Tavares e Jussemar Gonçalves. Neste limiar, tivemos um profissional formado no período da ditadura, Jussemar Gonçalves; um professor que se constitui docente após a recuperação da institucionalidade Daniel Prado e por fim um professor formatado no século XXI como Mauro Tavares. Essa linearidade temporal foi importante para desvelarmos em que momento histórico suas identidades profissionais foram supostamente instituídas, pois, como nos diz o professor Jussemar Gonçalves (2015) em outras palavras: nós fomos filho do nosso tempo, assim, ensinamos como aprendemos. Vejamos sinteticamente alguns pontos principais de cada historiador-docente da FURG nos parágrafos abaixo.

O Jussemar Gonçalves nos relatou que a escolha pelo Curso de História adveio primeiramente pela condição de possuir boa memória e, por causa das histórias que seu pai lhe contava. Tais fatores conseqüentemente acabaram levando-o a pender para a História, mas, ao longo do tempo outras razões acabaram sendo somadas a estas iniciais. Formado em História pela Federal de Porto Alegre realizou o seu mestrado na Federal de Porto Alegre em Educação e o doutorado na Federal de Porto Alegre na mesma área do mestrado. A gama de disciplinas e de linhas de investigação é extensa, pois, este professor atua há vinte e oito anos no Ensino Superior, tanto na graduação como na pós-graduação. Os seus conteúdos ministrados são escolhidos em virtude da relação tempo-espaço, pois, não há tempo para perpassar tudo que aspira, e assim, escolhe aqueles que considera mais importante para que os estudantes se tornem independente de suas convicções. O professor possui projetos de extensão onde seus orientandos participam com a discussão e o diálogo de textos em que este vem desenvolvendo. Jussemar é um homem que aprecia amorosidade intelectual, a leitura em diversos aportes e áreas do conhecimento humano, mas, mesmo com todo o seu acervo cultural postula inquietudes quanto o seu fazer pedagógico, assim, compreendemos que o ofício do professor é algo muito complexo, pois, é lógico que não se pode explicar o que não se conhece, contudo, não basta se aprofundar-se em diversas áreas do conhecimento humano se requer também acompanhar as mudanças sociais e procurar novas formas de ensino aprendizagem.

Daniel Prado nos desvelou que um dos fatores principais para ter se tornado

professor de História adveio primeiramente da memória olfativa, pois, suas irmãs eram professores e a escolha pelo curso de História viera por causa da sua aliança com os movimentos de base, com a política esquerdista e estudantil apostando na ideia que através desta seria possível instrumentalizar novos docentes para uma consciência mais crítica. Toda sua graduação realizou na FURG embora tenha se licenciado em História acabou realizando mestrado e doutorado em Educação Ambiental. O professor admitiu-se na universidade por meio de concurso em História Medieval, contudo, dentro da instituição ministrou classes como a História Ambiental, Educação Ambiental, Ensino de História e Meio Ambiente ao longo de seus quinze anos, todavia, lecionou outras disciplinas que não são o cerne de suas investigações e interesses pessoais porque os conteúdos que mais aprecia a ensinar e investigar são os que enfocam a Idade Média e a História Ambiental. É extensionista dentro da FURG e atualmente desenvolve uma série de projetos com o objetivo de promover uma política integradora entre a comunidade rio-grandense e a universidade. Além disso, o historiador-docente é bem eclético quanto ao uso das fontes, embora, as utilize consoante a cada disciplina trabalhada.

Mauro Tavares escolheu o Curso de História por gosto pessoal e por causa da influência de bons professores no Ensino Médio. Dos nossos entrevistados é o único que apresenta formação uníssona, ou seja, graduação, mestrado e doutorado em História embora em instituições diferentes, pois, o primeiro realizou na Universidade Federal de Pelotas; o segundo e o terceiro na Universidade do Vale do Sinos/Unisinos. Atualmente tem realizado pesquisas que dão seguimento aos seus estudos de pós-graduação como: os ritos e as relações estabelecidas no meio social das práticas fúnebres, do cemitério, da morte e da irmandade religiosa, além disso, dos nossos depoentes é o professor mais novo da FURG com apenas dois anos de Casa. Tem atuado como docente na História da Ásia e na História Platina na graduação, bem como, no Mestrado Profissional de História pontificou uma cadeira denominada “Campos, Conceitos e Linguagem da História.” O professor advoga o quão importante é a discussão historiográfica do que propriamente os conteúdos desde que sejam mediados por um diálogo aberto e reflexivo. Atua em projetos relacionados com a sua dissertação e tese e considera importante agregar os estudantes na atividade de pesquisar para que os alunos se envolvam desde cedo com a fonte primária.

A seguir faremos uma síntese das ideias mais complexas dos depoentes. Jussemar Gonçalves (2015) revela que o papel do historiador-docente é aquele que analisa seu trabalho como uma construção intelectual mediado pela disciplina e vocação em um processo de

mastigação nociva e trituração instrumental que sedimenta o ofício da profissão. Sendo assim, em sua função profissional postula que é preciso manter o hábito da leitura, do diálogo, da intelectualidade coadjuvado com o uso de novas tecnologias e modos ensinar servindo como um elo entre o processamento da reflexão mediada pela cultura, bem como, enfoca que a reformulação da licenciatura é um problema cultural-antropológico que não pode ser resolvida a luz de inquirições didático-pedagógicas. Assim, no tocante ao vínculo entre a teoria e a prática postula que é totalmente desvinculado onde a separação hierárquica é advinda da própria estrutura social que dividem os que pensam e os que praticam. Em seu pensar durante a execução das aulas procura realizar um recorte de temas para problematização para no primeiro momento absorverem o conteúdo e após realizarem a reflexão, pois, suas aulas são expositivas e dialogadas através do debate de textos, mas, corrobora que o Ensino de História deve ter relação com a vida prática para que o aluno possa compreender a diferença entre o homem de ontem e o de hoje em um processo relacional. .

Daniel Prado (2015) diz que o papel do historiador-docente é de uma responsabilidade ímpar porque lida com seres humanos que constrói formadores de opinião para a sociedade, bem como, em sua concepção o licenciado deve dar aulas e o bacharel pesquisar, todavia, é essencial o despertar do senso crítico para transformar a sociedade em que vive. Além disso, o papel do historiador-docente é dar resposta de suas investigações para as comunidades investigadas. No tocante aos cursos de licenciatura acredita que estes são reformulados de acordo com os instrumentos normativos e consoante o projeto político pedagógico da FURG onde esta tenta sempre se adaptar as demandas sociais havendo uma boa relação entre a universidade e a comunidade local, assim, há um intento do curso de aliar a teoria com a prática. Em seu fazer pedagógico considera importante a leitura, mas, postula que o essencial não é o conteúdo, e sim, o modo como se ensina e para isso ele valida o conhecimento através do uso de diversas fontes, pois, o Ensino de História deve ter relação com a vida prática e afirma que teoricamente é um assunto muito debatido, porém, na prática nem sempre os historiadores-docentes conseguem relacioná-la.

Mauro Tavares (2015) aponta como o professor Daniel no compromisso social do historiador-docente que é o empoderamento e a instrumentalização de seus educandos já que ele lida com vida onde o professor deve atuar consciente da relação passado e presente. Em sua linha de pensamento o papel do professor é o de se aproximar das verdades dos fatos através das teorias e da análise das narrativas compreendendo que não exista somente uma única verdade. Para ele o curso de licenciatura tem se modificado havendo uma maior

valorização no Ensino de História, posto que, esta tem se aliado de aspectos pedagógicos até então não postulados no curso, contudo, mesmo com o aumento de carga horária, estágios supervisionados e atividades extracurriculares há uma defasagem de aportes que versem a respeito da própria epistemologia da história. Na sua concepção postula que exista a aliança entre a teoria com a prática porque progressos vem sendo realizados, porém, acredita que há muita coisa para ser conquistada neste aspecto. Considera importante o hábito da leitura e o poder de síntese para interpretar a linguagem do historiador porque suas aulas são tradicionais com leitura de textos e diálogos e acredita que é importante que os conteúdos sejam aliados da vida prática.

Agora sintetizamos o que os historiadores-docentes nos narraram com relação aos mesmos questionamentos utilizados para os brasileiros. No Uruguai entrevistamos três historiadores-docentes do IPA que são eles: Ema Zaffaroni, Pablo Fucé e Alejandro Sánchez. Neste limiar, a professora Ema e Alejandro se constituíram docentes no período ditatorial no IPA. Pablo Fucé se forma após a recuperação da institucionalidade na metade da década de noventa, contudo, a sua atuação como docente de História Moderna se inicia somente na entrada do novo milênio em 2000.

Ema Zaffaroni (2015) nos revela que a escolha pelo curso de História adveio de uma razão política porque houvera sido formada dentro do regime militar e como uma pessoa democrata postulava que seria importante que novas gerações obtivessem uma consciência democrata para poder sair do autoritarismo, assim, na época havia pendores para a literatura, mas, devido o momento histórico opta pela Licenciatura de História. Sua formação como docente de Secundária realiza no IPA e termina 1980 com uma parca formação dividido a ditadura cívico-militar em um curso de três anos, contudo, isso lhe acarretou dificuldades, pois, para poder realizar pós-graduação teve que cursar um ano de estudo na UDELAR como modo complementar a sua graduação inicial. Atualmente é professora do IPA desde 1999 na disciplina de Didática da História, embora, também é professora da UDELAR em História Contemporânea na Faculdade de Comunicação. É mestranda em Didática da História em uma experiência pioneira entre a UDELAR e a ANEP, bem como, é especialista em Ensino Universitario. Sua linha de investigação se relaciona com o uso das tecnologias no Ensino de História fazendo uma análise dos portais educativos. Desta forma, os conteúdos que mais gosta de ministrar no IPA é aqueles que apresentam abordagens ao redor do significado de ensinar história. Por ser uma instituição terciária não existe a obrigatoriedade de pesquisa, ensino e extensão, assim, a professora alega que não tem nenhum projeto dentro do instituto

embora aja horas destinadas para os professores investigaram como uma prática de trabalho. Em suas aulas trabalha com o cinema, com imagens entre outros enfoques e, sempre que pode as inclui para não ficar somente nos livros.

Alejandro Sánchez diz que a razão por sua escolha profissional inicialmente foi por eleger a educação. Além disso, nas matérias com enfoque humanístico apresentava resultados mais favoráveis, mas, em sua formação obteve professores muito carismáticos de História que lhes desvelaram o gosto por estudar o conteúdo e entre as disciplinas que também gostava acabou se decidindo pelo curso de História. Forma-se em 1984 no IPA e realiza o mesmo mestrado de Ema em Didática da História atuando como professor do IPA desde 2007 na disciplina de Didática da História. Tem se dedicado a medrar como se pode passar de uma história nacionalista e positivista do país para um olhar mais regional. Durante suas classes há dois conteúdos que mais gosta de trabalhar como: as instituições educativas e a história regional transpondo-as didaticamente para o Ensino de História. Na mesma perspectiva de Ema, o professor Alejandro, afirma que não possui projeto de pesquisa na instituição, embora, realize pesquisas e postula que sua fala dentro de um ambiente academicista não difere de seu discurso dentro das classes. A fonte que mais se apropria para dar suas classes são os dos livros.

Pablo Fucé aponta que suas preferências se formaram durante a Secundária, mas, ficou em dúvida entre o curso de Direito e de História. Por fim, acaba escolhendo História, embora, quando o iniciou não possuía muito conhecimento da realidade ou profundidade área que com o passar do tempo os temas acabaram lhe interessando. Inicia seus estudos terciários no IPA em 1991 e conclui em 1996. Atua como professor do IPA desde 2000, todavia, inicia o seu mestrado no Rio da Prata e devido a sua produção intelectual acaba passando direto para o doutorado na Universidade Nacional do Rosário e seu pós-doutoramento na UBA em Buenos Aires. Trabalha no IPA com a História Moderna do século XVIII e seus estudos se relacionam intimamente com as suas investigações de pós-graduação analisando as formas de persuasão política e cerimonial da monarquia hispânica através das autoridades locais, bem como, o tipo de cerimônia, vestimentas, postura, gesto, tradição iconográfica e no pós-doutorado realiza uma continuação de sua tese em um estudo que versa das emoções e o modelo emocional proposto pela monárquica da Espanha no século XVIII. Neste limiar, o professor gosta de trabalhar em sala de aula com temas que foram explorados em suas pesquisas. Com uma formação diferenciada dos demais apresenta mais instrumentalização para a pesquisa, assim, em sua disciplina há um curso e um seminário, neste último, ele realiza pesquisa de uma

temática escolhida mediada pelo uso de arquivos e iconografias do período da ilustração para ambientar os seus alunos no processo investigativo.

Vejamos as ideias centrais das perguntas reflexivas na visão dos historiadores-docentes uruguaios de como eles enxergam a si e os demais. Assim, Ema revela que um historiador-docente possui um ofício complexo e custoso, pois, necessita habilitá-los para ensinar a História com um olhar que visa dissolver-se o positivismo que circundou a história do país. Assim, para a sociedade o historiador-docente deve ajudar para que os alunos possam aprender a pensar historicamente. No ponto de vista da professora há um número excessivo de cadeiras anuais que em sua visão engloba um curso de graduação e pós-graduação existindo necessidade de ser reformulado, embora, parta do pressuposto que o IPA associe a teoria com a prática porque desde o segundo ano os alunos começam a dar aulas dentro dos liceos.

Alejandro postula que o papel do professor de História é o de ensiná-los para a liberdade, pois critica a postura de alguns professores que exigem a reflexão desde que sejam de encontro com suas ideias, e assim, se todo mundo pensa igual acaba não se pensando em nada e, não pensando em nada não há liberdade. Em seu pensamento propugna que o historiador-docente tem o papel para com a sociedade de formar republicanos, pois, afere que no país existem faltas republicanas. Ao falar do desenho curricular nacional de Licenciatura ele afirma que deve haver modificações porque apresenta uma quantidade de conteúdos referentes ao ensino universitário e não o terciário, embora, concatene com a ideia que o IPA é um lugar privilegiado de associação da teoria com prática porque esta aliança é uma das molas propulsoras do IPA desde sua criação por Grampone.

Pablo Fucé associa-se com ideia que o papel do historiador-docente é o de compartilhar com os discentes ideias ao redor do passado analisando-as com o intuito de compreendê-las e resolver os dilemas do mundo atual. Neste limiar, se reporta que o papel do professor de história é educar para a cidadania trazendo de volta os valores essenciais para a vida humana. Em sua percepção o desenho curricular de licenciatura de história está correto à problemática toda é que o Plano de 2008 instituiu um desenho curricular porque apostou na ideia que a formação docente iria se tornar de esfera universitária conforme previsto na Lei Geral de Educação de 2008, contudo, acabou não ocorrendo gerando no papel uma coisa e na prática outra. Quando se aponta da associação ou dissociação da teoria com a prática revela que há uma dissociação e o problema está quando na teoria se afirma algo e na prática essa teoria não tem efeito

Depois de observadas algumas considerações relacionadas com a fala dos

historiadores-docentes passamos para a fase da justaposição onde o escopo central foi o de responder se os historiadores-docentes entrevistados, tanto os brasileiros como os uruguaios, se aliam da pesquisa e da docência em suas investigações direcionadas para o Ensino de História mediante a sistematização de suas experiências docentes.

Dentro desta perspectiva observamos que os historiadores-docentes tanto os brasileiros como os uruguaios não se apropriam da pesquisa-ação para melhorarem suas práticas, embora, com recortes e temáticas diferenciadas não proconizam os conceitos implícitos pela Educação História e a essa conclusão se chega porque devido à fala dos nossos seis depoentes, mas, somente o professor Jussemar aponta para as teorias de Jorn Rusen, contudo, Plabo Fucé mesmo sem ter conhecimento das suas premissas teóricas aponta concatenar com o cerne da área, contudo, falar não é o mesmo que sistematizar suas experiências em consonância com suas práticas para melhorar a qualidade de suas práticas docentes.

Perceptivelmente os professores brasileiros apresentam um arcabouço de linhas investigativas, congressos, publicações, mas, ainda visivelmente é parca dentro do curso de Licenciatura em História pesquisas realizada no tocante ao Ensino de História, principalmente, na perspectiva da Educação Histórica, pois, na grande totalidade as investigações abarcam ao redor da historiografiaas pertencentes ao Ensino de História não estão vinculadas diretamente aos pressupostos aludidos pela Educação Histórica. Jussemar tem trabalhado com alguns aportes relacionados com o Ensino de História, bem como, a vida dos professores de História; Daniel Prado tem projetos que versam ao redor do Ensino de História e a Musica e a História Ambiental. A falta de habilidade ao investigar, no Uruguai, é advinda porque não é uma exigência necessária possuírem uma alta titulação, todavia, no caso uruguaio o PHD Pablo Fucé é o historiador-docente com mais aporte investigativo, contudo, não é direcionado especificamente para o Ensino de História, e sim, para a historiografia da idade moderna, mas, como Coordenador Nacional do Curso de História realiza estudo a cerca do ensino porque em sua visão a pesquisa e o ensino devem caminhar lado a lado; Alejandro tem se preocupado com temáticas ligadas ao Ensino de História para a liberdade, para formação de sujeitos republicanos, instituições educativas e a história regionalista; e deixamos por última Ema que enfoca em pesquisas direcionadas para os direitos humanos e o uso das tecnologias no Ensino de História.

Partindo do que enfocamos no parágrafo é preciso enxergar a nós mesmo para depois vermos o outro por isso atentamos o quanto é importante analisarmos a própria prática mesmo

que estejamos em esfera terciária ou universitária, pois, esta linha investigativa tende a compreender a prática dos professores de magistério superior porque nem sempre saber muito significa ser um bom professor. Mas, de que forma isso é possível ser um bom historiador-docente? Sempre parto da ideia que isso não é possível de se responder somente através de postulados teóricos se não conhecermos o universo de nosso alunado, pois, na sociedade atual este é um ponto de partida para desvelarmos a forma mais contundente de trabalhar com os educandos para que o Ensino de História se torne uma distração responsável.

Em nossa análise relacionada com os historiadores-docentes de História, do Brasil e Uruguai, concluímos que o Uruguai se encontra anos luz na nossa frente no quesito formação docente, no entanto, estamos mais avançados no tocante a fomentação de pesquisas relacionadas com o Ensino de História, mas, tanto um quanto o outro não casam a docência com a pesquisa, lógico, que no Uruguai é devido a sua estrutura de sistema educativo terciário e, no caso brasileiro, embora, aja uma estrutura universitária e políticas educativas para que isso ocorra acaba geralmente ficando somente nos instrumentos normativos, ou seja, muito discurso e pouca prática por parte dos formadores, afinal, estes não foram assim formatados e retomando o que Jussemar (2015) nos desvelou: somos os reflexos de nossa formação.

Assim sendo, os professores entrevistados brasileiros, nos revelaram medos, dúvidas, incertezas relacionados com a sua forma de ensinar, bem como, em algumas narrativas proferiram indagações com relação as suas práticas educativas; no caso uruguaio conferimos em suas vozes mais firmeza quando se referiam de suas aulas, de suas práticas pedagógicas e das suas didáticas utilizadas e somente um dos professores, no caso Ema, citou a importância da investigação-ação como um instrumento poderoso a cerca do conhecimento educativo que tem o intuito de identificar estratégias possíveis que podem auxiliá-los em uma análise de observação, reflexão e mudança em sua forma de ministrar suas classes lhes fornecendo autonomia quando as realizam adequadamente com o escopo central de transformar as práticas e os discursos sociais inseridos em uma determinada classe.

Neste limiar, concluímos que neste sentido, tanto os professores investigados no Brasil como o Uruguai precisam não tão somente investigar sobre o Ensino de História, e sim, saber entendê-la, ou seja, que o ensino realizado em sua classe é uma boa forma de investigação, de busca, de reflexão e análise mediadas pelas experiências que realizam em suas classes para assim estabelecer melhoras progressivas tanto para os seus educandos como para a sua própria prática docente, pois, como formadores de professores estes devem estar atentos para a redefinição constante em seus processos de ensino-aprendizagem. Findamos nos apropriando

da frase de Sthenhouse (1984: 285) que nos emite o seguinte juízo:

lo deseable em la innovación educativa no consiste em que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa si no em que mejoremos nuestra capacidad de semeter a crítica nuestra práctica a luz de nustos conocimientos y nuestros conocimientos a la luz de la práctica (Sthenhouse, 1984, p.285).

Encerramos esta investigação com um convite especial para aqueles e aquelas que se dedicam nos percursos do Ensino de História, pois, como já foi comentado este trabalho apresentou perspectivas inovadoras em vários sentidos tanto para a licenciatura e bacharelado de História como para área da Educação no sentido de repensar a institucionalização, a implantação e os resultados das políticas educacionais para os professores, bem como, tenta compreender como os docentes foram sendo forjados em sua constituição de identidade em localidades distintas cerceados do método da Educação Comparada e da História Oral. Assim, este pode e deve ser aprimorado por novos pesquisadores, posto que, há muitos aspectos que devem ser levantados que em virtude da falta de tempo não foi possível. Por fim, creiamos que este é um dos papéis da academia levantar questões, temas e problemáticas não aportadas e que sirvam para melhorar a qualidade do nosso ensino, em específico para este caso, o Ensino de História.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

_____. **Manual de história oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANEP. “**Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999**” CENTRO DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE (2000) “Estructura Organizacional de los CERP – Principales Resoluciones que la fundamentan”, 2000.

ANEP; CODICEN; (2007) *A dos años de gestión*. Montevideo. pág. 28. Citado en: DFPD; (2008) *Plan de Formación Docente 2008, SUNFD. Documento Final*. Montevideo. pp. 8

ANGVIK, M.; BORRIES, B. V. (Orgs.). **Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents**. Hambourg: Edition Körber Stiftung, 1997.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. Y; LATORRE, A. **Investigación educativa**. Metodologías de investigación educativa. Barcelona: Labor, 1993.

ARNAUS, Remei. Voces que cuentan y vocês que interpretam. In: LARROSA, Jorge; ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes, 1995, p. 61.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco B; ADAMO, Samanta. **Reconhecimento olfativo nos transtornos invasivos do desenvolvimento**. *Arquivos Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 65, n.4, dec., 2007.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

AZEVEDO, B. C. A formação do professor-pesquisador na História. **Revista da Educação**. v.6, n.2, nov., 108-118, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARCA, Isabel: **Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança**. Aprender história: perspectivas da educação histórica- Ijuí, Brasil, p.53-76 2009. Editora Unijuí.

BARCA, Isabel: **Educação Histórica: vontades de mudança**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.42, p.59-71, out/dez. 2011. Editora UFPR.

BARCA, I.; GAGO, M. Aprender a pensar em História. Um estudo com alunos no 6º ano de escolaridade, **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p.239-61, 2001.

BARCA, I. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação**. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

_____. **Educação Histórica: uma nova área de investigação?** VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005.

_____. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí/PR: Unijuí, v.3, p.53-76, 2009.

_____. Educação Histórica: vontades de mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.42, p.59-71, out/dez. 2011. Editora UFPR.

_____. **Ideias chave para uma educação história: em busca de (inter)identidades**. In: Hist. R., Goiania, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Educación Comparada: Enfoques y métodos**. 1. ed. Buenos Aires: Granica, 2010.

BENAVENT, J.A. **La metodología comparativa de George Z. F. Bereday**, Perspectivas Pedagógicas, n. 18, p. 264-5, 1966.

BERBEL, N. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas: Papirus, 1994.

BEREDAY, G. Z. F. **Comparative method in education**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.

_____. **El método comparativo en pedagogia**. Barcelona: Editorial Herder, 1968.

BRASIL. **Lei n.º 5.539**, de 27 de novembro de 1968. O professor pesquisador. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

_____. **Lei n.º 72.303**, de 30 de maio de 1973. O pesquisador no Grupo - Pesquisa Científica e Tecnológica. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BURKE, P. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.

CAMOU, M.; MORAES, I. **Unidad Multidisciplinaria**- Programa de Población. Faculd de Ciencias Sociales, mayo 2000. Disponível em: <<http://www.fcs.edu.uy/archivos/49%20Desarrollo%20reciente%20de%20la%20historia%20econ%20mica%20en%20el%20Uruguay.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2015.

CAMPODÓNICO, Silvia; MASSERA, Ema y SALA, Niurka. **Ideología y educación durante la dictadura.** Antecedentes, proyecto, consecuencias. Montevideo: EBO, 1991.

CARABALLO, D. **La formación Docente en el Uruguay.** Montevideo, 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/37076935/Caraballo-Darwin-La-Formacion-Docente-en-el-Uruguay>> Acesso em: 08 jan. 2015.

CARDOSO, C. F.; BRIGNOLI, H. P. **Os métodos da História.** 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

CAVANNA, F. A.; CERRI, L. F. **Enseñanza de Historia reciente em Uruguay: pasado y laicidad em el juego de la identidad.** [Em línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4ª. Época), 3 (3). 2009. Disponível em: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4085/p> Acesso em: 04 fev. 2015.

CATANI, Afrânio, OLIVERIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CERRI, L. F. **Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica.** Educ. Real, Porto Alegre, v.36, n.1, jan/abr, 2011.

_____. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista História, histórias**, v.1, n.2, p. 167-186, 2013.

CHAMLIAN, H. C. **A formação do professor na USP.** Relatório de Pesquisa (CNPQ). São Paulo, 1996.

CHAUI, M. de S. et al. **Descaminhos da educação pós-68.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHIRICO, S. L. **Uruguai 1985-1993: Estratégia e tática da reprodução institucional militar na pós-ditadura.** Universidade Estadual de Campinas. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

COSTA Bonino, Luís. **Crisis de los partidos tradicionales y movimiento revolucionário em el Uruguay.** Banda Oriental, Montevideo, 1988.

COSTA, A.L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM-Revista de História** [16]; João Pessoa, jan./jun. 2007.

COSTA, L. A. Ensinar no ensino superior-reflexões sobre a formação do professor universitário de História. **Anais**, do XXVI Simpósio Nacional de História- ANPUH/ São Paulo, julho 2011.

COURIEL, Alberto. **La educación (aspectos cuantitativos), en Cuadernos de la Sociales.** Uruguay: balance y perspectivas 14 (1964), 158.

COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas.** v.1, Brasília: UNESCO CAPES, 2012.

_____. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 2, Brasília: UNESCO CAPES, 2012.

COWEN, R. L'influence nationale et internationale des infrastructure de l'éducation comparée. In: HALLS, W. D. (Ed.). **L'éducation comparée: questions et tendances contemporaines**. Paris: UNESCO, 1990. 352 p.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: junqueiras&marin editores, 2005.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral, memória, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMARCHI, Marta, **políticas educacionais escola primária de formação de professores**. O caso Uruguaio. Trabalho apresentado no Simpósio História de movimentos políticos e atores River Plate em educação, realizada no âmbito da V Conferência Interescuelas / Departamentos História (Montevideu, 1995).

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (2001). Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). Educação da Infância Brasileira: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001, pp. 121-156.

DFPD; (2008) Plan de Formación Docente 2008, SUNFD. Documento Final. Montevideo.pág 6.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, v. 16, p. 181-91, 2000. Disponível em: http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_acao.pdf . Acessado em: 24/06/2013.

GARRIDO, G. J. L. **Fundamentos de educación comparada**. 3. ed. Madrid: Dykinson, 1996.

GARCIA, T. M. F. B. Relações entre o ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação História. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Aprender história: perspectivas e da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

GÓMES, A. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FARAONE, R. Universidad y enseñanza media, en **Tribuna Universitaria**, n.º 8 (?), Mdeo. 1963.

_____. Educación y desarrollo al nivel de la enseñanza media, en **Cuadernos**, n.º 11 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Mdeo. 1963.

FÁVERO, M. L. A. **Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada Atcon e Meira Mattos**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1991.

FENELON, D. A questão de Estudos Sociais. **Caderno CEDES**. A prática do ensino de história. n.10. São Paulo: Cortez, 1986.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165

FERNÁNDEZ, L. et al. La educación comparada em América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica”. **Revista Española de Educación Comparada**, UNED, Sociedade Española de Educación Comparada, n. 11, Madri, 2005.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão (1999-2001)**. Brasília. SESU/MEC, 1999.

_____. **Documento Universidade Cidadã**. Mimeo, 1998.

_____. **Cadernos de Extensão Universitária**. Ano 1, nº 4, 1995.

_____. **Cadernos de Extensão Universitária**. Ano 2, nº 7, 1996.

_____. **Cadernos de Extensão Universitária**. Ano 3, nº 1, 1997.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001.

FRASER, St. **Jullien’s Plan for Comparative Education 1816-1817**. Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications, 1964.

FRÁVEGA, L. d’ Avenia. **Desarrollismo y educación en Uruguay en los 60. Aproximación a la producción de conocimiento sobre educación y a la agenda de la política educativa de la CIDE**. En: Contemporánea Historia y problemas del siglo XIX, v. 5, ISSN: 1688-7638, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, v.23, nº 80, set. 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. Ed. Portugal: Porto, 1996. P. 63-75.

GREENE, Maxine, **El Professor como Extranjero**. In: LARROSA, Jorge (org.). **Déjame que te Cuente**. Barcelona; Editorial Laertes, 1995. P.81-130

GROMPONE, A. (1952). **“La formación de Profesores para la Enseñanza Secundaria.”** Montevideo, Anales, IPA.

HANS, N. **Educação Comparada**. Coleção Atualidades Pedagógicas, Direção de J. B. Damasco Pena., v. 79, Trad. José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, A. S. **Quando o inimigo ultrapassa a fronteira: as conexões repressivas entre a ditadura civil-militar brasileira e o Uruguai (1964-1973)**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Porto Alegre, Porto Alegre, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada e Testes ABC**. Volume V da Coleção. Obras Completas de Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1961.

LUACES, Margarita (2002). **Pilares formativos de la propuesta de Formación Inicial en el Instituto de Profesores Artigas**. Montevideo.

MAGALHÃES, O. **Concepções de História e de ensino da História**. Um estudo no Alentejo. Lisboa: Edições Colibri e CIDEHUS-EU, 2002.

MARAFON, M. R. C. **Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior**, 2001, 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MARQUES, Eugênia P. de S.; BITTAR, Mariluce. **Reforma universitária e inclusão social: uma análise do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a inserção dos negros na Universidade**. In: PEREIRA, Filomena M. de A.; MULLER, M. Lúcia R. Educação na interface relação estado/sociedade. Cuiabá: EDUFMT/Capes, 2006. v. 1, p. 49-59.

MARRERO, A. **Formación y producción de conocimiento em el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver**. RAES. 2ºAno. n. 2. Outubro 2010. Disponível em: <http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_2_marrero.pdf> Acesso em: 08 fev. 2015.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. **História Oral como fonte: problemas e métodos**. Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

_____. **O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada**. II Seminário de história política: olhares além da prática. 16 e 17 de junho de 2011 - GT História Política ANPUHS - FURG – PUCRS, 2011.

MARÍA, Grompone (1952). **Formación de profesores de enseñanza secundaria**. Montevideo.

MARÍA, Grompone (1956). **El Instituto de Profesores Artigas**. En Anales del IPA, n.º 1, pp. 5- 30.

- MENDES, D. T. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.
- MENEZES, M. C. (Org.). Educação, memória, história: possibilidades, leituras. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. 254 p.
- MARRE, J. L. **História de vida e método biográfico**. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, UFRGS, v. 3, n. 3, p. 89-141, 1991.
- MEIHY, José Carlos S. Bom. Manual de história oral. São Paulo: Loyola, 1996.
- NAHUM, B. **Historia de la Educación Secundaria**. 1935-2008, CES, Montevideo, 2008.
- NASCIMENTO, Francisco de Assis e Sousa; FERRO, M^a do Amparo Borges. Pesquisa Qualitativa: História Oral das Investigações das Histórias de Vida, In: FERRO, M^a do Ampara Borges; NASCIMENTO, Francisco de Assis Sousa; SOUSA, Lourenilson Leal de. História da Educação: novos olhares velhas questões. Teresina: EDUFPI,
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. N. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto, 1995.
- NÓVOA, A. Introdução. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.) **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 4-17;
- _____. Prefácio. In: BARROSO, J. **Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v. 1, 1995.
- ODDONE, J.A. **La formación del Uruguay moderno**. La inmigración y el desarrollo económico y social. Eudeba, Bs.As., 1966.
- PADRÓS, E. S. **Como el Uruguay no hay: terror de Estado e segurança nacional Uruguai (1968-1985): do pachecato à ditadura civil-militar**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Porto Alegre/UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- PAIVA, Vanilda. **Um século de educação republicana**. In: Pro-Posições, n. 1(2) São Paulo: Cortez/Ed.Unicamp, 1990.
- PAN, M. "Comparative Higher Education: Origin, Development and Issues." Em Chen, Xuefei (Ed.), Higher Education Research in China for 50 years. Beijing; **Educational Science Press**, p. 1677, 1999.
- PÉREZ, F. Orígenes de Secundaria, **Revista Resumen pedagógico**, n.2, Mdeo. Febrero 1990.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: Nóvoa, António. Os professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P.93-114.
- PESCE, Fernando (2012). **La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza**

media en Uruguay. En: InterCambios, nº 1, 2012. Disponible en:<http://intercambios.cse.edu.uy>.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

PORTELLI, A. "The time of my life: functions of time in oral history" in: The death of Luigi Trastulli and other stories: form and meaning in oral history, Nova York, State University of New York, 1991. In: RIBEIRO FENETON, D. et al.(Orgs.). **Muitas memórias, outras histórias,** San Pablo: Olho d'Água. Traducido al português por:Helen Hughes y Yara Aun Khoury, San Pablo (PUC-SP), 2004.

PRADO. L. F. S. P. A formação do professor universitário de História. **História Revista,** Goiânia, v.14, n.1, p.177-192, jan/jun.2009.

RICCI, C. S. **A formação do professor e o ensino de História Espaços e Dimensões de Práticas Educativas (Belo Horizonte 1980-2003).** Tese (Doutoramento em História). Programa de Pós-Graduação em História Social do Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2003.

RODRÍGUEZ E. S. P. Expansión y retroceso en enseñanza Secundaria, **CLAEH,** n. 24, oct./dic. 1982.

RÜSEN, J. **Razão histórica.** Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 1998.

_____. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, J. (Org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, PR. v.1, n.2, p.7-16, jul./dez. 2006.

_____. No caminho para uma pragmática da cultura histórica. In.: **Aprendizagem histórica. Fundamentos e Paradigmas.** Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SARTORI, G. Comparación y Método Comparativo. In: SARTORI, G.; MORLINO, L. (Comps.) **La Comparación em Las Ciencias Sociales.** Madri: Alianza Editorial, 1994.
SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de. VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Aprender história: perspectivas da educação histórica.** Ijuí/PR: Unijuí, v.3, p. 21-51, 2009.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. B. **Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências.** Educar. Curitiba, Especial, p.11-30, 2006.

SILVA, C. R. S. **Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa da Universidade Estadual de Pontaa Grossa: 50 anos do Curso de História.** Dissertação (Dissertação em Educação) - Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de

Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN TERCIARIA PÚBLICA. **Aportes para la construcción de um sistema de educación terciaria pública.**SNTP. Montevideo, 2014.

SOLARI, Aldo. **Aproximaciones al problema de la educación y el desarrollo económico en el Uruguay** (Montevideo:Instituto de Profesores «Artigas», 1961), 29.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História, Memória e História da Educação.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** vol.III – SéculoXX. Petrópolis: Vozes, 2005, p.416-429.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículo.** Madrid: Morata, 1984, p. 285.

STRAUSS, A. C.; GLASER, J. M. (Eds.). **Grounded Theory in Practice**, Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, A. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: ALBERTI, V.; FERNANDES, T.M; FERREIRA, M.M.(Orgs). **História oral: desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Available From SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

TRENNEPHOL, Vera Lúcia. **O ensino de história e os desafios para a formação do professor.** In: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 4. Anais... Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

TIRAMONTI, G. – **20 años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo.** Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Veinte Años de Democracia en Argentina. Octubre 2003.

TORRES, R.M. **Una década de educación para todos: La tarea pendiente.** Fondo editorial Queduca Montevideo 2000. p.56

UFRGS. **Mapa do Brasil clicável.** Disponível em: <<http://penta2.ufrgs.br/edu/webpage/mapaBrasil.html>> Acesso em: 15 mar. 2015.

URUGUAI. **Ley n.º 10.973**, de 20 de novembro de 1947. Estatuto del Profesor. Disponível: <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=10973&Anchor=>>> Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Ley n.º 15739**, de 1985. Ley General de Educación. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/uruguay/>> Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Ley n.º 18.437**, de 2008. Ley General de Educación. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/uruguay/>> Acesso em: 15 mar. 2015.

URUGUAYURUGUAY.COM. **Mapa do Uruguai.** Disponível em: <<http://www.uruguayuruguay.com/mapa-de-uruguay-y-bandera-de-uruguay.htm>> Acesso em: 14 abr. 2015.

VAILLANT, D, Formación de formadores. Estado de la práctica, **PREAL**, Santiago de Chile, 2002.

VAZ Ferreira, **Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza**, Tomo III, Edición Homenaje de la Cámara de Representantes, Montevideo, 1963.

VILARÓ, R. 1999. **Todo por la educación pública**. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

YAMANDUÍ. Acosta, **El Filosofar latinoamericano de Vaz Ferreira y su visión de la Historia**. En: Andreoli, coord. Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira, UDELAR, FHCE, Montevideo, 1996, pp. 153- 180.

ZAMBONI, E. “Panorama das pesquisas no ensino de História”. **Saeculum - Revista de História**, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 6/ 7, jan.-dez. 2000/ 2001, p. 106. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum06-07_art09_zamboni.pdf> Acesso em: 04 fev. 2015.

_____. Encontros nacionais de pesquisadores de história: perspectivas. In: ARIAS NETO, J. M. (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005.

ZAMBONI, E.; MESQUITA, I. M. A Formação de Professores na Trajetória Histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (orgs). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

ZAVALA, A.; SCOTTI, M. (Comps.). **Historias de la enseñanza de la historia**. Relatos que son... teorías. Montevideo: CLAEH, 2005.

_____. (Comps). **Yo enseño historia, ¿y usted?** Una aventura hecha palabras. Montevideo: CLAEH-APHU, 2006.

ZAVALA, A. **Mi clase de historia bajo la lupa**. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia. Montevideo: Trilce, 2012.

OBRAS CONSULTADAS

ADAS, M. Panorama geográfico do Brasil. 4 ed. [S.l.]: Moderna, 2004. In: LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil.** [S.l.]: Alfa-Ômega, 1976.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000) **Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999.** Montevideo: ANEP. Consejo Directivo Central.

AFONSO, Almerindo J. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional.** Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, n° 75, Agosto/2001 p.15-32

ALBERTI, V.; FERNANDES, T. M.; FERREIRA, M.M. (Orgs). **História oral: desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. 204p. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

ANEP – CODICEN - Circular n.º 6/96, Circular N° 12/98.

ANEP – CODICEN - GERENCIA GENERAL DE PLANEAMIENTO Y GESTIÓN EDUCATIVA.

ANEP – CODICEN – Resolución n.º 2 en Acta n.º 35 (30 de mayo de 2000).

ANEP – CODICEN – Resolución n.º 6 en Acta n.º 25 (6 de junio de 1996).

ANEP. **Guía de Apoyo al Docente**, Programa MESyFOD, Montevideo, 1998.

ANEP. “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999”. 2000.

ANEP. “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999”. 2000.

ANEP (s/d): Normas de comportamiento, Resolución 2 del Acta 14.

ANEP, Ordenanza n.º 45, Estatuto del Funcionario docente.

ARAUJO, Orestes: Planes de estudio de Enseñanza Secundaria, en Anales del IPA.

APPRATTO, Carmen y ARTAGAVEYTIA, Lucila. **La educación.** En: VVAA. El Uruguay de la Dictadura (1973 – 1985). Montevideo: EBO, 2004.

AUPT, Heinz-Gerbard. O Lento Surgimento de uma História Comparada. In: JULIA, D.; BOUTIER, J. (Orgs.). **Passados Recompostos: Campos e Canteiros da História.** Rio de Janeiro: UFRJ & FGV, 1998.

BARCA, I. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In. OLIVEIRA, M. M. D. et al. **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços.**

Natal, EDUFRRN, 2008.

_____. **Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, p.115-26, jan.jun., 2007.

_____. **O pensamento histórico dos jovens**, Braga, CEEP, Universidade do Minho, 2000.

BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

BALL, Stephen J. (1994): **Education Reform: A Critical and Post Structural Approach**. Buckingham. London, Roulledge.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1972.

BRASIL. **Lei n.º 4.881-A**, de 06 de dezembro de 1965. O professor pesquisador. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em: 08 nov. 2014.

_____. Presidência da República. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto n. 62937/68. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>> Acesso em: 14 nov. 2014.

_____. **Lei n.º 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Legislação Federal e Marginalia – LEX, São Paulo: LEX Editora, v. 1, ano 59, p. 2042-2045, out./dez. 1995.

_____. **Decreto n.º 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Legislação Federal e Marginalia – LEX, São Paulo: LEX Editora, tomo 7, ano 65, p. 3126-3135, jul. 2001.

_____. **Resolução CNE/CES n.º 1**, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2014.

_____. **Lei n.º 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e dá outras providências. Legislação Federal e Marginalia – LEX, São Paulo: LEX Editora, ano 68, tomo 4, p. 668-673, abr. 2004a.

_____. **Portaria MEC n.º 2.051**, de 9 de julho de 2004. Brasília: CNE, 2004b.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas, 2007. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 18 nov. 2014.

BRAY, M. Comparative education in the era of globalization: evolution, missions and roles.

Revista Española de Educación Comparada (REEC), Madrid, n. 8, p. 115-136, 2002.

BOTTARO, José R. **El autoritarismo en la enseñanza**. Montevideo: Ed.CLIP, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Por um saber comprometido**. In: BOURDIEU, Pierre. Selección de Artículos de Le Monde Diplomatique. Santiago de Chile: Instituto Cultural Franco-Chileno, 2002.

BRUNO, Lúcia. **Poder e Administração da Educação no Capitalismo Contemporâneo**. In: CAIADO, Kátia R. M. Direito à diversidade: o aluno com deficiência no ensino regular, questões para debate. In SACAVINO, Suzana; e CANDAU, Vera Maria (orgs). **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis – RJ: DP et Alli Editora, 2008.

BURKE, P. History of events and the revival of narrative. In: BURKE, P. (Ed.) **New perspectives on historical writing**. Cambridge: Polity Press, 1995.

BUQUET, D. Elecciones y Sistema electoral. In: INSTITUTO DE CIENCIA POLÍTICA. **El Uruguay del Siglo XX**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2003.

CAETANO, Gerardo y RILA, José. **Breve Historia de la Dictadura**. 4.ed. Montevideo: EBO, 2011

CAETANO, Gerardo y GARCÉ, Adolfo (2004) **“Ideas, política y nación en el Uruguay del siglo XX”**. En: Terán, Oscar, coordinador (2004) *Ideas en el Siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

CALMON, P. História da Civilização Brasileira. [S.l.]: Senado Federal, 2002. In: CARVALHO, J. A. M. **Crescimento populacional e estrutura demográfica no Brasil**. [S.l.]: UFMG/Cedeplar, 2004.

CAMPOS, F. **Reforma do ensino superior: exposição de motivos**. In: FÁVERO, M. L. A. Universidade e poder: análise crítica e fundamentos históricos: 1930-1945. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

CARDOSO, F.H. **O modelo político brasileiro**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972.

CARDOSO, C. F. S.; BRIGNOLI, H. P. O método comparativo na História. In: **Os métodos da História**: uma introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social. Trad. João Maia. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. (Col. Biblioteca de História).

CARNOY, Martin, Cosse, Gustavo, Cox, Cristian y Martínez Larrechea, Enrique (2004) **Las reformas educativas en los Noventa**. Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Cooperación Técnica no Reembolsable ATN/SF-6250-RG, Banco Interamericano de Desarrollo – Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Departamento de Educación de la Universidad de Stanford. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo, Universidad de Stanford.

CARNOY, Martín, Cosse, Gustavo, González, Pablo, Llanes, Laura y Martínez Larrechea, Enrique (2001). **“Reformas educativas y financiamiento educativo en el Cono Sur”**. En Carnoy, Martin, Cosse, Gustavo, Cox, Cristian y Martínez Larrechea, Enrique (2004) *Las*

reformas educativas en los Noventa: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: BID

CARLOS, Demasi. **La lucha por el pasado, Historia y Nación en el Uruguay (1920- 1930)**, Ediciones Trilce, Montevideo, 2004

CARRETERO, M. **Constructivismo y educación.** Saragoça: Edelvives, 1993.

_____. **Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia.** Buenos Aires: Aique grupo editor S.A, 1995.

CASIMIRO, A. **Textos de Educação Comparada** – Guião para acompanhamento das aulas, Universidade de Évora, 2008.

CASTELO BRANCO, Edwar de A. **O Ensino de História em Teresina: o impacto da história nova no cotidiano da sala de aula.** Teresina, EDUEP, 1997.

CATANI, D. B. et al. **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CATANI, Afrânio M; DOURADO, Luiz F. OLIVEIRA, João F. **A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão:** Avaliação, Campinas, ano 6, v.6, n4 922), dez 2001, p.7-16.

CAVANNA. F. A. **O ensino de História recente no Uruguai (2004-2008)** - As questões da laicidade e da disciplina histórica. Ponta Grossa, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

CIDE: **Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay en 1965.** Ministerio de Instrucción Pública, 2 t., 1965.

CODICEN Consejo Directivo Central - Administración Nacional de Educación Pública. Resolución del 26/10/2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Legislação Federal e Marginalia – LEX, São Paulo: LEX Editora, p. 2346-2347, set./out. 1996.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Documenta 423, Brasília, p. 569-586, dez. 1996.

_____. **Portaria MEC nº 2.051**, de 09 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10. 861, de 14/04/2004. Legislação Federal e Marginalia – LEX, São Paulo: LEX Editora, ano 68, tomo 7, p. 3799-3806, jul. 2004.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHIANCONE, Adriana (1996) **La creación de políticas públicas en un contexto de transición política: El caso del PEDECIBA en Uruguay.** Buenos Aires: FLACSO-DAAD.

CHIANCONE, Adriana y Martínez Larrechea, Enrique (1997). **“De la Universidad al Sistema de Educación Superior en Uruguay: Aporte al debate de los procesos de acreditación”.** En: *Revista Educación Superior y Sociedad.* Setiembre Caracas: Cresalc/Unesco.

COLLINGWOOD, R. G. **A ideia de História.** 4 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

COMISIÓN de Educación y Cultura. Cámara de Representantes. Versión taquigráfica n.º 788. 4 de octubre de 2006.

COMISIÓN PERMANENTE DE LA ASSEMBLEIA del art. 40 de Enseñanza Secundaria, diversas publicaciones (1958-1971). A.T.D. Diversas publicaciones.

CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA, Leyes Fundamentales, Mdeo. 1954.

_____. **Reforma y Plan de estudios de 1963,** Med.1963.De Salterain Herrera, Eduardo: Enseñanza Secundaria uruguaya y temas derivados. Mdeo, Barreiro y Ramos, 1942.

COMISIÓN DE INVERSIONES Y DESARROLLO ECONÓMICO (1965) **Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay.** Plan de desarrollo educativo. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico. Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza.

CUNHA, A **Universidade Temporã - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. **A Universidade crítica.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio **Ensino Superior e Universidade no Brasil,**In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte. Autentica,2000, p. 43-72.

DA SILVEIRA Pablo y QUEIROLO, Rosario (1998) **Análisis Organizacional: cómo funciona la educación pública en Uruguay.** Montevideo: Ceres

DE ARMAS, Gustavo y GARCÉ, Adolfo (1997) **Uruguay y su conciencia crítica: Intelectuales y política en el siglo XX.** Montevideo: Trilce.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DIARIO DE SESIONES DE LA COMISIÓN PERMANENTE. 11 sesión, número 20, Tomo 22. 15 de febrero de 2007. Disponible em:<www.parlamento.gub.uy>Acesso em: 08 abr. 2015.

DOURADO,L.F. **A interiorização da educação superior e a privatização do público.**

Goiânia:Ed.UFG,2001.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

FAUSTO, B.; DEVOTO, J. G. **Brasil e Argentina: um ensaio de história comparada (1850-2002)**. Rio de Janeiro: EMC, 2003.

_____. **Brasil e Argentina: Um ensaio de história comparada (1850–2002)**. 2 ed. [S.l.]: n. 34, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro. UFRJ/COMPED/INEP.2000.

FILGUEIRA, Carlos y MARTÍNEZ LARRECHEA, Enrique (2001). **La reforma educativa en Uruguay: desafíos y tendencias**. En: Carnoy, Martín, Cosse, Gustavo, Cox, Cristian y Martínez Larrechea, Enrique (2004) *Las reformas educativas en los Noventa*.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: EDART, 1977.

FREITAS, H. C. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002

FERREIRA, A. G. **O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade**. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FONSECA, S. G.; MESQUITA, I. M. **Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades**. *História Unisinos*. v.10, n.3, p.333-343, 2006.

FRASER; BRICKMAN, W. W. (Eds.). **A history of international and comparative education: Nineteenth-century documents**. Glenview, IL: Scott, Foresman &Co, 1968.

GARCÉ, Adolfo (2002) **Ideas y competencia política en Uruguay (1960-1973)**. *Revisando “el fracaso” de la CIDE*. Montevideo:

GARCÉ, Adolfo y De Armas, Gustavo (2004) **“Política y conocimiento especializado. El caso de la reforma educativa en Uruguay (1995-1999)”**. En: Prisma nº 19. Montevideo: Universidad Católica.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S&A*. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GÓMEZ, A.P. **O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo**. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. F. **Espaços de formação do professor de História**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. *A gestão de escolas*. WITTIMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coordenadores). **Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil (1991 a 1997)**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

GROMPONE, A. M. **La Formación de Profesores para la Enseñanza Secundaria**. Montevideo: Anales do IPA, 1952.

GUERRA, A. Nuestra Enseñanza Secundaria en el momento actual. Los Liceos Piloto. Mdeo. Departamento de Divulgación y Cultura de E. Secundaria.

HERMANAMIENTO DE MONTEVIDEO Y EL AAIÚN. Intendência Municipal de Montevideú. Montevideo en Cifras 2004, Turismo. Acesso em: 4 de maio de 2014.

HERMANAMIENTO ENTRE MONTEVIDEO Y CÓRDOBA (em español). Disponível em: <cordoba.gov.ar>. Acesso em: 4 mai. 2014. "Sitio Web Municipalidad de Córdoba"

_____. Disponível em: <rosario.gov.ar>. Acesso em: 4 mai. 2014. "Sitio Web Municipalidad de Rosario"

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

HERZ, R. **Are odors the best cues to memory?** Olfaction and taste XII: An International Symposium. *Ann N Y Acad Sci*, n. 855, p. 670-674, 1998;

_____. **Pensando a educação nos tempos modernos**. 2 ed. Coleção Acadêmica. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

INTENDENCIA MUNICIPAL DE MONTEVIDEO (em español). Disponível em: <Montevideo.gub.uy>. Acesso em: 4 mai. 2014. "Noticias: Montevideo se hermana con ocho ciudades americanas".

_____. Presentación Estadística de la Ciudad de Montevideo. Acesso em: 4 mai. 2014.

KELLY, G. P. A educação comparada e os problemas da transformação: um roteiro para a década de oitenta. In: VERHINE, R. (Org.). **Educação: crise e mudança**. São Paulo: EPU, 1989.

KENWAY, Jane (1990): **Gender and Education Policy: A call for New Directions**. Geelong: Deakin University Press.

LAVILE, Christian, DIONNE, Jean. (adaptação da obra: Lana Mara Siman). **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. **A História NOVA**. São Paulo. Martins Fontes. 1993.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Klink, 1997.

MARCHESI, Aldo. **Políticas culturales y autoritarismo: las búsquedas del consenso durante la dictadura uruguaya**. En VVAA. Recordar para penar. Memorias para la Democracia. La elaboración del pasado reciente en el Cono Sur de América Latina. Santiago de Chile: Ediciones Böll Cono Sur, 2010.

MARCHESI, A. Y MARKARIAN, V. **Cinco décadas de estudios sobre la crisis, la democracia y el autoritarismo en Uruguay.** Revista Contemporánea, Historias y problemas del siglo XX. Año 3. V. 3. 2012

MARTÍNEZ LARRECHEA, Enrique, (2001). **El desafío de una política educativa de Estado:** la Comisión Coordinadora de la Educación y su acción reciente. En: Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación (2001) Diseño e Implementación de una Política Educativa de Estado: la Comisión Coordinadora de la Educación. Montevideo: Secretaría Técnica de la Comisión Coordinadora de la Educación.

MATERIAL DOCUMENTAL DE LOS XVII CURSOS INTERNACIONALES DE VERANO, Universidad de la República, 17-26 de febrero de 1986.

MECHI, P.S. **O poder da educação:** ideologia e dominação no projeto educacional da ditadura militar, 2002. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em História, PUC, São Paulo, 2002.

MENDONÇA, Nadir Domingos. **O uso dos conceitos.** Vozes 1994.

METHOL, A. F. **El Uruguay como problema.** Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1971.

MEYER, J. W. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Ed.). **A difusão mundial da escola:** alunos-professores, currículo-pedagogia. Lisboa: Educa, 2000. 158 p.

MITRE, E. **Historia y Pensamiento Histórico.** Madrid: Ediciones Cátedra, S.A, 1997.

NETO, Marcelo de Sousa. **Políticas públicas em educação: reflexões histórico - sociais.** 2008. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tiKhQV5_GVQJ:www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_8_2002.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 04/08/2015

NISKIER, Arnaldo. **Educação em crise.** Jornal Folha de São Paulo, 2/12/2008, p 3.

NOGUEIRA, S. M. A. **O surgimento dos sistemas nacionais de ensino:** a instrução pública no Brasil e na Argentina, na segunda metade do século XIX. Rio de Janeiro, 1993. Tese (Doutorado) — UFRJ, 1993.

OLIVEIRA, M. T., NOGUEIRA, S. M.A. **O estado atual do ensino de Educação Comparada no Brasil.** Niterói: SBEC: UERJ, 1987. Relatório de pesquisa.

PACIEVITCH, C. **Consciência Histórica e Identidade de Professores de História.** Ponta Grossa, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **“A formação de professores nas licenciaturas: Velhos**

problemas, novas questões". Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9. Anais II, v. 1/2. Águas de Lindóia, 1998, pp. 341-357.

PETIT MUÑOZ, E. **La autonomía de E. Secundaria**. Mdeo. 1944.

PINEAU, Pablo. Impactos de un asueto educacional. **Las políticas educativas de la Dictadura (1976- 1983)**. En PINEAU, P.; MARINÑO, M.; ARATA, N.; MERCADO, B. El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Buenos Aires: Colihue, 2006.

PINSKY, Carla B; PINSKY, Jaime. **O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente**. In: História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

RODRÍGUEZ, Laura. **El control social sobre los docentes durante la última dictadura militar. Un análisis de los sumarios administrativos en la provincia de Buenos Aires, 1976-1983**. Sociohistórica: Cuadernos del CISH, 21-22. 2007

ROMANO, ANTONIO. **De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)**. Montevideo: Ed.Trilce, 2010

ROMERO, J. J. F.; FERNÁNDEZ, V. R. Una revisión bibliográfica de los estudios comparativos. Su evolución y aplicación a la ciencia de las bibliotecas. **Rev. Interam. Bibliot.** Medellín (Colombia) v. 32, n. 2, julio-diciembre, 2009.

RÜSEN, J. **História viva – Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007(a).

_____. **Razão histórica: teoria da história; fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende MARTINS. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: UnB, 2007(b).

SANTOS, Magda. **A abordagem das Políticas Públicas Educacionais para além da Relação Estado e Sociedade**. In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 2012, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Política Educacional no Brasil**. In. STEPHANOU, M.;

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

_____. Professores e Produção do Currículo: uma experiência na disciplina de História. **Currículo sem fronteiras**, v.7, n.1, p.160-170, jan/jun.2007.

SCHRIEWER, J.; HARNEY, K. On 'systems' of education and their comparability. In: D.K.

MÜLLER, D.K., RINGER, F., SIMON, B. (Eds.). **The rise of modern educational system.** Cambridge: Cambridge University Press; Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. **Ensino Superior: Trajetória histórica e políticas recentes,** 2009. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicass%20recentes.pdf>. Acesso em jul./2015.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios.** Trabalho apresentado na Reunião de ANPAE. São Paulo, 2011.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. In: PEREYRA, M. A.; et al. (Org.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de educación comparada.** Barcelona: Pomares-Corredor, p. 17-58, 1996. 496 p. (Colección Educación y Conocimiento).

_____. Educación comparada: Un gran programa ante nuevos desafíos. **Revista Propuesta Educativa,** Año 10. n.º 23, dezembro/2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 2ª Ed.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito.** São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TOURTIER-BONAZZI, C. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

URUGUAI. **Decreto n.º 308,** de 1995. Decreto de Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/uruguay/>> Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. **Decreto n.º 309,** de 2002. Decreto de Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/uruguay/>> Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Ley n.º 14.401,** de 1973. Ley General de Educación. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/uruguay/>> Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Ley n.º 16802,** de 1996. Ley de Regulación de las Actividades de las Guarderías. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/uruguay/>> Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Ley n.º 17015**, de 1998. Ley de Educación Inicial. Disponible em: <<http://www.oei.es/quipu/uruguay/>> Acceso em: 12 jan. 2015.

_____. **Ordenanza n.º 45**, de 1993. Estatuto del Funcionario Docente. Disponible em: <<http://www.oei.es/quipu/uruguay/>> Acceso em: 18 dez. 2014.

_____. **Proyecto de Ley General de Educación**. Disponible em: <<http://www.oei.es/quipu/uruguay/>> Acceso em: 20 jan. 2015.

_____. **Resolución n.º 65**, de 1990. Estatuto del Funcionario no Docente. Disponible em: <<http://www.oei.es/quipu/uruguay/>> Acceso em: 12 dez. 2014.

VAZ, Ferreira, **Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza**, Tomo I, Edición Homenaje de la Cámara de Representantes, Montevideo, 1963.

VAZ, Ferreira, **Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza**, Tomo II, Edición Homenaje de la Cámara de Representantes, Montevideo, 1963.

VIEIRA, Regina Beatriz Bevilacqua. Educação superior no contexto nacional: políticas, tensões e desafios. Disponible em: Acceso em: Junho de 2015.

YAMAMOTO, Oswaldo H. **Neoliberalismo e políticas sociais: o impacto na psicologia brasileira**. In: _____. *Psicologia Revista*, n. 2, p. 13-26, maio 1996.



ZUBILLAGA, C.; BALBIS, J. **Historia del Movimiento Sindical Uruguayo**. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1985/92.

ZUBILLAGA, **Comunidades Historiográficas y renovación disciplinaria en el Uruguay**, En: *Revista Complutense de Historia de las Américas*, N. 29, Año 2003.

ANEXOS

ANEXO 1- Documento explicativo para autorización da investigação

CALLE 18 de Julio esquina c/a
Paraguay

Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación

Directora General del
Consejo de
Formación en
educación
Magister
ANA Lopater

Acta Nº55
Res. Nº 125
Exp. 5/11893/14
vp

Montevideo, 11 de setiembre de 2014.

VISTO: las solicitudes de investigación, estudios y proyectos cuyo objeto comprende el ámbito de actuación de este Consejo y sus respectivos Centros e Institutos;

CONSIDERANDO: I) la necesidad de establecer procedimientos comunes a planteos y situaciones similares que permitan fluidez en la toma de resolución, el conocimiento anticipado por parte de los interesados de los requisitos a cumplir, así como, de la normativa aplicable y a contemplar;

II) que es necesario tener conocimiento de los elementos y características de los proyectos, el aval de la institución a la que pertenecen los interesados que lo solicitan, salvaguardar el normal funcionamiento de las instituciones, la finalidad en el uso de dichos proyectos y la responsabilidad de sus autores, sin que ello implique la corresponsabilidad del CFE por las mismas;

ATENTO: a lo establecido en el Artículo 63 de la Ley 18.437 de fecha 12 de diciembre de 2008 y en Acta Ext. 5 Resolución Nº 1 de fecha 24/06/10 adoptada por el Consejo Directivo Central;

EL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, RESUELVE:

1) Apruébese el Protocolo para las solicitudes de investigación, estudios y proyectos cuyo objeto comprende el ámbito de actuación de este Consejo y sus respectivos Centros e Institutos.

Protocolo: Los interesados deberán ajustar sus solicitudes a los siguientes requisitos:


A) Presentación de nota de la Universidad o institución donde se está realizando el curso.

B) Presentación del proyecto, estudio y/o investigación avalado por la institución.

C) Aceptación y declaración de conformidad de las siguientes condiciones:

- i) Los datos y resultados obtenidos se podrán utilizar exclusivamente para los fines académicos para los cuales fueron solicitados.
- ii) No interferir con la actividad del centro.
- iii) El resultado de la investigación deberá ser presentado en la División Planeamiento Educativo.

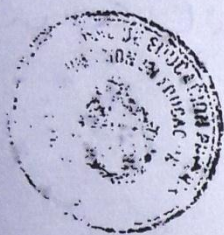
Secretaría de Actas

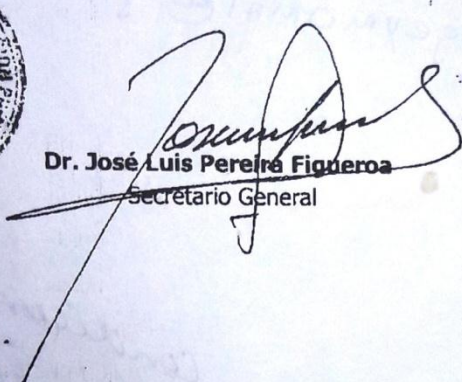


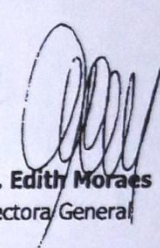
iv) En todos los casos deberá respetarse la normativa vigente en materia de protección de datos personales ajustando la conducta a Derecho.

v) La sola autorización de las solicitudes presentadas implican la aceptación de las condiciones establecidas en el Protocolo, sin perjuicio de la suscripción del mismo.


2) Comuníquese al Dpto. de Personal Docente, al Dpto. de Comunicaciones para su publicación en la pág. Web, al Dpto. de Coordinadores Académicos, al Sector de Gestión de Profesorado modalidad Semipresencial y a todos los Institutos/Centros dependientes de este Consejo. Oportunamente, archívese.





Dr. José Luis Pereira Figueroa
Secretario General


Mag. Edith Moraes
Directora General

ANEXO 2- Apresentação do projeto de investigação por ente da Universidade Federal do Rio Grande



Serviço Público Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA
INFORMAÇÃO



Av. Itália, km 8, Bairro Caminhos, Rio Grande - RS, CEP 96 203-900 - Fone (53)3233.6500 / (53)3233.8600 Homepage
<http://www.furg.br>

Rio Grande, 25 de abril de 2015.

Estimado Consejo de Formación en Educación

Presentar por este medio el Maestra Simone Gomes de Faria, em el cuarto semestre del Programa de Posgrado en Historia - Máster Profesional debidamente inscrito en esta institución educativa, la Universidad Federal de Río Grande - FURG, que está llevando a cabo la investigación titulada " HISTORIA DE EDUCACIÓN DEL PROFESORADO EN POST-democracia 1980-2013: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE EDUCACIÓN BRASIL Y URUGUAY ". El objetivo del estudio es "medir las concepciones de los profesores de historia sobre la relación entre la investigación y la enseñanza. La investigación presenta un carácter descriptivo y su enfoque es cualitativo. Por lo tanto, el eje de tiempo comprende entre 1985-2013 período después de la redemocratización de Brasil y Uruguay; y el área espacial para el estudio será la Universidad Federal de Río Grande / FURG encuentra en Brasil, y el Instituto de Profesores "Artigas" / IPA ubicado en la capital de Uruguay. El método contribuido a la consecutividad de este trabajo es la educación comparada como base para nosotros para ampliar nuestra mirada alrededor nuestro objeto historiográfico". Tomamos nota de que dicho trabajo ha terminado para la evaluación de la prueba de calificación y fue aprobado para su continuidad con grado A.

En la ocasión, solicitamos la autorización para llevar a cabo la investigación a través de la recopilación de datos a través de entrevistas estructuradas a partir de la metodología de la historia oral con tres profesores que trabajan en el Instituto Profesores Artigas, el área de didáctica de la historia y la práctica de la formación del profesorado en la historia.

Queremos informarles que el carácter ético de esta investigación asegura la preservación de la identidad de las personas que participan.

Uno de los objetivos de este estudio es el compromiso del investigador para permitir la participación, el retorno de los resultados de búsqueda. También solicitamos permiso para la difusión de estos resultados y sus conclusiones, cómo investigar,



Serviço Público Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA
INFORMAÇÃO



Av. Itália, km 8, Bairro Cameros, Rio Grande - RS, CEP 96 203-900 - Fone (51) 3233 9500 / (51) 3233 9600 Homepage
<http://www.furg.br>

preservar la confidencialidad y la ética como forma de consentimiento debe ser firmado por el participante. Aclaremos que esta autorización es una condición previa.

Agradecemos su comprensión y la cooperación en el proceso de desarrollo de este futuro desarrollo de la investigación profesional y científica que relaciona las experiencias de los países nossos. En caso de duda puede buscar en la tutora desta investigación a través de e-mail: jul_matos@hotmail.com


Atentamente,

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
Programa de Formação Continuada


Júlia Silveira Matos
Júlia Silveira Matos
Coordenadora do Curso de História do Brasil
e do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. Julia Silveira Matos
Coordinador del Programa de Postgrado en Historia

ANEXO 3- Apresentação do projeto de investigação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1-DATOS DEL PROFESOR INVESTIGADOR
Nombre y Apellidos: Simone Gomes de Faria
D.N.I: 1068282597
C.P.F: 99059460049
Universidad Federel do Río Grande/FURG/ Brazil/ RS
Posgrado: Magister en História

**2.-DATOS DEL INVESTIGACIÓN PARA EL QUE SOLICITA
AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN**
Título de la investigación: La formación de profesores de historia em la pos-
redemocratización 1980-2013: um estudo de educação comparada Brasil y Uruguay.
Investigador Principal: Simone Gomes de Faria
Tutora: Doctora em História Júlia Matos Silveira/

3- OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: El presente trabajo tiene el escopo central comprender las concepciones de los profesores de Historia al rededor de la investigación y la enseñanza para obtenermos conclusiones em torno de las categorías de la naturaleza histórica: la explicación y las pruebas.. La investigación presenta un carácter descriptivo y su enfoque es cualitativo. Por lo tanto, el eje temporal del trabajo comprende entre 1985-2013 período después de la redemocratización de Brasil y Uruguay donde la area espacial escogida para el estudio es la Universidad Federal de Río Grande/ FURG em Brazil, y el Instituto de Profesores “Artigas”/ IPA ubicado em la capital de la República Oriental del Uruguay.

4- PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO: El método utilizado para la consecutividade desde trabajo es la Educación Comparada para ampliar nuestra mirada alrededor de nuestro objeto historiográfico. Siguiendo esta línea de pensamiento, tenemos la intención de hacer inicialmente una descripción de la información pedagógica para ser viable un entretrejado de datos históricos, políticos, económicos y sociales, y después de observar las similitudes y diferencias haciendo una relación sincronizada em consonancia de la perspectiva teórica del método comparativo Bereday. El procedimiento metodológico de la operación será interpretado por el uso de la Historia Oral donde se desea entrevistar três profesores de Historia del Instituto de Profesores “Artigas”/ IPA y tres profesores de História em el Brasil com la intención de observar las peculiaridades específicas de la formación de profesores em cada contexto.

ANEXO 4- Comprobante de protocolo no CFE



Logo of the National Administration of Public Education (ANEP) at the top center.

Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación
DEPTO. REGULADOR DE TRÁMITE
18 de Julio 1091 esquina Paraguay
Teléfono Contacto: 2 900 38 76 Internos 117-119-120

Form fields:
Expediente: _____
Asunto: _____

Stamp details:
- Date: 20 MAY 2015
- File Number: 5834/15
- Text: ENTRADA

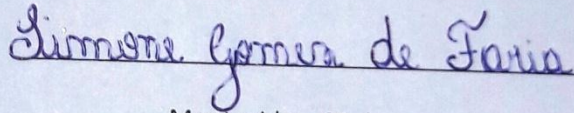
ANEXO 5- Termo de Aceitação e declaração de conformidade com a Ata nº55

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA

TERMO DE ACEPTACIÓN Y DECLARACIÓN DE CONFORMIDAD

Yo, Simone Gomes de Faria, brasileira, sola, profesora, inscrita em la CPF el nº 99059460049 y portadora de la Cédula de Identidad nº 1068282597, expedida por la SSP del Rio Grande do Sul na ciudad de Bagé declaro conformidad con la Acta nº 55 de 11 de setiembre de 2014 aprobada por la Administración Nacional de Educación Publica donde expone que los datos y resultados obtenidos, em mi investigación, podrerán ser utilizadas exclusivamente para los fines académicos para los cuales fueron solicitados, bien como, no interferiré em las actividades del centro y el resultado de la investigación deberá ser presentado em la división de Planeamiento Educativo respectando la normativa vigente em matéria de protección de datos personales ajustados a la conducta a Derecho.



Montevideo, 20 de mayo de 2015

ANEXO 6- Proceso de Autorización da Investigación nº 5834/ CFE

		AÑO 2015
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA		
CFE	 <small>JOSE ARTIGAS UNIÓN DE LOS PUEBLOS LIBRES VEINTETRESEROY</small>	Expediente Nro.: 005 / 5834
REFERENCIA:		Prioridad: NORMAL
SOLICITAN RECOPIACION DE DATOS IPA AREA DIDACTICA DE LA HISTORIA Y LA PRACTICA PARA INVESTIGACION "HISTORIA DE EDUCACION DEL PROFESORADO EN POST DEMOCRACIA 1980-2013 UN ESTUDIO COMPARATIVO DE EDUCACION BRASIL Y URUGUAY		
Nombre:	GOMES DE FARIA SIMONE	
Dependencia:	152 - CFE - DPTO. REGULADOR DE TRAMITE / 1 - DPTO. REGULADOR DE TRAMITE	
Clave:		
Tema:		
Confecionado por: ANDREA CAL CARAFFA		Fecha de Entrada 20/05/2015
Consejo de Formación en Educación Av. 18 de Julio 1091 esq. Paraguay - Tel: 29005876		

Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación

Acta 18
Res. S
Exp. 5/5834/15
fg

Montevideo, 05 JUN. 2015

VISTO: el planteamiento presentado por la **Sra. Simone Gomes de Faria;**

RESULTANDO: I) que por el mismo solicita autorización para llevar a cabo la investigación "Historia de Educación del Profesorado en Post- Democracia 1980-2013: un Estudio Comparativo de Educación Brasil y Uruguay", a través de la recopilación de datos por medio de entrevistas estructuradas, a partir de la metodología de la historia oral, con tres profesores que trabajan en el Instituto de Profesores Artigas, el área de Didáctica de la Historia y la práctica de la formación del Profesorado en Historia; II) que dicha investigación se realizará en el marco del Programa de Posgrado en Historia- Máster Profesional, de la Universidad Federal de Río Grande, que la interesada se encuentra cursando;

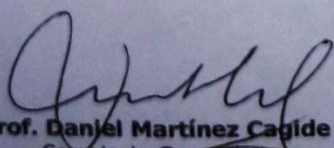
CONSIDERANDO: que se estima pertinente acceder a lo solicitado;

ATENTO: a lo establecido en el Artículo 63 de la Ley 18.437 de fecha 12 de diciembre de 2008 y en Acta Ext. 5 Resolución Nº 1 de fecha 24/06/10 adoptada por el Consejo Directivo Central;


EL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN,


RESUELVE:

- 1) Autorícese a la **Sra. Simone Gomes de Faria**, a efectuar la recopilación de datos, en el Instituto de Profesores Artigas, para la investigación "Historia de Educación del Profesorado en Post- Democracia 1980-2013, correspondiente al Programa de Posgrado en Historia- Máster Profesional, de la Universidad Federal de Río Grande, que se encuentra cursando.
- 2) Establecer que la interesada deberá dar cumplimiento a lo establecido en Resolución Nº125, Acta Nº55 de fecha 11 de setiembre de 2014.
- 3) Comuníquese al Instituto de Profesores Artigas y a la Universidad Federal de Río Grande. Cumplido, pase a la División Planeamiento Educativo para su conocimiento y notificación a la interesada. Oportunamente, archívese.



Prof. Daniel Martínez Cagide
Secretario General
Consejo de Formación en Educación





Mag. Ana Lopater
Directora General
Consejo de Formación en Educación

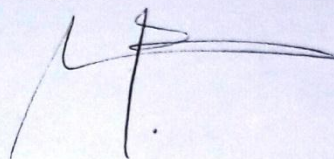
Tramitación General

U.P. F.R.
Secretaría
OFICIO/S Nºº
SECI Com
Fecha
Recib.


ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
Consejo de Administración
08 JUN. 2015
SECRETARÍA DE
SALIDA

15/6/2015

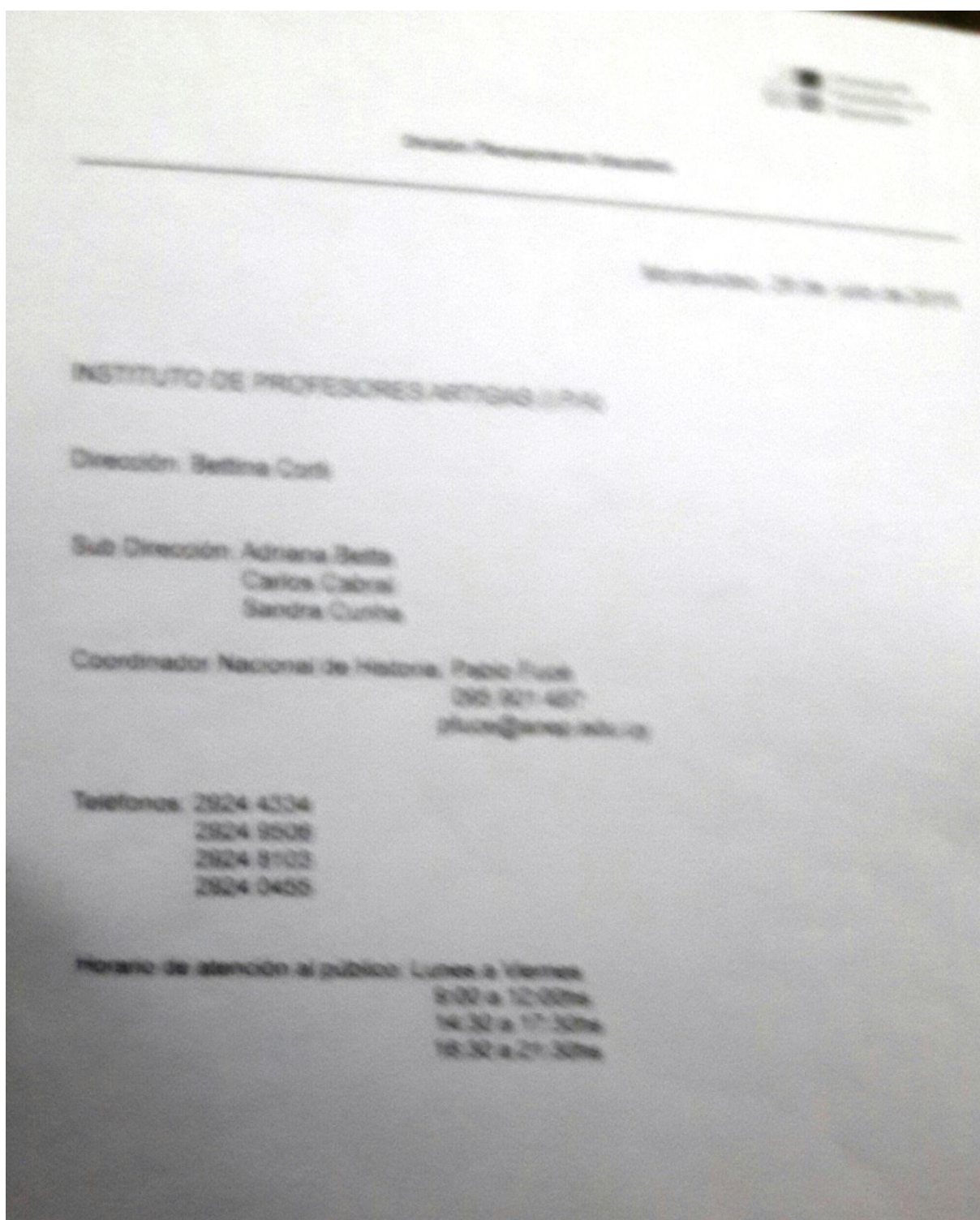
Entregado, comunicado a la titularidad, completo fo
de autorizaciones de investigaciones
Complido, a cierre.



Notificada 28 de Julio de 2015

Luzmaría Gómez de Faria


ANEXO 7- Endereço dos responsáveis pela Direção do IPA



ANEXO 8- Carta de solicitação de investigação no IPA

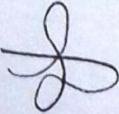
Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN
NOTA DE ACEPTACIÓN Y DECLARACIÓN DE CONFORMIDAD
SOLICITUDES DE INVESTIGACIÓN, ESTUDIOS Y/O PROYECTOS

Montevideo, 28/7/2015

Se deja constancia que SIMONE GOMES M Faria está en pleno conocimiento del Protocolo vigente para las solicitudes de investigación, estudios y proyectos cuyo objeto comprende el ámbito de actuación de este Consejo y sus respectivos Centros e Institutos. (Acta N°55, Resolución N°125 de fecha 11 de setiembre de 2014)

Nombre completo: Simone Gomes de Faria

Cédula de Identidad: 1068282597

Firma: 

Al firmar el presente documento admite haber leído y acordar los términos establecidos en el Protocolo vigente para las solicitudes de investigación, estudios y proyectos y está de acuerdo en sujetarse a dichas condiciones y cumplir con los compromisos especificados en este Protocolo.

Puede encontrar el Protocolo vigente aquí:
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/acta55_res125_14.pdf

ANEXO 9- Guión de entrevista



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



GUIÓN ENTREVISTA
FORMACIÓN DE HISTORIADORES/ DOCENTES/ BRAZIL/URUGUAY

Maestría de Historia del Programa Profesional de la Universidad Federal de Río Grande
Línea de Historia de la investigación y experiencias de enseñanza -aprendizaje
Investigadora: Simone Gomes de Faria
Tutora: Júlia Silveira Matos
Fecha del Informe: _____/_____/_____
Local: Instituto de Profesores “Artigas”- Uruguay

1. ¿Cuál fue la razón principal para elegir el curso de la historia?
2. ¿En qué año y en qué institución obtuvo el título de Historia?
3. ¿Hizo una maestría en esa área? En qué institución? ¿Cuál fue su línea de investigación?
4. ¿Fez un doctorado en esa área? En qué institución? ¿Cuál fue su línea de investigación?
5. ¿Hace cuánto tiempo es catedrático de Historia ?
6. Desde cuándo atuas como un profesor formador de História y cuáles son las disciplinas que han trabajado en la licenciatura o grado de Historia?
7. ¿Cuáles son las disciplinas que prefiere trabajar / enseñar en la licenciatura de Historia?
8. Actualmente cuáles son las disciplinas que ministras?
9. En la actualidad, cuales son los contenidos que normalmente seleccionas como fundamental para los académicos en sus disciplinas?
10. ¿Qué actividades realizas normalmente con el Instituto? Utilice documentos y / o fuentes históricas para llevar a cabo las actividades y las evaluaciones? Cómo?

1. ¿Qué significa ser un profesor de historia para ti hoy?
2. ¿Cuál es el papel de profesor de la Historia para la sociedad?
3. Hable acerca de la relación del profesor con el alumno?
4. Para usted, cómo creas que debe ser la enseñanza de Pregrado de la Historia? Como se puede ver la asociación entre la práctica y la teoría?
5. En su opinión, en qué circunstancias y cómo sus estudiantes aprendieron o aprenden una disciplina determinada?
6. ¿Qué opinas de los contenidos en los Lineamientos Curriculares para Grado de la historia?
7. Cuando se selecciona el contenido de sus clases aboga qué objetivos? Los objetivos que lo expongan se presentan en las actividades propuestas?
8. En su opinión ¿cuál es la práctica de la enseñanza de que los historiadores / profesores utilizan para reforzar o para validar su contenido?
9. En su opinión ¿cuál es la importancia formativa de su contenido? Se refieren a la vida práctica de sus estudiantes?
10. En su opinión, la historia de aprendizaje debe estar relacionado con la vida cotidiana de los estudiantes? Cómo?

1. Relacione su experiencia como maestro (a) Historia comparándola cuando usted era un estudiante (a) Historia.
2. ¿Ves la diferencia entre el profesor de historia que actúa hoy sus profesores de historia de graduación?
3. Para usted cómo eran formados los profesores de historia y cómo percibes su formación ahora?
4. ¿Puede diferir la asociación o disociación entre la teoría y la práctica en los cursos de historia de cuándo usted se formó hasta el presente momento que usted es un profesor de licenciatura de Historia?
5. En relación con el contenido ha cambiado mucho de lo que se les enseña a los maestros enseñar hoy?
6. ¿Cuáles eran y cuáles son las prácticas de enseñanza más frecuentes por los historiadores, maestros?
7. ¿Cómo los maestros están aliados y cómo enjambre combinan su contenido con la vida práctica?
8. En su punto de vista hay una separación entre la formación para la investigación y la formación para la enseñanza?

1. A partir de su experiencia como maestro (a), lo que usted piensa acerca de lo que es aprender la historia y cuál es su significado.
2. De acuerdo con el informe de la experiencia en los aspectos positivos durante su carrera terciaria en la enseñanza de la historia, así como las principales dificultades?
3. ¿Podría narrar una experiencia llevada a cabo en el instituto, que en su opinión, ha dado lugar a un buen aprendizaje histórico para los nuevos maestros de la historia?
4. ¿Hubo un proyecto con respecto a la enseñanza de la historia, que fue significativa? ¿Y si la respuesta es sí?
5. En consonancia con su experiencia en la área de la Historia usted cree que ella puede ser aprendida por otros medios que no sean solamente en las clases de aula.
6. Durante su carrera como historiador / profesor le fue permitido o se permite que sus actividades se combinaron de la teoría y la práctica?
7. De acuerdo con su experiencia en la que / (en) las teorías pedagógicas encajan en su práctica educativa?
8. Durante su ruta académica concedes a actuar conflicto entre la formación para la docencia y la investigación en los cursos de Historia Grado?
9. En su actuación como historiador / profesor existe una relación entre el conocimiento científico y la enseñanza de la Historia en la educación primaria o secundaria? ¿Cómo ocurre?

ANEXO 10- Términos de Consentimiento Libre e Informado/Uruguai



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



TÉRMINOS DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO

Te invitamos a participar como voluntario para una investigación . Después de las informaciones que serán dadas a continuación, si usted se compromete a contribuir con su parte, debe firmar al final de este documento , que tendrá dos copias idénticas (uno se quedará con usted y la otra con el estudiante responsable de la investigación).

Título de la Investigación: La formación de profesores de historia en la pos-redemocratización 1980-2013: un estudio de educación comparada Brasil y Uruguay.

Responsable por la investigación: Simone Gomes de Faria

Tutora: Doctora Júlia Matos Silveira/FURG

Teléfonos para contacto: 55 (53) 99554484 o 55 (53) 81280114

Email para contacto: simonegomesdefaria@gmail.com

El presente trabajo tiene el escopo central comprender las concepciones de los profesores de História sobre la relación entre la investigación y la enseñanza. La investigación presenta un carácter descriptivo y su enfoque es cualitativo . Por lo tanto, el eje temporal comprende entre 1985-2013 período después de la redemocratización de Brasil y Uruguay ; y el área espacial para el estudio será en la Universidad Federal de Río Grande / FURG encuentra en Brasil, y el Instituto de Profesores " Artigas " / IPA ubicado en la capital de Uruguay . La consecutividad método contribuido a este trabajo es la educación comparada como base para nosotros para ampliar nuestra mirada alrededor nuestro objeto historiográfico . Siguiendo esta línea de pensamiento, tenemos la intención de hacer inicialmente una descripción de los datos educativos sea factible un entretrejo de datos históricos, políticos , económicos y sociales , y después de observar las similitudes y diferencias que hacemos una unión sincronizada dependiendo de la perspectiva teórica del método comparativo de Bereday obtener contundes en torno a las categorías de conclusiones naturaleza histórica : Explicación y Prueba .

El procedimiento metodológico de la operación será reducido por el uso de la historia oral de observar las peculiaridades específicas de cada contexto . El procedimiento utilizado en este estudio no ofrece ninguna amenaza a la integridad moral , física o mental de sus participantes.

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

Yo, ALEXANDRO SANCHEZ, el abajo firmante , estoy de acuerdo en participar como un (a) voluntario de la investigación mencionada . Yo estaba debidamente informado (a) e ilustrada (o) acerca de la encuesta , sus objetivos y los procedimientos para su aplicación . Soy consciente de los beneficios derivados de mi participación.

Montevideu, 2015 (30 julio)

Firma del participante :

Firma de investigación responsable :

[Handwritten signature of Alexandre Sanchez]
[Handwritten signature of Simone Gomes de Faria]



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



TÉRMINOS DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO

Te invitamos a participar como voluntario para una investigación . Después de las informaciones que serán dadas a continuación, si usted se compromete a contribuir con su parte, debe firmar al final de este documento , que tendrá dos copias idénticas (uno se quedará con usted y la otra con el estudiante responsable de la investigación).

Título de la Investigación: La formación de profesores de historia en la pos-redemocratización 1980-2013: un estudio de educación comparada Brasil y Uruguay.

Responsable por la investigación: Simone Gomes de Faria

Tutora: Doctora Júlia Matos Silveira/FURG

Teléfonos para contacto: 55 (53) 99554484 o 55 (53) 81280114

Email para contacto: simonegomesdefaria@gmail.com

El presente trabajo tiene el escopo central comprender las concepciones de los profesores de História sobre la relación entre la investigación y la enseñanza. La investigación presenta un carácter descriptivo y su enfoque es cualitativo . Por lo tanto, el eje temporal comprende entre 1985-2013 período después de la redemocratización de Brasil y Uruguay ; y el área espacial para el estudio será en la Universidad Federal de Río Grande / FURG encuentra en Brasil, y el Instituto de Profesores " Artigas " / IPA ubicado en la capital de Uruguay . La consecutividad método contribuido a este trabajo es la educación comparada como base para nosotros para ampliar nuestra mirada alrededor nuestro objeto historiográfico . Siguiendo esta línea de pensamiento, tenemos la intención de hacer inicialmente una descripción de los datos educativos sea factible un entretrejo de datos históricos, políticos , económicos y sociales , y después de observar las similitudes y diferencias que hacemos una unión sincronizada dependiendo de la perspectiva teórica del método comparativo de Bereday obtener contundentes en torno a las categorías de conclusiones naturaleza histórica : Explicación y Prueba .

El procedimiento metodológico de la operación será reducido por el uso de la historia oral de observar las peculiaridades específicas de cada contexto . El procedimiento utilizado en este estudio no ofrece ninguna amenaza a la integridad moral , física o mental de sus participantes.

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

Yo, Ema Zaffaroni, el abajo firmante , estoy de acuerdo en participar como un (a) voluntario de la investigación mencionada . Yo estaba debidamente informado (a) e ilustrada (o) acerca de la encuesta , sus objetivos y los procedimientos para su aplicación . Soy consciente de los beneficios derivados de mi participación.

Montevideú, 2015 130 julio

Firma del participante : [Firma]

Firma de investigación responsable : Simone G. de Faria



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



TÉRMINOS DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO

Te invitamos a participar como voluntario para una investigación . Después de las informaciones que serán dadas a continuación, si usted se compromete a contribuir con su parte, debe firmar al final de este documento , que tendrá dos copias idénticas (uno se quedará con usted y la otra con el estudiante responsable de la investigación).

Título de la Investigación: La formación de profesores de historia en la pos-redemocratización 1980-2013: un estudio de educación comparada Brasil y Uruguay.

Responsable por la investigación: Simone Gomes de Faria

Tutora: Doctora Júlia Matos Silveira/FURG

Teléfonos para contacto: 55 (53) 99554484 o 55 (53) 81280114

Email para contacto: simonegomesdefaria@gmail.com

El presente trabajo tiene el escopo central comprender las concepciones de los profesores de História sobre la relación entre la investigación y la enseñanza. La investigación presenta un carácter descriptivo y su enfoque es cualitativo . Por lo tanto, el eje temporal comprende entre 1985-2013 período después de la redemocratización de Brasil y Uruguay ; y el área espacial para el estudio será en la Universidad Federal de Río Grande / FURG encuentra en Brasil, y el Instituto de Profesores " Artigas " / IPA ubicado en la capital de Uruguay . La consecutividad método contribuido a este trabajo es la educación comparada como base para nosotros para ampliar nuestra mirada alrededor nuestro objeto historiográfico . Siguiendo esta línea de pensamiento, tenemos la intención de hacer inicialmente una descripción de los datos educativos sea factible un entretrejo de datos históricos, políticos , económicos y sociales , y después de observar las similitudes y diferencias que hacemos una unión sincronizada dependiendo de la perspectiva teórica del método comparativo de Bereday obtener contundes en torno a las categorías de conclusiones naturaleza histórica : Explicación y Prueba .

El procedimiento metodológico de la operación será reducido por el uso de la historia oral de observar las peculiaridades específicas de cada contexto . El procedimiento utilizado en este estudio no ofrece ninguna amenaza a la integridad moral , física o mental de sus participantes.

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

Yo, PABLO FUCE, el abajo firmante , estoy de acuerdo en participar como un (a) voluntario de la investigación mencionada . Yo estaba debidamente informado (a) e ilustrada (o) acerca de la encuesta , sus objetivos y los procedimientos para su aplicación . Soy consciente de los beneficios derivados de mi participación.



Montevideú, 2015 (31 julio)

Firma del participante :

Firma de investigación responsable :

Simone Gomes de Faria

ANEXO 11- Carta de Cesión de Derechos de Autor

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

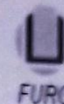
Yo, Alejandro Sánchez, Prof. de Historia,
divorciado
 portador de la D.N.I nº 1.227.334-8, por este término, autorizo la investigadora Simone Gomes de Faria a utilizar el contenido de mi entrevista con el propósito de las actividades relacionadas con la investigación: "La formación de los profesores de Historia en la post-democratización 1980-2013: un estudio de la educación comparada Brazil y Uruguay" del Programa de Maestría em História – PPGH de la Universidad Federal de Río Grande (FURG), tiene el escopo central comprender las concepciones de los historiadores docentes formadores de História sobre la relación entre la investigación y la enseñanza, en conformidad con la legislación vigente, dándole de manera definitiva, los derechos de divulgación de dicho contenido **exclusivamente** para fines educativos. Por ser verdad, firmo el presente y doy fe.

x [Signature] Cedente x Simone Gomes de Faria Cessionário

Montevideo, 30 de julio 2015.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
 PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Yo, Ema Zaffaroni, profesora de Historia, es la portador de la D.N.I nº 1.111.111-0, por este término, autorizo la investigadora Simone Gomes de Faria a utilizar el contenido de mi entrevista con el propósito de las actividades relacionadas con la investigación: "La formación de los profesores de Historia en la post-democratización 1980-2013: un estudio de la educación comparada Brazil y Uruguay" del Programa de Maestría en Historia – PPGH de la Universidad Federal de Río Grande (FURG), tiene el escopo central comprender las concepciones de los historiadores docentes formadores de História sobre la relación entre la investigación y la enseñanza, en conformidad con la legislación vigente, dándole de manera definitiva, los derechos de divulgación de dicho contenido **exclusivamente** para fines educativos. Por ser verdad, firmo el presente y doy fe.

x [Signature] x Simone G. de Faria
 Cedente Cessionário

Montevideo, 30 de julio 2015.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Yo, PABLO FUCÉ, Docente en Historia

portador de la D.N.I nº 3.012.313-4, por este término, autorizo a la investigadora Simone Gomes de Faria a utilizar el contenido de mi entrevista con el propósito de las actividades relacionadas con la investigación: "La formación de los profesores de Historia en la post-democratización 1980-2013: un estudio de la educación comparada Brazil y Uruguay" del Programa de Maestría em Historia – PPGH de la Universidad Federal de Río Grande (FURG), tiene el escopo central comprender las concepciones de los historiadores docentes formadores de História sobre la relación entre la investigación y la enseñanza, en conformidad con la legislación vigente, dándole de manera definitiva, los derechos de divulgación de dicho contenido **exclusivamente** para fines educativos. Por ser verdad, firmo el presente y doy fe.

x Pablo Fucé x Simone Gomes de Faria
 Cedente Cessionário

Montevideo, 31 de Julio 2015.

ANEXO 12- Guia de entrevista



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



ROTEIRO DE ENTREVISTA
FORMAÇÃO DE HISTORIADORES/ DOCENTES/ BRASIL/URUGUAI

Programa de Mestrado Profissional de História da Universidade Federal do Rio Grande
Linha de pesquisa História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem
Pesquisador: Simone Gomes de Faria
Professora Orientadora: Júlia Silveira Matos
Data do relato: ____/____/____
Local: Universidade Federal do Rio Grande/FURG

Questões relacionadas a sua formação historiador/docente (Perguntas exploratórias)

Objetivo geral deste bloco será relacionado com a sua formação de historiador/docente. Neste sentido, para o início do depoimento perguntaremos o porquê da escolha do curso, há quanto tempo é historiador/docente, a sua instituição de origem, onde realizou seu mestrado e doutorado e quais foram as suas investigações, as disciplinas que já atuou e as que trabalha atualmente, bem como, quais os seus métodos de ensino.

1. Qual foi o principal motivo para escolheres o Curso de História?
2. Em que ano e em qual instituição obteve a graduação em História?
3. Fez o mestrado em que área? Em que instituição? Qual foi sua linha de pesquisa?
4. Fez o doutorado em que área? Em que instituição? Qual foi sua linha de pesquisa?
5. Há quanto tempo é professor universitário do Curso de Licenciatura de História?
6. Desde que atua como professor universitário quais as disciplinas que já trabalhastes na Licenciatura de História?
7. Quais as disciplinas que tem preferência para trabalhar/ensinar na Licenciatura de História?
8. Neste momento, qual ou quais as disciplinas estás ministrando?
9. Atualmente, nas disciplinas que lecionas quais os conteúdos que normalmente você seleciona como primordiais para os acadêmicos?
10. Que atividades normalmente realizas com os universitários? Utiliza documentos e/ou fontes históricas para a realização das atividades e avaliações? De que modo?

Questões relacionadas com a interpretação do historiador/docente

Objetivo geral deste eixo de perguntas é para que compreendamos como ele enxerga a si e aos demais historiadores/docentes da Licenciatura de História. No tocante, a esta perspectiva, especificadamente indagamos questões para que ele se perceba como professor e de que forma ele conceitua o ensino da aprendizagem histórica, bem como, o que significa formar os alunos para a sociedade, a sua relação com os acadêmicos, como decorre a ligação da teoria e da prática no Ensino Superior, o seu entendimento relacionados com conteúdos ministrados e, se os mesmo são relacionados com a vida prática de seus discentes.

1. O que é ser professor universitário de História para você hoje?
2. Qual o papel do professor de História para a sociedade?
3. Fale sobre a relação do professor com o aluno?

4. Para você como deveria ser o ensino das Licenciaturas de História? Como percebes a associação entre a prática e a teoria?
5. Em sua opinião, em que circunstâncias e de que forma seus alunos conseguem aprender sua disciplina ministrada?
6. O que pensas dos conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em História?
7. Quando você seleciona os conteúdos de suas aulas preconiza quais objetivos? Os objetivos que você expõe se apresentam nas atividades propostas?
8. No seu entender qual a prática de ensino que os historiadores/docentes se amparam para validar seus conteúdos?
9. Na sua percepção qual a importância formativa de seus conteúdos? Eles se relacionam com a vida prática de seus educandos?
10. Em sua opinião, a aprendizagem da História deve ter relação com a vida prática dos alunos? Como?

Questões relacionadas com a orientação do historiador/docente

Objetivo destas perquirições advém da necessidade de compreendermos se o sujeito possui a capacidade de comparar e perceber como o Ensino de História era (passado) e como ele decorre (hoje), em outras palavras, é a sua compreensão relacionada com as rupturas (o que se modificou) e as continuidades (o que ainda permanece). Nesse limiar, solicitamos que o historiador/docente relate sua experiência de forma comparada de quando estava em processo de formação docente; sua percepção de como são os historiadores-docentes e de como eram durante sua graduação; qual era a ligação entre a teoria e prática no ontem e hoje; quanto aos conteúdos curriculares houvera ou há muitas modificações nas ementas do curso; os historiadores-docentes se aliavam e se aliam dos conteúdos direcionados para a vida prática dos acadêmicos, bem como, compreender como se deu e se dá segregação da formação para a pesquisa e para a docência

1. Relate a sua experiência como professora (a) de História em comparação quando fostes aluno (a) de História.
2. Você percebe diferença entre o professor de História que atua hoje dos seus professores de História da graduação?
3. Para você como eram formados os professores de História e como visualiza que eles são formados na atualidade?
4. Consegues diferir a associação ou dissociação entre a teoria e a prática nos cursos de História de quando te formaste para o momento atual que és um professor universitário de História?
5. No tocante aos conteúdos houve muitas mudanças do que era ensinado para o que hoje os professores ensinam?
6. Quais eram e quais são as práticas pedagógicas mais frequentes pelos historiadores-docentes?
7. Como os professores se aliavam e de que forma tu observas que estes aliam seus conteúdos com a vida prática?
8. No teu ponto de vista houve e há uma segregação entre a formação para a pesquisa e a formação para docência?

Questões relacionadas com a experiência do historiador/docente

Objetivo geral destas narrativas orais é para medrarmos como ele vivencia a sua experiência na vida prática. Assim sendo, partindo de sua prática nos será viável extrairmos conclusões sobre o que é aprender História e, de acordo com a sua atuação quais foram os pontos positivos e os negativos incluso àquelas relacionadas às experiências que tenham o sensibilizado ou algum projeto que tenha surtido efeito para a aprendizagem histórica dos educandos;



1. Partindo de sua experiência como professora (a), o que você pensa sobre o que é aprender História e qual é o seu significado.
2. Em consonância com a experiência nos relate os pontos positivos durante o seu percurso Universitário, no ensino de História, bem como, as principais dificuldades enfrentadas?
3. Poderias narrar uma experiência que realizada, na academia, que em sua opinião, tenha resultado em uma boa aprendizagem histórica para os novos professores de História?
4. Houve algum projeto, no tocante ao Ensino de História, que tenha sido significativo? De que forma caso a resposta seja afirmativa?
5. Consoante a sua experiência a História pode ser aprendida por outros meios que não seja na sala de aula?
6. Você consegue articular o conteúdo que está trabalhando com os presentes nas Diretrizes Curriculares com os acadêmicos? De que forma? Se possível pode nos narrar uma experiência?
7. Durante seu percurso como historiador/docente você possibilitou ou possibilita que suas atividades fossem aliadas da teoria com a prática?
8. De acordo com a sua experiência em qual/ (ais) teorias pedagógicas você se enquadra em sua prática educativa?
9. Durante seu percurso acadêmico você concorda que aja conflito entre a formação para a docência e para pesquisa nos Cursos de Licenciatura de História?
10. Partindo de sua atuação como historiador/docente há uma relação entre o conhecimento científico e a História que ensinam na Educação Básica? De que forma ela ocorre?

Questões Abertas

Desta forma, após os historiadores-docentes terem relatado de sua formação no âmbito geral (questões exploratórias que serviram/ão de alicerce para análise das operações), e das três operações consoante o aporte de Jorn Rusen (2007): a interpretação, orientação e a experiência, deixamos um espaço para que o historiador-docente aborde alguma coisa que acha importante de ser dita e/ ou algo que não se recordou no momento, bem como, alguma dúvida que o investigador não compreendeu no momento da entrevista e não quis atrapalhá-lo para não interromper o raciocínio do investigado.

Observação: Durante a execução da entrevista, ou seja, na formulação das perguntas nos referiremos somente ao professor de História Universitário ou de Ensino Superior, embora, dentro de nosso aporte teórico de pesquisa nos apropriamos do termo historiador-docente consoante as premissas teóricas de Adriana Senna e Júlia Matos, posto que, para as autoras o historiador não é somente aquele que ensina em locais de escolarização de História, e sim, aquele que atua em um processo investigativo intervindo dentro de sua própria realidade de forma comprometida intervindo em seu próprio campo sempre que for necessário para legitimar-se. Em suma, o historiador-docente é o que se alia de seus conhecimentos históricos advindos de pesquisas de professores para viabilizar ao seu discente um desenvolvimento formal de análise e reflexão (Matos & Senna, 2011). No entanto, como será uma entrevista com sujeitos com dicotômicas visões optamos por um termo geral, pois, nosso objetivo não é doutrinar os investigados de acordo com as nossas premissas teóricas, e sim, captar suas concepções sem intervenções, e assim, nos fornecer dados que sejam o mais próximo da realidade para avançarmos nos estudos da Educação Histórica.

ANEXO 13- Carta de Livre e Consentimento/ Brasil

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
 INSTITUTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar como voluntário de uma pesquisa. Após as informações que serão dadas a seguir, se você concordar em contribuir com sua participação, deverá assinar ao final deste documento, que terá duas vias idênticas (uma ficará com você e a outra com o aluno responsável pela pesquisa).

Título da Pesquisa: A formação de professores de história na pós-redemocratização 1980-2013: um estudo de educação comparada Brasil e a Uruguai.
 Responsável pela pesquisa: Simone Gomes de Faria
 Orientadora da pesquisa: Doutora Júlia Silveira Matos/ FURG
 Telefones para contato: + 55 (53) 99554484 ou + 55 (53) 81280114
 E-mail para contato: simonegomesdefaria@gmail.com

O presente trabalho tem como escopo central aferir as concepções dos professores de História sobre as relações entre pesquisa e docência. A pesquisa apresenta uma natureza descritiva e sua abordagem é qualitativa. Desta forma, o eixo temporal compreende entre 1985 até 2013, período após a redemocratização do Brasil e do Uruguai; e o recorte espacial para o estudo será na Universidade Federal do Rio Grande/FURG situada no Brasil, e no Instituto de Professores "Artigas" /IPA localizado na capital do Uruguai. O método aportado para a consecutividade deste trabalho é a Educação Comparada que servirá de base para que possamos ampliar o nosso olhar em torno do nosso objeto historiográfico. Seguindo essa linha de pensamento, pretendemos inicialmente fazer uma descrição dos dados pedagógicos para que seja viável um entrelaçamento dos dados históricos, políticos, econômicos e sociais, e depois de observadas as semelhanças e as diferenças faremos um enlaçamento sincronizado consoante a perspectiva teórica do método comparativo de Bereday para obtenção de conclusões contundentes ao redor das categorias da natureza histórica: a Explicação e a Evidência.

O procedimento da operação metodológica será cerceado pelo uso da História Oral para observarmos as singularidades específicas de cada contexto. O procedimento utilizado nesta pesquisa não oferece qualquer risco à integridade moral, física ou mental de seus participantes.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO
 Eu, David A. Barros, abaixo assinado, concordo em participar como voluntário (o) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informada (o) e esclarecida (o) sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos para sua realização. Estou ciente dos benefícios decorrentes de minha participação.

Rio Grande 12 de Agosto 2015

Assinatura do participante: David A. Barros

Assinatura do responsável pela pesquisa: Simone Gomes de Faria



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE PESQUISA DE HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar como voluntário de uma pesquisa. Após as informações que serão dadas a seguir, se você concordar em contribuir com sua participação, deverá assinar ao final deste documento, que terá duas vias idênticas (uma Teara com você e a outra com o aluno responsável pela pesquisa).

Título da Pesquisa: A formação de professores de história na pós-redemocratização 1980-2013: um estudo de educação comparada Brasil e a Uruguai.

Responsável pela pesquisa: Simone Gomes de Faria

Orientadora da pesquisa: Doutora Júlia Silveira Matos/ FURG

Telefones para contato: + 55 (53) 99554484 ou + 55 (53) 81280114

E-mail para contato: simonegomesdefaria@gmail.com

O presente trabalho tem como escopo central aferir as concepções dos professores de História sobre as relações entre pesquisa e docência. A pesquisa apresenta uma natureza descritiva e sua abordagem é qualitativa. Desta forma, o eixo temporal compreende entre 1985 até 2013, período após a redemocratização do Brasil e do Uruguai; e o recorte espacial para o estudo será na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) situada no Brasil, e no Instituto de Professores "Artigas" /IPA localizado na capital do Uruguai. O método aportado para a consecutividade deste trabalho é a Educação Comparada que servirá de base para que possamos ampliar o nosso olhar em torno do nosso objeto historiográfico. Seguindo essa linha de pensamento, pretendemos inicialmente fazer uma descrição dos dados pedagógicos para que seja viável um entrelaçamento dos dados históricos, políticos, econômicos e sociais, e depois de observadas as semelhanças e as diferenças faremos um enlaçamento sincronizado consoante a perspectiva teórica do método comparativo de Bereday para obtenção de conclusões contidas ao redor das categorias da natureza histórica: a Explicação e a Evidência.

O procedimento da operação metodológica será cercado pelo uso da História Oral para observarmos as singularidades específicas de cada contexto. O procedimento utilizado nesta pesquisa não oferece qualquer risco à integridade moral, física ou mental de seus participantes.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, Flávio Silmann, abaixo assinado, concordo em participar como voluntário (o) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informada (o) e esclarecida (o) sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos para sua realização. Estou ciente dos benefícios decorrentes de minha participação.

Rio Grande 13 de Agosto 2015.

Assinatura do participante:

Flávio

Assinatura do responsável pela pesquisa:

Simone Gomes de Faria



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROFESSORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar como voluntário de uma pesquisa. Após as informações que serão dadas a seguir, se você concordar em contribuir com sua participação, deverá assinar ao final deste documento, que terá duas vias idênticas (uma ficará com você e a outra com o aluno responsável pela pesquisa).

Titulo da Pesquisa: A formação de professores de história na pós-redemocratização 1980-2013: um estudo de educação comparada Brasil e a Uruguai.

Responsável pela pesquisa: Simone Gomes de Faria

Orientadora da pesquisa: Doutora Júlia Silveira Matos/ FURG

Telefones para contato: + 55 (53) 99554484 ou + 55 (53) 81280114

E-mail para contato: simonegomesdefaria@gmail.com

O presente trabalho tem como escopo central aferir as concepções dos professores de História sobre as relações entre pesquisa e docência. A pesquisa apresenta uma natureza descritiva e sua abordagem é qualitativa. Desta forma, o eixo temporal compreende entre 1985 até 2013, período após a redemocratização do Brasil e do Uruguai; e o recorte espacial para o estudo será na Universidade Federal do Rio Grande/FURG situada no Brasil, e no Instituto de Professores "Artigas" /IPA localizado na capital do Uruguai. O método aportado para a consecutividade deste trabalho é a Educação Comparada que servirá de base para que possamos ampliar o nosso olhar em torno do nosso objeto historiográfico. Seguindo essa linha de pensamento, pretendemos inicialmente fazer uma descrição dos dados pedagógicos para que seja viável um entrelaçamento dos dados históricos, políticos, econômicos e sociais, e depois de observadas as semelhanças e as diferenças faremos um enlaçamento sincronizado consoante a perspectiva teórica do método comparativo de Bereday para obtenção de conclusões contundentes ao redor das categorias da natureza histórica: a Explicação e a Evidência.

O procedimento da operação metodológica será ceceado pelo uso da História Oral para observarmos as singularidades específicas de cada contexto. O procedimento utilizado nesta pesquisa não oferece qualquer risco à integridade moral, física ou mental de seus participantes.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO



Eu, Jussimar Weiss Gorzalez, abaixo assinado, concordo em participar como voluntário (o) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informada (o) e esclarecida (o) sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos para sua realização. Estou ciente dos benefícios decorrentes de minha participação.

Rio Grande 13 de Maio 2015

Assinatura do participante: JUSSIMAR WEISS GORZALEZ

Assinatura do responsável pela pesquisa: Simone Gomes de Faria

ANEXO-14 Carta de Cessão de Direitos Autorais

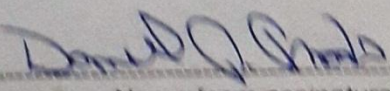
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA

CARTA DE SESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu, Donald Priencula Prado, inscrito (a) no CPF sob nº 646904230-93, portador da cédula de identidade nº 224.116.1137, pelo presente termo, autorizo o pesquisador Simone Gomes de Faria, a utilizar o conteúdo da minha entrevista para fins de atividades ligadas à dissertação "A formação de professores de história na pós-redemocratização 1980-2013: um estudo de educação comparada Brasil e Uruguai do Programa de Pós-Graduação em História – PPGH da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em conformidade com a legislação vigente, cedendo-lhe, a título gratuito e em caráter definitivo, os direitos de divulgação no referido conteúdo **exclusivamente** para fins educacionais.

Por ser verdade, firmo o presente e dou fé.

Rio Grande, 12 de Agosto de 2015



 Nome (com assinatura)

Observação: Por ser um trabalho comparado onde se apropria da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola no momento de redigir a carta de direitos autorais e por descuido da pesquisadora foi escrito sessão, no entanto, por ser um documento onde os participantes do processo investigativo haviam assinado não pude corrigi-lo para cessão.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



CARTA DE SESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu, Juremar Weiss Gomes Lves, inscrito (a) no CPF sob nº 210.572.140-00

portador da cédula de identidade nº 8002593963, pelo presente termo, autorizo o pesquisador Simone Gomes de Faria, a utilizar o conteúdo da minha entrevista para fins de atividades ligadas à dissertação "A formação de professores de história na pós-redemocratização 1980-2013: um estudo de educação comparada Brasil e Uruguai do Programa de Pós-Graduação em História - PPGH da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em conformidade com a legislação vigente, cedendo-lhe, a título gratuito e em caráter definitivo, os direitos de divulgação no referido conteúdo **exclusivamente** para fins educacionais.

Por ser verdade, firmo o presente e dou fé.

Rio Grande, 13 de Agosto de 2015

Juremar Weiss Gomes Lves
 Nome [com assinatura]



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO - ICHI
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



CARTA DE SESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu, Hanso Dillymann

, inscrito (a) no CPF sob nº 964.310.910-00
 portador da cédula de identidade nº 407.0869.319, pelo presente termo,
 autorizo o pesquisador Simone Gomes de Faria, a utilizar o conteúdo da minha
 entrevista para fins de atividades ligadas à dissertação "A formação de
 professores de história na pós-redemocratização 1980-2013: um estudo de
 educação comparada Brasil e Uruguai do Programa de Pós-Graduação em
 História – PPGH da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em
 conformidade com a legislação vigente, cedendo-lhe, a título gratuito e em
 caráter definitivo, os direitos de divulgação no referido conteúdo
exclusivamente para fins educacionais.

Por ser verdade, firmo o presente e dou fé

Rio Grande, 13 de Agosto de 2015

Nome [com assinatura]