

MARIA CAROLINE AGUIAR DA SILVEIRA

**Formação inicial de professores de História: organizações curriculares  
e saberes constituintes**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como parte dos requisitos necessários ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>. Gionara Tauchen

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Júlia Silveira Matos

Linha de pesquisa: Políticas educacionais e currículo

Rio Grande, 2019

---

### Ficha catalográfica

S587f Silveira, Maria Caroline Aguiar da.  
Formação inicial de professores de História: organizações curriculares e saberes constituintes / Maria Caroline Aguiar da Silveira. – 2019.  
129 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2019.  
Orientadora: Dra. Gionara Tauchen.  
Coorientadora: Dra. Júlia Silveira Matos.

1. Formação de Professores 2. Currículo 3. Saberes Docentes  
4. Licenciatura em História I. Tauchen, Gionara II. Matos, Júlia Silveira  
III. Título.

CDU 371 13:94

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



#### ATA DE DEFESA DE MESTRADO – Nº 13/2019

Aos dezessete dias do mês de outubro de 2019, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, reuniu-se a Comissão Examinadora de Defesa de Mestrado da aluna Maria Caroline Aguiar da Silveira, composta pelos seguintes membros: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gionara Tauchen (Orientadora - FURG), Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Júlia Silveira Matos (Co-orientadora – FURG), Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vânia Alves Martins Chaigar (FURG) e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andresa Silva Costa Mutz (UFRGS). Dissertação intitulada: "Formação Inicial de Professores de História: organizações curriculares e saberes constituintes". Dando início à reunião a orientadora agradeceu a presença de todos, fez a apresentação da comissão examinadora e esclareceu aos presentes que a candidata teria um tempo aproximado de 30 minutos para explanação do tema e igualmente cada membro para arguição. A seguir, passou a palavra para a mestranda que apresentou o tema e respondeu as perguntas formuladas pela banca. Após discussão, reuniu-se a comissão para arguição conjunta e considerou a dissertação aprovada (aprovada/ aprovada com restrições/ reprovada). Cabe destacar que a titulação será efetivada após a entrega da versão final na secretaria do programa, no prazo máximo de 90 dias, a contar da data da defesa e estiver cumprido com os requisitos exigidos pelo curso. Nada mais havendo a tratar lavrou-se a presente ata.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gionara Tauchen (Orientadora - FURG)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Júlia Silveira Matos (Co-orientadora – FURG)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andresa Silva Costa Mutz (UFRGS)

*A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.*  
(Eduardo Galeano)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço....

A Universidade Federal do Rio Grande, instituição pública, gratuita, socialmente referenciada, na qual passei os últimos seis anos e que me proporcionou uma série de experiências, tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal, além da oportunidade de permanência e realização de atividades e projetos.

A CAPES, pela oportunidade de contar com o subsídio de uma bolsa de pesquisa para o desenvolvimento dessa dissertação.

Ao PPGEdU, pelo amadurecimento enquanto pesquisadora através das trocas e experiências formativas.

A minha orientadora, Gionara Tauchen, pelos aprendizados nessa caminhada, pelo respeito e compreensão a minha individualidade e pelo carinho nesses dois anos de pesquisa.

A minha coorientadora, Júlia Silveira Matos, que desde o primeiro ano de faculdade me proporcionou situações de aprendizado, experiência e incentivo.

As amigas e amigos que se somaram à minha caminhada. Saibam que sem vocês eu não seria quem sou hoje.

A todos e todas que de, alguma forma, me ajudaram a trilhar essa caminhada que apenas se inicia.

À minha família, pelo apoio, carinho e compreensão nesses seis anos de ausência física.

Ao meu companheiro, Raphael Duarte, pelos bilhetes e poemas deixados secretamente na minha agenda, me fazendo encontrar o amor transcrito naquelas páginas e acalmando momentos de angústia.

## RESUMO

A formação de professores está vinculada aos saberes construídos ao longo do percurso formativo, para além dos estabelecidos no currículo. Porém, no percurso de formação curricular institucional, tornam-se mais evidentes dois saberes necessários à construção da identidade docente: os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo analisar a organização curricular dos cursos de licenciatura em História, mapeando a presença e a natureza dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos e suas decorrências formativas para os professores de História. Assim, referente à primeira parte da pesquisa, buscamos compreender os processos de institucionalização da História enquanto um curso superior, atentando para a relação que a licenciatura estabeleceu em termos curriculares desde a gênese desse processo. A partir desse movimento, procurando ampliar as compreensões a respeito das temáticas referentes à formação de professores de História e do currículo, realizamos uma pesquisa do tipo Estado da Arte (FERREIRA, 2002), utilizando a base de dados da SciELO e o portal de periódicos da CAPES. Em seguida, foram mapeadas e analisadas a organização e a distribuição dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos nos currículos de 51 cursos de História Licenciatura e 30 projetos pedagógicos de universidades federais brasileiras e suas relações com as Diretrizes Curriculares para os cursos de História e para a formação de professores da Educação Básica. Na última parte da pesquisa, buscamos compreender se os saberes integrantes dos currículos e as propostas formativas dos projetos dialogam e proporcionam coerência entre o profissional que se deseja formar e a formação que é disponibilizada, a partir do cruzamento dos Projetos Pedagógicos de 30 cursos de História licenciatura de universidades federais brasileiras, das legislações e do mapeamento dos componentes curriculares presentes no desenho curricular dos cursos. O conjunto da dissertação foi estruturada em 3 artigos, correspondendo aos objetivos da pesquisa. Utilizamos como instrumentos de produção e análise de dados a Análise de Conteúdos em nossas fontes documentais. Como resultados da pesquisa percebemos, em termos quantitativos, uma predominância curricular dos saberes do conhecimento, e dentro desse, dos conhecimentos específicos. Historicamente, nos cursos de licenciatura, a formação está contida nos conteúdos específicos da área de atuação, portanto, a ênfase na formação recai sobre o bacharelado. Nesse sentido, compreendemos que ainda persiste, em termos de percurso formativo curricular, uma predominância da área específica de atuação sobre as demais, além da percebida desarticulação entre os saberes necessários a atuação docente. Constatou-se, também, que existe um descompasso entre as intencionalidades presentes nos projetos e a materialidade dos saberes organizados no desenho curricular, evidenciando que ainda predomina nos cursos uma formação mais voltada aos saberes do conhecimento e uma desarticulação entre a formação específica e a formação pedagógica, mesmo que o discurso dos projetos esteja alinhado as Diretrizes curriculares e formação do professor-pesquisador e professor-reflexivo.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Currículo; Saberes docentes; Licenciatura em História.

## ABSTRACT

The teacher training is linked to the skills built throughout their formation journey and these are apart from those established in the curriculum. However, in the trajectory of institutional curricular formation, two knowledges become more evident and are necessary to the teaching identity: knowledge and pedagogical skills. This way, the current research aims at analyzing the curricular organization in the History graduation courses, mapping the presence and nature of knowledge and pedagogical skills and their formational outcome for History teachers. Thus, regarding to the first part of the research, we seek to understand the institutionalizing processes of History while higher education course, observing the relationship education degree has established in curricular terms since the inception of this process. From this, searching for broadening the understanding about issues related to History teaching training and curriculum, we carried out a State-of-the-art survey (FERREIRA, 2002), using the SciELO database and the CAPES scientific journals gateway. Next, the organization and distribution of knowledge and pedagogical skills were mapped and analyzed in the curriculum of 51 History graduation courses and 30 pedagogical projects from Brazilian federal universities, and their connections to the curricular guidelines to the History courses and elementary education teaching training. In the last part of the research, we aimed at understanding if the curriculum component skills and the formative proposals of the project dialogue and offer coherence between the professional wished to be formed and the formation available, from the intersection of pedagogical projects of 30 History graduation courses in Brazilian federal universities, legislations and curricular component mapping present in the curricular pattern of the courses. The set of the thesis was structured in 3 papers, corresponding to the goals of the research. We used Content Analysis as the production instrument and data analysis in our documental sources. As a result, we noticed, in quantitative terms, a curricular predominance of knowledge over pedagogical skills, and inside this of specific knowledge. Historically, in graduation courses, the training is focused on specific contents of the field of work, therefore, the emphasis on training is in the bachelors. For that matter, we understand that it remains, in terms of curricular formation journey, a prevalence of specific field of work over the others, besides the noticed disarticulation between the skills needed to the teaching. Also, it was verified that there is a mismatch between the intentionality present in the projects and the materiality of skills organized in the curricular pattern, highlighting that it still prevails a training focused on knowledge skills in the courses as well as a disarticulation between specific and pedagogical formation, even though the discourse of the projects is aligned to the DCNFP in terms of researcher and reflective professor training.

**Keywords:** Teaching training; Curriculum; Teaching skills; Graduation course in History.

## INDÍCE DE FIGURAS E TABELAS

### CAPÍTULO 1:

*Tabela 1* – currículo, articulação dos saberes.....31

*Tabela 2* – História do currículo/formação.....31

*Figura 1* – compilação de palavras-chave dos artigos.....33

### CAPÍTULO 2:

*Tabela 3* – universidades selecionadas.....48

*Gráfico 1* – percentual de componentes por subcategoria.....51

*Figura 2* – proporção dos saberes presentes no currículo.....67

### CAPÍTULO 3:

*Tabela 4* – cursos com PPC analisado.....95

*Figura 3* – agrupamento das ideias/concepções presentes nos PPC.....96



## **INDÍCE DE ABREVIÇÕES E SIGLAS**

ANPUH – Associação Nacional de História

ANFOP – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNH – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História

DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

PCC – Prática como Componente Curricular

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UFRR – Universidade Federal de Roraima  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFT – Universidade Federal do Tocantins  
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
UnB – Universidade de Brasília  
UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas  
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá  
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo  
UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa  
UNIR – Universidade Federal de Rondônia  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E PESQUISAS ACERCA DA FORMAÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 2: OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: MAPEAMENTO E ANÁLISE DOS SABERES QUE OS INTEGRAM.....</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO 3: “É IMPRESCINDÍVEL QUE HAJA COERÊNCIA ENTRE A FORMAÇÃO OFERECIDA E A PRÁTICA ESPERADA DO FUTURO PROFESSOR”.....</b>	<b>77</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

A formação docente, como campo de pesquisa, é recorrente nas pesquisas em educação e abarca inúmeras perspectivas teóricas (PIMENTA, 2012). Nesse sentido, analisar a constituição dos saberes da docência nos cursos de licenciatura se torna indispensável para pensarmos a formação inicial de professores de História.

Do curso de licenciatura espera-se o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e saberes (PIMENTA, 2012; TARDIF, 1991, 2002; MONTEIRO, 2007) que instrumentalizem os estudantes para atuarem nos processos educativos escolares. Nesse sentido, Pimenta (2012) e Tardif (1991; 2002), trazem importantes contribuições para a pesquisa ao abordarem as características dos saberes necessários à docência, sua relevância para a construção da identidade docente e as relações que docentes iniciantes ou não estabelecem com os mesmos. Segundo Tardif (1991),

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundo da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. (p. 218)

Portanto, a formação de professores está vinculada aos saberes construídos ao longo do seu percurso formativo e estes saberes estão para além dos estabelecidos no currículo. Porém, no percurso de formação curricular institucional, tornam-se mais evidentes dois dos três saberes que, segundo Pimenta (2012), são necessários à construção da identidade docente. Os saberes da experiência, os saberes do conhecimento ou científicos e os saberes pedagógicos. Segundo a autora, a experiência constitui o primeiro saber da docência, pois provém daquilo que os estudantes compreendem sobre o que significa ser professor. Portanto, parte do entendimento que os alunos-professores<sup>1</sup> constroem sobre a docência a partir das experiências vivenciadas ao longo da sua trajetória escolar. Os saberes do conhecimento constituem-se com base na área específica de atuação, do conhecimento científico especializado, estruturante do campo de atuação disciplinar. Os saberes pedagógicos, por sua vez, vinculam-se aos

---

<sup>1</sup> Compreendendo que os alunos dos cursos de licenciatura são professores em formação, portanto, partilham da sua visão de aluno que precisa entender-se como um futuro professor.

entendimentos sobre a educação, a pedagogia e a didática, além da reflexão e da autocrítica sobre os fazeres da prática docente.

Com base nessa perspectiva, entendemos que a integração desses saberes históricos/saberes do conhecimento e saberes pedagógicos devem ser o fio condutor dos cursos de formação de professores de História, articulando as concepções de ensino e de aprendizagem que serão calcados a partir da própria História, através dos processos e das particularidades que resultam no aprendizado dessa ciência. Schmidt (2012) reflete que

o professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemas. (p. 57)

Segundo a autora, as potencialidades do professor de História estão em possibilitar a instrumentalização de seus alunos, de modo que estes consigam compreender criticamente os processos históricos. Para Schmidt (2012, p. 57), “ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História”, criar possibilidades para que seja capaz de significar a História e encontrar sentido nos conteúdos estudados. Portanto, a profissão docente em História é uma profissão problematizadora, que não deve ser presa ao rememorar e redizer, mas ao ato de questionar os processos históricos, as noções de verdade, problematizar sempre a História que não é rígida ou morta, mas viva e presente. Porém, para que essas concepções se concretizem na sala de aula, acreditamos que a formação do professor de História deve também instrumentalizá-lo para tal, para que questione e compreenda os processos históricos vinculados ao saber pedagógico, conduzindo assim, a sua formação para uma apropriação crítica dos saberes necessários ao exercício da sua profissão.

Quando tratados como saberes conectados, docência e História promovem a formação do “historiador-docente”, um profissional que alia a docência e a pesquisa em prol de tornar “os resultados de seu fazer histórico em conhecimento ensinável, transmissível e aplicável para a sociedade” (MATOS; SENNA, 2011, p. 15). O conceito de historiador-docente exprime o que acreditamos ser um aspecto indispensável à formação de professores de História: englobam-se as problemáticas acerca da funcionalidade prática dos saberes históricos articulados aos saberes pedagógicos,

produzindo reflexões sobre os conhecimentos históricos engajados no ensino e aprendizagem da História pela História.

Considerando que a docência se torna o espaço mais expressivo de atuação dos profissionais da História, mesmo daqueles que se formam bacharéis (MATOS; SENNA, 2011; FONSECA, 2003), podemos inferir, ao olharmos num primeiro momento para os currículos dos cursos de História, que os saberes necessários à formação desses profissionais encontram-se desarticulados e hierarquizados.

As considerações feitas por Matos e Senna (2011); Fonseca (2003), Schmidt (2012), Monteiro (2007) contribuem na constatação de que a profissão professor de História e a profissão historiador, em termos curriculares, não deveriam ser tratadas como percursos desarticulados. Ao contrário, os saberes pedagógicos e os saberes do conhecimento deveriam ser estruturados enquanto igualmente fundamentais na formação desses profissionais. Assim, sendo, o historiador-docente consistirá em um profissional que articula os conteúdos históricos, os saberes pedagógicos e os saberes da vida prática, transformando os conhecimentos históricos em conhecimentos ensináveis em suas problemáticas, perspectivas e versões, aliados a uma aplicabilidade de orientação em relação ao mundo.

Levando em conta tais consideração, percebemos que ainda (r)existe certa distância entre História e educação, nos cursos que formam licenciados em História produzindo dilemas entre a História e o ensino, o conteúdo científico do campo disciplinar e o pedagógico. Nesse sentido, demandamos uma formação que possibilite aos alunos-professores se apropriarem dos saberes que os constituem enquanto docentes, compreendendo que os conteúdos disciplinares também necessitam estar articulados aos conteúdos pedagógicos, tendo em vista que precisam ser percebidos enquanto conteúdos ensináveis e não estáticos e curriculares.

Saliento que essas reflexões surgiram de minhas inquietações enquanto graduanda de um curso de licenciatura em História. Desde meu primeiro ano de curso, tive o privilégio de ser bolsista de uma professora que conseguiu unir ambos os saberes em suas práticas, traduzindo-se numa professora de História incrível. Seus laboratórios e nosso grupo de pesquisa foram fundamentando, cada vez mais, aquilo que eu vinha refletindo sobre a minha formação. O contato com leituras que conseguiram traduzir e elucidar minhas dúvidas e questionamentos sobre a forma como aprendemos História e como aprendemos a ser professores só me fizeram questionar ainda mais a configuração

de nossos cursos de História e da licenciatura.

Porém, comecei a pensar que talvez essas inquietações fossem muito pessoais, talvez até mesmo “coisa da minha cabeça” e das minhas dificuldades enquanto aluna. Até que, dialogando e socializando meus anseios, fui percebendo que as dificuldades sentidas por mim eram também sentidas por meus colegas, principalmente no momento final do curso, em que iniciamos as disciplinas de estágio supervisionado. Organizar e desenvolver aulas de História se mostrou um grande desafio para nós. Mas, novamente, talvez o problema fosse o curso de História da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, ou mesmo, a nossa turma. Nesse momento, a troca de experiências com alunos de outras universidades que relataram as mesmas inquietações, conduziram ao desejo de saber mais sobre as possibilidades dessa formação e sobre a trajetória dos cursos de História no Brasil.

A pesquisa veio mostrar a recorrência do assunto em diversos lugares do Brasil, principalmente nos programas de pós-graduação em Educação (EVANGELISTA; TRICHES, 2006). Nesse sentido, o mestrado em Educação se mostrou o lugar onde eu conseguiria realizar essas discussões, pois a Educação abraça a História, mas a História fragiliza os espaços para as questões relacionadas ao ensino.

Ainda sinto que me falta chão para relatar essas dúvidas e trazer esses questionamentos, pois a maior experiência que tenho vem de ser aluna de um curso de História licenciatura que sentiu algumas ausências em sua formação. Hoje, venho tentando construir a experiência docente, de sala de aula, mobilizando aquilo que acredito ser o ensino de História que desejo para as escolas. Desde o ano de 2017, estou dando aulas em um projeto de extensão da FURG, um curso pré-vestibular popular destinado às mulheres trans e travestis em situação de vulnerabilidade. Espero poder estar na sala de aula constantemente, pois meu maior desejo é vivenciar tudo que leio e que reflito sobre a História e seu ensino.

No âmbito das pesquisas sobre a formação de professores de História, algumas vêm sendo construídas no sentido de se pensar essa formação sob perspectivas relacionadas à Didática da História. Urban (2010) analisa a formação de professores de História em universidades brasileiras e espanholas, evidenciando uma “pedagogização” dos processos de ensino e aprendizagem em História, no que diz respeito aos aspectos das disciplinas de didática mais vinculados as metodologias de ensino, organização de conteúdo, práticas de ensino, etc; Miranda e Júnior (2014), Júnior e Sousa (2015)



analisam a formação docente nos Projetos Políticos Pedagógicos do estado do Ceará e a relevância da pesquisa e da didática da História na formação de professores do curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, respectivamente. Esses movimentos de pesquisa evidenciam que tais reflexões vêm acontecendo em alguns lugares do Brasil, revelando uma preocupação em relação a formação docente em História em âmbitos locais ou regionais.

Cabe-nos salientar que, nos cursos destinados à formação de professores de História, majoritariamente, as discussões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem localizam-se nas disciplinas intituladas prática de ensino, estágio supervisionado, metodologia do ensino, práticas pedagógicas; muitas delas sob a tutela dos departamentos ou institutos de Educação. Esta fragmentação decorre, em parte, da tradição da formação para a licenciatura em História, que se instituiu a partir dos cursos de bacharelado, sendo constituída em um ano extra de disciplinas de cunho didático e pedagógico. Entender qual o local da licenciatura dentro do próprio curso pode nos trazer respostas e suscitar mais questionamentos acerca da formação de professores e sobre a configuração dos próprios cursos.

Partindo dessa perspectiva, mapear e analisar a organização dos saberes no âmbito curricular pode trazer importantes compreensões a respeito da formação do professor de História em termos de percurso formativo.

Nesse sentido, entendemos o currículo enquanto um instrumento que organiza e norteia a atuação docente e discente, que hierarquiza disciplinas, que é complexo, histórico, ideológico e atende as demandas de seu tempo (SACRISTAN, 1998, 2000, 2013; ARROYO, 2007, 2013). O currículo distribui as disciplinas de acordo com a relevância que ela possui dentro de um determinado contexto. Portanto, a organização dos saberes dentro do currículo refletirá o que ocupará mais ou menos tempo e investimento no processo formativo de professores de História. Ainda que os autores citados acima façam as suas considerações tendo em vista o currículo para a Educação Básica, suas análises e reflexões também dialogam com o currículo da Educação Superior e com as análises que estamos realizando na pesquisa. Segundo Sacristán (2013),

o currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. (p. 17)

O currículo, portanto, organiza e orienta os saberes ao mesmo tempo em que evidencia, em sua estruturação e organização, quais saberes são mais ou menos relevantes, quais ocupam mais tempo e atividades no percurso formativo. Ainda segundo o autor, se “considera normal que a carga horária dedicada à disciplina Educação e Cidadania seja menor do que a de Matemática.” (2013, p. 22). É considerado “normal”, naturalizado que determinadas disciplinas recebam mais carga horária e períodos do que outras, mas por quê? Quando analisamos, em um primeiro momento, os currículos dos cursos de História que se tornaram padrão nas primeiras Faculdades de Filosofia, percebemos que as disciplinas responsáveis pela formação didática e pedagógica ocupavam um espaço menor, desarticulado dentro de tais currículos. O que isso significa para os cursos de História hoje?

Arroyo (2007) expressa que a apresentação dos conteúdos no currículo, e sua relevância evidenciam, de maneira mais ou menos determinante, a formatação do trabalho docente:

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e seqüenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. Dependendo do prestígio dado pelos currículos aos conhecimentos que ensinamos, teremos categorias docentes mais ou menos prestigiadas. (p. 18)

Destacamos aqui, o olhar sobre as disciplinas que terão mais ou menos prestígio dentro da organização curricular. A inserção de uma disciplina na formação acadêmica dependerá da relevância que lhe é atribuída para o exercício profissional, das disputas de poder entre as áreas do conhecimento, dos aspectos culturais e históricos que configuram a formação, entre outros fatores.

Portanto, nos questionamos sobre como o currículo organiza os saberes e como, historicamente, organizou os saberes do conhecimento e pedagógicos e como isso se reflete na estrutura curricular dos atuais cursos de História licenciatura hoje. Entendemos que a análise dos currículos constitui uma etapa necessária para as reflexões que estamos nos propondo a realizar sobre a formação de professores de História.

A partir dessas considerações, desdobram-se algumas questões de pesquisa: O que os documentos como as Diretrizes nos dizem sobre a formação do professor de História no Brasil? Que lugar ocupam as disciplinas de caráter didático-pedagógico nos

currículos dos cursos de História licenciatura?

Levando em consideração as reflexões tecidas até então e buscando responder aos questionamentos levantados, essa dissertação orienta-se pelas seguintes problemáticas: **como estão estruturados e distribuídos os saberes pedagógicos e do conhecimento nos cursos de licenciatura das universidades federais do Brasil? Que concepções de professor de História vêm sendo vivenciadas por esses currículos?**

Decorrente dessas questões, definimos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Analisar a organização curricular dos cursos de licenciatura em História, mapeando a presença e a natureza dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos e suas decorrências formativas para os professores de História.

Objetivos específicos:

- a) Pesquisar e compreender a institucionalização e organização dos cursos de licenciatura em História no Brasil;
- b) Pesquisar as preocupações temáticas e compreender as contribuições das pesquisas sobre currículo e formação de professores de História a partir do Estado da Arte;
- c) Mapear e analisar a organização curricular dos saberes pedagógicos e do conhecimento nos cursos de licenciatura em História das universidades federais brasileiras;

Organizamos o estudo na forma de artigos, no qual, cada um dos três artigos (e conseqüentemente, três capítulos) derivam dos objetivos da pesquisa. Optamos por esta forma de organização por entender que possibilita compartilhar as etapas e as sínteses da pesquisa ao longo do seu desenvolvimento. A cada etapa da pesquisa concluída, somos levados a pensar a próxima, sem perder de vista que cada parte é uma parte que ao final representará um todo: a dissertação.

## **Metodologia**

Assim, decorrente das questões e dos objetivos, esta pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2001) essa metodologia não exclui análises quantitativas, mas aborda os “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis." (p. 22). Neste sentido, a pesquisa está sendo marcada pelos seguintes movimentos metodológicos:

No primeiro artigo, intitulado “**Formação de professores de História: institucionalização e pesquisas acerca da formação**”, buscamos compreender os processos de institucionalização da História enquanto um curso superior, atentando para a relação que a licenciatura estabeleceu em termos curriculares desde a gênese desse processo. A partir disso, procurando ampliar as compreensões a respeito das temáticas referentes à formação de professores de História e do currículo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado da Arte ou estado do conhecimento (FERREIRA, 2002), utilizando a base de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e o portal de periódicos da CAPES. Identificamos 11 artigos, os quais nos possibilitaram construir um panorama sobre as principais preocupações temáticas referentes à formação de professores de História, currículo e articulação entre os saberes.

Concluída a pesquisa bibliográfica, foi o momento de seguir adiante, rumo ao segundo artigo intitulado “**Os currículos dos cursos de licenciatura em História: mapeamento e análise dos saberes que os integram**”. O segundo artigo contou com uma análise, balizada pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), de 51 matrizes curriculares de cursos de História licenciatura de universidades federais brasileiras, procurando mapear e analisar de que forma estão organizados e distribuídos os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, e suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História e com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

O terceiro artigo, intitulado “**É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor**”, teve por objetivo averiguar se os saberes do conhecimento e pedagógicos inclusos nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura em História das universidades analisadas apresentam coerência com a concepção de profissional e com o perfil almejado tanto pelas legislações quanto pelos projetos pedagógicos, sendo realizado a partir da análise documental, balizada pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), dos Projetos Pedagógicos de 30 cursos de licenciatura em História de universidades federais brasileiras, cruzando-os com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História e para os cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Além disso, buscamos

compreender que concepções de formação de professor de História vêm sendo vivenciadas por meio desses currículos. Ao final fizemos a defesa da integralização dos cursos a partir da formação de um profissional denominado “historiador-docente”.

Nas considerações finais, procuramos expressar os nossos entendimentos a respeito da temática que foi desenvolvida na pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E PESQUISAS ACERCA DA FORMAÇÃO

**Resumo:** Referente à primeira parte da pesquisa, buscamos compreender os processos de institucionalização da História enquanto um curso de Ensino Superior, atentando para a relação que a licenciatura estabeleceu em termos curriculares desde a gênese desse processo. A partir disso, procurando ampliar as compreensões a respeito das temáticas referentes à formação de professores de História e do currículo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado da Arte ou estado do conhecimento (FERREIRA, 2002), utilizando a base de dados da *SciELO* e o portal de periódicos da CAPES. Buscamos por descritores referentes à formação de professores/as de História, licenciatura em História, ensino de História relacionado aos aspectos formativos e institucionais, institucionalização dos cursos de História e currículo do curso de História. Identificamos 11 artigos, os quais balizados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), nos possibilitaram construir um panorama sobre as principais temáticas referentes à formação de professores de História, currículo e articulação entre os saberes, sendo estas as categorias elencadas a partir das palavras-chaves presente nos artigos.

Palavras-chave: Formação de professores de História. Estado da Arte. Currículo.

#### Considerações iniciais

Nos cursos destinados à formação de professores de História, majoritariamente, as discussões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem localizam-se nas disciplinas intituladas prática de ensino, estágio supervisionado, metodologia do ensino, práticas pedagógicas; muitas delas sob a tutela dos departamentos ou institutos de Educação.

A formação para a licenciatura em História, no Brasil, se instituiu a partir dos cursos de bacharelado, sendo constituída em um ano extra de disciplinas de cunho didático e pedagógico. Seu caráter histórico, expressa essa dualidade presente na gênese dos cursos de licenciatura, uma vez que as disciplinas pedagógicas eram oferecidas separadamente da formação específica em História. Além disso, conforme evidenciam algumas pesquisas (Rodrigues, 2013; Nascimento, 2013; Roiz, 2007; Ferreira, 2012; Silva e Ferreira, 2011), as próprias disciplinas da licenciatura são atribuídas a outros departamentos e institutos, responsáveis pelas disciplinas pedagógicas, dissociando-se,

muitas vezes, as intencionalidades e os propósitos formativos.

Neste sentido, esta pesquisa busca compreender e evidenciar a estruturação e distinção curricular histórica, justamente pelo abismo sentido entre as disciplinas de formação específica para História e as disciplinas de formação pedagógica. Além disso, intentamos tecer apontamentos no que se refere a relação que se estabeleceu com a formação para licenciatura em História em termos curriculares.

### **A institucionalização da História em curso superior**

Em locais como Europa e Estados Unidos, a institucionalização dos cursos de História surgiu na segunda metade do século XIX e século XX, extremamente relacionada a afirmação nacional, consolidação das elites e progresso científico e econômico (SILVA, FERREIRA, 2011, P. 284). No Brasil, as primeiras instituições de ensino superior eram de cunho religioso, sendo ministradas principalmente por jesuítas. É com a chegada da família real, em 1808, que se inicia um processo de alteração do ensino superior, com o intuito de formar profissionais de modo a suprir as necessidades do aparelho estatal. Retira-se, portanto, o ensino superior das ordens de cunho religioso e as disciplinas passam a ser ofertadas nas academias militares e faculdades de Direito. Ao longo do século XIX, o Brasil contou com a criação e fechamento de inúmeras tentativas de Universidade em diversos estados. Foi apenas em 1920, no Rio de Janeiro, que se inaugura a primeira universidade do país.

Os primeiros cursos de História em instituições de ensino superior públicas ocorreram em 1934, na Universidade de São Paulo - USP e em 1935, pela Universidade do Distrito Federal – UDF (na época município do Rio de Janeiro). Cabe salientar que o período em que as institucionalizações dos cursos de História no Brasil, a década de 1930, marca uma nova forma de governo iniciada por Vargas, rompendo com os moldes tradicionais de poder oligárquico.

É, portanto, os anos 1930 que marcará o início da História institucionalizada vinculada a um projeto de ensino superior. O modelo universitário das Faculdades de Filosofia sofre influência direta da intelectualidade francesa. Ferreira (2012) ressalta tanto a importação de professores quanto as narrativas teóricas e metodológicas francesas para os cursos de História no Brasil. Muito cara a essa perspectiva é a questão da História nacional, embasada na necessidade de se fortalecer um espírito de nação,

sentimento de pertencimento e nacionalidade.

Segundo Silva e Ferreira (2011)

o novo governo preocupou-se com a formação de uma elite mais ampla e intelectualmente mais preparada. Assim, formatou um modelo de sistema educativo laico, partindo do centro para a periferia, ou seja, da capital do país para o interior. (p. 286-287).

As reformas educacionais que se seguiram, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e com a administração de Francisco Campos e Gustavo Capanema, buscavam estabelecer um sistema nacional de ensino, tanto básico quanto universitário. Parte desse período um projeto realmente regulamentado e regular de Ensino Superior no país, bem como a perspectiva de uma formação institucionalizada. (ROIZ, 2007)

Com a Reforma do Ensino de 1931, efetuada pelo então ministro Francisco de Campos, houve as primeiras tentativas de formação de pessoal qualificado para suprir as necessidades do ensino ‘primário’ e ‘secundário’, e se discutia o aparecimento da figura do filósofo, geógrafo e historiador, profissional. Nesse sentido, a Universidade de São Paulo, criada em 1934, foi uma das pioneiras, neste projeto político, institucional e intelectual. Até a criação do curso de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia na década de 1930, o exercício do ofício de historiador foi praticado, no Brasil, por aqueles que se dedicavam ao estudo do passado e escreviam textos que, reconhecidas suas especificidades, poderiam ser entendidos como de História. (p. 70)

Esses entendimentos de Roiz nos levam a questionar quem eram os sujeitos que desempenhavam o papel de historiadores no país. Quem foram os primeiros historiadores do Brasil? Homens formados nos campos disciplinares mais tradicionais e que, num sentido de “vocação”, escreviam a respeito da História; mas uma perspectiva de História positivista, calcada em fatos, datas e personalidades (ROIZ, 2007), evidenciando a falta de formação específica para as humanidades.

Os profissionais eram formados na área de medicina, engenharia, direito. É na década de 30 do século XX que a formação de intelectuais e de professores passa a ser uma preocupação das políticas educacionais no Brasil.

No *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (1932), encontramos considerações pertinentes a respeito da formação de professores. Segundo o documento, a formação de professores calcada em aspectos metodológicos, teóricos e pedagógicos próprios de um profissional da educação não havia sido pensada até então. Segundo os relatores (AZEVEDO et al, 1932)



não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. (p. 13)

Conclui-se que um projeto de consolidação nacional em termos de Educação necessitaria de um centro próprio para formar professores de todas as áreas, não mais ligados as profissões liberais, entendidas nesse contexto como Engenharia, Medicina e Direito, mas uma formação sólida e ancorada nas especificidades teóricas e práticas de tal profissão.

Por isso, salientamos o caráter de formação atribuído às Faculdades de Filosofia, ou Institutos de Filosofia. A necessidade de formação de professores e professoras para o ensino secundário é um mobilizador desses cursos. Tanto que, posteriormente, a partir da década de 1940, serão incluídas no currículo as disciplinas de cunho pedagógico e didático. Aos Institutos ou Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras ficou a tarefa da formação dos/as professores destinados ao ensino primário e secundário, procurando atender a essa nova demanda de profissionais especializados para a docência.

O próprio conceito de licenciatura era novo naquele momento, tendo em vista que eram homens formados na profissões liberais que se tornavam professores. Foi com o advento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que a licenciatura enquanto ênfase de formação pedagógica começou a ser pensada e instaurada. Ainda segundo Roiz (2007),

foi a partir da década de 1930 que, de um lado, o professor secundário formado pelas universidades passava a fazer parte do sistema escolar vigente, e de outro, começava a ser pensada a figura e o papel do filósofo, do cientista social e político, do geógrafo e do historiador, na sociedade. (p. 78)

A USP e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dentro das reformas educacionais encabeçadas por Capanema, desempenharam um papel primordial no que diz respeito aos cursos de História. Os objetivos principais da Universidade de São Paulo eram formar uma elite intelectual nacional, além da formação de professores para nível secundário e universitário. Em relação a função de formação de professores, Silva e Ferreira apontam que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ficou responsável “pelos cursos de licenciatura em Filosofia, Ciências Matemáticas, Ciências Físicas,

Ciências Sociais e Políticas, Letras Clássicas e Português e Geografia e História, que deveriam ser organizadas segundo as Diretrizes nacionais (2011, p. 290)”. Ainda segundo as autoras, o curso de Geografia e História ficaria incumbido da formação dos professores de todos os níveis e da História do país e de aspectos até então pouco conhecidos, sendo estruturado em três anos de duração.

Acerca da estrutura curricular do curso, em 1939, com o Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril, ocorre uma reestruturação que atribui mudanças significativas aos cursos de História, que vão desde alterações curriculares e de duração do curso até desmembramento de disciplinas. (FERREIRA, 2012)

Com a criação da FNFi da UB, a UDF foi extinta em 4 de abril de 1939, e parte de seus quadros foi integrada à recém-criada faculdade. Uma nova fase no processo de institucionalização do ensino superior de História teve início então. E o novo modelo de graduação que se conformou nos anos seguintes tornou-se uma forte influência em todo o país. (p. 614)

Tal decreto ajustava o funcionamento de todas as faculdades de filosofia em um mesmo padrão organizacional, sendo a Universidade do Brasil, e a Faculdade Nacional de Filosofia, as instituições incumbidas de regulamentar a Educação Superior no Brasil.

A partir da reestruturação, o curso de História da USP transformou a cadeira de Geografia em duas novas cadeiras (Geografia Física e Geografia Humana) e a cadeira de História das Civilizações nas cadeiras de História da Civilização Antiga e Medieval e História da Civilização Moderna e Contemporânea. “Em 1942, também para se adaptar às determinações do Decreto 1.190, foi incluído o Curso de Didática, no qual passariam a ser ministradas as disciplinas de formação pedagógica”. (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 291).

A duração do curso também se altera, passando de três para quatro anos de duração, sendo este último totalmente dedicado às disciplinas de caráter pedagógico, sendo estas didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar e educação comparada, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação. Assim, aqueles que concluíssem as disciplinas dos três anos obtinham o diploma de bacharel, necessário para quem desejasse ingressar no último ano e receber o diploma de licenciado.

Em 1955, ocorre a divisão dos cursos de História e Geografia, estruturando-se em um currículo ainda muito similar ao que possuímos hoje, com duração de quatro anos e ainda dependendo da formação em Didática e Psicologia para a obtenção do diploma de licenciado.

O modelo de História presente que ambos os currículos possuíam valorizavam a História nacional, por meio da ênfase aos grandes heróis nacionais. A formação para a licenciatura, até fins da década de 1930, compreendia a formação específica qualquer curso, sendo o exercício do magistério destinado àqueles que concluíssem as disciplinas de cunho pedagógico, que poderiam ser cursadas concomitantemente ao terceiro ano do curso específico.

Porém, com os decretos nacional 1.190 de 1939 e estadual 12.511 de 1942, que estabeleceram o funcionamento e a nova estrutura curricular das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Estado de São Paulo, o currículo passou a ter quatro anos, sendo o último ano destinado as disciplinas de formação pedagógica para a obtenção do título de licenciado/a em História. Possui, portanto, um caráter histórico, uma vez que na fundação da licenciatura em História, estas disciplinas já eram oferecidas separadamente da formação específica em História.

Um aspecto sempre ressaltado quando se trata da contextualização e historicização da História no Brasil é o período da Ditadura Civil-Militar e as políticas educacionais que daí surgiram. Foram uma série de medidas que causaram enorme retrocesso em relação ao ensino de História e a própria produção do conhecimento histórico, além da desestruturação e sucateamento da formação de professores e professoras na área de ciências humanas. A aproximação entre a Educação Básica e a Superior foi retomada apenas a partir da década de 1980, com o fim da Ditadura Civil-Militar e o início do processo de redemocratização do país. Ou seja, por mais de 10 anos, ocorreu a supressão de disciplinas voltadas as ciências humanas, nas quais a disciplina de História incorpora à de Estudos Sociais na educação básica e no curso superior, onde História e Geografia eram disciplinas autônomas, passam a ser em 1969 licenciaturas curtas e em 1971, licenciaturas curtas e longas em Estudos Sociais, contendo as áreas de História, Geografia e período de duração de três anos.

Fonseca (2011) aborda as condições nas quais se encontrava a educação brasileira na década de 90, em consequência às medidas autoritárias e liberais adotadas na Ditadura Civil-Militar. Segundo a autora, “o papel da educação assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado brasileiro a partir de 1964, estiveram estritamente vinculadas ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico”. (FONSECA, 2011, p. 19). Percebemos, portanto, que esse período da História do Brasil significou um grande retrocesso em aspectos relacionados à educação

pública, de qualidade e universal; mas, além disso, significou que ideias contraditórias ao ideal de segurança nacional não deveriam ser incentivadas, ocasionando uma quase extinção das ciências humanas nos currículos. A partir de tais medidas, o que ocorre na educação brasileira, a partir do golpe de 1964, foi uma série de determinações que visam a repressão, a exclusão de camadas pobres ao acesso a educação superior, a privatização tanto da educação básica quanto superior e a desestruturação do magistério.

A questão da universidade e da desestabilização do magistério são dois aspectos de extrema relevância, uma vez que compreendemos que os efeitos ocasionados pela intensa repressão e desestruturação da educação brasileira são sentidos ainda hoje na forma como a Licenciatura segue sendo tratada dentro das Universidades. Com a reforma do ensino superior em 1968, a universidade também acabou por se adequar ao ideário que permeou as iniciativas adotadas pelo Estado brasileiro, sendo subordinada ao controle e vigilância do governo militar.

Acreditamos ser de extrema pertinência trazer esses apontamentos referentes à educação, à universidade e à História dentro desse período que perdurou por 21 anos, pois as mudanças radicais e drásticas, que ocasionaram em inúmeros retrocessos, causaram danos que permanecem. Um exemplo disso são as licenciaturas curtas, que atacavam diretamente a formação profissional de professores e professoras, os submetendo-os à lógica capitalista da mercantilização da educação. Sobre isso, Fonseca destaca que “o papel dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica deste mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para sua manutenção”. (2011, p. 27). Fica evidente, a partir das colocações da autora, que quanto menos qualificada fosse a formação dos/as profissionais da educação, mais conveniente era para o governo militar e a lógica liberal. Ainda sobre o papel que as licenciaturas curtas cumpriam em relação aos planos do governo, a autora (FONSECA, 2011) evidencia que

o profissional oriundo da licenciatura curta estava mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de segurança nacional [...] A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino em que não há espaço para a crítica e a criatividade. (p. 29)

Dessa forma, mantém-se a lógica dominante e o controle social, aparando qualquer senso crítico e de autonomia que poderia surgir nos meios escolares, através do trabalho dos professores.

Ainda nesse caminho, mais uma série de medidas são tomadas de modo a desvalorizar cada vez a formação de professores de humanidades, incluímos aqui a formação de professores e professoras de História. Quando se converte uma série de disciplinas da área de ciências humanas em uma grande área denominada Estudos Sociais, é tirado do professor de História a competência para lecionar tanto a disciplina História quanto a nova disciplina de Estudos Sociais. A partir desse fato, se iniciam as implementações das licenciaturas curtas e longas em Estudos Sociais. Condiciona-se, dessa forma, uma formação ampla, generalizante e que não contribui para uma formação científica, crítica e autônoma, ocasionando na formação de uma

[...] nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das ciências humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. (FONSECA, 2011, p. 28)

As análises de Fonseca acerca das políticas educacionais adotadas pelo governo militar nos auxiliam na tarefa de elucidar o caráter ideológico de controle social que permearam as medidas que foram acima citadas. Investir contra os/as professores/as com legislações que visavam sucatear e desestruturar a formação de tais profissionais demonstra a preocupação por parte do governo em manter a hegemonia e conquistar legitimidade, retirando do âmbito educacional qualquer instrumento de crítica.

É apenas no final de década de 1970 e início da década de 1980 que, a partir de demandas e lutas sociais por parte de universidades, professores, entre outros setores, que gradualmente se iniciam as mudanças referentes ao ensino de História e a forma como havia sido configurado até então.

Julgamos ser necessário trazer essas discussões em nossa pesquisa por compreendermos que as medidas adotadas ao longo do período no qual vigorou o sistema político da Ditadura Civil-Militar e suas políticas de retrocesso e controle social deixaram cicatrizes referentes ao ensino de História e a formação de professores e professoras de História. Durante o período, o ensino de História se configurou enquanto um meio de manter a hegemonia e legitimidade do governo, além do controle da memória coletiva por meio de conteúdos muito pouco significativos, calcados em fatos

e datas, objetivando a formação de uma moral nacional. Infelizmente, o ensino de História ainda carrega algumas marcas desse período, sendo visto e mesmo tratado enquanto uma disciplina ligada a memorização de fatos distantes, que muito pouco instiga aos alunos.

Compreendemos que a estrutura curricular modela a forma como as disciplinas da licenciatura são organizadas ainda hoje. Consideramos pertinente salientar as relações licenciatura e bacharelado, uma vez que a separação definitiva, em 2001, dos cursos de História licenciatura e História bacharelado visou não mais sobrepor a formação específica sobre a formação pedagógica, e para tal separaram-se os cursos de modo a criar uma identidade na formação de professores. Entretanto, os currículos de formação expressam, muitas vezes, que a única diferenciação entre os cursos consiste nas disciplinas destinadas a formação pedagógica e docente para aqueles que ingressam em História licenciatura.

### **Procedimentos metodológicos**

O estudo foi organizado por meio de pesquisa tipo Estado da Arte, na qual, nos bancos de dados da *SciELO* e periódicos da CAPES buscamos por descritores referentes à formação de professores/as de História, licenciatura em História, ensino de História relacionado aos aspectos formativos e institucionais, institucionalização dos cursos de História e currículo do curso de História.

Segundo Ferreira (2002), pesquisas do tipo Estado da Arte são também chamadas de pesquisas acerca do “estado do conhecimento” (p. 257) e procuram trazer a tona o que vem sendo produzido academicamente em termos de espaço e tempo sobre determinadas temáticas. É, portanto, uma pesquisa de caráter bibliográfico. Ainda segundo a autora, o que motiva esse tipo de pesquisa é o sentimento de não conhecermos as pesquisas realizadas no Brasil, que vem observando um crescimento bastante acelerado em suas produções acadêmicas. Essa modalidade de pesquisa nos auxilia na construção de nossas próprias hipóteses, referências e domínio a respeito da temática que procuramos desenvolver nesse trabalho.

Conforme a tabela abaixo, localizamos onze artigos, os quais foram organizados de acordo com as duas categorias emergentes da Análise de Conteúdo: *currículo, articulação dos saberes* (tabela 1) e *História do currículo/formação* (tabela 2).

<b>Currículo e articulação entre os saberes</b>	<b>CD</b>
PACIEVITCH, C. Conhecimento didático e formação de professores de História: contribuições para a teoria e a prática. <b>Diálogo Andino</b> , n. 52, p. 117-126, 2017.	CAS01
MESQUITA, I. M.; FONSECA, S. G. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. <b>História Unisinos</b> , v. 10, n. 3, p. 333-343, Setembro/Dezembro, 2006.	CAS02
RICCI, C. S. Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História. <b>Revista História Hoje</b> , v. 4, n 7, p. 107-135, 2015.	CAS03
NASCIMENTO, A. P. Mil horas para quê? A prática como componente curricular na Licenciatura em História. <b>Antíteses</b> , v. 6, n. 12, p. 35-52, jul./dez. 2013.	CAS04
SOARES, O. P. Os currículos para o ensino de História: entre a formação, o prescrito e o praticado. <b>Antíteses</b> , v. 5, n. 10, p. 613-634. Jul./dez. 2012.	CAS05

Tabela 1. Fonte: as autoras.

<b>Formação de professores de História</b>	<b>CD</b>
NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. <b>Revista História Hoje</b> , v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.	FPH01
FERREIRA, M. M. O ensino da História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. <b>História, ciências, saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro</b> . V. 19, n .2, abr./jun, 2012.	FPH02
SCHMIDT, M. A. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. <b>Revista História da Educação – RHE</b> . V. 16, n. 37, p. 73-91, maio./ago., 2012.	FPH03
FREITAS, I. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de História no Brasil republicano (1931/2009). <b>Cadernos de História da Educação</b> , v. 12, n. 1, p. 187-202, jan./jun, 2013.	FPH04
ROIZ, D. S. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e	FPH05

História na faculdade de filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. <b>Agora</b> , v. 13, n. 1, p. 65-104, jan./jun., 2007.	
RODRIGUES, M. C. M. A formação superior em História na UPA/URGS/UFRGS de 1943-1971. <b>História da Historiografia</b> , n. 11, p. 122-139, abril, 2013.	FPH06

Tabela 2. Fonte: as autoras.

Para análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Segundo a autora, o método da análise de conteúdo divide-se em três momentos principais: 1- pré-análise, a fase de organização na qual selecionamos os documentos que serão analisados a partir de hipóteses estabelecidas *a priori*, segundo nossos objetivos; 2- a exploração do material, na qual a partir da leitura e fichamento dos artigos selecionados, pudemos elencar nossas categorias; 3- o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, na qual estabelecemos resultados considerados significativos para a análise que nos propomos a fazer.

Na figura abaixo expressamos os núcleos temáticos dos estudos analisados, decorrente da compilação das palavras-chave informadas nos artigos. Encontra-se em destaque as palavras mais recorrentes na compilação. A imagem foi produzida pelo aplicativo *Word Cloud Generator*.

Figura 1: compilação de palavras-chave dos artigos





Fonte: as autoras

A partir desse levantamento, produzimos o metatexto referente às duas categorias emergentes: *articulação entre saberes* e *formação de professores de História*.

### **Formação de professores de História**

Três trabalhos abordam as questões referentes à constituição e configuração dos cursos de História nas primeiras universidades federais do Brasil, sendo estes Ferreira (2012), Roiz (2007) e Rodrigues (2013). Nascimento (2013), também aborda a questão dos primeiros cursos, e realiza uma periodização da formação de professores de História, abordando questões legais e curriculares centradas nesse aspecto.

Sua pesquisa evidencia pouca atenção em relação à História da formação e destaca que um dos temas centrais apontados a respeito da formação de professores de História diz respeito, entre outros pontos, à dicotomia licenciatura/bacharelado e teoria/prática na configuração curricular dos cursos de História. Aponta a historicidade de algumas questões que são centrais e recorrentes em relação às demandas formativas apontadas em muitas pesquisas a respeito dos currículos, como é caso da relação teoria e prática.

A formação pedagógica, dentro dos primeiros cursos, ficava a cargo das faculdades de educação, como já foi salientado na pesquisa. Segundo o autor (NASCIMENTO, 2013),

Os primeiros cursos dessa instituição se constituíram no chamado modelo “3+1”, isto é, três anos de formação específica (bacharelado) somados a um ano de licenciatura ou formação pedagógica. Após cursarem as disciplinas específicas do curso de História e Geografia, os discentes se dirigiam ao Instituto de Educação a fim de cursarem as disciplinas pedagógicas. (p. 269)

Destacamos a característica curricular da licenciatura como sendo relegada a um ano extra de disciplinas de caráter didático complementando a formação do bacharelado. O licenciado, portanto, era aquele que concluía o curso de Didática. (NASCIMENTO, p. 269).

Ferreira (2012), Roiz (2007) e Rodrigues (2013) não enfocam questões referentes especificamente à formação de professores de História, porém, suas análises curriculares e legais nos permitiram tecer algumas hipóteses e considerações a respeito dessa formação. As pesquisas salientam que era um curso bastante abrangente em termos curriculares, que buscava produzir noções de História mundial e nacional, além de aspectos geográficos e linguísticos da formação do Brasil, estando bastante atrelado às questões de formação nacional, bem como às correntes e debates historiográficos que surgiam na Europa principalmente.

Na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, constituída para ser o padrão regulador das demais, História e Geografia estavam articuladas em um único curso e a formação dava-se, principalmente, para suprir a necessidade de professores para nível secundário. Segundo Ferreira, “[...] forjou-se um modelo de curso universitário de História que privilegiava a formação de profissionais do ensino secundário desvinculada da pesquisa histórica.” (2012, p. 616). Portanto, mais uma vez fica evidenciado o caráter histórico da desvinculação entre os aspectos formativos do profissional da História, compreendendo que essa formação não se dá apenas pelo saber pedagógico ou do conhecimento, mas de uma relação entre ambos.

Roiz (2007) e Rodrigues (2013) também abordam a falta de investimentos e a iniciativa particular de alguns professores em desenvolver a pesquisa histórica dentro dos cursos de História. Porém, não há qualquer menção ao fato da pesquisa estar ligada à docência, ou seja, a formação continuava sendo pensada como aspecto a parte.

Algumas medidas legais foram adotadas para tentar melhorar a qualidade da formação dos professores, como é o caso dos Ginásios de Aplicação, espécie de “estágio supervisionado”, porém sua implementação não obteve grande sucesso.

As contribuições de Roiz (2007) centram-se em ressaltar questões de estrutura curricular e evidenciar a História recente da formação para a licenciatura no Brasil. Conforme aponta, foi apenas a partir da década de 1930 que esse profissional formado para dar aulas passou a existir institucionalmente. Segundo o autor (ROIZ, 2007)

[...] determinava que o “bacharel que concluísse o ‘Curso de didática’ é que seria conferido o ‘diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado’ (art. 49). Separa[va]-se, pois, o diploma de bacharel e o de licenciado, embora o segundo supusesse o primeiro”. (p. 82)

Compreendemos que esse fato demonstra a separação curricular e formativa dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Compreendia-se a formação pedagógica como técnicas e teorias provenientes de diversos campos, tais como a Didática, a Psicologia, sem que, no entanto, ocorresse um diálogo dessas áreas com a ciência específica que seria trabalhada pelo professor.

Rodrigues (2013), ao analisar o curso da atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destaca os mesmos aspectos de estruturação curricular, levando em consideração que a Faculdade Nacional de Filosofia padronizava todos os currículos. Porém, a autora destaca que, mesmo com as reformas posteriores a extinção das Faculdades Nacionais de Filosofia “a segmentação entre a formação oferecida pelas disciplinas do departamento de História e a formação didática e pedagógica só fez aumentar [...]” (RODRIGUES, 2013, p. 135)

Nascimento (2013) retoma as dificuldades de se articularem os dois aspectos da formação de um professor de História, ressaltando o quanto é debatida e apontada o distanciamento curricular e prático dos saberes pedagógicos para com os saberes do conhecimento, dificultando a formação de um profissional capaz de articular de maneira efetiva dois aspectos indissociáveis de sua formação:

Os cursos de formação de professores, muito além de formarem pessoas capacitadas a ministrar determinados conteúdos, devem ser capazes de formar professores que produzam conhecimento, reflitam sobre suas práticas e pesquisem. (p. 295)

A formação do professor é reduzida a ideia de que boas técnicas de ensino garantem a aprendizagem.

Dentre as reformas curriculares e considerações apresentadas nos trabalhos analisados, nos interessa o fato de que a formação pedagógica continuava sendo concebida enquanto um aspecto adicional da estruturação curricular do bacharelado. As disciplinas do conhecimento tornavam-se mais sólidas e reformuladas para uma formação mais completa e eficiente em termos da ciência histórica, acompanhando intensamente os debates historiográficos, teóricos e metodológicos que vinham surgindo.

A formação pedagógica, porém, ainda estava a parte desse debate e seguia sendo concebida enquanto o ano extra de disciplinas de caráter didático e pedagógico, vinculadas aos departamentos ou faculdades de Educação. Além disso, mantinha-se a perspectiva de que as disciplinas pedagógicas consistiam em técnicas de ensino, portanto, se o professor tivesse um conhecimento sólido na sua área e boas técnicas, seria capaz de ensinar.

Nesse sentido, os trabalhos de Schmidt (2012) e Freitas (2013) ao abordarem questões referentes ao ensino de História e reformas educacionais respectivamente, nos permitem pensar a respeito da formação pedagógica dos professores de História e do processo de “pedagogização” dessa formação. Segundo Schmidt (2012),

Observa-se que, gradualmente e a partir de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, foi ocorrendo a chamada pedagogização da História. Essa pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da História. (p. 79)

As considerações de Schmidt (2012), a respeito da pedagogização da História relacionada as disciplinas de caráter didático e pedagógico proposto nos currículos dos cursos destinados a formação de professores de História, evidencia as dificuldades formativas no sentido de articulação entre os saberes, pois a formação específica estava desvinculada das discussões referentes ao ensino da ciência a que se destina a formação e abordagem dos conhecimentos pedagógicos seguiu uma orientação mais positivista e tecnicista. Considera que “essa perspectiva ainda predomina, ainda que de forma diferenciada, em propostas de ensino de História no Brasil” (SCHMIDT, 2012, p. 80).

Consideramos que essas colocações da autora dialogam com a estruturação curricular das disciplinas destinadas a formação pedagógica dos primeiros cursos de licenciatura em História. Evidencia que as discussões referentes à aprendizagem histórica e seu ensino não estavam dentro dos debates propostos por historiadores.

Freitas (2013) discorre a respeito da necessidade da “fundação de uma Faculdade de Educação para “pedagogizar” os docentes do curso secundário nacional (Cf. FÁVERO, 2000, p. 133).” Relaciona-se, assim, com a perspectiva abordada por Schmidt (2012) no que diz respeito à pedagogização do ensino de História, visto enquanto métodos e técnicas eficientes de ensino. Portanto, a necessidade de formação de professores estava atrelada a essa ideia de didática e pedagogia como os instrumentos necessários à docência.

Ainda segundo o autor (FREITAS, 2012),

Como vemos, pensar os currículos de História hoje – sobretudo no interior dos departamentos de História – é uma questão teórica e política muito importante e que não deve ficar relegada a um tópico de discussão de uma disciplina “didática,” ministrada nos últimos períodos da licenciatura. Pensar currículos de História, sem nenhum exagero, é cultivar a manutenção da própria profissão que se quer ver reconhecida legalmente. (p. 199)

Concluimos que repensar a formação inicial de professores de História em sua totalidade requer que ambos os campos disciplinares responsáveis por essa formação, ou seja, tanto a área do conhecimento específica e, portanto, seus docentes quanto a área da educação dialoguem em termos curriculares, mas também em termos departamentais e profissionais. Acreditamos que assim, possivelmente, estaremos trilhando um caminho para sair das críticas vazias e realmente realizarmos as mudanças almejadas para uma formação crítica, completa e fundamentada nos saberes necessários a formação dos nossos profissionais da educação.

### **Currículo e articulação dos saberes**

Pacievitch (2017) discute a relação teoria e prática na formação de professores de História. Defende a ideia da articulação entre os saberes para uma formação intelectual ancorada na relação indissociável entre teoria e prática. Nascimento (2013) aborda a implementação de mil horas extras de atividades de prática de ensino nos cursos de licenciatura em História, numa tentativa de sanar o desequilíbrio entre teoria e prática. Ambos atentam para a relação deficitária entre as disciplinas, decorrentes das

dificuldades de diálogo entre os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos e procuram problematizar a configuração curricular dos cursos de História, nos quais as disciplinas do conhecimento estão organizadas de forma a não serem contempladas com as discussões referentes ao ensino de tais conhecimentos.

A relação teoria e prática é um assunto recorrente dentro das pesquisas relacionadas à formação de professores de História, bem como a ausência de articulação entre os saberes pedagógicos e do conhecimento. Evidenciam o distanciamento curricular e departamental das disciplinas pedagógicas daquelas referentes ao conhecimento específico. Segundo Pacievitch (2017)

[...] bem como o alvo mais frequente de críticas sobre o curso de licenciatura, em que há forte separação entre as disciplinas pedagógicas e as historiográficas, sendo que a Didática da História (DH) brilha pela ausência. Em alguns casos, a separação é maior porque as disciplinas ligadas à prática de ensino são ministradas física e burocraticamente separadas do departamento de História. A relação entre teoria e prática é um problema tão frequente que é difícil encontrar artigos sobre formação de professores de História que não se refiram a ele (p. 118).

Nesse sentido, Nascimento (2013) indaga a respeito do papel dos professores universitários na articulação dos saberes, para além do que é proposto na organização curricular do curso.

Os currículos de graduação em História procuram integrar disciplinas obrigatórias (Brasil, América, África, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) com as ditas optativas (disciplinas com temas específicos), facilitando o contato do graduando com diferentes olhares sobre uma mesma temática, sem perder de vista os debates historiográficos existentes e a fundamentação teórico-metodológica que nos difere de outras disciplinas. O problema, então, reside na forma como nós professores poderemos trabalhar esse conteúdo teórico com a prática de ensinar História num espaço diferente e tão diverso como a escola. (p. 11)

Soares (2012) também problematiza a formação inicial, mas evidencia a interferência que a mesma tem em relação à forma como os licenciandos irão apreender o currículo escolar e suas práticas. Compreende que os licenciandos apreendem o currículo de sua formação com duas especificidades: um currículo que forma professores de História e outro que forma historiadores, levando em consideração a perspectiva que os próprios estudantes constroem sobre as disciplinas do conhecimento, que os auxiliaram nas suas concepções de História e as disciplinas pedagógicas, tidas como descontextualizadas da realidade escolar.

Embora haja necessidade de aprofundamento da análise, temos duas hipóteses iniciais: para os pibidianos, ainda há, mesmo que de forma subliminar, uma diferenciação entre formação do historiador e do professor

de História; a estrutura curricular induz a este tipo de interpretação por parte dos licenciandos, na medida em que impõe àqueles docentes da universidade que pesquisam em educação apenas a intervenção e leitura da realidade, ou seja, como se esses pesquisadores não se utilizassem da teoria. (p. 631)

Em relação às políticas educacionais e estruturação curricular, Mesquita e Fonseca (2006) investigam a formação do professor de História em diálogo com a formação inicial e a contribuição dos professores formadores para a efetivação das futuras práticas. O artigo analisa a formação nas décadas de 1980 e 1990 em três cursos de História em instituições de ensino superior de Minas Gerais, principalmente no que diz respeito às reformas estruturais e curriculares da História acadêmica e escolar que sucederam ao fim da Ditadura Civil-Militar. Ricci (2015), também aborda questões curriculares em diálogo com as políticas educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais e o perfil desenhado pelas mesmas da profissão do historiador e do professor de História e suas implicações na estrutura curricular acadêmica. Atenta-se, principalmente, para a desarticulação entre os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, provenientes da relação deficitária entre bacharelado e licenciatura.

Essa desarticulação encontra-se no perfil traçado em termos de competências e habilidade para o historiador e para o professor de História, relacionada à separação pesquisa e ensino, compreendidas em termos de formação e política enquanto bacharel e licenciado, respectivamente, e a falta de políticas efetivas que priorizassem a formação de professores de História até a década de 1990, com a LBD.

A formação do professor de História, até esse período, não era um tema pautado pelos departamentos de História, na medida em que essa formação se resumia a frequentar as disciplinas pedagógicas oferecidas na Faculdade de Educação, especialmente em universidades públicas. (RICCI, 2015, p. 128)

Articulam-se, portanto, reflexões a respeito das políticas educacionais decorrentes dos anos 1980 e 1990 em relação aos cursos de História. Exigia-se uma perspectiva diferente do que é um profissional da História, formado para trabalhar em diversas frentes, porém, os problemas relativos a desarticulação da formação de professores com os conteúdos ainda não haviam (ou foram) resolvidas. Segundo Mesquita e Fonseca (2006), as alterações curriculares e legais em relação a reestruturação dos cursos de História reforçou “a separação ensino/pesquisa, bacharelado/licenciatura, o currículo passou a ser marcado por essa visão dicotômica, em que a teoria estava separada da prática, pelo menos no que dizia respeito à formação

do professor”. (p. 336). Aponta, sobre a formação de professores de História, pouca relevância pré e pós reformulações, tendo em vista que o interesse era na dimensão da pesquisa e da pós-graduação, e, como se compreende a pesquisa vinculada estritamente ao bacharelado, esse foi o foco das mudanças.

A partir do que foi analisado nas pesquisas do Estado da Arte, a relação teoria e prática é bastante apontada como um dos principais problemas curriculares e metodológicos nos cursos de licenciatura em História. A concepção tradicional que se tem em relação a teoria e a prática aborda esses conceitos como autônomos, desarticulados e imutáveis. Entretanto, conforme Pimenta e Lima (2008), não é possível pensar em teoria **ou** prática, mas sim teoria **e** prática. Rays (1996) salienta ainda que precisamos superar a visão de conhecer para depois fazer, ou fazer e depois conhecer, mas pensar teoria e prática enquanto dinâmicas e complementares. Isolar esses componentes presentes na formação, bem como na atuação, de professores é simplificar e tornar muito abstratas as compreensões de mundo, de sujeito e dos saberes que estão constantemente sendo construídos no percurso formativo dos alunos-professores.

Ainda segundo Pimenta e Lima (2008), dentro de um curso de formação de professores, é tarefa de todas as disciplinas habilitarem seus alunos para o exercício da sua profissão, fundamentando-os “a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.” (p. 44), portanto, não é tarefa apenas das disciplinas vinculadas a licenciatura, aquelas denominadas “práticas de ensino”, mas de todo o currículo do curso evidenciar e proporcionar os conhecimentos necessários para esse processo.

### **Considerações finais**

Os trabalhos que tratam especificamente do currículo no ensino superior auxiliaram na compreensão do caráter histórico e institucional da divisão e supremacia do bacharelado sobre a formação para a licenciatura, bem como a falta de interação entre a formação dos profissionais da História. Podemos pensar que mesmo que o intuito dos cursos das Faculdades de Filosofia fossem suprir as demandas de formação de professores, isso não garantiu uma atenção especial a essa formação nos currículos e demandas internas das universidades; até mesmo porque a licenciatura foi instituída mais tarde dentro dos cursos de História.



As pesquisas que não abordam especificamente o currículo em nível de ensino superior auxiliaram, a partir de suas proposições a respeito do ensino de História e das reformas curriculares para a Educação Básica, a levantar algumas hipóteses e argumentos a respeito da formação de professores de História, da perspectiva que se traçou para o ensino de História no Brasil e como as questões metodológicas e pedagógicas interferiram na configuração da licenciatura em História no país.

A partir de tais colocações, nos dispomos a pensar a respeito de algumas demandas e anseios formativos sentidos por discentes e docentes. As pesquisas elencadas na categoria **currículo e articulação entre os saberes** evidenciaram pontos em comum sobre as principais problemáticas referentes à formação de professores de História.

Destacamos que os mais recorrentes são a relação deficitária entre teoria e prática na licenciatura, ou seja, as disciplinas que se propõem a serem sobre prática de ensino acabam por trazer mais teorizações desvinculadas das ações nas escolas; a falta de diálogo entre os saberes pedagógicos e do conhecimento; ausência de perspectivas teórico-metodológicas que dialoguem com a Didática da História, o que podemos elencar com a problemática anterior, na qual não há relação entre a formação sobre o ensino aliados a aprendizagem da ciência histórica a partir da História como referência; a desvalorização da licenciatura (docência/ensino) frente ao bacharelado (pesquisa), o que acaba por reforçar a dualidade docência versus pesquisa; disciplinas que se encontram sob a tutela dos departamentos e faculdades de educação, mas que não tem qualquer relação ou diálogo com os docentes e disciplinas da área da História; e pouca experiência docente nas práticas de ensino nas disciplinas que, supostamente, seriam sobre prática de ensino.

Percebamos, portanto, que a desarticulação entre saberes do conhecimento e saberes pedagógicos bastante debatida, pesquisada e apontada como uma das principais dificuldades formativas sentidos pelos discentes dos cursos de História curricularmente.

É consenso entre os trabalhos analisados a respeito do currículo e da formação de professores de História a necessidade de integração dos colegiados responsáveis por formar os professores, necessidade de articulação teoria e prática, superação da divisão bacharelado/pesquisa e licenciatura/ensino e articulação entre os saberes pedagógicos e do conhecimento.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História,

bem como para a Formação de Professor para a Educação Básica, surgem como orientadores dos cursos de formação de licenciatura em História. As DCNFP trazem uma ideia de articulação entre formação específica e formação pedagógica, tendo em vista que ao longo dos processos de institucionalização dos cursos de História, a formação pedagógica encontrava-se desvinculada dos conhecimentos históricos. Procuram, também, pela primeira vez apontar a centralidade da relação entre ensino e pesquisa, rompendo com a concepção do professor transmissor do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70 Ltda., 2004.
- FERREIRA, M. M. O ensino da História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, abr.-jun. 2012, p. 611-636.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Ed. Papyrus, 2003.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- GONZÁLES, M. A. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- JÚNIOR, A. F. S.; SOUSA, J. J. M. A pesquisa e a didática da História na formação de professores. **Revista de Educação e Ensino**. Ano XVII, Número 21, janeiro/junho 2015.
- MATOS, J. S.; SENNA, A. K. O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada. **II Seminário de História política: olhares além das práticas**. Rio Grande, pp. 13-30, 2011.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIRANDA, A. R. A.; JUNIOR, A. G. M. Didática da História, Cognição Histórica e Educação Histórica: possibilidades para a formação do historiador. **Revista de Teoria da História**, Ano 6, Número 12, Dez/2014.

- MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RAYS, O. A. A relação entre a teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus Editora. 1996.
- NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.
- RODRIGUES, M. C. M. A formação superior em História na UPA/URGS/UFRGS de 1943-1971. **História da Historiografia**, n. 11, p. 122-139, abril, 2013.
- ROIZ, D. S. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na faculdade de filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. **Agora**, v. 13, n. 1, p. 65-104, jan./jun., 2007.
- SILVA, N. L.; FERREIRA, M. M. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História. **História & Ensino**. Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez, 2011.
- SACRISTAN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SACRISTAN, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAYALE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p.215-233, 1991.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- URBAN, A. C. **Didática da História contribuições para a formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2011.

## CAPÍTULO 2

### **OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: MAPEAMENTO E ANÁLISE DOS SABERES QUE OS INTEGRAM**

**Resumo:** O currículo pode ser compreendido como a organização dos saberes da formação, pois estruturam os tempos, os conteúdos e as disciplinas, de acordo com a relevância que possuem para os processos formativos e contextos institucionais. A partir desses entendimentos, objetivamos nesse artigo, mapear e analisar a organização e a distribuição dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos nos currículos dos cursos de História Licenciatura de universidades federais brasileiras, bem como analisar suas relações com as Diretrizes Curriculares para os cursos de História e para a formação de professores da Educação Básica. O estudo, de natureza qualitativa documental, foi realizado por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) de 51 currículos, e dentre estes, 30 projetos político pedagógicos. A partir do mapeamento e análise, percebemos, em termos quantitativos, uma predominância curricular dos saberes do conhecimento, e dentro desse dos conhecimentos específicos, sobre os saberes pedagógicos. Historicamente, nos cursos de licenciatura, a formação está contida nos conteúdos específicos da área de atuação, portanto, a ênfase na formação recai sobre o bacharelado. Nesse sentido, compreendemos que ainda persiste, em termos de percurso formativo curricular, uma predominância da área específica de atuação sobre as demais, além da percebida desarticulação entre os saberes necessários a atuação docente.

**Palavras-chave:** Currículo; História licenciatura; Formação de professores.

#### **Considerações iniciais**

A definição de currículo não é única e muito menos estática, pois altera-se conforme referencial teórico, contexto, historicidade e intencionalidade. Portanto, muitos são os debates (SACRISTAN, 2000, 2013; ARROYO, 2007; SILVA, 2004) a respeito do currículo, de suas teorias e do que este representa na educação e no percurso formativo em termos de regulação, configuração e normatização dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, são diversas as perspectivas teóricas que deram forma às teorias curriculares, passando desde concepções tradicionais a respeito do currículo até perspectivas crítica, pós-crítica e pós-modernas. Porém, existe um questionamento que se faz presente sempre que se pensa em currículo (SILVA, 2004;

SACRISTÁN, 1998): o que se deve ensinar? A questão referente ao ensino e aos conhecimentos que darão base a esse se constitui enquanto uma questão central desde as perspectivas teóricas tradicionais até as pós-críticas,

Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo [...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. (SILVA, 2004, p. 15)

O currículo, portanto, está ligado às questões sobre o conhecimento e formação da identidade, tanto pessoal quanto profissional. Durante muito tempo, perpetuou-se no meio educacional uma noção tradicional de currículo, caracterizando o que ele é, mas também como deveria ser para atender as demandas identitárias, educacionais e profissionais de uma sociedade que se encontrava em um processo industrial e administrativo (SILVA, 2004):

o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos [...] o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (p. 12)

O currículo era, portanto, um meio para se chegar a um fim; mas um meio bastante rígido, compartimentado e desarticulado que se preocupava basicamente com uma formação simplificada, especializada e objetiva de mão de obra (SILVA, 2004), conforme concepção de conhecimento e de formação positivista.

Se em um primeiro momento a definição de currículo foi pensada numa sociedade que se industrializava e, portanto, necessitava atender as demandas desta sociedade, com as mudanças sociopolíticas desenvolveram-se perspectivas curriculares diversas que se propuseram, inclusive, a questionar e romper com esse modelo de currículo. Porém, como todo processo de mudança nas perspectivas educacionais demanda tempo, podemos perceber que o currículo ainda carrega muito dessas funções reguladoras, normatizadoras e hierárquicas em relação aos processos formativos.

Quando pensamos em currículo, ainda que nos afastemos desse referencial curricular concebido como tradicional e/ou tecnicista, acabamos retomando as preocupações com a organização e a distribuição dos saberes, afinal “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder.” (SILVA, 2004, p. 16). O currículo distribui as

disciplinas, expressa a seleção dos conteúdos e dos conhecimentos de acordo com a relevância que possuem para o contexto. Portanto, a organização dos saberes dentro do currículo refletirá o que ocupará mais ou menos tempo e investimento no processo formativo dos alunos, sejam eles da Educação Básica ou Superior. Segundo Sacristán (2013),

o currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. (p. 17).

O currículo, portanto, organiza e orienta os saberes ao mesmo tempo em que evidencia, em sua estruturação e organização, quais saberes são mais ou menos relevantes. Ainda segundo o autor, se “considera normal que a carga horária dedicada à disciplina Educação e Cidadania seja menor do que a de Matemática” (SACRISTÁN, 2013, p. 22). É considerado “normal” e naturalizado, conforme aponta Sacristán, que, em relação à distribuição das disciplinas e dos conteúdos do currículo, algumas delas recebam mais carga horária e mais períodos do que outras, mas por quê? A partir dessa perspectiva, quando analisamos os currículos dos cursos de História implementados nas primeiras Faculdades de Filosofia, percebemos que as disciplinas responsáveis pela formação didática e pedagógica ocupavam um espaço menor, desarticulado nos currículos. O que isso significa para os cursos de História hoje?

Arroyo (2007) expressa que a apresentação dos conteúdos no currículo e sua relevância evidenciam, de maneira mais ou menos determinante, as percepções sobre a atividade docente:

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. Dependendo do prestígio dado pelos currículos aos conhecimentos que ensinamos, teremos categorias docentes mais ou menos prestigiadas. (p. 18).

Quem tem lugar e quem não teve no território<sup>2</sup> do currículo? A inserção de uma disciplina na formação acadêmica dependerá da relevância que lhe é atribuída para o exercício profissional, das disputas de poder entre as áreas do conhecimento, dos aspectos culturais e históricos que configuram a formação, entre outros fatores. O

---

<sup>2</sup> Conceito utilizado por Arroyo ao expor que o currículo se constitui enquanto um território no qual há disputas entre os saberes, alunos, professores e suas práticas, entre aquilo que acreditam e as prescrições que devem seguir.

currículo, portanto, tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

Esse instrumento está intensamente vinculado à concepção de ensino e de aprendizagem, com objetivos voltados à esses processos no sentido de configurar determinados perfis de formação. Segundo Arroyo (2013),

a formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas Diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. [...] Nossas identidades têm como referentes recortes do currículo. Somos licenciados para uma disciplina recorte do currículo. (p. 15)

Reafirmamos a relevância que o currículo possui para a configuração tanto do trabalho docente como para a formação desse futuro docente, afinal consta no currículo os saberes necessários à formação dos profissionais. Os conceitos predominantes na estruturação das disciplinas, sua distribuição no tempo curricular, as Diretrizes para a formação de professores de História, as relações estabelecidas, ou não, entre tais saberes – todos esses documentos-textos – organizam, regulam e direcionam uma forma de conceber o conhecimento. Dessa maneira, analisar a formação de professores de História, a partir da organização dos saberes no currículo, pode nos ajudar a compreender que identidades profissionais, que concepções de História e de docência vêm sendo construídas pelas universidades e pelos alunos-professores.

A cultura do currículo é uma cultura mediatizada, na qual se interpelam o que os programas dizem que deve ser ensinado, o que de fato os professores ensinam ou creem ensinar e o que os alunos aprendem, afinal “[...] o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo.” (SACRISTÁN, 1998, p. 129). Sobre essa questão, o autor chama atenção para dois pontos referentes a pesquisas que procuram se debruçar sobre o currículo: o mesmo possui um “contexto de formulação” e “contexto de realização”. Esses pontos destacados pelo autor, referentes à elaboração e efetivação do currículo, se fazem necessários para compreender a pesquisa em questão. O que estamos analisando é o contexto de formulação do currículo, ou seja, o texto pronto, visível, elaborado pelas instituições a partir de Diretrizes, de regulamentos, de disputa entre as disciplinas, professores e áreas do conhecimento. Portanto, podemos dizer que estamos analisando o material “ideal”.

Porém, o contexto de realização desse currículo – aquele que realmente se efetiva nas salas de aula, a partir da interação entre os sujeitos educativos – nos escapa à análise. No entanto, acreditamos que a análise documental é relevante para a compreensão desse contexto de formulação e que pode produzir importantes contribuições para pensarmos e repensarmos como a formação de professores de História vem sendo configurada no Brasil. Analisar a legislação, bem como os Projetos Político Pedagógicos dos cursos se constitui enquanto um passo importante na pesquisa para entender o contexto externo e interno de formulação e regulamentação da formação docente em História, como se regulam e formulam as práticas e o ensino na universidade e se a demanda de formação é atendida ou não.

### **Procedimentos metodológicos**

Para a realização da análise, localizamos os cursos de História das universidades federais brasileiras no sistema e-MEC<sup>3</sup>, plataforma do Ministério da Educação, na qual utilizando os descritores de busca “curso de graduação: licenciatura em História, modalidade do curso: presencial e gratuidade do curso: federal” foram selecionados 51 cursos de licenciatura em História. Após a localização dos cursos, através das informações disponibilizadas pelos sites das universidades selecionadas, foram mapeados os componentes curriculares que integram os currículos, totalizando 1893 disciplinas. Para analisar os dados produzidos, utilizou-se a Análise de Conteúdo. Dos 51 cursos identificados, todos disponibilizaram a matriz curricular e 30 disponibilizam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para consulta nos sites dos departamentos dos cursos de História. Na tabela abaixo, encontra-se a relação das universidades identificadas, bem como as que disponibilizam o PPC destacadas em vermelho:

Tabela 3: universidades selecionados

FURG	UFOP	<b>UFSJ</b>
UFAC	<b>UFOPA</b>	<b>UFMS</b>
<b>UFAL</b>	<b>UFPA</b>	<b>UFT</b>

<sup>3</sup> Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>



UFAM	UFPB	<b>UFTM</b>
UFBA	UFPE	<b>UFU</b>
<b>UFC</b>	<b>UFPEL</b>	<b>UFVJM</b>
UFCG	UFPI	UnB
<b>UFES</b>	<b>UFPR</b>	<b>UNIFAL</b>
UFF	<b>UFRB</b>	<b>UNIFAP</b>
<b>UFFS</b>	UFRGS	<b>UNIFESP</b>
UFG	UFRJ	UNIFESSPA
<b>UFGD</b>	<b>UFRN</b>	<b>UNILA</b>
UFJF	UFRPE	<b>UNILAB</b>
<b>UFMA</b>	UFRR	<b>UNIPAMPA</b>
<b>UFMG</b>	<b>UFRRJ</b>	<b>UNIR</b>
UFMS	UFS	<b>UNIRIO</b>
<b>UFMT</b>	<b>UFSC</b>	UNIVASF

Fonte: as autoras

Ao longo da busca e mapeamento, algumas instituições foram sendo excluídas por não disponibilizarem nenhum documento que possibilitasse a análise. Nesta perspectiva, foi realizada a Análise de Conteúdo dos currículos e ementas.

Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo é estruturada a partir das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Na pré-análise, foi realizada a sistematização e escolha dos cursos. Depois da organização de todos os dados, foi realizada a exploração do material, que consistiu, a partir das duas grandes categorias principais de análise e divisão das disciplinas, sendo estas saberes do conhecimento e saberes pedagógicos, na construção de subcategorias. Por fim, realizou-se o tratamento dos resultados, que consistiu na interpretação dos dados produzidos. Assim, na sequência, serão apresentados os resultados e as discussões dos achados da pesquisa.

### **Os saberes da docência: mapeamento e análise**

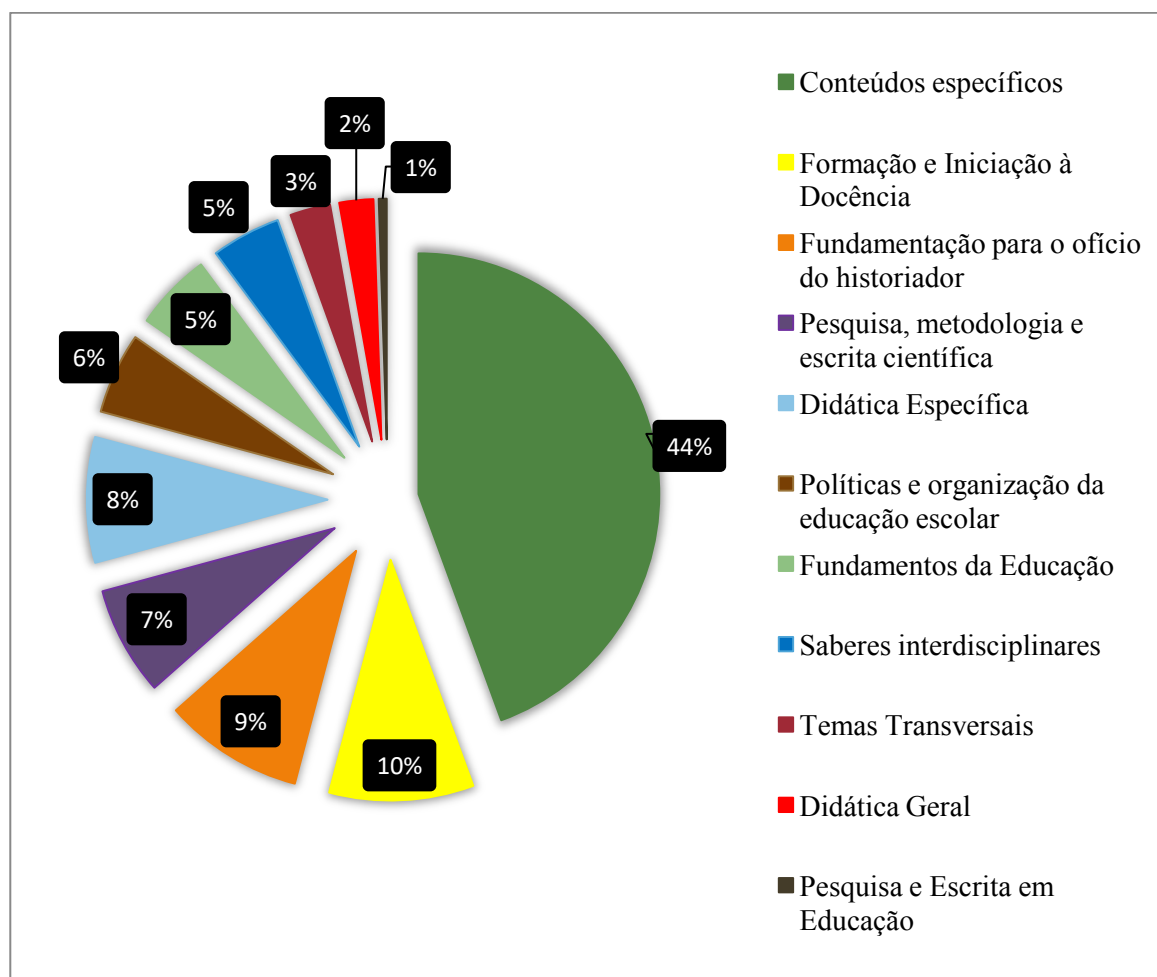
A primeira etapa da análise, após escolha dos cursos, consistiu em dividir as disciplinas em duas categorias principais: saberes do conhecimento e saberes pedagógicos (PIMENTA, 2012). Segundo Pimenta, existem três saberes essenciais necessários à construção da identidade docente, sendo estes: os saberes da experiência, compreendido enquanto a concepção de docência que os alunos trazem consigo de suas experiências dos anos como estudantes; os saberes do conhecimento, constituindo-se com base no conhecimento científico especializado, estruturante do campo de atuação disciplinar; e os saberes pedagógicos, que, por sua vez, vinculam-se aos entendimentos sobre a educação, a pedagogia e a didática, além da reflexão e da autocrítica sobre os fazeres da prática docente. Porém, no percurso curricular formal, são apenas os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos que evidenciam explicitamente nas propostas de curso.

A partir dessa divisão e do mapeamento dos componentes curriculares que constituem os cursos, identificamos 1263 disciplinas na categoria saberes do conhecimento e 630 disciplinas na categoria saberes pedagógicos. Desse levantamento e de modo a possibilitar a análise das disciplinas que compõem as principais categorias, elencaram-se onze subcategorias que expressam as aproximações conceituais e a intencionalidade formativa das disciplinas: Cat.1) conteúdos específicos; Cat.2) formação e iniciação à docência; Cat.3) fundamentos para o ofício do historiador; Cat.4) pesquisa, metodologia e escrita científica; Cat.5) didática específica; Cat.6) políticas e organização da educação escolar; Cat.7) fundamentos da educação; Cat.8) saberes interdisciplinares; Cat.9) temas transversais; Cat.10) didática geral; Cat.11) pesquisa e

escrita em educação.

No gráfico abaixo, é indicado o percentual de componentes curriculares por subcategoria.

Gráfico 1: percentual de componentes por subcategoria



Fonte: as autoras

Na categoria **saberes do conhecimento** encontram-se as subcategorias **conteúdos específicos; pesquisa, metodologia e escrita científica; fundamentos para o ofício do historiador e saberes interdisciplinares**. Os componentes curriculares que compõem as subcategorias têm como funcionalidade formativa, além da formação básica e generalista do historiador, proporcionar fundamentação teórica e historiográfica ao ofício do historiador, visões mais amplas dos processos históricos e sociais a partir de áreas do conhecimento que dialogam com a História e instrumentalizar na compreensão da leitura e escrita de textos científicos. Conforme Projeto Político Pedagógico da UNIR, por exemplo, “são aquelas que dão apoio às disciplinas

específicas, promovendo o embasamento das discussões sociológicas, filosóficas e metodológicas” (UNIR, 2013, p. 18) ou, segundo Projeto Político Pedagógico da UNIPAMPA, “[...] é composto por componentes curriculares organizados a partir de três subeixos que remetem à articulação temática relacionada aos saberes específicos da História, aos saberes teóricos e próprios a outros campos das Ciências Humanas [...]” (UNIPAMPA, 2016, p. 77).

Na subcategoria conteúdos específicos, correspondente a 44% das disciplinas analisadas, sendo a maior subcategoria da análise, estão presentes os componentes curriculares que tem como objetivo central discutir os principais processos históricos formatados, principalmente, nos recortes temáticos e cronológicos habituais da História, sendo constituído basicamente de História Geral, História do Brasil e História Regional. Segundo Projeto Político Pedagógico da UNIMPAMPA (2016), as disciplinas específicas

tem como objetivo tratar de temáticas relacionadas à formação básica do (a) historiador (a) [...] As temáticas são abordadas no que tange à História Geral, desde a origem da humanidade (abordada no componente curricular História do Processo de Hominização) até a História contemporânea, passando por elementos da História europeia, africana e árabe. (p. 79)

Na disciplina de História da América I, presente na ementa do Projeto Político Pedagógico da UFAL, temos como objetivo o “estudo e análise das comunidades primitivas americanas. A formação histórica dos países americanos e a colonização europeia na América. A crise do sistema colonial.” (UFAL, 2006, p. 22). Sobre História regional podemos citar a ementa da disciplina de História do Ceará II, que tem como proposta apresentar a

Remodelação urbana e conflitos sociais em Fortaleza; República e oligarquia Accioly; Pe, Cícero, religiosidade e o Caldeirão; Seca, Trabalho e movimentos sociais; Igreja e poder nos anos 30; Tempos de guerra, cotidiano e costumes; Cultura, política e sociedade no Ceará contemporâneo. (UFC, 2005, p. 25)

Segundo as Diretrizes para os cursos de História, uma das competências gerais necessárias ao historiador é “c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação; [...]” (BRASIL, 2001, p. 8). Portanto, constitui-se das disciplinas específicas da História, denominadas pelos Projetos Políticos Pedagógicos e Diretrizes como “conteúdos científico-culturais”, organizadas e orientadas pela divisão tradicional da História, contando com poucas especificidades e com a História Regional voltada para a

regionalidade da universidade em questão. Cabe destacar que, duas universidades possuem uma matriz curricular bastante diferenciada, sendo estas a UNILA e UNILAB, que apresentam um Projeto Político Pedagógico mais centrado em questões latino-americanas e afro-brasileiras respectivamente.

Segundo Pimenta (2012), os alunos dos cursos de licenciatura

De modo geral, tem a clareza de que serão professores de... (conhecimentos específicos), e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar (bem). No entanto, poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea [...] Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e jovens (alunos dos quais serão professores)? (p. 22)

Pimenta propõe que se pense qual o sentido desse conhecimento frente à sociedade, suas transformações e demandas, afinal o conhecimento é o processo de trabalhar as informações, ressignificando-as, refletindo sobre estas, utilizando esse conhecimento no e para o mundo, propondo novas formas de agir no mesmo. Nesse sentido, promovendo, assim, a formação do historiador-docente, um profissional que produz reflexões sobre os conhecimentos históricos engajados no ensino e aprendizagem da História pela História em prol de tornar “os resultados de seu fazer histórico em conhecimento ensinável, transmissível e aplicável para a sociedade” (MATOS; SENNA, 2011, p. 15). Conforme Pimenta (2012),

Discutir a questão do conhecimento nos quais serão especialistas [...] no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores nos cursos de licenciatura. (p. 25)

Na subcategoria fundamentos para ofício do historiador, compondo 9% dos componentes curriculares, estão presentes as disciplinas destinadas a fundamentar teórica e historiograficamente o futuro profissional nos conceitos fundamentais da História, além da compreensão da constituição da História enquanto ciência, a natureza do conhecimento histórico e abordagens metodológicas dos estudos históricos, conforme a disciplina de Introdução ao Estudo da História:

A constituição da epistemologia e da teoria da História. Definição e utilização dos instrumentos teóricos de análise. A problemática do conhecimento histórico. O conhecimento objetivo e subjetivo na teoria da História. Processo histórico-social: o tempo histórico, leis, fatos, estruturas e conjunturas. Do positivismo à quantificação das séries estatísticas e às séries sociais. (UFAL, 2006, p. 30)

Ou conforme a disciplina de Teoria e Metodologia da História II, “a construção das Hipóteses; a seleção da série documental; fontes primárias e secundárias; tipos de

documentos: escritos, orais e iconográficos; [...] o método comparativo.” (UFES, 2008, p. 95). Conforme fica estabelecido pelas Diretrizes (2001), das competências gerais do historiador, espera-se a capacidade de:

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; (p. 8).

São, portanto, disciplinas de base para que os futuros historiadores tenham uma sólida formação nas narrativas históricas que conhecemos e que fundamentam os processos históricos e compreendam as principais correntes teóricas e historiográficas, além das fontes e métodos de construção do saber histórico. Porém, de acordo com Fonseca (1996), vivíamos (e ainda vivemos) num mundo onde as informações e as tecnologias se alteram constantemente, no qual se redimensiona o “conceito de fontes históricas e próprio conceito de História” (p. 104). Além disso, vivemos uma pluralidade de concepções de educação, de História, de sociedade, de novas pesquisas historiográficas, de novas narrativas e de sujeitos que demandam espaço e visibilidade até então negados. Será que os profissionais da História estão habilitados para lidar com essa sociedade do pluralismo?

Na subcategoria pesquisa, escrita e metodologia científica, que consta como 7% dos componentes, encontram-se as disciplinas responsáveis pela instrumentalização em relação à leitura e à escrita de textos acadêmicos, pesquisa científica, projetos, documentos e fontes históricas, conforme evidencia a ementa da disciplina de Organização do Trabalho Acadêmico: “introdução ao estudo da metodologia científica. Formas de conhecimento e a ciência. Linguagem visual e científica. A metodologia do trabalho acadêmico”. (UFAL, 2006, p. 30) ou ainda na ementa da disciplina de Métodos da pesquisa histórica: “Realização de trabalho de pesquisa. Análise e interpretação dos documentos coletados. Elaboração de projeto de pesquisa.” (UFC, 2005, p. 24). Conforme as Diretrizes (2001) para os cursos de História, a natureza do trabalho do historiador pressupõe que este tem uma “forma particular de lidar com as temporalidades e com a exigência de uma formação específica que habilite o profissional de História a um trabalho com variadas fontes documentais [...]” (p. 6) e que tenha ainda, a habilidade de “Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão [...]” (p. 8), podemos observar, portanto, em boa parte dos cursos

analisados, a preocupação em proporcionar aos alunos tal instrumentalização, além de atender as Diretrizes. Tais saberes se tornam essenciais para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, pesquisas científicas e para o trabalho de conclusão do curso (TCC) requerido na maior parte dos cursos analisados, além de desenvolver e aprimorar a leitura e a escrita dos estudantes.

Por fim a subcategoria saberes interdisciplinares, contemplando 5% dos componentes, é responsável por proporcionar o contato com outras áreas do conhecimento, relevantes para uma formação mais ampla e embasada em saberes que, não só dialogam, mais fundamentam a formação para a História. Conforme consta nas Diretrizes Curriculares do Curso de História, o que se espera do historiador, é que tenha conhecimento das áreas que lhe deem flexibilidade e abrangência no seu cargo de estudioso do homem e do que diz respeito à ele e a capacidade de “transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2001, p. 8). Percebemos, então, que não basta ao historiador-docente ter plenos conhecimentos apenas da História, precisa estar apto a transitar por áreas que irão auxiliá-lo no trabalho, conforme a disciplina de Arqueologia brasileira: “[...] Povoamento inicial do Continente Americano. Arqueologia do Brasil pré-colonial e a História indígena de “longa duração.” Arqueologia, educação e patrimônio.” (UNIFAP, 2017, p. 62) ou ainda a disciplina de Fundamentos Geográficos da História: “As relações entre Geografia e História e os usos que os historiadores fazem de conceitos e métodos da Geografia. [...] A História dos mapas e os mapas como fontes históricas. Usos didáticos de mapas históricos.” (UNFAL, 2011, p. 18).

Em relação às subcategorias presentes na categoria **saberes pedagógicos**, encontram-se **formação e iniciação à docência; didática específica, políticas e organização da educação escolar, fundamentos da educação, temas transversais, didática geral e pesquisa e escrita em educação**. Os componentes curriculares que compõem essa categoria têm como objetivo proporcionar aos professores em formação fundamentação pedagógica e didática, reflexões sobre o ensino da disciplina de base da sua formação, oportunizar contato com a escola bem como reflexões sobre seu espaço e função na sociedade. Conforme as Diretrizes para os cursos de História, em relação a licenciatura “[...] deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”. (2001, p. 9) e ainda, conforme as Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação

Básica, das competências necessárias a uma plena atuação docente, é requerido desse profissional

[...] não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (2001, p. 29)

### Segundo Tardif (1991)

No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua do(a)s professore(a)s. Com efeito, é sobretudo por ocasião da sua formação que o(a)s professore(a)s entram em contato com as ciências da educação. (p. 219)

Os saberes profissionais, portanto, é o conjunto de saberes elaborados e transmitidos pelos centros de formação de professores no momento da formação inicial, pois consiste ali o contato mais fundamentado com as ciências da educação que terão os futuros docentes.

A subcategoria formação e iniciação à docência contempla 10% dos componentes curriculares, sendo a segunda maior subcategoria da análise. As disciplinas que a compõem constituem-se, basicamente, dos Estágios Supervisionados. O objetivo de tais disciplinas é de proporcionar aos alunos-professores situações reais de ensino, em contextos educacionais, no qual possam estabelecer relações práticas entre os conteúdos específicos e as metodologias aprendidas para ensiná-los, conforme consta no Projeto Político Pedagógico da UFC: “é um importante momento da formação profissional do aluno por proporcionar a ele o exercício de regência de sala e outras atividades no espaço da escola fundamentais para a construção de seu saber docente.” (2005, p. 15) e na ementa da disciplina de Estágio IV da mesma instituição:

O estágio supervisionado como espaço para a articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica reflexiva na realização dos saberes: historiográfico, pedagógico e da experiência na docência do ensino médio. Elaboração e execução de planejamento didático-pedagógico. (2005, p. 26)

Ou ainda na disciplina de Estágio supervisionado em História II: “[...] Socialização de experiências pedagógicas. Síntese de atividades de Estágio



Supervisionado em História II para composição do Trabalho Formação Docente em História”. (UFGD, 2017, p. 43)

Salienta-se a importância dos alunos-professores vivenciarem a situação real de trabalho em que futuramente estarão inseridos, proporcionando o momento de relacionar os conhecimentos aprendidos ao longo de sua formação e ter contato com o ambiente escolar como um todo, seguindo assim, as orientações presentes nas Diretrizes (2001), que deixam claro que

[...] o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares. (p. 57)

Em um curso de licenciatura, é importante perceber que esta subcategoria apresente uma porcentagem tão alta; porém, encontra-se em desvantagem em relação a subcategoria de conteúdos específicos e, sendo composta basicamente dos estágios, podem acabar reduzindo-se a mera observação e cópia de modelos docentes, sem fundamentar nem teórica e nem prática a atuação dos futuros professores, sendo colocada como polos desarticulados dos saberes disciplinares (PIMENTA; LIMA, 2006 p. 7). O estágio deve ser encarado como um dos momentos de integração entre os saberes, porém, alunos e alunas queixam-se do estágio pela sua caracterização demasiadamente teórica ou então prática, não lhes dando suporte necessário para sua formação. Segundo as autoras (PIMENTA; LIMA, 2006)

No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (p. 6)

O que se percebe, portanto, é dificuldade para ministrar os conteúdos, não em termos metodológicos ou de recursos didáticos, mas em relação à desconexão presente entre os conteúdos específicos e a transposição e ressignificação dos mesmos. Ainda segundo as autoras (PIMENTA; LIMA, 2006),

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (p. 15)

Compreendemos, a partir disso, que o estágio precisa ser pensado como uma atividade que atravesse toda a formação dos professores, para que a construção da

identidade docente não se limite apenas às disciplinas destinadas à formação didático-pedagógica, mas também nas de conhecimento específico; e que o mesmo seja compreendido enquanto reflexão e autocrítica sobre o que se faz. Os estudos sobre a educação ou a pedagógica devem levar o professor a pensar sua própria profissão e atividade docente, confrontando-a constantemente.

Conforme Silva (2013)

A ampliação da carga horária referente às práticas de ensino e estágios colocou em evidência a especificidade das licenciaturas frente aos bacharelados forçando, de certa maneira, que fosse repensada, “do ponto de vista qualitativo e quantitativo, a relação entre ‘conhecimentos específicos’ e ‘conhecimentos pedagógicos’”. (p. 24)

A Prática como Componente Curricular<sup>4</sup> surge como um meio de reparação e superação da desarticulação teoria e prática e da dicotomia curricular e hierárquica do bacharelado frente à licenciatura. Segundo Nascimento (2013),

a prática aqui convida (ou obriga) os professores de Ensino Superior, pesquisadores em suas respectivas áreas, a trabalharem o Ensino de História para a Educação Básica, transformando o conteúdo de suas disciplinas em conhecimento acessível ao saber escolar, através de atividades práticas pedagógicas conscientes. (p. 41)

Ainda segundo o autor (NASCIMENTO, 2013), com a Prática como Componente Curricular

A licenciatura, enfim, havia de ser encarada a partir dos seus reais objetivos. Ou seja, para além de saber realizar pesquisa acadêmica, o futuro professor deve reconhecer qual conhecimento deve ser levado para a escola, por que o mesmo será positivo no ambiente escolar e, principalmente, como esse material tornar-se-á inteligível aos alunos através de uma prática pedagógica coerente. (p. 37)

Ainda que percebamos o anseio de se contemplar aquilo que está proposto nas Diretrizes para a formação de professores, o saber pedagógico vai para além de entender o que se deve fazer ou o que vai fazer, mas compreender o que se faz dentro da sala de aula, da escola. Essas mudanças da legislação colocariam em evidência, segundo Silva (2013), Nascimento (2013) e Caimi (2009), a forma e o conteúdo da licenciatura frente ao bacharelado, demonstrando a especificidade da formação e a construção dos saberes necessários a atuação docente. No entanto, o que podemos perceber é que, muitas vezes, o estágio acaba sendo o espaço no qual se realizam essas pretensões, mas o estágio vem ao fim do curso, como uma etapa a ser concluída para a obtenção do título de

---

<sup>4</sup> Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

licenciado, conforme Pimenta e Lima (2006), o estágio acaba caindo numa perspectiva desarticulada curricularmente nos cursos de licenciatura. Então, o que podemos constatar é que, ainda que alguns cursos tragam disciplinas específicas que visam abordar questões metodológicas e teóricas mais centradas no ensino de determinados conteúdos, como os Laboratórios de Ensino e Oficinas de Ensino de História e alguns cursos reservam uma carga horária X que costuma ser entre 12 e 18 horas/aula, que podem ser realizadas através de seminários, artigos, elaboração de material didático, planejamento, entre outros, no interior das disciplinas de conteúdo específico, o objetivo da Prática como Componente Curricular encontra-se distante de cumprir sua função.

Compreendemos que, para além de se criarem disciplinas ou carga horária específicas, que são muito importantes e demonstram preocupação por parte dos cursos em atender tanto a legislação quanto demandas de alunos e professores, é necessário repensar a local das disciplinas de prática dentro do curso, o que estas significam para a formação docente, que objetivos estão postos e que formação desejamos aos nossos futuros professores. Ainda conforme Nascimento (2013),

Para que isso ocorra, não basta as grades curriculares sejam modificadas. O comprometimento, a auto-avaliação e a autocrítica de todos é fundamental. Afinal, como professores universitários entendem e legitimam os cursos de Licenciatura e de Bacharelado? Sendo professores e também cientistas, como eles lecionam para ambos os cursos? Será que atuam igualmente nas duas graduações e relegam à Faculdade de Educação as disciplinas de formação docente, necessárias para a obtenção do título de licenciado? (p. 37)

A subcategoria didática específica representa 8% dos componentes analisados e constitui-se pelas disciplinas responsáveis pelas discussões de metodologias específicas à área de formação, ensino de História e seus desdobramentos, métodos e fontes para o ensino da História, elaboração de materiais didáticos, conforme a ementa da disciplina de Didática da História: “[...] A formação do profissional de História e a realidade do ensino. O desafio de saber ensinar. [...] Ensino de História: Diversificação de Abordagens. Os conceitos, o Ensino e a aprendizagem em História.” (UFG, 2015. P. 30) ou então a disciplina de Metodologia do Ensino da História:

Abordagem acerca do uso dos conjuntos de fontes que podem e devem ser empregados para a pesquisa e o ensino da História. Ampliação da discussão do conceito de fontes: fontes primárias (oficiais e privadas), livros, documentos, filmes, músicas, jornais, revistas, objetos artísticos, fotografias, etc. e a sua relação com o estudo e construção da História. (UFRB, p. 44)

Segundo as Diretrizes para a formação de professores, os conteúdos de ensino devem ser tratados articuladamente com sua didática específica, pois as pesquisas desenvolvidas na área de ensino de História (SILVA, 2013) vêm contribuindo na criação de concepções didáticas próprias à disciplina, assim sendo

Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos. (BRASIL, 2001, p. 39)

Como exemplo de didática específica, podemos citar as alternativas que os cursos vêm apresentando para a prática como componente curricular, sendo estas os laboratórios de ensino de História, que visam, principalmente, incluir questões práticas nas disciplinas específicas, tais como: confecção de material didático, fontes e métodos próprios ao ensino de História, adequação dos conteúdos ao saber escolar. Por esse motivo elencamos tais disciplinas na categoria didática específica, visto que são abordagens metodológicas e teóricas que dialogam, especificamente, com as particularidades da História enquanto disciplina escolar, conforme percebemos na ementa da disciplina Oficina de História do Brasil: “[...] Levantamento, análise e produção de material didático referente à História do Brasil. Práticas pedagógicas em instituições de ensino, pesquisa e movimentos sociais.” (UFC, 2005, p. 25) ou então na disciplina de Laboratório de Ensino de História antiga e medieval: “Abordagem de temáticas específicas para o ensino do período histórico de referência, de uma perspectiva historiográfica recente que dinamizem estudos de temas relativos à sociedade, à cultura, o cotidiano e às instituições político-econômicas.” (UFES, 2008, p. 74).

Porém, as mesmas inquietações relacionadas aos conteúdos propostos na subcategoria **fundamentos ao ofício do historiador** podem ser elencadas aqui, uma vez que objetivo da didática específica em História é abordar os conteúdos da História, também estes teóricos, historiográficos, mas relacionados ao ensino; portanto, a pluralidade, a multiplicidade se constituem enquanto desafios teóricos, metodológicos sobre que História ensinar. (FONSECA, 1996). Segundo Caimi (2009), para além da criação de disciplinas específicas ou de modificação da dinâmica das disciplinas de estágio,

Isso implica educá-los/educar-nos na perspectiva de um sujeito cognitivo que, muito mais do que aprender conteúdos históricos acadêmicos e saber “(re)transmiti-los” no âmbito escolar, compreende o que se pode fazer, criativa e criticamente, com o que se aprende e se conhece. (p. 40)

Nascimento (2013), ainda chama a atenção para que

Os currículos de graduação em História procuram integrar disciplinas obrigatórias [...] com as ditas optativas [...], facilitando o contato do graduando com diferentes olhares sobre uma mesma temática, sem perder de vista os debates historiográficos existentes e a fundamentação teórico-metodológica que nos difere de outras disciplinas. O problema, então, reside na forma como nós professores poderemos trabalhar esse conteúdo teórico com a prática de ensinar História num espaço diferente e tão diverso como a escola. (p. 47)

O autor questiona que as atividades propostas dentro dos cursos de História estão muito mais voltadas à produção acadêmica do que ao ensino básico, questiona também o papel do professor formador e sua preocupação (ou falta dela) sobre o futuro daquele profissional em formação, para além da disciplina que ministra.

Ainda que essa subcategoria apresente uma porcentagem alta, cabe salientar que sua presença nos currículos analisados evidencia o quanto algumas universidades não abordam ou abordam muito pouco tais componentes curriculares, enquanto outras possuem um número significativo de disciplinas pedagógicas específicas à área da História. É uma distribuição bastante desproporcional, o que demonstra que alguns cursos investem muito pouco nessa área do conhecimento.

Políticas e organização da educação escolar representa 6% dos componentes analisados e é responsável por proporcionar discussões relacionadas ao funcionamento da educação escolar em termos de legislação, regulamentação, normatização do sistema educacional, conforme a disciplina de Organização da educação brasileira: “Análise das dimensões pedagógicas e políticas dos princípios normativos e legais da organização escolar brasileira, com ênfase na Educação Básica.” (UFRN, 2003, p. 87) ou ainda conforme a disciplina de Organização escolar II: “Projeto Político Pedagógico. Concepções de currículo. A teoria curricular e os aspectos da ideologia, da cultura e do poder. O currículo e os ritos de exclusão. O currículo oficial: PCNs; Propostas Curriculares: estadual e municipais [...]”. (UFSC, 2006, p. 100). De acordo com as Diretrizes para a formação de professores, é uma das competências requeridas dos profissionais da educação saber “Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica”. (BRASIL, 2001, p. 44),

além de ter como conhecimentos para o desenvolvimento profissional saberes relacionados à cultura, sociedade, política e economia da educação, portanto, necessita estar por dentro das

políticas públicas da educação, dados estatísticos, quadro geral da situação da educação no país, relações da educação com o trabalho, as relações entre escola e sociedade, são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e, ainda, a análise da escola como instituição – sua organização, relações internas e externas – concepção de comunidade escolar, gestão escolar democrática [...] (BRASIL, 2001, p. 46)

Fundamentos da Educação representa 5% dos componentes analisados, tendo como objetivo principal trazer elementos teóricos para as discussões da educação e sua inter-relação com a sociedade, as culturas e os processos de desenvolvimento do indivíduo, destacando-se, principalmente, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia e as Teorias Educacionais. Podemos citar como exemplo a ementa da disciplina de Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem: “Principais correntes teóricas da psicologia do desenvolvimento [...] A psicologia do desenvolvimento sob diferentes enfoques teóricos centrados na infância, adolescência e vida adulta.” (UNILAB, 2018, p. 74) ou ainda na disciplina de Filosofia e Educação: “O conhecimento filosófico. A definição de Educação. A relação Filosofia-Educação. Pensamento filosófico contemporâneo, discurso pedagógico e concepções de educação.” (UFTM, 2018, p. 4). De acordo com as Diretrizes para a formação de professores, uma das competências necessárias ao profissional da educação é a compreensão do papel social da escola. Portanto, espera-se dos futuros professores

Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;  
Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; (BRASIL, 2001, p. 42)

A subcategoria temas transversais, presente em sua maioria nas disciplinas elencadas nos saberes pedagógicos, representa 3% dos componentes curriculares, caracterizando-se por abordar questões referentes, principalmente, ao meio ambiente, direitos humanos, diversidade, gênero, questões sociais, mundo do trabalho e consumo; contemplando, assim algumas das temáticas elencadas pelos PCN's<sup>5</sup> como temas

---

<sup>5</sup> No currículo foram incorporados, como temas transversais, as questões da ética, da pluralidade cultural, do meio ambiente, da saúde, da orientação sexual e do trabalho e consumo. (BRASIL, 1997)

transversais. Citamos como exemplo a disciplina de Meio ambiente, economia e sociedade: “Modos de produção: organização social, Estado, mundo do trabalho, ciência e tecnologia. Elementos de economia ecológica e política. Estado atual do capitalismo. Modelos produtivos e sustentabilidade. Experiências produtivas alternativas.” (UFFS, 2012, p. 48) ou então a disciplina de Oficina Pedagógica Educação e Direitos Humanos: “Compreensão das bases conceituais e históricas dos Direitos Humanos. [...] Debate sobre questões afeitas a cidadania e a vivência plena dos direitos, contribuindo para o desenvolvimento de responsabilização. Educação e Direitos Humanos.” (UNIFAP, 2017, p. 71). São temas importantes, pois dialogam com questões vividas no cotidiano das pessoas e instrumentaliza os alunos-professores a terem uma formação vinculada com as demandas sociais, além de contemplar competências propostas pelas Diretrizes para a formação de professores, nas quais se espera o

[...] tratamento dos Temas Transversais – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo e outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social. (BRASIL, 2001, p. 46)

A didática geral ocupa 2% dos componentes analisados e aborda as principais questões referentes a atuação docente no que diz respeito ao planejamento, avaliação, prática docente, contextos educacionais, interação aluno-professor, papel docente, organização do trabalho na sala de aula. São componentes pedagógicos responsáveis pelo “saber ensinar”, focalizando o estudo dos processos de ensino e aprendizagem de uma forma mais genérica, conforme a ementa de Didática: “Análise dos elementos necessários à organização do ensino [...] Fundamentação teórico-metodológica para a sistematização da prática docente, voltada para a apropriação do conhecimento crítico”. (UFRN, 2003, p. 89) ou da disciplina de Didática:

O papel da Didática na formação e identidade docente. O cotidiano escolar, a ação docente e o projeto político pedagógico. Tendências da prática escolar. Currículo e conhecimento. A pesquisa como princípio educativo e formativo. O planejamento e a organização do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação. O contexto da prática pedagógica e a dinâmica da sala de aula. (UFOPA, 2017, p. 48).

Nesse sentido, esse componente curricular contempla boa parte do que as Diretrizes (2001) definem como “conhecimento pedagógico” (p. 48), ao salientar que

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe [...] avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos [...] relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. (BRASIL, 2001, p. 48-49)

Conforme Pimenta (2012),

Os alunos da licenciatura, quando arguidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que “ter didática é saber ensinar” e “que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”. Portanto, didática é saber ensinar. (p. 26)

Essa concepção demonstra que os alunos-professores compreendem que somente os saberes do conhecimento e os saberes de suas experiências não são suficientes para fundamentá-los no exercício da docência, sendo necessário então um saber lhes dê base para o seu exercício profissional. Porém, ainda segundo a autora, alunos e alunas construíram outra percepção a respeito da didática: compreendem a mesma como um fornecimento de técnicas utilizáveis em qualquer situação de ensino, portanto, a didática está atrelada a noção de racionalidade técnica evidenciando uma “pedagogização” (Schmidt, 2012; Freitas, 2013) dos saberes necessários à docência e do ensino de História. Nos cursos destinados a formação de professores, os saberes necessários à formação e construção da identidade docente vêm sendo trabalhados enquanto polos desarticulados, fato que decorre, principalmente, do status e poder que alguns destes passam a adquirir na academia (PIMENTA, 2012, p. 26).

Conforme Monteiro (2001)

Essa relação foi considerada e estudada por longo tempo dentro do paradigma da racionalidade técnica que, buscando a eficácia através do controle científico da prática educacional, trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Assim, o saber científico encontra(va) no professor um profissional habilitado – com a sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo, (ou distorcê-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, “evoluiriam para uma vida melhor”. (p. 122)

Tardif (1991) também chama a atenção para esse fato: o professor enquanto transmissor de um saber do qual ele não é produtor. O que se desejava, portanto, era um profissional com capacidade técnica (daí também provém a questão da pedagogização do ensino) para transmitir um conhecimento já elaborado. Nesse sentido, Pimenta (2012) salienta que



Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que produzem saberes pedagógicos, na ação. Nos cursos de formação tem se praticado [...] “ilusões”: a ilusão do fundamento do saber pedagógico no saber disciplinar – eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o que fazer da matéria; a ilusão do saber didático – eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto, eu posso deduzir o saber-fazer do saber [...]. (p. 27)

Justamente aí reside a relevância, na formação, das ciências da educação, dos saberes didático-pedagógicos. São estes que irão fundamentar o trabalho do professor, que irão instrumentalizá-lo para a compreensão da sua atividade de forma crítica, reflexiva; porém, somente eles não darão base ao exercício profissional, tendo em vista que quem ensina ensina algo. Portanto, a articulação entre os saberes do conhecimento, que fundamentarão o saber científico, de referência e os saberes pedagógicos; compreendidos enquanto saberes teórico-práticos-reflexivos, se faz de suma importância na construção dos currículos destinados à formação docente. As disciplinas, a matriz curricular, a bibliografia, o currículo de efetivação, precisam convergir para essa formação.

Por último encontra-se a subcategoria pesquisa e escrita em educação, contemplando 1% dos componentes. Essa subcategoria surge dentro da análise devido a propostas presentes em alguns currículos de direcionar a escrita dos licenciados para as questões referentes à educação. Portanto, são disciplinas próprias dos saberes pedagógicos que visam fundamentar a escrita e a pesquisa das experiências vivenciadas nos estágios ou mesmo ao longo do curso de licenciatura como um todo, como, por exemplo, as disciplinas de Trabalho de graduação: formação docente em História I: “Sistematização de atividades desenvolvidas em componentes curriculares e programas de iniciação à docência e à pesquisa no decorrer da licenciatura em História. Redação de texto dissertativo que trata da formação docente na licenciatura em História.” (UFGD, 2017, p. 35) e Projetos de ensino e pesquisa em História: “A contribuição da pesquisa e do ensino de História no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento histórico. [...]” (UFGD, 2017, p. 39).

De acordo com as Diretrizes (2001), a relevância da pesquisa própria na área pedagógica, reside no fato de que o professor constrói uma postura investigativa e autônoma, no momento em “produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria

formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens”. (BRASIL, 2001, p. 36). Ainda que processos distintos, o profissional docente que pesquisa sua própria prática e se engaja em compreender os processos que a todo o momento surgem em nossa sociedade em crise, será um/a profissional muito mais realizado e competente em sua profissão de docente. A pesquisa, não em um sentido fechado, rígido e puramente acadêmico; mas no sentido de desacomodação, questionamento e autorreflexão, é um processo cognitivo e profissional relevante para que o docente siga com sua formação, a problematize, uma vez que a prática da pesquisa envolve engajamento, leitura, reunião com pares, discussões. Finalizo as considerações com Pimenta (2002), que nos diz que

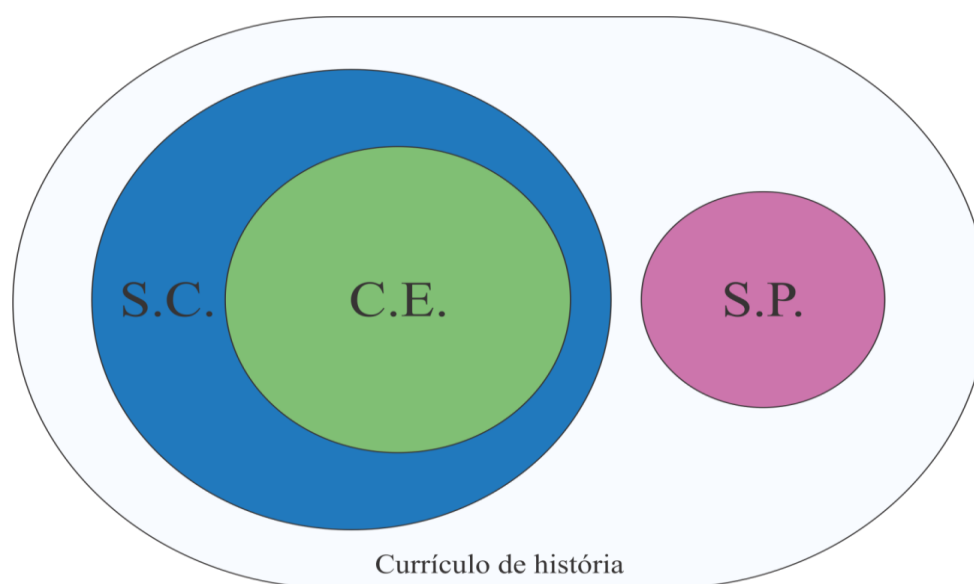
A pesquisa da prática individual e coletiva e de seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre as próprias incertezas e dificuldades. [...] Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. [...] torna os professores mais sujeitos de sua própria História profissional, fomentando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor [...]. (p. 199)

Necessitamos, portanto, reforçar ainda mais essa concepção de pesquisa e docência num sentido de oxigenação das práticas docentes, de reflexão dos modelos tradicionalmente instituídos e de troca de conhecimentos para a coletividade docente. As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere um tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo.

A partir das análises construídas até o momento, podemos perceber que em ambas as categorias os cursos e currículos analisados buscam, em maior ou menor medida, atender aquilo que é proposto tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História quanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica. Porém, ainda levando em consideração tais análises, podemos constatar que o espaço e a proporção das disciplinas dos saberes pedagógicos dentro do currículo são, perceptivelmente, menores; de um total de 1893 disciplinas, apenas 630 se enquadraram na categoria saberes pedagógicos.

De modo a possibilitar uma análise visual dessas proporções, foi construído um esquema elaborado a partir do valor percentual que as categorias elencadas para análise ocupam no currículo. No referido esquema, encontram-se ambas as categorias principais, sendo S.C, **saberes do conhecimento** e S.P. **saberes pedagógicos** e suas respectivas proporções nos currículos de História, bem como a proporção que a subcategoria **conhecimentos específicos**, C.E ocupa no mesmo, sendo esta a maior subcategoria presente nos componentes curriculares.

Figura 2: proporção das categorias presentes nos currículos



Fonte: as autoras.

A partir desses levantamentos, com base no mapeamento das disciplinas, no qual percebemos em termos quantitativos uma predominância curricular dos saberes do conhecimento, e dentro desse dos conhecimentos específicos, sobre os saberes pedagógicos, bem como das análises das ementas e das Diretrizes, nos propomos a tecer algumas reflexões.

### **Competências e habilidades dos alunos-professores**

Compreendemos que a atividade e identidade docente possui uma natureza própria, evidenciando quais saberes são necessários para a sua construção,

demonstrando a importância da reflexão, da prática e das condições de sua elaboração para a atuação na educação básica (TARDIF, 1991; MONTEIRO, 2001). Nesse sentido, a forma como o licenciado necessita lidar com os saberes de sua formação institucional é diferente do bacharelado, afinal, a forma e o conteúdo da licenciatura precisam estar em diálogo com o saber escolar destinado à educação básica. Assim sendo, cabe salientar que em todos os cursos de licenciatura e bacharelado, os componentes curriculares específicos são ministrados em conjunto para ambos, afinal, constituem-se dos componentes curriculares duros ou núcleo específico de formação. Percebemos, a partir dessa observação, que ainda que os conteúdos específicos se constituam os mesmos para ambos, as demandas formativas são diferentes. Tem-se muito evidente, principalmente quando analisamos as Diretrizes para os Cursos de História; ainda que o perfil de formação que se deseja nos cursos de História seja de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, sendo então o foco na formação do historiador (SILVA, 2013, p. 16), e as Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, o que se espera do bacharel e o que se espera do licenciado.

O licenciado, além de contemplar em sua formação as competências e habilidades destinadas a ambas as formações, que se referem, principalmente, a compreender os processos históricos básicos, as noções de tempo e sociedade e transitar pelas áreas do conhecimento que dialogam com a História, necessita estar apto a “transmitir” o conhecimento histórico aos diferentes níveis de ensino. Além disso, a formação do licenciado exige concordância com as Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, portanto, é uma formação com uma demanda que exige ligação e articulação entre os saberes, de modo que atenda tanto as demandas legais quanto as demandas educativas e “problematizadoras” (SCHIMDT, 2012; PADRÓS, 2002) destinadas e esperadas dos professores de História. Deste modo, questionamo-nos sobre como deveriam ser ministradas as aulas: separadamente ou podemos pensar que professores também devem produzir pesquisas e bacharéis também podem tornar-se professores? E com isso que a organização do ensino seja repensada?

Levando em consideração tais questionamentos, consideramos pertinente apontar que 17 cursos abordam em seus Projetos Políticos Pedagógicos, juntamente com os conteúdos específicos, a questão de se relacionar tais conteúdos a abordagens práticas sobre o ensino, conforme presente no documento da UNIPAMPA: “Tem como objetivo tratar de temáticas relacionadas à formação básica do (a) historiador (a), e

contemplar, igualmente, questões relacionadas ao ensino destas temáticas.” (2016, p. 79). Enquanto que 21 cursos contemplam na sua matriz curricular disciplinas específicas voltadas a atender a prática como componente curricular, conforme ementa da disciplina de Laboratório de ensino de História antiga e medieval da UFRB, que propõe “Estudo de um conjunto de temas relativos à transposição e aplicação das reflexões e leituras desenvolvidas nas disciplinas História Antiga e Medieval para o debate nas salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio.” (p. 46).

Segundo as Diretrizes,

As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente. (BRASIL, 2001, p. 9)

E ainda, conforme a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002:

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

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; [...]

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e, não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002, página única)

Tanto as Diretrizes Curriculares quanto a Resolução do Conselho Nacional de Educação nos fazem pensar, segundo Nascimento (2013), que o surgimento legal da Prática como Componente Curricular, visando que esta permeie todo o curso de licenciatura e não apenas as disciplinas de caráter pedagógico, é um demonstrativo da ocorrência de dois problemas bastante presente nas pesquisas sobre formação de professores de História: a desarticulação teoria e prática e a primazia dos conteúdos destinados a formação do bacharel sobre o licenciado. Sobre essa questão, Fonseca e Mesquita (2006) apontam que nos cursos de licenciatura em História no Brasil havia (há?) predominância curricular dos conhecimentos historiográficos e teórico-

metodológicos, sem que estes, no entanto, dialoguem de maneira mais significativa com os saberes pedagógicos.

Silva (2013), ao abordar os saberes docentes em História, traz importantes contribuições para a pesquisa em questão. Ao analisarmos os saberes docentes, ancorados em referenciais como Tardif (1991), Pimenta (2006, 2012), Monteiro (2007), Fonseca (1996, 2006), compreendemos as características de tal saber, sua interrelação com a vida, a experiência, com outros saberes e a (re) construção constante dos conhecimentos. Segundo Silva (2013), a partir de pesquisas de Monteiro (2007), percebe-se que, os professores já em atuação, ao revisitarem a sua formação inicial, consideram-na “insuficiente” em termos de ensino de História, pois “aprenderam a serem professores na prática” (SILVA, 2013, p. 10). A autora coloca que “as indagações sobre o processo de constituição do saber docente ainda precisam ser esclarecidas, principalmente, no que se refere a etapa inicial de formação, na Universidade, onde começam a ser construídos e legitimados os saberes disciplinares e os da formação profissional, ou pedagógicos” (SILVA, 2013, p. 10).

Conforme Tardif (1991)

Nenhum saber é, por si só, formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres [...] cuja posse garantiria seu domínio: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não contém, em si próprio, nenhum valor formativo, somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. (p. 224)

É importante compreender que já não cabe mais, em termos de formação de professores e apreensão de conhecimentos, a ideia de que saber algo, automaticamente, dá as competências necessárias para ensinar. Bem como apenas os saberes específicos ou técnicas de ensino descoladas dos seus fundamentos e compreensões, pois são insuficientes para atender a complexidade, dinamicidade e criatividade que é a atuação docente. É necessário e imprescindível que haja relação entre os saberes necessários à docência, para que não ocorra, por exemplo, o mito do conhecimento ensinável por si só.

Para além dessas questões, procuramos trazer aqui um dado bastante pertinente e, de certa forma, revelador do local que o ensino ocupa no processo formativo dos professores de História. Segundo Silva (2013), sobre as temáticas relacionadas ao campo de pesquisa em Ensino de História,

Outra pista que sinaliza o crescimento deste campo de estudo são as inúmeras publicações de livros e coletâneas sobre ensino de História. Apesar do crescimento, grande parte das pesquisas sobre ensino de História é desenvolvida nos Programas de Pós-graduação de Educação, os programas de História acolhem, ainda muito timidamente, projetos de pesquisa na área. (p 12)

Esse fato, já abordado por Triches e Evangelista (2006), pode ser um indicativo de que as questões referentes ao ensino de História não são temas contemplados nos programas de História pelos historiadores. Estes, talvez, não compreendam ou sintam que tais questões lhes dizem respeito, o que poderia caracterizar desarticulação entre os saberes da formação docente em História. Fonseca (1996) destaca a importância dos Historiadores que fazem a opção de formar professores de História compreenderem a sua responsabilidade e papel nessa formação, entendendo as dificuldades pelas quais passam professores em atuação, a natureza do saber histórico escolar e reconhecer-se nesse papel. Além disso, Nascimento (2013) salienta o papel da área do Ensino de História e o fato de que

Sem dúvidas, precisamos abrir um diálogo cada vez mais profícuo com os professores que trabalham o Ensino de História. Essa área já demonstrou a importância da sua colaboração para a formação docente e de como deveríamos ou poderíamos, com práticas simples, criar um currículo que continue formando pesquisadores na área e também professores aptos a construir diálogos entre o saber acadêmico e o saber escolar. (p. 47-48)

Com estas reflexões, não procuramos sobrepor um saber ao outro, ao passo que compreendemos que é fundamental ao exercício da docência que os alunos-professores tenham conhecimento conceitual sobre a disciplina de seu campo de atuação. Mas também compreendemos que ainda persiste, em termos de percurso formativo curricular, uma predominância da área específica de atuação sobre as demais, além da percebida desarticulação entre os saberes necessários à atuação docente.

Compreendendo a relevância e a persistência dos apontamentos e reflexões realizadas até o momento, entendemos que a formação de professores se constitui enquanto um processo complexo, heterogêneo, permeado por uma “amalgama” (TARDIF, 1991) de saberes e competências que vão além daquelas institucionalizadas na universidade. É uma profissão em que espera-se uma sólida formação nos cursos de licenciatura, afinal, como coloca Fonseca (2001),

É, sobretudo, na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se, de um importante momento de construção da identidade pessoal e

profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (p. 1).

Consideramos importante ainda levarmos em consideração o papel que as ciências humanas, especificamente, têm na sociedade e o papel que os professores de História podem desenvolver.

### **Considerações finais**

A licenciatura em História não é nova em nosso país e, ao longo do tempo, experimentou diferentes concepções, dinâmicas, políticas, currículos, evidenciando as disputas que sofreu e que ainda sofre referente à formação de professores. Portanto, as questões a serem enfrentadas na formação são históricas. Nesse sentido, também são históricos os principais problemas apontados em relação à formação de professores de História (FONSECA, 1996), que ao longo do tempo experimentou, em suas proposições, diversos aspectos relacionados aos processos formativos, sejam estes curriculares, legais, teóricos, práticos (MONTEIRO; RICCI, 2015; NASCIMENTO, 2013; PADRÓS, 2002; FONSECA, 1996, 2001; SCHMIDT, 2012). A partir desses entendimentos, o esforço pretendido nessa pesquisa não visa esgotar o assunto, nem trazer soluções prontas, pois o que podemos perceber é que o tema não se esgota e carece, principalmente, de articulação entre todas as instâncias envolvidas no processo de regulamentação, construção e formação desses professores, de valorização social e econômica dessa classe de trabalhadores, pois

pensar a formação docente, [...], implica, pensar simultaneamente nos vários aspectos que constituem esse processo: formação inicial (cursos de licenciatura), formação contínua (cursos, treinamentos em serviços, assessorias) e condições de trabalho (materiais, carga horária, salário). (FONSECA, 1996, p. 103).

Assim, procuramos, com os debates e análises trazidas até o momento, problematizar algumas das questões referentes à formação inicial, principalmente no âmbito curricular, dos saberes da profissão e atividade docente; compreendendo essa atividade como fenômeno complexo, histórico, social, atravessado por fatores políticos, culturais, científicos. Além do objetivo e desejo de se compreender como estão organizados e distribuídos os saberes nos currículos, se constitui enquanto relevante tal abordagem justamente pela importância que os saberes apreendidos têm na formação e na construção da identidade docente. Portanto, compreender tais saberes e percebê-los nos currículos dos cursos de formação também pode auxiliar na compreensão da



construção da identidade de professores de História. Possibilitar uma formação crítica, reflexiva e sólida é um passo importante para a construção de identidades docentes capazes de mobilizar os conhecimentos, de instigar os alunos, de atuarem objetivamente sobre os contextos em que atuam e de valorizarem e produzirem conhecimento por si próprios. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas já mencionados apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais.

Historicamente, nos cursos de licenciatura, a formação está contida nos conteúdos específicos da área de atuação, portanto, a ênfase na formação recai sobre o bacharelado. Assim sendo,

[...] nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de imprevisto e autoformulação do “jeito de dar aula.” (BRASIL, 2001, p. 16)

Nesse sentido, reconhecer a historicidade dessas questões referentes à formação de professores nos ajuda a compreender o caminho que se percorreu e que se segue percorrendo para superar essas questões, as quais demandam esforços coletivos, autocríticas constantes, escuta atenta e necessidade de mobilização de todos os setores e agentes responsáveis por essas formações. Conforme as Diretrizes para a formação de professores, a revisão do processo de formação de professores, implica em, necessariamente ter que “enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados.” (BRASIL, 2001, p. 17). Conforme Silva (2013), a necessidade de repensar a formação docente (não apenas em História), vem inspirando reformas universitárias que buscam encontrar uma “nova articulação e um novo equilíbrio entre o conhecimento produzido pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 23).

A partir desses entendimentos, nos propomos a pensar que se o ensino se constitui como o maior campo de atuação dos profissionais da História e que as pesquisas apontam para tantos problemas provenientes na formação, como repensar a integralidade desses profissionais? Por que não formamos os historiadores-docentes? Compreendemos que a separação licenciatura e bacharelado surge para construir uma identidade própria aos cursos de licenciatura, para que os mesmos não fossem mais

vistos como apêndices ou complementos. Entretanto, a partir do exposto até o momento cabe pensar se essa pauta de fato se concretizou e que outros caminhos, talvez mais efetivos, podemos tomar de modo a compreender a formação de professores e suas demandas. Além disso, é perceptível os esforços de ordem reorganizacional e paradigmática que temos que enfrentar de modo a ver a valorização da licenciatura.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>

\_\_\_\_\_. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70 Ltda., 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 13**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. 2002.

CAIMI, F. E. A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial. **Revista Fronteiras**, v. 11, p. 27-42, 2009. Disponível em <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/352/416>>

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n.1, pp. 33-55, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea03.pdf>>

FONSECA, S. G. A formação do Professor de História no Brasil. *In*: Encontro “Perspectivas do ensino de História”, II, São Paulo, 1996. **Anais...** São Paulo, FEUSP, p. 101-109.

\_\_\_\_\_. A formação de professores de História no Brasil: novas Diretrizes velhos problemas. 2001. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc)>

MATOS, Júlia Silveira.; SENNA, Adriana Kivanski. O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada. **II Seminário de História política: olhares além das práticas**. Rio Grande, pp. 13-30, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/3343>>

MESQUITA, I. M.; FONSECA, S. G. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. **História Unisinos**, v. 10, n. 3, p. 333-343, Setembro/Dezembro, 2006. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/6187>>

MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

NASCIMENTO, A. P. Mil horas para quê? A prática como componente curricular na Licenciatura em História. **Antíteses**, v. 6, n. 12, p. 35-52, jul./dez. 2013. Disponível: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/17179>>

PADRÓS, Henrique Serra. Papel do professor e função social do magistério: reflexões sobre a prática docente. In: \_\_\_\_ [et all] (Orgs.). **Formação de professores de História e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002. p. 37-47.

PIMENTA, Selma Guarrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, vol. 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>

RICCI, C. S. Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História. **Revista História Hoje**, v. 4, n 7, p. 107-135, 2015.

SACRISTAN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTAN, José Gimeno; Gómez, Ángel I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 119-170.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTAN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 54-66.

SILVA, R. A. N. Diretrizes, licenciatura e ensino de História: os caminhos da construção do saber docente. **Revista Encontros**, Rio de Janeiro, ano 11, nº 20, pp. 7-

29 2013. Disponível em: <  
<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/view/325>>

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAYALE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p.215-233, 1991. Disponível em: <  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod\\_resource/content/1/TARDIF%20C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%20C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf)>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

## CAPÍTULO 3

### “É IMPRESCINDÍVEL QUE HAJA COERÊNCIA ENTRE A FORMAÇÃO OFERECIDA E A PRÁTICA ESPERADA DO FUTURO PROFESSOR”<sup>6</sup>

**Resumo:** O presente artigo busca compreender a organização dos saberes pedagógicos e do conhecimento na estrutura curricular dos cursos de licenciatura em História e suas relações com as intencionalidades formativas apontadas pelos Projetos Pedagógicos. A pesquisa se caracteriza por ser qualitativa documental, pois possibilita a construção de significados sobre a formação e concepção de docência, considerando as singularidades e semelhanças entre os projetos, mas sem perder de vista o contexto de elaboração desses documentos. Nesse sentido, a partir do cruzamento dos Projetos Pedagógicos de 30 cursos de História licenciatura de universidades federais brasileiras, das legislações e do mapeamento dos componentes curriculares presentes no desenho curricular dos cursos, buscou-se responder ao questionamento da pesquisa. A partir da análise constatou-se que existe um descompasso entre as intencionalidades presentes nos projetos e a materialidade dos saberes organizados no desenho curricular, evidenciando que ainda predomina nos cursos uma formação mais voltada aos saberes do conhecimento e uma desarticulação entre a formação específica e a formação pedagógica.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares Nacionais; Projeto Político Pedagógico; Formação de professores.

#### Considerações iniciais

Historicamente, perpetuou-se nos cursos de formação de professores a ênfase na formação específica. Nesse sentido, nos cursos destinados a formação de professores de História priorizou-se, em termos curriculares, a formação do bacharel em História, predominando nos currículos os saberes do conhecimento sobre os saberes pedagógicos. Essa questão referente à formação do professor de História no Brasil é um debate antigo e possui hoje contribuições de diversas pesquisas (FENELON, 1983; FONSECA, 1993, 2003; COSTA, 2008; NASCIMENTO, 2008; RICCI, 2013; MONTEIRO, 2007). Entretanto, ainda aponta-se certa “resistência”, pelo menos em termos de matriz curricular, nessa perspectiva de formação (FONSECA, 2003).

Nesse mesmo sentido, durante um longo período perpetuou-se uma concepção de professor técnico-linear, sendo esse profissional responsável apenas por transmitir

---

<sup>6</sup> O título faz referência ao subtítulo 1.2 das Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

um conhecimento pronto e distante, do qual era mero receptor (TARDIF, 1991; FENELON, 1983; PIMENTA, 2002). Os embates e discussões que problematizaram tanto a concepção do que é um historiador, quanto um professor e um professor de História são frutos de processos históricos, atravessados por períodos de maior censura e repressão, como é o caso da ditadura militar no Brasil, até chegarmos à reabertura política e a explosão das demandas provenientes de entidades representativas de professores da Educação Básica, de teóricos educacionais, profissionais da História, sociedade civil. Esses embates e tensionamentos que visavam, sobretudo, romper com os paradigmas até então consolidados a respeito da formação de professores em geral, e da formação dos profissionais da História em particular, deram origem a dois documentos que, em seu construto, evidenciam os caminhos trilhados por essas discussões e suas conclusões: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História (DCNH, 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP, 2001).

Cada um desses documentos é fruto de um processo histórico que procurou superar as concepções restritas de formação e atuação docente, bem como de formação e papel de historiador, que há tempos já não comportavam mais as demandas da sociedade, bem como não dialogavam com concepções de educação e de História emergentes na sociedade e no meio acadêmico e educacional. Assim como as DCNs, os cursos de formação de professores de História no Brasil são fruto de diferentes concepções teórico-metodológicas, historiográficas, conceituais e apresentam o resultado desses embates que buscaram alinhar os cursos aos novos paradigmas educacionais, às novas demandas identitárias e aos novos debates da História.

Compreender a historicidade e os caminhos trilhados por esses documentos evidenciam os trajetos percorridos nessas décadas que marcam desde a institucionalização dos cursos de História, os efeitos dos ataques sofridos pela ciência histórica e pela formação de professores na ditadura militar até as mudanças ocorridas na “década da educação”<sup>7</sup> (FREITAS, 2002; MEC, 2001), momento marcado por novas políticas educacionais, paradigmas e orientações para a Educação Básica e a Educação Superior. As DCNs analisadas fazem parte das prescrições legais advindas desse período e são orientadoras dos cursos que nos propomos a analisar. Nesse sentido,

---

<sup>7</sup> A “década da educação” faz referência aos anos 1990 e as políticas de reformulação da educação provenientes da nova LDB, dentre outros documentos.

constituem-se enquanto importantes documentos para a pesquisa em questão, pois são estes orientadores dos cursos de formação de professores de História.

Na sequência serão apontadas as considerações a respeito das relações entre os documentos legais, os projetos pedagógicos dos cursos e os saberes organizados nos currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000). Nesse sentido, a pesquisa que nos propomos em desenvolver aqui está centrada nas concepções de formação, mais precisamente, concepções de docência que estão presentes nos Projetos Pedagógicos de 30 cursos de História licenciatura. A temática surge a partir do mapeamento e da análise dos saberes que integram as matrizes curriculares de 51 cursos; a partir desse levantamento foi evidenciado que, no desenho curricular, os saberes do conhecimento e, dentro desse os conhecimentos específicos, são responsáveis pela maior parte da formação de professores de História. Esse movimento evidencia o diálogo com as temáticas desenvolvidas nos artigos anteriores.

Nesse sentido, temos como questão central: Os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos que integram as propostas curriculares dos cursos de licenciatura em História das universidades analisadas estão articulados com o perfil profissional almejado tanto pelas legislações quanto pelos projetos pedagógicos? A partir desse questionamento, desdobram-se outros: Que concepções de formação de professor de História vêm sendo vivenciadas por meio desses currículos? Quais as ausências das Diretrizes? Quais as regularidades dos cursos analisados? Assim, nesse artigo, desenvolvemos um estudo procurando compreender se os saberes integrantes dos currículos e as propostas formativas dos projetos dialogam e proporcionam coerência entre o profissional que se deseja formar e a formação que é disponibilizada.

### **A formação inicial do professor de História: as DCNs e os Projetos Pedagógico dos cursos de graduação**

O intuito do presente estudo não é fazer uma abordagem histórica ou política dos referidos documentos, tendo em vista que alguns trabalhos já se propuseram a tal temática (COSTA, 2008; NASCIMENTO, 2008; RICCI, 2003; FONSECA, 2003; FREITAS, 2002). Compreender a historicidade das Diretrizes é relevante na medida em que nos evidencia os processos de ordem política, cultural e social que atravessam as questões educacionais, caracterizando assim os embates intrínsecos aos caminhos que a

educação tomou no Brasil. Compreendemos, a partir disso, que a educação não é um processo neutro e apolítico, mas se constrói a partir de tensionamentos entre forças, sujeitos e interesses que regulam e efetivam a educação em nosso país. Nesse sentido, também compreendemos que a formação de professores de História no Brasil é marcada por esses tensionamentos, renovações conceituais, embates ideológicos, teórico-metodológicos, profissionais. Configura-se enquanto uma demanda da pesquisa compreender os olhares e concepções que permeiam as referidas Diretrizes, tendo em vista que estas incidem nas formulações dos projetos pedagógicos dos cursos de História no Brasil e estes, por sua vez, irão orientar a formação dos futuros professores de História.

A construção das DCNH é fruto de dilemas de ordem política e pedagógica que envolve historiadores, professores formadores da área específica e pedagógica, professores de História, associações e entidades representativas dessas categorias, sobretudo da ANPUH, a Associação Nacional de História, que desde a ditadura militar desempenha um papel central na análise e nas demandas dos profissionais da História (FONSECA, 2003; RICCI, 2013). Entretanto, das referidas Diretrizes, um ponto em específico merece destaque em nossas análises: o que as mesmas falam sobre a formação do professor de História? Historicamente, há o predomínio da formação específica sobre a formação pedagógica e, nesse sentido, a organização curricular dos cursos acaba por privilegiar a formação do bacharel sobre a formação do licenciado. A partir do entendimento de que as DCNH, sendo então um dos documentos que orienta os cursos de História no Brasil, cursos estes que se propõem a formar professores de História, questionamos sobre o espaço da formação docente no referido documento.

Fonseca (2003), ao traçar questionamentos a respeito da formação inicial de professores de História, aponta para a ausência de uma perspectiva formativa sobre os mesmos nas DCNH e indaga sobre o descompasso dos cursos de licenciatura em História em acompanharem o movimento histórico de transformações nas perspectivas de atuação e identidade docente. Quando analisamos o documento, que consiste em um documento bastante objetivo, vemos elencados uma série de competências e objetivos que dizem respeito à formação do Historiador, conforme Fonseca (2003)

O texto/documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História é constituído de um “preâmbulo” no qual os autores apresentam a proposta, situam historicamente o problema e explicitam a forma de elaboração do documento. A seguir são delineadas as Diretrizes, em oito itens, versando sobre: o perfil do profissional, as competências e



habilidades, os conteúdos, a estruturação dos cursos, a duração mínima, os estágios e atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional. (p. 65)

É um documento de quatro páginas e está disposto num mesmo documento que orientam os cursos de Filosofia, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Ao analisarmos o texto do documento, somos apresentados ao perfil profissional que se deseja orientar com essas Diretrizes. Sobre esse perfil, as DCNH (2001) nos dizem que

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. (pp. 7-8)

A partir do perfil profissional traçado para o graduado em História, percebemos, conforme apontado pela autora (FONSECA, 2003), que o documento refere-se à formação do bacharel em História, qualificado ao exercício da pesquisa e que, decorrente disso, poderá atuar no magistério. A menção que o documento faz a formação para a licenciatura está contemplada em duas competências específicas (a e b, p. 8) que dizem respeito ao domínio dos conteúdos históricos que são objetos de ensino e “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (MEC, 2001, p. 8). Percebemos, portanto, que a atuação do licenciado está contemplada em duas competências que expressam uma visão relativamente técnica do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, uma vez que cabe a esse profissional então dominar os conteúdos e as técnicas para ensiná-los. Entretanto, o professor de História conseguiria construir uma prática significativa a partir de concepções científicas da História? As discussões travadas sobre os saberes docentes nos apontam que não. Mas serão os profissionais da História capazes de admitir que não basta saber História pra efetivamente ensiná-la?

Mesmo com a alusão que o documento faz sobre a insuficiência da dicotomia Bacharelado/Licenciatura em relação à atuação dos profissionais da História, para por aí

as considerações a respeito da licenciatura e das demandas desses profissionais, sendo postas as outras áreas de atuação dos profissionais da História que, num sentido de superação, ultrapassam as “tradicionalis destinações” (MEC, 2001, p. 7), aqui compreendido o ensino da História. Outro ponto bastante pertinente diz respeito às explicações a respeito das mudanças e avanços no campo historiográfico, indicando a necessária mudança nos currículos mínimos até então estabelecidos para os cursos de História no país, pois passa a existir uma necessidade de ampliar as áreas de debate, já em andamento em locais como Europa e Estados Unidos da América; contudo, as discussões sobre as novas demandas de atuação e da área dizem respeito apenas à História. Não há menção as renovações paradigmáticas sobre a formação docente, os movimentos de questionamento do modelo técnico racional, à área do ensino de História e sua consolidação enquanto um campo de pesquisa com frutíferos debates a respeito do ensino da disciplina. A todo o momento o documento refere-se às renovações, áreas de atuação e novas demandas do historiador. Fica evidente, portanto, que este documento, elaborado por historiadores brasileiros (FONSECA, 2003; RICCI, 2013), silencia sobre a formação do professor de História, voltando seu olhar apenas ao ofício do historiador bacharel. As próprias competências, objetivos e habilidades elencadas pelo documento para a formação desse profissional, evidenciam uma simplificação dos processos de produção e difusão do conhecimento histórico e das questões relacionadas ao ensino dessa disciplina e da atuação dos professores de História (FONSECA, 2003). Conforme a autora

Os riscos e os problemas decorrentes dessa concepção têm sido amplamente denunciados e debatidos, tais como, a hiperespecialização do pesquisador, do profissional, a compartimentalização do saber, do currículo e do ensino. Trata-se de uma postura intelectual e política de negação da complexidade do conhecimento historicamente produzido em diversos espaços sociais, uma postura que, no limite, diríamos de *negação da complexidade do mundo*. Nesse sentido, as Diretrizes propostas para os cursos de História correm o risco de navegar na contramão da História da formação e da profissionalização docente. (p. 68)

Ao apontar os conteúdos básicos e complementares da formação para a História, as DCNH são bem claras ao referirem-se aos conhecimentos pedagógicos como “complementares”. De acordo com o documento (BRASIL, 2001),

3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: **atividades pedagógicas**, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio.

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (p. 9, destaque nosso)

Percebemos, a partir do excerto acima, que as DCNH separam aquilo que é elementar a formação do profissional da História e o que é complementar, e o que é complementar é a formação pedagógica, tão importante para a construção das competências (MONTEIRO, 2007; PIMENTA, 2012; PADRÓS, 2002) desejadas e esperadas dos professores de História. Isso evidencia que, em relação à superação da dicotomia bacharelado/licenciatura e da articulação entre os saberes indispensáveis a formação dos professores de História, os documentos orientadores dos cursos caminham na direção contrária do que vem sendo apontado como meios de superar essa formação historicamente desarticulada e que privilegiou a formação do bacharel em História. Pesquisas desenvolvidas por Costa (2008) e Nascimento (2008), ao analisarem concepções de docência e formação de professores de História na UFPA, respectivamente, à luz das DCNH, convergem com nossos esclarecimentos: os textos/documentos seguem reafirmando paradigmas conservadores e disciplinares de formação.

Compreendemos, a partir das colocações acima, que as DCNH apontam para a permanência da dicotomia bacharelado/licenciatura, para a desarticulação dos saberes necessários à construção da identidade docente, priorizam uma lógica disciplinar de formação e direcionam os esforços formativos para a consolidação do profissional bacharel, mantendo a concepção da formação pedagógica como um complemento.

Ao apontar os descompassos entre as discussões referentes à formação de professores e a atuação dos cursos, Fonseca (2003) chama atenção para o distanciamento das questões que são amplamente trabalhadas na universidade; principalmente nas discussões sobre novos métodos, fontes e correntes teóricas da História, e o conhecimento que chega ao ensino básico, sendo constituído de uma versão limitada dos processos históricos abordados num sentido de transmissão passiva. Esses apontamentos feitos pela autora são bastante representativos de discussões realizadas por outras autoras (SCHMIDT, 2012; BARCA; SCHMIDT; URBAN, 2014) que seguem expondo a distância que permeia o conhecimento que é produzido academicamente e aquele que chega às salas de aula por meio dos professores de História e dos materiais didáticos. Ainda segundo Fonseca (2003, p. 61), as concepções e o modelo de formação de professor de História em nosso país é fruto de processos

históricos que, durante décadas, perpetuou um modelo de formação, que agravado pelo período da ditadura militar, não apenas desqualificava essa formação como distanciava o contato entre o ensino superior e a educação básica.

Foram, então

As lutas pela extinção dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais durante os anos 70 e 80 do século XX, o movimento internacional de revisão e ampliação da produção historiográfica, o processo de redemocratização do país, os movimentos sociais, as mudanças curriculares para o ensino fundamental, médio e universitário fizeram emergir novos dilemas sobre os modelos de formação e profissionalização do historiador e do professor de História. (p. 61)

Compreendemos, a partir disso, que foram os processos desencadeados pelas mudanças na ordem política, social e, portanto, estrutural da sociedade brasileira, alimentada por debates externos de ordem revisionista da História, que fizeram emergir o anseio por findar concepções de História e de formação docente que já não mais comportavam os anseios e metas da sociedade. Entretanto, como as mudanças nos processos educacionais são lentas, perpetuou-se durante um período o modelo de formação desarticulado e tradicional, no qual bacharéis encaminhavam-se para realizar pesquisas na pós-graduação e licenciados dirigiam-se para o mercado educacional, acentuando a visão dicotômica ensino e pesquisa e reforçando as barreiras dos saberes.

De fato, dissociado da prática, o fazer História se torna abstrato e a História, enquanto disciplina, não faz mais o que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da “memória nacional”, com seus ritos e maniqueísmos e vilões e heróis. (FENELON, 1983, p. 10)

Fenelon (1983) retrata uma realidade que acontecera logo após a abertura política e o período de redemocratização do país, após 21 anos de ditadura militar, portanto inserida numa realidade de muitas críticas e lutas para acabar com o modelo de educação, formação e ciência que vinha se produzindo no país. Entretanto, não podemos deixar de pensar o quanto as indagações da autora são atuais, evidenciando que caminhamos a passos muito lentos na solução desses problemas de cunho educacional, institucional e conceitual. Ao relatar a estrutura dos departamentos de História do período, a autora chama atenção para a extrema burocratização desses espaços e pela falta de interação ou preocupação para com os alunos a quem esses planos de ensino, supostamente, são destinados. Segundo a autora (1983, p. 10-11) “de alguma forma em

muitos de nossos cursos estas questões parecem já estar resolvidas e o que resta é “adequar” disciplinas, articular conteúdos, discutir programas.” (p. 10-11).

As questões apontadas pela autora, relacionadas a configuração dos cursos de História, é muito pertinente do ponto de vista de que, muito mais do que rearranjar currículos, disciplinas ou carga horária, é necessário reavaliar que visão de História viemos construindo, que sujeitos estão ali inseridos, que narrativas predominam, como podemos falar de uma História processual e permeada de permanências e rupturas, se a forma como organizados até hoje a divisão dos conteúdos está pautada na divisão tradicional de História linear, eurocêntrica, “arrumada”? Ou seja, muito além de textos e organizações curriculares (que são também imprescindíveis para a organização do ensino), é necessário que, como houve ao longo de toda a História, haja uma revisão da História que ainda estamos perpetuando. A História não está morta, mas nos rodeia e nos define, define a sociedade em que vivemos, o momento em que nos encontramos enquanto nação. Nesse sentido, Fonseca (2003), atenta que

A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, à dicotomia bacharelado/licenciatura se processou articulada à defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador, isto é, o professor de História produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção. (p. 62)

Percebemos, portanto, que as críticas que hoje encontramos nas pesquisas que procuram se debruçar sobre a formação de professores de História são recorrentes e são antigas, sendo denunciadas desde que se começou a pensar novos paradigmas educacionais. Fenelon, em 1983, tecia inúmeras críticas ao modelo dos cursos de História que pecavam tanto na formação do historiador bacharel quanto na formação do professor de História.

O que nos chama a atenção, portanto, é a atualidade e a permanência dessas lacunas e problemas envolvendo a formação inicial de professores de História. Dentre as concepções de formação docente e atuação perpetuou-se o modelo conhecido como “3 + 1” que deixou como legado a concepção da racionalidade técnica, no qual se fixou a noção de que para ser professor de História era necessário apenas o domínio dos conhecimentos específicos da área e as disciplinas pedagógicas eram menos importantes, vistas como apêndices da formação e destinadas a ensinar técnicas de ensino, aplicáveis a qualquer situação de sala de aula.

Infelizmente, conforme nos aponta Fonseca (2003), é uma concepção que ainda

persiste nos cursos de formação de professores de História no Brasil. As DCNH, frutos dos debates e embates provenientes do período conhecido como a década da educação, não apontam, conforme evidenciado, para a superação desse modelo de formação de professor de História; pelo contrário, parecem manter uma visão bastante tradicional de atuação docente.

A constituição dos saberes docentes nesse modelo de formação ignora a complexidade da atuação docente e a mobilização de diversos saberes que constituem essa atuação. Tardif (1991) e Pimenta (2012) apontam para a pluralidade dos saberes da docência e que é construído, não apenas na formação inicial, mas ao longo de sua experiência e de sua futura prática, na ação-reflexão sobre a mesma. Esse saber, conforme Fonseca (2003)

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

Portanto, modelos de formação conteúdistas, aplicacionistas e regidos por uma lógica disciplinar que desarticula e hierarquiza os saberes dificilmente proporcionará ao futuro professor a construção das competências necessárias a sua plena atuação em toda sua potencialidade. “Por que não dizer que o curso de História forma professores de História? Por que não confessar, para nós mesmos, formadores, que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino?” (FONSECA, 2003, p. 66)

Num sentido oposto, a preocupação com a formação de professores é recorrente na literatura especializada, nas atuais políticas de formação e se traduz num campo bastante fértil e diversificado de pesquisas, apontando, sempre, para o papel que esses profissionais desempenham na sociedade. Conforme Fonseca (2003),

[...] em vários sistemas de educação escolar, tanto as críticas ao fracasso e ao insucesso, quanto fê e as expectativas de mudanças no sistema estão concentradas, especialmente, no professor e na sua formação. No Brasil, a formação do professor aparece tanto como “bode expiatório”, uma das principais causas do fracasso educacional brasileiro, quanto como “panaceia”, fórmula milagrosa capaz de mudar as práticas em nossas escolas, melhorar a qualidade do ensino. (p. 72)

Pensar a formação de professores hoje perpassa por atentar aos vários aspectos que constituem essa formação, tais como organização curricular, conceitos, legislações,

atuação profissional, concepções. Além disso, perpassa por atentar, também, a formação inicial, ou seja, os cursos de licenciatura. Nesse mesmo sentido de ordem política da formação de professores, Freitas (2002) nos diz que

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quando do movimento geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. (p. 138)

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica se traduz na materialização dos embates, movimentos e tensionamentos entre entidades representativas de educadores, escolas e universidades e agentes políticos, que atravessaram as políticas públicas para a formação de professores, sendo fortemente influenciadas por “organismos internacionais” (FREITAS, 2002, p. 138) e que ocasionaram nas políticas sobre e para a formação de professores no Brasil. Durante o período em questão, e conforme apontando em outros momentos da pesquisa, imperou sobre a formação de professores uma concepção que ficou conhecida como tecnicista, no sentido que concebia a formação docente enquanto um instrumental de técnicas de ensino, caracterizando assim a atuação docente como uma atividade passiva, apolítica e distanciada da produção dos saberes. Conforme Freitas (2002, p. 139), “os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então.” Ainda nesse sentido, buscou-se, a partir desse momento, um modelo de formação de

um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas [...]*

Comprendemos então que os anos finais do século XX proporcionaram uma retomada de consciência e busca por perfis profissionais e modelos de formação, tanto pelos educadores quanto pelos historiadores, que melhor dialogassem com as novas demandas identitárias, paradigmáticas, historiográficas. Percebemos que se buscava com essas rupturas consolidar uma identidade profissional ao professor, protagonista e autônomo, consciente da relevância de seu papel na educação e no trabalho pedagógico. Os documentos oriundos dessas reformas não são neutros, contêm também os interesses

de um governo em adequar-se às políticas externas, aos interesses do sistema vigente, podendo mascarar intencionalidades ou dar novas roupagens a velhas concepções (FREITAS, 2002). Entretanto, conforme evidencia Nascimento (2008)

Alguns princípios centrais defendidos pela ANFOPE, “afirmados e reafirmados ao longo de dez anos de debates”, como a associação teoria e prática, a base comum para todos os cursos de formação do educador, o trabalho coletivo e interdisciplinar, entre outros, são contemplados nas prescrições das Diretrizes em questão. Neste campo de embate político e ideológico, entre o MEC e as entidades representativas como a ANFOPE, as prescrições oficiais contidas nas Diretrizes para a formação de professores parecem estabelecer um conteúdo conciliador, embora as intencionalidades sejam bem definidas quanto à formação deste profissional e os objetivos que a orientam, permeados por um conjunto de políticas definidas pela nova lógica do mercado. (p. 86)

Entendemos, a partir disso, que, apesar dessas questões terem como foco central de ação a escola e a formação pelo seu papel estratégico em atender demandas, as mudanças almejadas pelos educadores e entidades encontraram algum espaço nas Diretrizes que evidenciam, ao menos nos termos do discurso, concepções e intencionalidades formativas diferentes das preconizadas até o momento.

Direcionando, então, o olhar para o documento nacional que tem como objetivo a orientação da formação de professores para atuação na educação básica, percebemos as preocupações e intencionalidades formativas destinadas aos profissionais da educação em nosso país no processo da formação inicial. A respeito desse documento/texto, Oliveira e Bueno (2013), esclarecem que

A preparação para o exercício profissional da docência, levada a efeito nos cursos de licenciatura do país, deve ser orientada, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP) (BRASIL, 2002), por três princípios: as competências como eixo organizador do curso, a pesquisa enquanto matriz de conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem e a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, cujo pressuposto basilar é a simetria invertida. (p. 877)

Compreendemos, portanto, que a partir dos três princípios norteadores das DCNFP, os cursos de licenciatura necessitam oportunizar no percurso formativo o desenvolvimento das competências necessárias à atuação docente, propiciar meios para que a pesquisa se desenvolva durante a formação como um meio de construção de autonomia e criticidade frente à produção dos conhecimentos e da prática docente, e coerência entre a formação vivenciada pelos futuros professores e as intencionalidades e objetivos direcionados a sua futura atuação. A lógica da simetria invertida consiste em oportunizar, durante a formação inicial, experiências que irão construir, positivamente,



sua atuação docente relacionado-a então com as experiências construídas no curso de licenciatura (OLIVEIRA; BUENO, 2013).

O documento/texto das DCNFP aponta o caráter histórico de alguns problemas formativos nos cursos de licenciatura, principalmente à ênfase dos conteúdos na formação específica e a condição complementar da formação pedagógica. Assinala a necessidade de reformulação curricular como processo necessário a revisão da formação de professores (NASCIMENTO, 2008), conforme evidencia o documento

Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, **do historiador**, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como ‘licenciados’ torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como ‘inferior’, em meio à complexidade dos conteúdos da área, passando muito mais como atividade ‘vocacional’ ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do ‘jeito de dar aula’ (BRASIL, 2001, p. 16, grifo nosso).

Existe a compreensão, portanto, de uma mudança de perspectiva, bem como estrutural do currículo, no sentido de garantir à formação docente a devida ênfase e valorização nos cursos de licenciatura, bem como na universidade. A partir disso, as competências como norteadoras da formação docente são entendidas como “elemento inovador, proposto pelas Diretrizes para a superação da tradicional dicotomia teoria e prática, além de tentar responder às novas demandas da sociedade capitalista do presente” (NASCIMENTO, 2008, p. 82). Dessa forma, a ideia de competências nas DCNFP e, conseqüentemente, na estruturação dos Projetos Pedagógicos, procuram traçar um novo perfil profissional ao professor e a estruturação curricular, visando com que as competências elencadas pelos referidos documentos sejam alcançadas por meio da matriz curricular, que passa a ser orientada por eixos articuladores<sup>8</sup>.

A partir do que foi exposto sobre o documento/texto das DCNFP e procurando elucidar as questões propostas pela pesquisa em questão, nos atentaremos para as questões apresentadas por Bueno e Oliveira (2013) sobre os três princípios orientadores da formação e ao “eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa” (DCNFP).

---

<sup>8</sup> Em relação às DCNFP, são seis os eixos articuladores, sendo estes: 1) Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) Eixo que articula a formação comum e a formação específica; 5) Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

A respeito da pesquisa como princípio essencial para a formação docente, Nascimento (2008) evidencia que

[...] em nenhum momento da História oficial de formação de professores no Brasil, esses elementos foram apontados na centralidade da formação docente, particularmente na pesquisa, que assume a marca de ser o foco central dessa formação, para que os professores “não se tornem meros repassadores de conhecimentos” e ampliem as possibilidades de conquistar a sua autonomia. (p. 84)

Percebemos, a partir disso, que a pesquisa é encarada como um caminho que construiria, no futuro professor, qualidades de autonomia e centralidade frente aos conhecimentos que ensina, ao passo que este não seria mais um mero reproduzidor, mas agente ativo no processo de produção e reflexão do conhecimento que produz.

Tardif (1991), ao expor a situação dos professores frente ao saber, chama atenção para o fato de que, durante muito tempo, perpetuou-se a divisão daqueles que produziam o conhecimento e daqueles que o ensinavam. Conforme o autor

Os educadores e os sábios, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos e dedicados às tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem ligação entre elas. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece marcar a evolução atual das instituições universitárias, em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, de vez que o saber docente aí operante reside inteiramente na competência técnica e pedagógica para transmitir os saberes elaborados por outros grupos. (p. 217-218)

Logo, concebeu-se a ideia de um grupo responsável pela pesquisa e pela produção do conhecimento socialmente aceito e de um grupo responsável pela transmissão desses mesmos conhecimentos produzidos cientificamente, entretanto, sem qualquer vínculo com eles. Portanto, docência e pesquisa constituíram dois polos opostos e não dialógicos entre si.

A partir do que é proposto pelas DCNFP, percebemos então uma intencionalidade de superar essa concepção de professor transmissor passivo de conhecimentos produzidos por outros, procurando estabelecer a relação, por meio da pesquisa, entre os professores e os saberes que ensinam, buscando assim, trazer uma concepção de professores mais vinculada ao professor-pesquisador e também, professor-reflexivo. Essas concepções de professor procuram superar a tradicional concepção da racionalidade técnica-instrumental, no qual o professor era mero receptor e transmissor dos saberes acadêmicos.

Porém, conforme nos aponta Nascimento (2008)

Estes são componentes importantes que pressupõem uma perspectiva de mudança e isso pode ser avaliado positivamente se considerarmos que as proposições podem abrir novos caminhos na conquista dos objetivos traçados. Entretanto, reconhecemos que somente esses elementos não refletem a garantia de superação deste modelo historicamente constituído e resta-nos saber se as escolhas, para se alcançar essas mudanças, foram as mais adequadas. (p. 85)

O que queremos salientar com o exposto acima é que ainda que essas mudanças na concepção de professor e nos caminhos para atingi-las sejam aspectos positivos quando pensamos no modelo de formação que vinha sendo construído até então, essas intencionalidades presentes nas DCNFP não são garantias da concretização e da materialidade nos cursos de formação de professores.

Assim sendo, voltamos nossos olhares aos Projetos Pedagógicos dos Cursos, sendo estes os documentos norteadores da elaboração da licenciatura nas universidades. A construção desses projetos é embasada, segundo os próprios documentos, pelas legislações federais, pelas resoluções internas das próprias universidades, pelas organizações e associações de professores, tais como a ANPUH, ANFOPE, ANPEDE e também pela troca e exemplo entre instituições. Portanto, a semelhança entre os projetos e as concepções neles presentes é mais evidente do que as diferenças, tendo em vista que são construídos a partir dos mesmos princípios. Entretanto, cabe ressaltar aqueles que destoam dos mais. Dentre estes, temos duas universidades que se propõem a contestar, inclusive, os recortes clássicos dos períodos históricos: UNILA e UNILAB. A proposta destas universidades deixa claro o porquê delas serem dissonantes dentre as demais; ambas possuem um olhar voltado para localidades geográficas e culturais concebidas como “inferiores”, sendo a UNILA voltada a América latina e a UNILAB “a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos”<sup>9</sup>.

Nesse sentido, o que projeto pedagógico representa? O projeto pedagógico de um curso representa uma intencionalidade, uma orientação. Segundo Veiga (1995, p. 12), ao se construir um projeto pedagógico, “planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever o futuro diferente do presente.” Ou seja, ao construir o projeto destinado a orientar os cursos de formação, se expressa nesse documento às intencionalidades e os modos de realizá-las buscando coerência com os meios possíveis

---

<sup>9</sup> <http://www.unilab.edu.br/institucional-2/>

para conquistá-las. Busca-se, também, superar; superar visões de mundo que já não dão mais conta, superar modelos de formação que já são percebidos enquanto fracassados. Busca-se traçar um perfil de professor de História diferente daquele passado, apto a lidar com o futuro. “O projeto busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” (VEIGA, 1995, p. 13). Ainda segundo a autora (VEIGA, 1995),

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...] (p. 13).

Assim, os projetos analisados se constituem enquanto documentos modificáveis, fruto, conforme os mesmos apontam de discussões coletivas entre docentes, discentes e técnicos, entre departamentos, entre visões e concepções do que significa formar professores de História. O projeto, portanto, é fruto de diversos atravessamentos: daqueles que o projetam, daqueles que o regulam e daqueles que o efetivam. Compreendendo o projeto como algo que muda, compreendemos que é possível elencar pontos, caminhos que podem ser trilhados no sentido de melhorar a formação e preencher as lacunas percebidas na formação de professores de História.

Nessa perspectiva, o projeto pedagógico não deve visar apenas rearranjos curriculares, mas a qualidade em todo processo vivido (VEIGA, 1995). A importância de estabelecer os princípios norteadores do projeto está em torná-los operacionais, tendo em vista que “[...] uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto”. (VEIGA, 1991, p. 82). Outro ponto bastante importante ressaltado pela autora, que consideramos imprescindível de estar nesta pesquisa, é a questão da valorização do magistério. Segundo Veiga (1995), a valorização dos professores se constitui enquanto um aspecto fundamental nas discussões do projeto pedagógico, tendo em vista que

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadão capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral a escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos indispensáveis à profissionalização do magistério. (pp. 19-20)

Sobre essa questão, Resende (1995) aponta que a insatisfação em relação às falhas na não concretização dos desejos presentes no projeto pedagógico são justificadas

de muitas formas, principalmente em relação a políticas de “cima pra baixo”, tempo, condições materiais, entre outras. Essas justificativas procedem, entretanto, conforme a autora, os processos de (re)elaboração e (re)construção dos projetos devem ser gestados nas próprias instituições, “atenuando ou mesmo transpondo as interferências negativas externas”. (RESENDE, 1995, p. 54). Essa questão apontada por Veiga e Resende encontra base em argumentos defendidos por Fonseca (1993, 2003) e Fenelon (1983), ao passo em que as autoras evidenciam os contextos reais nas quais a atuação dos futuros professores irá ocorrer, sendo esta uma realidade marcada pela desvalorização social e profissional, incluindo aqui os baixos salários e condições precárias de trabalho.

Portanto, valorização do professor e defrontar a realidade concreta que os os mesmos estarão inseridos se mostra enquanto um aspecto fundamental das intencionalidades e caminhos preconizados pelos projetos pedagógicos dos cursos. Infelizmente, esses aspectos não são devidamente considerados. Prima-se a formação desse profissional que irá habilitar seus alunos a viverem criticamente na sociedade, sendo capazes de compreenderem-se enquanto sujeitos históricos, aptos a lidar com a diversidade e a superação dos preconceitos, entretanto, ignora-se a estrutura social e a lógica hegemônica de nossa sociedade, que caminha para o contrário desses propósitos. Ainda segundo a autora (VEIGA, 1995),

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre as instituições formadoras [...], e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e continuada. (p. 20)

Compreende-se, portanto, que a formação do futuro professor, bem como sua atuação no ensino e o alcance da tão requerida qualidade, demanda de todos os setores responsáveis pela mesma a devida atenção.

Ainda que as inferências realizadas por Veiga sejam direcionadas ao projeto pedagógico da educação básica, consideramos que a construção deste documento e dos PPCs das IES não são diferentes. Ao falar da construção do Projeto pedagógico, Veiga traz interessantes aspectos de elementos básicos constantes no documento, sendo estes finalidades, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, decisão, relações de trabalho e avaliação (VEIGA, 1995). Dos elementos elencados pela autora, consideramos pertinente trazer para a discussão a questão da finalidade; sendo então compreendida como um conjunto de efeitos intencionalmente pretendidos e perseguidos

pela instituição de ensino, que aqui podemos relacionar com as concepções de profissional de História almejados e elaborados nos PPC. Ainda em relação a esse elemento, verifica-se como o projeto atende às finalidades postas pela legislação; como prepara os indivíduos para compreenderem a sua inserção na sociedade; como forma para a cidadania; como promove o desenvolvimento íntegro do indivíduo. São apontamentos importantes se levarmos em consideração que as finalidades e intencionalidades formativas se constituem enquanto aspectos que analisamos nos projetos e evidenciam o perfil profissional e os anseios referentes à atuação dos futuros profissionais da História.

Outro aspecto relevante apontado por Veiga (1995) é o currículo, tendo em vista que o

currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (p. 27)

Nesse sentido,

O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores. (MEC, 2001, p. 52)

Portanto, constitui o projeto pedagógico a organização, sistematização e transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos que são destinados à formação dos professores de História, bem como os meios para a assimilação desses conhecimentos, ordenados a partir da matriz curricular dos cursos. Entendemos, assim, que analisar esses documentos constitui-se de um passo importante para uma maior compreensão do que está atravessando a formação inicial de professores de História, uma vez que está impresso nos projetos as prescrições legais, as finalidades destinadas aos ingressos e formandos, a concepção de docência e de História norteadoras da formação, bem como o desenho curricular que organiza e distribui os saberes curriculares. Nesse sentido, o cruzamento dos referidos documentos, mais precisamente dos pressupostos legais, das intencionalidades presentes nos projetos e do desenho curricular é capaz de evidenciar se há convergência entre as intencionalidades presentes

nos projetos pedagógicos dos cursos e aquilo que efetivamente se materializa no desenho curricular.

Compreendemos que construir um projeto pedagógico não é tarefa fácil e que precisa levar na sua estruturação uma série de questões. Entretanto, se constitui enquanto o documento que aglutina as prescrições legais referentes aos profissionais da História e constrói, a partir disso, uma determinada estrutura formativa institucional.

A partir do que foi exposto a respeito dos documentos orientadores dos projetos, bem como algumas inferências a respeito desse documento norteador da formação dos professores de História nas IES, nos propomos a realizar o cruzamento das matrizes curriculares, dos projetos pedagógicos e das DCN, para compreender as confluências entre esses documentos, bem como os descompassos e os caminhos percorridos pela formação de professores de História no Brasil.

### **Procedimentos metodológicos**

Nesta perspectiva, foi realizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) dos Projetos Pedagógicos de 30 cursos de História licenciatura, conforme relação apresentada na tabela abaixo. Segundo a autora, o método da análise de conteúdo divide-se em três momentos principais: 1- pré-análise, a fase de organização na qual selecionamos os documentos que serão analisados a partir de hipóteses estabelecidas a priori, segundo nossas perguntas de pesquisa; 2- a exploração do material, na qual a partir da leitura e fichamento dos Projetos selecionados, pudemos elencar as principais ideias/concepções de História e de docência contidas nos documentos; 3- o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que consistiu na interpretação dos dados produzidos.

Tabela 4: cursos com PPC analisado

UFAL	UFPEL	UFU
UFC	UFPR	UFVJM
UFES	UFRB	UNIFAL
UFFS	UFRN	UNIFAP
UFGD	UFRRJ	UNIFESP
UFMA	UFSC	UNILA
UFMG	UFSJ	UNILAB

UFMT	UFSM	UNIPAMPA
UFOPA	UFT	UNIR
UFPA	UFTM	UNIRIO

Fonte: as autoras.

Dos cursos analisados, 12 são de licenciatura plena, 16 de bacharelado e licenciatura e 2 de habilitação única.

Para iniciar as análises, elencamos algumas palavras-chave recorrentes das DCNs e, partir disso, procurou-se identificá-las nos projetos pedagógicos selecionados para análise. Assim, as concepções e ideias presentes nos Projetos Pedagógicos foram englobadas nessas palavras-chave, sendo elas: indissociabilidade; historiador/docente; ensino/pesquisa; professor/pesquisador; teoria/prática; articulação/integração; socializador/difusor; transposição/transmissão; formação interdisciplinar. A partir disso, organizamos núcleos temáticos nos quais estão expressas as ideias e concepções mais recorrentes encontradas nos projetos pedagógicos. Abaixo, encontram-se os núcleos temáticos decorrente da compilação das palavras-chave. A imagem foi produzida pelo aplicativo *Word Cloud Generator*. Na sequência, serão apresentados os resultados e as discussões dos achados da pesquisa.

Figura 3: agrupamento das ideias/concepções presentes nos Projetos Pedagógicos



Fonte: as autoras.



A partir dos núcleos temáticos apresentados na compilação acima, podemos elencar algumas ideias e concepções principais que estão construindo e norteando a formação de professores de História pelos projetos pedagógicos analisados, sendo estas: ensino e pesquisa, professor/historiador, teoria e prática, difusor/socializador.

### **Concepções dos projetos e a materialização do perfil profissional dos professores de História**

Diante desses dados, buscamos estabelecer algumas reflexões a partir do cruzamento dessas ideias/concepções, das DCNH e das DCNFP, evidenciando as concepções e ideias centrais que se materializaram nos projetos pedagógicos a partir dessas legislações, bem como as concepções de professor e o perfil profissional pretendido nessas propostas. Ao final, fazemos a defesa de um profissional que consiga englobar em sua formação as ideias centrais presentes nas concepções de docência e História, proporcionando assim, a coerência entre a atuação desejada e a formação disponibilizada.

Conforme apontando na pesquisa, os princípios norteadores dos cursos de licenciatura no país, de acordo com as DCNFP, são competências, pesquisa e a simetria invertida. A pesquisa aparece enquanto elemento imprescindível à formação e qualificação do professor, pressupondo aqui a articulação/integração entre as dimensões teórica e prática do curso, entendidas enquanto fundamentais para a superação de modelos tradicionais e técnicos de formação, bem como construção do caráter autônomo e crítico do professor frente aos conhecimentos. Nesse sentido, encontramos a materialização dos princípios norteadores expostos acima nos núcleos temáticos integração/articulação, teoria/prática, ensino/pesquisa. Podemos compreendê-los enquanto relacionais e retroalimentares, conforme preconizado pelas DCNFP, a partir dos entendimentos da integração/articulação vinculada em todo processo formativo, articulando disciplinas, pesquisa histórica e pesquisa educacional, e as dimensões teóricas e práticas. A partir desses entendimentos, compreendemos **articulação/integração** como **teoria e prática**, no sentido que essa articulação visa estar vinculada em todo processo formativo, articulando disciplinas, **pesquisa histórica e pesquisa educacional**.

Nesse sentido, segundo as DCNFP (MEC, 2001, p. 14), “para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e

prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.” (p. 14). Percebemos aqui a questão da relação entre aquilo que se espera do futuro professor e o que ele precisa vivenciar na sua própria formação, princípio da simetria invertida. Ainda segundo o documento (MEC, 2001, p. 20) “sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática.” Ainda segundo as DCNFP (2001)

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo. (p. 57)

Percebe-se, novamente, a relevância de se articular os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, bem como a teoria e prática nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, procurando por essa materialidade nos projetos analisados, podemos elencá-la à **Prática como Componente Curricular**<sup>10</sup> e as disciplinas elencadas na subcategoria **didática específica**. Entende-se que a PCC pode ser percebida como um caminho para superar lacunas, como a desarticulação entre os saberes e as relações teóricas e práticas, na medida em que tem como proposta a aplicação prática e didática dos conhecimentos específicos para o ensino, além de que “obriga” os professores da área da História a trabalharem essas questões. Sobre os conteúdos a serem trabalhados na educação básica e suas didáticas específicas, o documento (BRASIL, 2001) nos diz que

Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos. (p. 39)

Nessa perspectiva de articulação/integração entre os conteúdos de ensino e as didáticas específicas, percebemos, por parte dos cursos, a oferta de disciplinas destinadas a trabalhar a didática para o ensino de História através de laboratórios, projetos integradores, metodologias do ensino de História. Esse esforço, conforme dito anteriormente, pode ser visualizado através do componente curricular **didática**

---

<sup>10</sup> Resolução 2 do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

**específica**, que representa 8% dos componentes curriculares mapeados na análise. Entretanto, percebemos que enquanto alguns cursos ofertam um número bastante significativo dessas disciplinas, outros cursos, ou não apresentam ou apresentam um número muito baixo, o que pode evidenciar um descompasso entre intencionalidade formativa e materialidade curricular. Sobre a PCC, o documento (p. 23) evidencia que

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (p. 23)

Nesse sentido, podemos compreender a PCC como um caminho para o alcance dos objetivos propostos pelas DCNFP. O seu pressuposto é que deve ser vivenciada ao longo de todo o curso e não apenas nas disciplinas pedagógicas, devendo inclusive ser ministrada pelos professores da área da História. Conforme apontado na pesquisa, os cursos mapeados incluem a PCC em seus currículos de formas diferentes: ou como disciplinas específicas que tem o intuito de discutir questões de ensino a respeito dos conteúdos específicos, ou incluíram carga horária na própria disciplina específica para as discussões de questões relacionadas ao ensino, geralmente representando de 20 a 25% da carga horária, ou utilizam as duas formas. Encontramos essas intencionalidades quando os projetos expõem ideias como “mediador do conhecimento histórico na esfera pedagógica” (UNIFAL), “História e educação interligadas frente aos desafios da docência” (UFMG), “transmissão do conhecimento aos níveis de ensino” (UFC). A articulação teoria e prática é uma preocupação bastante presente nos projetos analisados, partindo da concepção apresentada pelas DCNFP, no qual não há possibilidade de desarticulação entre essas dimensões. Entretanto, conforme aponta Ferreira (2014),

Esses dois elementos (indissociabilidade entre ensino e pesquisa, relação teoria e prática) presente nos projetos são, na verdade, parte de um discurso sobre a formação de professores. O fato de aparecerem tais elementos não significa necessariamente que todos os cursos (entenda-se cursos como docentes) concordam e apoiam a inclusão da Prática de Ensino [...]. A partir de qual concepção de formação de professores estão defendendo a articulação teoria e prática? Afinal, sabemos que podemos utilizar expressões iguais/parecidas para concepções teóricas distintas. (p. 317)

A forma como os cursos alocaram a PCC nas suas grades curriculares é diversa. Alguns estudos realizados a respeito da inclusão das 400 horas de Prática como Componente Curricular nos cursos de licenciatura em História (FERREIRA, 2014, 2015; LOPES, 2015) apontam para o potencial dessa medida, mas nos eventuais

problemas de ordem organizacional, conceitual e metodológica da PCC. Nascimento (2008) aponta para a dificuldade e mesmo resistência de professores do curso de História da UFPA em fazer as mudanças de carga horária nas duas disciplinas; ou mesmo no PPC da UFES (p.4), no qual “contém certo sentimento de perda de carga horária dedicada à área específica perante o processo de pedagogização do conhecimento, sentimento que outros chamariam de conteudista”.

Percebemos, portanto, que esta pode se constituir enquanto um bom caminho de modo a atingir objetivos históricos relacionados à formação de professores de História no Brasil, articulando então conhecimentos específicos e saberes pedagógicos, proporcionando maior reflexão por parte dos próprios docentes do curso de História a respeito das dimensões didático-pedagógicas das disciplinas; entretanto, conforme apontam os trabalhos, esse sucesso esbarra na forma como os cursos organizam a PCC, na recepção que os professores têm e como estes irão de fato trabalhá-la, em compreendê-la de forma técnica, didática, tendo em vista que a interpretação das 400 horas é bastante variada.

Outro aspecto central nas DCN e que encontra respaldo nos projetos analisados diz respeito à indissociabilidade ensino e pesquisa, bem como na relevância da pesquisa para a formação de professores. Compreendemos aqui a **integração/articulação ensino e pesquisa** enquanto elementos que garantem ao professor autonomia intelectual e propriedade sobre os saberes que ensina à medida que conhece sua produção. A respeito desse ponto da formação, as DCNFP (BRASIL, 2001) evidenciam que

Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. (p. 24)

O excerto acima explicita a relevância da pesquisa para a formação do professor, aqui entendida não apenas como a pesquisa histórica – de suma importância, tendo em vista que parte dela a compreensão da produção do conhecimento histórico – mas a pesquisa em educação, sobre os processos da educação, da e na prática docente, sobre o que se faz na sala de aula (PIMENTA, 2012). Sobre isso, as DCNFP apontam para a pesquisa enquanto um caminho para a construção da autonomia, criatividade e domínio frente ao ensino, que não é estático e previsível, mas repleto de espontaneidade,

imprevistos e que exigem do professor “jogo de cintura” e capacidade de pensar rápido. Nesse sentido, o contato com a pesquisa “[...] possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina.” (DCNFP, 2001, p. 36)

Nos excertos retirados dos projetos, que originaram os núcleos temáticos, encontramos expressas noções como “docente e pesquisador” (UFSC); “Pesquisa indispensável à docência crítica” (UFOPA); “A pesquisa aumenta a autonomia intelectual” (UFMT); “Pesquisa necessária a docência frente às mudanças sociais e históricas” (UFMG); “saber avaliar suas ações, pensar suas ações e atuação” (UNIFAL). Entendemos, a partir disso, que os cursos têm uma intencionalidade formativa consonante com as DCNFP, na medida em que expõem ideias a respeito da relevância que a pesquisa possui para a autonomia e criticidade do professor enquanto caminho formativo frente às demandas sociais e históricas de nossa sociedade, bem como da construção das competências necessárias a reflexão sobre sua própria prática. Além disso, demanda-se do professor uma postura investigativa para com os alunos, desenvolvendo no âmbito da sala de aula processos de pesquisa frente aos conteúdos históricos, bem como a capacidade de evidenciar aos seus alunos os processos de construção desse conhecimento, que se dá pela pesquisa histórica. Outro aspecto materializado nas ideias dos cursos, conforme podemos ver nos excertos de “atividades de pesquisa juntamente com os alunos” (UFMT); “Compreender a produção do conhecimento histórico” (UFFS); “articulação curso de História e educação básica” (UFMA); “aproximação saberes universidade e escolares” (UFPR). Além disso, podemos elencar nesse aspecto a questão da difusão/socialização do conhecimento histórico através da figura do professor/historiador, tendo em vista que a sala de aula constitui o espaço mais propício ao contato com a História que é cientificamente produzida (RUSEN, 2015). Sobre esse aspecto, alguns cursos sinalizam essa compreensão, conforme evidente nos seguintes excertos “professor difusor do conhecimento” (UFOPA); “mediador do conhecimento histórico na esfera pedagógica.” (UNIFAL).

Conforme nos aponta Costa (2008)

A perspectiva de educação presente nessas propostas curriculares impõe aos professores de História o desafio de superar o ensino tradicional baseado nos princípios da racionalidade técnica por uma prática docente agregadora do ensino e pesquisa e conectadas à realidade do aluno. (p. 49)

Uma questão bastante apontada nos projetos é sobre a produção do conhecimento histórico, atentando para que alunos e alunas da educação básica tenham a compreensão e o contato com a forma como o conhecimento histórico é produzido cientificamente. Nesse sentido, segundo Rusen (2015, p. 247), “um dos campos mais importantes de aplicação prática do conhecimento histórico é o ensinar e aprender História.” Podemos perceber o papel essencial do ensino de História em relação ao conhecimento histórico, afinal, a aula de História é um momento bastante social, de formação de identidade, cultura, cidadania e capaz de evidenciar que tipo de consciência histórica predomina nesses espaços institucionalizados de saber. Nesse sentido, encontramos materialidade no excerto “compreensão da produção do conhecimento histórico basilar para prática docente” (UNIR). Sobre essa concepção, Fonseca (2003, p. 76) evidencia que “ensinar História numa perspectiva de produção de conhecimentos implica desenvolver o exercício da reflexão, da criatividade e da criticidade.” Portanto, percebe-se que as concepções de professor crítico, autônomo e inovador, alinhadas a importância que a pesquisa assume na formação docente, são direcionadas pela percepção de que ensinar História extrapola a mera compreensão dos processos históricos e precisa estar alinhada com pesquisa histórica e educacional, produção do conhecimento por parte do professor e dos alunos.

Entretanto, o que percebemos a partir do mapeamento dos saberes e dos componentes curriculares é que a subcategoria **pesquisa e escrita em educação** representa apenas 1% dos componentes analisados, sendo a menor subcategoria da análise. Em contrapartida, os projetos analisados evidenciam a compreensão de que há a indissociabilidade ensino e pesquisa para a formação do professor de História e que esta deve ser uma das norteadoras do percurso formativo. Talvez a pesquisa que esteja sendo referida nos projetos seja a pesquisa histórica, integrante da subcategoria **pesquisa, metodologia e escrita científica**, compondo 7% dos componentes analisados. De qualquer maneira, percebemos que ambas as subcategorias não são assim tão representativas, contrapondo o que é preconizado pelas DCNFP e intencionado pelos Projetos Pedagógicos. Sobre esse aspecto, há um evidente descompasso entre proposta e materialização, entretanto, algumas universidades analisadas apresentam em sua matriz curricular propostas disciplinares que tem por objetivo a pesquisa voltadas a reflexão da prática docente e do ensino, sendo estas UFGD, UNIRIO, UFSC, UFRRJ, UFRJ, UFOP, UFAL. Porém, ressaltamos que é bastante ínfima, considerando que

foram analisados 51 cursos de História licenciatura.

A partir dessas colocações, acrescentamos que um sujeito fundamental da aula de História é o professor, que possibilitará a instrumentalização dos alunos, mas que para isso também necessita de uma formação que o possibilite entender-se como tal e que compreenda os processos históricos enquanto conhecimento que necessita de aplicabilidade e sentido. Nessa direção, trazemos para a discussão a ideia de competências expressa pela DCNFP (2001, p. 29), que se orienta pela necessidade do professor ser capaz de mobilizar os conhecimentos apreendidos ao longo da formação, os transformando em ação.

Juntamente com as competências como orientadora da formação e o papel da pesquisa na qualidade da formação, a simetria invertida é concebida como princípio norteador da formação docente pela concepção de que isso aumentaria as chances de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. A lógica da simetria invertida consiste em oportunizar, durante a formação inicial, experiências que irão construir, positivamente, sua atuação docente relacionado-a então com as experiências construídas no curso de licenciatura (OLIVEIRA; BUENO, 2013). Nesse sentido, o documento (BRASIL, 2001) evidencia que

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar. (p. 20)

Espera-se, portanto, com a orientação da formação a partir de competências que o professor construa autonomia, responsabilidade, reflexão e coletividade frente a sua atividade docente.

Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. (MEC, 2001, p. 29)

A concretização desse objetivo, conforme expõe o documento, só se realizará frente a todo o aparato formativo direcionado para tal, dentre estes uma estreita relação entre teoria e prática, compreendendo-as enquanto dinâmicas e complementares (RAYS, 1996). As competências expressas pelo documento estão bastante vinculadas a superação da dicotomia teoria e prática, pressupondo então a construção de um percurso

formativo que articule/integre esses aspectos da formação do professor. Sobre esse aspecto, todos os cursos analisados organizam os projetos por meio das competências e habilidades esperadas do futuro profissional da História. Entendemos, assim, que as competências procuram alinhar-se com as DCNH e as DCNFP.

Sobre as concepções de docência, percebemos um direcionamento por parte das ideias e concepções presentes nos projetos no perfil do professor-reflexivo, englobando aqui o professor-pesquisador. Podemos elencar a concepção de professor-pesquisador a orientação proposta pelas DCNFP da pesquisa enquanto elemento fundamental a construção da identidade docente.

A respeito do professor reflexivo, este consiste no profissional da educação que, a partir da sua capacidade reflexiva, é capaz de transformar um estado de dúvida e hesitação em resoluções e ação a partir da pesquisa e da mobilização de saberes; refletindo sobre sua própria prática em prol de compreender e melhorar seus métodos de ensino e produzir conhecimentos práticos sobre o mesmo, não sendo mais um mero reproduzidor. A concepção de professor-reflexivo surge como contraponto à concepção de racionalidade técnica, na qual o professor é encarado como o profissional técnico, cuja função consiste em “aplicar as idéias e os procedimentos elaborados por outros grupos sociais e/ou profissionais”. Conforme evidenciado na pesquisa, oposições a essa concepção de formação docente marcaram os anos 1980 e 1990, caracterizando um movimento de renovação paradigmática a respeito da formação do professor e de seu papel na sociedade.

Essa concepção de professor encontra-se no centro do que é preconizado pelas DCNFP e, conseqüentemente, pelos projetos pedagógicos dos cursos de História licenciatura, tendo em vista o movimento que os referidos documentos tiveram em incorporar essas novas definições conceituais, teóricas e epistemológicas a respeito da formação docente. Percebemos essa incorporação quando os documentos enfocam a pesquisa como caminho a construção do professor autônomo, criativo e crítico frente aos saberes; a relevância que tem, para a atuação docente, a produção e a difusão dos conhecimentos que são objeto do ensino; a construção de competências que visam a mobilização de diferentes saberes frente à imprevisibilidade da sala de aula, a necessidade de pensamento rápido; e reavaliação constante da própria prática,

Nessa perspectiva, o professor reflexivo se caracteriza como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre



ela e não como um mero reproduzidor de idéias e práticas que lhes são exteriores. Por conseguinte, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos. (sem referência, p. 4)

O intuito da análise em questão não é realizar o debate teórico e conceitual a respeito do professor-reflexivo, tendo em vista que uma gama de trabalhos se propõe a fazê-lo (PIMENTA; GHEDIN, 2002; PEREZ GOMES, 1997; CONTRERAS, 2002; COSTA, 2008; MILITÃO, 2004). Interessa-nos aqui perceber os movimentos históricos e reorganizativos que ocasionaram na mudança da concepção de formação e suas influências nos documentos orientadores da formação de professores de História no Brasil.

A partir desses entendimentos, bem como das análises realizadas nos projetos pedagógicos dos cursos de História licenciatura e nas DCNFP, percebemos que o conceito de professor-reflexivo, aliado ao de professor-pesquisador, passa a integrar os documentos como meio de contrapor uma concepção tradicional e técnica de formação docente; encontramos nos discursos dos mesmos a ênfase no profissional autônomo, crítico, reflexivo, produtor dos saberes que ensina, mobilizador de diversos outros saberes. Cabe salientar que essa concepção de professor (MILITÃO, 2004)

[...] não nega a importância do ensino da ciência aplicada, entretanto acredita que esta só tem validade se for combinada com a prática profissional realizada em ambientes de formação profissional prática que integrem ação e reflexão na ação, considerando-as como fonte de conhecimentos que se geram na própria ação. (p. 3)

Conforme Costa (2008), ao analisar o curso de História licenciatura da UFPA, a concepção de professor crítico-reflexivo é predominante na reforma do projeto pedagógico dos anos 2000, evidenciando assim, esse movimento que as Diretrizes e os cursos de licenciatura tomaram em direção a superar a concepção de professor técnico-racional para uma concepção que prima pela autonomia e reflexão, na qual se articulam saberes do conhecimento, saberes pedagógicos, saberes da e na experiência. (FONSECA, 2003; TARDIF, 1991). Entretanto, o mesmo autor, ao comparar essa concepção com a organização da matriz curricular do referido curso, não encontra a materialidade desses objetivos formativos.

Nesse sentido, Militão (2004) evidencia a inviabilidade de se concretizar a formação do professor reflexivo no modelo curricular que possuímos atualmente no

ensino superior. Segundo o autor (2004, p. 5), ainda que a abordagem reflexiva na formação de professores tenha obtido importância e centralidade nos discursos educacionais nos últimos anos, “[...] o conceito de professor reflexivo permanece como mera retórica até o presente momento”. Percebemos, a partir das colocações, que, como acontece com muitos conceitos na educação que viram modismos, o mesmo pode ter acontecido com a concepção de professor reflexivo. Conforme Pimenta (2002) e Freitas (2002), cooptado pela política neoliberal, esse conceito deixa de ser um caminho para transformação na formação do professor, bem como na melhoria de suas condições materiais de trabalho, com incentivo a pesquisa, salários e valorização condizentes com o profissional que se almeja formar, se tornando um mero discurso sem efetivação. Segundo Militão (2004),

O exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas brasileiras passa, necessariamente, por uma alteração nas condições de trabalho dos professores, que têm sido predominantemente caracterizadas por insuficiente formação inicial, múltiplas jornadas, baixos salários, dentre outros ingredientes perversos de um processo de degradação profissional que repercute no ensino ministrado nas escolas de educação básica e que se reflete diretamente na baixa procura pelos cursos de licenciaturas no país. (p. 4)

A partir do exposto, ainda que as críticas sejam válidas, compreendemos que não podemos retirar dessa concepção a relevância que ela possui ao mudar o paradigma educacional a respeito da formação de professores no país e nas potencialidades que pode vir a desenvolver se alinhada com verdadeiras reformas institucionais, reorganizações curriculares e mudanças epistemológicas.

Relacionamos, conforme explicitado acima, os três princípios norteadores das DCNFP (2001) e as ideias principais constantes nos projetos pedagógicos analisados, buscando dessa maneira tecer algumas considerações a respeito das intencionalidades presentes nos projetos, seu desejo de orientar-se pelas Diretrizes, mas o descompasso entre essas intenções e a matriz curricular do percurso formativo dos cursos de História licenciatura. Ainda que alguns caminhos estejam sendo trilhados no sentido de contemplar tais objetivos, como a inclusão da PCC pelos cursos, seja por meio de disciplinas específicas ou por carga horária inclusa nas disciplinas específicas; a elaboração dos laboratórios e oficinas de ensino de História para uma maior relação entre os conteúdos específicos e os processos de ensino e aprendizagem da História; elaboração de materiais didáticos, diálogos com a pesquisa em ensino de História; disciplinas de pesquisa específicas em educação, partindo da reflexão da prática

docente; encontramos nos projetos mais intenções e objetivos bem alinhados às DCNFP, aos novos paradigmas de formação docente, ensino de História e educação do que propriamente materialidade desses objetivos na organização curricular dos cursos.

Em alguns momentos, as palavras e conceituações usadas pelos projetos apontam essas contrariedades, como é o caso na UNIRIO (2009, p. 10), que aponta os conhecimentos pedagógicos como atividades complementares, evidenciando uma mesma perspectiva que as DCNH. Em termos quantitativos, podemos perceber a predominância dos saberes do conhecimento sobre os saberes pedagógicos, o que pode caracterizar uma permanência das questões históricas nas quais a centralidade da formação está na ciência de referencia, aqui a ciência histórica. Conforme Costa (2008)

se atentarmos para a disposição das disciplinas podemos perceber, que essas estão distribuídas linearmente, numa representação da evolução ininterrupta da História da humanidade, estabelecendo entre si uma relação de causa e consequência, como se uma disciplina gerasse a outra. (p. 81)

Nessa perspectiva, algumas pesquisas (COSTA, 2008; FERREIRA, 2014; FONSECA, 2003; LOPES, 2015; NASCIMENTO, 2008) apontam para o fato de que os discursos presentes em boa parte dos projetos pedagógicos dos cursos de História licenciatura, em sua maioria, não encontram materialidade na organização curricular, o que evidencia o descompasso entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Nesse sentido, ao analisarmos os 30 projetos pedagógicos e a matriz curricular dos cursos, podemos perceber esses descompassos, tendo em vista que articulação/integração; ensino/pesquisa; teoria/prática se constituem enquanto ideias centrais e orientadoras dos referidos projetos, mas o desenho curricular dos cursos, traduzidos no mapeamento dos componentes curriculares, evidencia a predominância dos saberes do conhecimento e, dentro desses, dos conhecimentos específicos da organização curricular dos cursos analisados. Além disso, enquanto alguns cursos apresentam uma construção curricular com mais disciplinas destinadas aos saberes pedagógicos, as didáticas específicas e a pesquisa em educação, qualitativamente fica explícito o descompasso entre a intenção de se formar professores de História críticos e autônomos, orientados pela concepção de professor-reflexivo, quando vemos que as disciplinas pedagógicas correspondem a menos da metade do total de disciplinas analisadas.

A partir disso, conforme Ferreira (2014)

podemos indagar: será que os discursos de formação do professor/pesquisador, “não dicotomia teoria/prática”, entre outros, não são falácia, não ficam no plano do discurso? Em que medida os cursos conseguem, com a estrutura de que dispõem (corpo docente, estrutura física e material etc.) dar conta de colocar em prática a planejada formação integral do profissional da História. (p. 317)

Podemos inferir, com base no que foi exposto até o momento, a relação entre as palavras-chave criadas a partir das ideias/concepções presentes nos projetos e dos princípios orientadores das DCNFP e a ideia do professor-reflexivo, tendo em vista a intencionalidade formativa presente nos projetos e traduzidas nas palavras-chave que giram em torno da articulação/integração na formação, no que concerne teoria e prática, aliada a integração ensino/pesquisa, pressuposto básico para o alcance do primeiro objetivo em prol de formar um historiador/professor, ou seja alguém com pleno domínio das áreas da História e ensino, que seja mobilizador, produtor e difusor do conhecimento histórico. Essas concepções encontram base nos princípios orientadores das DCNFP.

Entretanto, podemos concluir que as intencionalidades presentes nos projetos estão direcionadas aos documentos orientadores dos cursos, alinhando-se também com o resultado das discussões oriundas da busca por uma nova perspectiva formativa, diferente daquela concebida durante décadas pelos meios acadêmicos e educacionais. As palavras-chave selecionadas a partir da análise dos projetos está em concordância com as ideias principais vinculadas às intencionalidades formativas presentes nos referidos projetos, que, por sua vez, dialogam diretamente com os documentos orientadores da sua construção. Entretanto, ainda atentando para os núcleos temáticos retirados dos projetos, quando comparados com o desenho da matriz curricular e com a organização e distribuição dos saberes, podemos perceber um descompasso entre o que é preconizado pelos projetos e DCN e aquilo que está materializado no desenho curricular.

### **A defesa do historiador-docente como possível caminho para a formação de professores de História**

Conforme exposto até o momento, as DCNFP apontam para a necessidade do curso de licenciatura ter a devida relevância e identidade, compreendendo então a complexidade que perpassa a atividade docente e a construção dos saberes necessários a essa atuação. Conforme evidencia o documento (BRASIL, 2001)

É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. (p. 29)

Chama-se a atenção, sobretudo, para a superação de concepções que colocam o professor como um profissional que requer menos investimento, menos qualificação e exigências. Atenta-se para a qualificação da profissão, para a compreensão de que é uma formação que, como outras, exige estudo, trabalho, dedicação e necessita ter os suportes necessários no percurso formativo; considerações essas muito pertinentes quando pensamos na desvalorização dos profissionais que atuam na educação básica. Entretanto, o documento também expõe uma série de demandas que são requeridas de um “bom professor”; demandas estas que não encontram meios para efetivação devido ao tempo de formação, a estrutura dos cursos, a estrutura da educação básica, e as próprias concepções disciplinares e hierarquizadas dos saberes. Percebemos, portanto, que ainda que o documento aponte uma série de melhorias nas concepções de professor, primando por uma construção autônoma e crítica e “cobre” dos cursos de formação inicial os meios para essas intencionalidades se materializem, a formação docente esbarra em uma série de questões de ordem política, estrutural, conceitual, paradigmática e epistemológica que podem, e irão, comprometer os anseios e objetivos traçados para os profissionais da educação. O que se percebe é um “aumento das exigências em relação ao professor, sem que isso tenha sido acompanhado por mudanças significativas no processo de formação. Esse descompasso contribuiu para o aumento de contradições no exercício da docência, acentuando a crise de identidade, a baixa auto-estima e o mal-estar docente.” (FONSECA, 2003, p. 64).

Em relação aos cursos específicos de formação de professores de História – os cursos de licenciatura – num sentido geral perpetuaram-se, durante algumas décadas, as questões de ordem histórica dos problemas relacionados à dicotomia teoria/prática, a desarticulação entre saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos e a concepção desarticulada de ensino x pesquisa. Contrapondo essas concepções, as DCNFP (2001) apontam para a superação de tais ideias, propondo, dentre inúmeros caminhos, a relação imprescindível que há entre a formação docente e o exercício da pesquisa.

Compreendemos, a partir de análise dos referidos documentos, bem como das contribuições de estudiosos do assunto, que a principal motivação das Diretrizes é romper com modelos tradicionais de formação docente, exposto aqui pelo modelo “3 +

1”, bem como alinhar-se, a partir desse rompimento, com perspectivas de formação voltadas a construção de identidades profissionais autônomas, criativas, produtoras de saber e conhecedoras do papel que desempenham na sociedade. Em relação às DCNH, percebemos que as discussões, infelizmente, centram-se basicamente em renovar concepções historiográficas e teórico-metodológicas, sem que, no entanto, se façam movimentos na direção da formação de professores de História.

As reorganizações curriculares, as perspectivas de docência apontadas nos Projetos Pedagógicos, bem como nas DCNFP (2001), exigem por parte de professores, alunos, departamentos outras relações com os conteúdos, com as organizações curriculares, bem como a reavaliação de concepções, de atuação e atividades, sendo então constitutivo de um processo de mudanças permanentes nas ações e entendimentos dos sujeitos envolvidos no processo de formação dos futuros professores de História. Nesse sentido, compreendemos, conforme Alvarenga (2016)

[...] que, para avançarmos no contexto destas sugestões, é importante que um profissional, um grupo de professores ou uma instituição, articule e sistematize estas ideias, defenda este projeto e motive os demais sujeitos para a construção e o desenvolvimento deste novo currículo; que esses proponentes sejam protegidos, pois eles agirão como ruídos, desvios no currículo, uma vez que irão propor desorganizações e, neste contexto, as suas ideias poderão ser escamoteadas; é fundamental também que os outros docentes atuantes no curso, tensionem as suas zonas de conforto e participem da construção da nova organização curricular, regenerando suas concepções e ações. (p. 112)

A partir desses entendimentos, desejamos apontar um possível caminho para que as intencionalidades presentes nos projetos, tão bonitas e coerentes, possam encontrar materialidade na estrutura curricular dos cursos.

Nesse sentido, Fonseca (2003) é clara ao expor que

A ideia de que para ser professor de História, ou melhor, um “bom professor de História” é necessário apenas saber História já foi ultrapassada. Hoje, busca-se a superação da forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada de produção do conhecimento específico. Logo, o que se busca é a compreensão da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para seu exercício. (p. 77)

As colocações que faremos abaixo não tem o intuito de “inventar a roda”, tendo em vista que muito já se tem escrito sobre os caminhos e os problemas relacionados à formação dos professores de História no Brasil. Propomos-nos, com a defesa do historiador-docente, trazer alguns apontamentos que acreditamos serem muito

pertinentes em prol de remover, ou ao menos tentar, alguns obstáculos históricos postos aos professores de História e sua formação.

### **O historiador-docente**

Vivendo, construindo, fazendo História na realidade social brasileira o indivíduo que faz opção pelo curso de História se defronta com o seguinte dilema: Ser historiador ou professor de História? O documento curricular prescrito diz: “ser historiador, pesquisador”; o real dirá: “ser professor”. Por que não ser historiador e professor? Ou historiador-professor de História, preparado para o exercício da pesquisa e do ensino? Por que não assumimos a formação do professor-pesquisador? (FONSECA, 2003, p. 66)

Há a compreensão de dois pontos centrais em relação aos professores de História e ao ofício do historiador: a primeira delas consiste no campo de atuação; é sabido que o destino dos profissionais formados em História, na sua maioria, é a educação básica. Portanto, o ensino é o maior campo de atuação do historiador. A outra questão diz respeito à natureza do ofício do historiador, que como afirma Bloch (2001, p. 41), é “saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos estudantes.” Entendemos assim que um bom historiador não produz conhecimento histórico apenas para si e para seus pares, mas compreende que esse conhecimento deve destinar-se à sociedade e àqueles que a constituem, residindo aí a sua tarefa de difusor do conhecimento histórico e orientação da sociedade em relação os processos históricos. A partir disso, Rösen (2015, p. 247) afirma que “um dos campos mais importantes de aplicação prática do conhecimento histórico é o ensinar e aprender História. Por certo, isso diz respeito, sobretudo, ao ensino de História nas escolas.” Além disso, “a escola, como lugar social, local de trabalho, espaço de conflito, de formas culturais de resistência exerce um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos. A História e seu ensino são, fundamentalmente, formativos.” (FONSECA, 2003, p. 70).

Conforme Rösen (2015, p. 248) “poder ensinar História com competência pressupõe, naturalmente, familiaridade com as formas e os conteúdos especializados próprios do pensamento histórico”; entretanto, o professor conseguiria construir uma prática significativa a partir de concepções cientificistas da História? Sobre essa questão, Fonseca (2003, p. 71) aponta que “[...] as práticas escolares exigem dos professores de História muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária”. A resposta para esse questionamento então parece óbvia: não. É necessário que este construa saberes pedagógicos, que segundo Pimenta (2012), são próprios da construção das competências e da identidade docente,

mobilizadores então da reflexão sobre sua ação, sobre o que faz e o que se deve fazer, no qual professores interrogam suas próprias práticas e as confrontam. Para a atuação do professor de História, portanto, existe a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação (FONSECA, 2003). Compreende-se também que é indispensável à atuação do professor, a sua construção identitária e a construção de sua autonomia e criatividade frente ao conhecimento e aos processos de ensino e aprendizagem que este exerça a pesquisa desde sempre. Portanto, o historiador é um professor e um professor é um pesquisador.

Nesse sentido, a defesa que aqui fazemos não diz respeito a sobrepor saberes - coisa que já acontece historicamente na formação de professores de História - mas sim buscar alternativas, fazendo a defesa de um profissional da História que, ao longo da pesquisa desenvolvida, vêm se mostrando de um potencial muito grande para abraçar em sua formação tanto os objetivos e anseios que recaem sobre o profissional da História quanto atender a legislação vigente: o historiador-docente. A compreensão dessas dimensões, bem como do que foi exposto acima, deixa claro que para formar professores de História é necessário que haja, tanto em termos de concepção, quanto de organização curricular, os entendimentos sobre o campo de atuação desses profissionais, da função do historiador na/para a sociedade e da sala de aula como espaço maior de aplicação prática do conhecimento histórico. Há, portanto, que se compreender a necessidade de formar outro profissional. A partir das colocações acima, numa tentativa de trazer um possível caminho a se trilhar para a formação de professores de História, fazemos a defesa de um profissional chamado “historiador-docente” (MATOS; SENNA, 2011).

Acreditamos que as considerações feitas pelas autoras contribuem na constatação de que a profissão professor de História e a profissão historiador não deveriam ser tratadas enquanto dual, mas enquanto aspectos igualmente fundamentais na formação desses profissionais; os saberes pedagógicos e os saberes acadêmicos não deveriam ser dissociados. Compreendemos que para uma formação realmente completa dos profissionais que lidarão com ensino de História em nível educacional, tanto básico quanto acadêmico, necessita ter sua formação íntegra e não dividida entre dois grupos: os bacharéis e os licenciados. Se em um primeiro momento dividiu-se os cursos em prol de dar a licenciatura uma identidade própria, para que a mesma não fosse mais vista como um complemento ao bacharelado, a pesquisa aqui desenvolvida evidenciou que,



ainda que alguns caminhos tenham sido trilhados nesse sentido, a formação ainda recai sobre o bacharelado e a própria DCNH define as atividades pedagógicas como complementares. Sobre esse aspecto da formação de historiadores e docentes, as autoras (MATOS; SENNA, 2011) enfatizam que

A docência e a História quando propostas enquanto saberes imbricados promovem a formação do profissional que chamaremos aqui de historiador-docente, o qual não é apenas um historiador que ministra aulas de História, mas, é o pesquisador que de forma engajada com a intervenção no campo social e histórico de seu tempo, transforma os resultados de seu fazer histórico em conhecimento ensinável, transmissível e aplicável para a sociedade. (p. 15)

Consideramos que a conceitualização de historiador-docente proposta exprime de forma bastante clara e significativa o que acreditamos ser um aspecto indispensável à formação de docentes, englobando as problemáticas acerca da funcionalidade prática aos saberes históricos, bem como aos conhecimentos históricos engajados no ensino e aprendizagem da História pela História. Assim sendo, o historiador-docente consistirá em um profissional “completo”, no sentido em que sua formação lhe possibilitou a aliança entre os conteúdos históricos, os saberes pedagógicos e os saberes da vida prática, o possibilitando tratar os conhecimentos históricos em conhecimentos ensináveis em sua totalidade de problemáticas, perspectivas e versões, aliados a uma aplicabilidade de orientação em relação ao mundo. A História e os conceitos que dela provém estão intimamente ligados a forma como compreendemos ao outro e a nós mesmos; como nos entendemos enquanto sujeitos de uma sociedade, em um determinado local e nas formas que iremos entender e nos relacionar com os outros, portanto

um ensino de História que vise o desenvolvimento de uma consciência para a vida em sociedade, problematizadora e engajada com as realidades do presente, depende das formas como esses conhecimentos históricos serão trabalhados em sala de aula. (MATOS; SENNA, 2011, p. 16)

E as formas como o conhecimento histórico será trabalhado dependerá das próprias concepções que os professores carregarão consigo, da forma como compreenderam a História pela sua formação.

Entendemos que essa questão exprime bem porque acreditamos em reavaliar como a formação de professores e professoras de História vêm ocorrendo, uma vez que serão estes sujeitos que lidarão com o conhecimento e os saberes históricos nas salas de aula, podendo transmitir uma histórica crítica, significativa e que venha a proporcionar

aos alunos e as alunas orientação prática para sua vida; ou então proporcionarão uma concepção de História tradicional, hegemonicamente consolidada e distante. Segundo Schmidt (2012), as potencialidades do professor de História está em possibilitar a instrumentalização dos alunos, de modo que estes consigam compreender criticamente os processos históricos. Para a autora “ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História”. (SCHMIDT, 2012, p. 57), dar possibilidades para que o aluno seja capaz de significar a História e encontrar sentido nos conteúdos que serão trabalhados.

Além disso, um curso de licenciatura em História é, antes de qualquer coisa, um curso de formação de professores, atravessando duas áreas distintas: a área específica e a educação. Não há como querer formar professores de uma determinada área sem que haja uma conexão, um diálogo realmente profundo entre essas duas esferas da formação; se focarmos apenas na formação específica estaremos caindo na questão do professor que sabe o conhecimento científico e isso é o suficiente para saber ensinar; se focarmos apenas na questão pedagógica, estaremos caindo na ideia de que técnicas de ensino são o suficiente para que alguém seja professor. Justamente aí reside a relevância, na formação, das ciências da educação, dos saberes pedagógicos, são estes que irão fundamentar o trabalho do professor, que irão instrumentalizá-lo para a compreensão da sua atividade de forma crítica, reflexiva; porém, somente eles não darão base ao exercício profissional, tendo em vista que quem ensina ensina algo. Portanto, a articulação entre os saberes do conhecimento, que fundamentarão o saber científico, de referência e os saberes pedagógicos, compreendidos enquanto saberes teórico-práticos-reflexivos, se faz de suma importância na construção dos currículos destinados à formação docente. As disciplinas, a matriz curricular, a bibliografia, o currículo de efetivação, precisam convergir para essa formação. Entretanto, o que percebemos conforme analisado nos currículos é que os conteúdos específicos da ciência da História e da formação do historiador compõem a maior parte das matrizes curriculares.

Fonseca (2003), ao dizer que

[...] o professor de História, com sua maneira própria de ser, pensar, agir, ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. (pp. 70-1)

Nos faz acreditar que analisar essa formação em prol de procurar transformá-la consiste também em defender um determinado perfil de professor, capaz de provocar mudanças realmente concretas a partir da sua atividade. Nesse sentido, defendemos a integralização da formação a partir da concepção de um profissional denominado “historiador-docente”, como uma possibilidade de romper com as barreiras disciplinares e paradigmáticas que vêm permeando a organização dos cursos de licenciatura e a formação de professores de História no Brasil.

### **Considerações finais**

Percebemos, a partir da análise dos projetos pedagógicos, o desejo de se formar profissionais alinhados às DCNFP e à concepção de professor-reflexivo, apontando a relevância que a articulação e a mobilização de diferentes saberes precisam desempenhar na orientação curricular dos cursos de formação. Entretanto, foi verificado que aproximadamente 44% dos componentes curriculares analisados destinam-se à discussão de conteúdos específicos da área de formação do curso. Sem dúvida, disciplinas que tratam de conteúdos específicos são indispensáveis à formação do professor, mas será que o professor de História será constituído a partir de concepções cientificistas da História?

Além disso, podemos concluir que, historicamente, as concepções destinadas à licenciatura e à formação de professores, sobretudo da área das ciências humanas, encontram-se em desvantagens de renovação frente ao bacharelado. Deduzimos isso partindo da compreensão do percurso que as licenciaturas tomaram no período da Ditadura Militar, no qual se fomentou uma formação descaracterizada, apolítica, acrítica, sucateada. Sua posterior reconstrução no período da redemocratização e todos os embates que daí surgiram, ocasionaram em mudanças curriculares, legais, conceituais, englobando a luta de diversos agentes e entidades relacionadas ao campo educacional. Entretanto, se encontra ainda sob muitos olhares e análises, críticas, desconstruções e construções, tendo em vista o quão recentes, em termos de tempo, são essas discussões. Podemos notar o distanciamento da Educação Superior com a Educação Básica; e o engessamento da disciplina História em uma série de procedimentos metodológicos e teóricos que afastam a licenciatura da História, ou seja, afastam a preocupação e a tarefa educacional da História dos olhares dos historiadores e das historiadoras.

Nesse sentido, perdurou durante décadas nos cursos de licenciatura em História a hierarquização dos saberes e uma relação de dependência entre quem produz os saberes e quem os ensina (profissional técnico-linear). Durante um longo período foi essa concepção de formação que orientou os cursos de licenciatura, principalmente no que tange ao período da ditadura militar no Brasil, tendo em vista que, para a manutenção do *status quo* instaurado pelos militares, a formação de profissionais críticos em áreas do saber tidas como “subversivas” não era interessante.

Os projetos analisados evidenciam em sua estruturação a intenção de caminhar rumo a sanar essas construções a partir de concepções de docência e de História mais alinhadas aos debates atuais, às propostas presentes nas Diretrizes, buscando problematizar o engajamento dos docentes responsáveis pela formação. Entretanto, ainda há um descompasso entre aquilo que é intencionado e o que de fato se materializa nos desenhos curriculares dos cursos analisados. Medidas legais são tomadas visando caminhar rumo a uma formação mais ancorada na articulação entre as instâncias formadoras, entre os saberes formadores, como é o caso da prática como componente curricular, que visa estabelecer nas disciplinas específicas da História a responsabilidade, também abordar questões referentes ao ensino. Entretanto, muito mais do que aumentar carga horária, é necessário, conforme nos aponta Soares (2013), Fonseca (1995), Fenelon (1983), Rusen (2015), uma abertura sincera para as discussões de ensino de História nos cursos de graduação, para os debates da Educação Histórica.

As disciplinas pedagógicas e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2015) são constitutivas das identidades docentes apontadas pelos projetos dos cursos, assim a licenciatura possui especificidades, apresentadas em termos legais sobre o que se espera desse profissional e o que os cursos devem proporcionar em termos de formação. Em termos de discurso nos documentos, essas especificidades ficam evidentes tanto pelas DCNFP quanto pelos Projetos Pedagógicos analisados; porém, ao analisarmos as categorias e subcategorias definidas na pesquisa, percebemos que a distribuição dos saberes, bem como a forma que são abordados, podem não contemplar essas demandas formativas.

O conceito de historiador-docente, concebido enquanto um meio de se integralizar a formação dos profissionais da História no Brasil, construindo um elo curricular e conceitual entre as esferas do conhecimento específico e dos saberes pedagógicos; não mais uma sendo tratada enquanto um apêndice, nem mesmo voltada

apenas às práticas e métodos de ensino, mas uma relação dialética e dialógica entre os dois ofícios que permeiam a profissão de professor e professora de História. Uma relação com a História pela História para a formação de cada vez mais historiadores-docentes.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, A. M. A construção do currículo interdisciplinar: da regeneração dos princípios ao fortalecimento da formação dos professores. **Tese de doutorado**. Rio Grande, 2016. 123p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70 Ltda., 2004.
- BLOCH, M. **Apologia da história**, ou, O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES N° 492/2001**, aprova as Diretrizes curriculares para os cursos de História. Brasília, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES n° 09/2001**, aprova as Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2001b.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, R. F. Um olhar sobre a concepção de professor adotada nas propostas curriculares implantadas no curso de História da UFPA em 1988 e 2006. **Dissertação de mestrado**. Belém, 2008. 162 p.
- FERREIRA, A. R. A Prática de Ensino na formação do professor de História no Brasil. **Revista História Hoje**, v. 3, n° 5, 2014. pp. 301-320. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/123-297-1-PB.pdf>. Acessado em 15/08/2019.
- FERREIRA, A. R. Entre as práticas das teorias e vice-versa - a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em história no Brasil após 2002. **Tese de doutorado**. Ponta Grossa, 2015. 203 p. Disponível em <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1185>. Acessado em 15/08/2019.
- FENELON, D.R. **A formação do profissional de História e a realidade do ensino: sua responsabilidade social e política**. Belém, 1983. Conferência.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Ed. Papirus, 2003.

- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Soiedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. pp. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 14/08/2019.
- LOPES, J. S. Da grade à concepção: a prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em História da UNEB e UEFS. In: ANAIS XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios, Santa Catarina, 2015. Disponível em [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428375180\\_ARQUIVO\\_artigoanpuh2015semresumo.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428375180_ARQUIVO_artigoanpuh2015semresumo.pdf). Acessado em 15/08/2019.
- PEREZ GÓMEZ, A. L. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente como intelectual reflexivo. **Revista de Educação Física**, Rio Claro: UNESP, v. 3, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/>. Acesso em: 19 julho 2006.
- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATOS, Júlia Silveira.; SENNA, Adriana Kivanski. O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada. **II Seminário de História política: olhares além das práticas**. Rio Grande, pp. 13-30, 2011.
- MILITÃO, S. C. N. Formação do professor reflexivo no Brasil: para além do conceito. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Ano II, número 4, julho de 2004. Disponível em: [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/wQ1aXft0D7vN5la\\_2013-6-27-16-50-42.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wQ1aXft0D7vN5la_2013-6-27-16-50-42.pdf). Acessado em 21/08/2019. Acessado em 15/08/2019.
- NASCIMENTO, S. B. A formação de professores no curso de História da universidade federal do Pará: uma análise do projeto político-pedagógico. **Dissertação de mestrado**. Belém, 2008. 173 p.
- OLIVEIRA, A. S.; BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, out./dez. 2013. pp. 875-890. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022013005000011&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022013005000011&script=sci_abstract&lng=pt). Acessado em 15/08/2019.
- RESENDE, L. M. G. Paradigma – relações de poder – projeto político pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto**

**Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995. pp. 53-94.

RAYS, O. A. A relação entre a teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus Editora. 1996.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência.** Trad. Estevam C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 12ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia. (Org.). **Passados possíveis: a educação histórica em debate.** Ijuí: Unijuí, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAYALE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p.215-233, 1991.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação, ao longo dos seus capítulos, abordamos temáticas como currículo, saberes docentes, políticas educacionais, formação de professores, tendo como objetivo geral analisar a organização curricular dos cursos de licenciatura em História, mapeando a presença e a natureza dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos e suas decorrências formativas para os professores de História.

Nesse sentido, desenvolvemos a pesquisa a partir da elaboração de três artigos que tinham como propósito construir o caminho para o desenvolvimento do objetivo geral da pesquisa. Assim, são presentes momentos de recursividade, buscando “amarrar” as pontas que vão sendo soltas conforme o andar da pesquisa. É interessante perceber, conforme avançamos nas leituras, na elaboração e análise dos dados e na escrita, a mudança de nossas próprias concepções, de nossos objetivos primeiros e o delinear de nossa proposta de pesquisa. Assim, mesmo compreendendo a impossibilidade de esgotar temáticas e encerrar assuntos, procuramos trazer uma finalização a essa dissertação.

A História é feita de permanências e rupturas; entretanto, se tratando da trajetória histórica da formação de professores de História no Brasil, podemos perceber que as permanências são mais presentes que as rupturas. O primeiro objetivo da pesquisa, destinado à compreensão da institucionalização dos cursos de licenciatura em História em nosso país, nos possibilitou compreender as relações estabelecidas entre bacharelado e licenciatura, bem como a sobreposição dos saberes do conhecimento sobre os saberes pedagógicos desde a gênese desse processo. O modelo de formação que se construiu nesses primeiros cursos ficou conhecido como “3 + 1”, no qual os alunos cursavam três anos de disciplinas específicas da área do conhecimento, nesse caso da ciência histórica, e após, caso desejassem o diploma de licenciado, cursavam mais um ano de disciplinas de cunho didático-pedagógico. Esse modelo de formação construiu uma concepção de formação docente fundamentada nos saberes do conhecimento e na sobreposição desses sobre os saberes pedagógicos, concebidos então como apêndices da ciência específica de formação.

A partir daqui, podemos compreender a construção de uma concepção de formação docente conteudista e técnica, na qual a fundamentação na área específica de atuação, mais as técnicas de ensino aprendidas na formação complementar, ou seja,



pedagógica, formavam professores de História. Compreendia-se, portanto, a formação pedagógica como técnicas e teorias provenientes de diversos campos, tais como a Didática e a Psicologia, sem que, no entanto, ocorresse um diálogo dessas áreas com a ciência específica que seria trabalhada pelo professor. Outro aspecto bastante significativo em relação à trajetória histórica da formação de professores de História diz respeito ao período da Ditadura Militar, no qual se priorizou uma formação acrítica, apolítica, sucateada e descaracterizada, reforçando a concepção de professor técnico-linear, em prol da manutenção do *status quo* da sociedade. Questões relacionadas à reorganização educacional, bem como outras concepções de docência e de ciência histórica só viriam a ser retomadas nos anos 1980 e 1990.

Percebemos, portanto, que a trajetória da formação de professores de História no Brasil foi marcada por organizações institucionalizadas que não priorizaram a formação pedagógica, construíram concepções de docência tradicionais e sobrepuseram à formação específica, esta desvinculada das questões relacionadas ao ensino. Compreendemos, assim, que a permanência dessa concepção de formação se faz presente em nossos cursos de licenciatura atuais, o que poderia ser um indicativo da continuidade de problemas históricos nos cursos de formação de professores de História no Brasil.

A partir dessas compreensões, procuramos ampliar nosso olhar a respeito dessa formação, atentando para atualidade. Assim, seguimos para o segundo objetivo da pesquisa, que teve como intuito compreender as preocupações temáticas sobre a formação de professores de História no Brasil, a partir do Estado da Arte, atentando para questões sobre currículo, formação de professores e articulação entre os saberes. A partir de um levantamento realizado no banco de dados dos periódicos CAPES e *SciELO*, foram selecionados onze artigos os quais foram organizados de acordo com as duas categorias emergentes da Análise de Conteúdo: currículo, articulação dos saberes e história do currículo/formação. Nesse sentido, as pesquisas elencadas na categoria sobre a história do currículo e da formação auxiliaram na compreensão do caráter histórico e institucional da divisão e supremacia do bacharelado sobre a formação para a licenciatura, bem como a falta de interação entre esses dois aspectos da formação dos profissionais da História. Já as pesquisas elencadas no eixo temporal atualidade do currículo e da formação evidenciaram pontos em comum sobre as principais problemáticas referentes à formação de professores de História. Destacamos que os

mais recorrentes são a relação deficitária entre teoria e prática na licenciatura; a falta de diálogo entre os saberes pedagógicos e do conhecimento; ausência de perspectivas teórico-metodológicas que dialoguem com a Didática da História; a desvalorização da licenciatura (docência/ensino) frente ao bacharelado (pesquisa), o que acaba por reforçar a dualidade docência versus pesquisa; disciplinas que se encontram sob a tutela dos departamentos e faculdades de educação, mas que não tem qualquer relação ou diálogo com os docentes e disciplinas da área da história; e pouca experiência docente nas práticas de ensino nas disciplinas que, supostamente, seriam sobre prática de ensino.

Há, portanto, um discurso recorrente a respeito da formação de professores de História: a desarticulação entre os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

A partir desses entendimentos, rumamos ao terceiro objetivo, procurando compreender, a partir do mapeamento das disciplinas no currículo, sua distribuição e natureza. Assim, foram selecionados 51 cursos de licenciatura em História de universidades federais brasileiras para análise. Esse mapeamento nos possibilitou compreender, em termos quantitativos, a predominância dos saberes do conhecimento sobre os saberes pedagógicos; de um total de 1893 disciplinas mapeadas, apenas 630 foram englobadas na categoria saberes pedagógicos. Em contrapartida, constatou-se que 44% dos componentes curriculares destinam-se aos conhecimentos específicos da História.

O currículo não é neutro, constitui-se de um espaço de disputas entre os saberes; a organização e a distribuição das disciplinas evidencia aquilo que é mais ou menos relevante na construção de determinadas identidades e sujeitos. Evidenciam-se, portanto, essa disputa de poderes, que para além de englobar aqueles que têm competência ou não para propor e discutir um currículo de formação de professores incorporam as disputas de carga horária, ementas, disciplinas, disputas internas. Percebemos, portanto, que a organização das disciplinas, bem como sua natureza, demonstra a permanência de uma questão histórica sobre a formação de professores de História: a predominância da formação do bacharel sobre o licenciado, ou seja, a formação ainda está focada nos conhecimentos específicos da área de atuação, os sobrepondo sobre os saberes pedagógicos, estes destinados a fundamentação e construção da identidade docente, de processos de reflexão e autorreflexão sobre a prática docente. Nesse sentido, a organização curricular, o percentual de componentes curriculares por categoria, bem como a análise das disciplinas evidencia o foco

formativo na formação do bacharel em História. Entretanto, questionamo-nos sobre os efeitos das noções científicas de História sobre as práticas docentes.

É importante compreender, em termos de formação de professores e apreensão de conhecimentos, que a ideia de que saber algo, automaticamente, confere as competências necessárias para ensinar não encontra mais espaço ou fundamento nos discursos educacionais. Nesse sentido, compreende-se também que apenas os saberes específicos ou técnicas de ensino descoladas dos seus fundamentos e compreensões, serão insuficientes para atender a complexidade, a dinamicidade e a criatividade que é a atuação docente. É necessário e imprescindível que haja relação entre os saberes necessários à docência, para que não ocorra, por exemplo, o mito do conhecimento ensinável por si só. Assim, reconhecer a historicidade dessas questões referentes à formação de professores nos ajuda a compreender o caminho que se percorreu e que se segue percorrendo para superar essas questões, as quais demandam esforços coletivos, autocríticas constantes, escuta atenta e necessidade de mobilização de todos os setores e agentes responsáveis por essas formações.

A partir desses entendimentos a respeito da organização curricular e da distribuição e natureza das disciplinas, rumamos ao último artigo da pesquisa, que teve como objetivo compreender esta organização curricular em suas relações com as intencionalidades formativas apontadas nos projetos pedagógicos de 30 cursos de História licenciatura, a partir do cruzamento desses documentos com as DCNH e as DCNFP. Procuramos, a partir desses cruzamentos, compreender que concepções de docência estão sendo vivenciadas nos cursos de licenciatura em História, tendo em vista que tanto os projetos pedagógicos quanto as DCNs apontam para perfis profissionais almejados na formação.

O que percebemos a partir das análises é que as DCNH ainda apontam para a formação do historiador bacharel, concebendo, inclusive, as atividades pedagógicas como complementares à formação. Nesse sentido, alguns cursos corroboram com esse discurso ao utilizarem expressões e concepções parecidas ou iguais. Entretanto, nas concepções de educação e docência se destacam a defesa da indissociabilidade ensino e pesquisa e não dicotomia teoria e prática, bem como o papel do historiador em difundir o conhecimento histórico. É lugar comum entre os projetos analisados de que a pesquisa deve fazer parte da formação e do trabalho docente, sendo concebida enquanto imprescindível para a articulação entre teoria e prática, bem como para a construção de

uma identidade docente autônoma frente aos saberes que ensina, criativa e reflexiva. Nesse sentido, as DCNFP apresentam, pela primeira vez, a centralidade da pesquisa na formação bem como a superação da concepção histórica de professor técnico-linear, apresentando, portanto, concepções de formação que alinham-se a concepção de professor-pesquisador e professor-reflexivo.

Percebe-se, portanto, que as concepções de docência presentes nos projetos estão alinhadas às propostas pela DCNFP, tornando assim indissociabilidade ensino/pesquisa e articulação teoria/prática um discurso comum que circula pelos cursos de licenciatura em História. Entretanto, com o mapeamento das matrizes curriculares, percebemos que o componente curricular de pesquisa em educação representa apenas 1% dos componentes analisados, enquanto que o componente destinado a pesquisa histórica representa 7%, não sendo, portanto, representativos nas matrizes curriculares. A articulação teoria/prática ocorre, sobretudo, a partir da PCC, que foi alocada nos currículos de forma diferentes dependendo a instituição de ensino; alguns criaram disciplinas novas destinadas a PCC, enquanto outros cursos diluíram a carga horária de prática nas disciplinas específicas. Contudo, não é possível verificar apenas com esse mapeando a efetivação da PCC nos cursos, nem qual forma de implementação atinge os objetivos destinados a PCC.

Concluimos, assim, que as propostas presentes na DCNH e na DCNFP são contraditórias, apontando uma predominância da formação do bacharel em relação aos cursos de História. Nesse sentido, é contraditório também o perfil profissional almejado pelos cursos, as concepções de docência apresentadas e distribuição das disciplinas presentes nas matrizes curriculares dos cursos analisados. Podemos perceber um descompasso entre o que é preconizado pelos projetos e DCN e aquilo que está materializado no desenho curricular.

Nesse sentido, fazemos a defesa da organização dos cursos sob a concepção de um profissional denominado historiador-docente. Defender essa organização significa que compreendemos a questão do mercado de trabalho dos profissionais da história e a pesquisa enquanto elemento central na construção de uma identidade docente autônoma, crítica e fundamentada na própria prática. Se, em um primeiro momento, dividiu-se licenciatura e bacharelado em prol de uma identidade e integralidade própria ao primeiro, podemos perceber, a partir da pesquisa em questão e dos trabalhos apresentados ao longo da escrita, que talvez esse caminho já não seja mais suficiente.

A partir desses entendimentos, pudemos identificar fatores históricos, políticos, institucionais, bem como disputas internas entre departamentos, concepções na construção dos currículos, na organização das disciplinas, orientando assim a formação de professores de História no Brasil. Percebemos que há o desejo de se caminhar rumo a uma formação condizente com o que está proposto pelas DCNFP e pelos debates educacionais da atualidade; entretanto, esse desejo esbarra na forma tradicional, disciplinar e “bacharelesca” de organização dos currículos dos cursos de licenciatura em História.

Podemos destacar como aspectos positivos o fato de alguns cursos já estarem atentando para a pesquisa em educação, buscando implementá-la na matriz curricular, conforme foi apontando na pesquisa. Nesse sentido, a inclusão da PCC também pode ser vista enquanto um avanço na articulação teoria e prática. Porém, compreendemos que alguns pontos escaparam a análise, tendo em vista a potencialidade dos documentos em revelar uma série de questões sobre a formação de professores no Brasil. Talvez a análise documental possa não ser o suficiente para que percebamos a complexidade das relações interligadas no processo de construção e materialização de uma proposta de formação docente, mas compreendemos que os documentos analisados são capazes de refletir as intencionalidades dos sujeitos que os constroem. Nesse sentido, analisar os projetos em conjunto com as DCNs fez emergir uma série de novas perspectivas e indagações sobre currículo, formação docente, concepções e ideias e suas implicações na formação. Entretanto, o tempo de mestrado e a demanda por leituras, bem como a qualidade que se espera de uma pesquisa, não possibilitariam englobar todas essas questões emergentes.

Esperamos que, assim como nós nos deparamos com uma ebulição de ideias, aqueles e aquelas que se debruçam sobre a formação de professores, currículo e saberes possa encontrar aqui caminhos, direcionamentos, ideias para dar prosseguimento a essa temática tão interessante e tão relevante na atualidade. Ademais, esperamos que a pesquisa que aqui se inicia venha a contribuir para esse campo de investigação que está ocupando cada vez mais espaços, e esperamos que um dia venha a ser central dentro dos cursos de História no Brasil.

Compreendemos com a pesquisa que as implicações sobre a formação de professores em nosso país é atravessada por diversos aspectos: políticos, administrativos, conceituais, departamentais, pessoais. Analisamos aqui uma lógica

curricular, políticas públicas reguladoras da formação, projetos pedagógicos elaborados pelas instituições; entretanto, a formação é feita por pessoas, profissionais, educadores com suas próprias histórias formativas, ideias e concepções a respeito de seu papel enquanto formadores. Nesse sentido, podemos pensar no trabalho coletivo, na troca de saberes e experiências, no envolvimento de historiadores, professores formadores, departamentos de História e Educação na elaboração de propostas curriculares realmente interdisciplinares como possibilidades de reintegrar saberes. Assim, ultrapassar questões disciplinares, curriculares, compreender o papel que a História deve desempenhar a respeito de discutir as questões relacionadas ao seu ensino perpassa por desacomodações, embates, medos, mudanças e rupturas; por conceber que outras possibilidades epistemológicas, paradigmáticas talvez sejam mais possíveis de responder questões do que as que usamos até então, dialogar com áreas que vêm desenvolvendo pesquisas importantes, como o Ensino de História e a Educação Histórica, que não apenas se debruçam sobre questões metodológicas riquíssimas, mas que também questionam o conhecimento histórico, a construção da história que viemos fazendo até o momento.

A licenciatura sofre uma desvalorização muito grande, as áreas das ciências humanas sofrem perseguições que não são novas na nossa história. Finalizar essa pesquisa em 2019, considerando o contexto em que estamos inseridos no Brasil, perceber os discursos que estão em voga na sociedade, a violência e a negação de nosso passado, só faz aumentar a certeza de que precisamos, enquanto instituições formadoras e responsáveis pelo conhecimento científico que é produzido no Brasil, valorizar nossos professores, valorizar as ciências humanas, nos questionarmos, enquanto historiadores e historiadoras-docentes, a quem nosso conhecimento está servindo e se estamos, de fato, cumprindo nosso papel de difusores e orientadores frente ao conhecimento histórico na sociedade.

A partir disso, termino minhas considerações com as palavras do poeta marginal Sérgio Vaz: “muito mais do que respeitar nossos professores, devemos protegê-los”.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70 Ltda., 2004.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- GONZÁLES, M. A. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- JÚNIOR, A. F. S.; SOUSA, J. J. M. A pesquisa e a didática da História na formação de professores. **Revista de Educação e Ensino**. Ano XVII, Número 21, janeiro/junho 2015.
- MATOS, J. S.; SENNA, A. K. O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada. **II Seminário de História política: olhares além das práticas**. Rio Grande, pp. 13-30, 2011.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIRANDA, A. R. A.; JUNIOR, A. G. M. Didática da História, Cognição Histórica e Educação Histórica: possibilidades para a formação do historiador. **Revista de Teoria da História**, Ano 6, Número 12, Dez/2014.
- MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SACRISTAN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SACRISTAN, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAYALE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p.215-233, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

URBAN, A. C. **Didática da História contribuições para a formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2011.