



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**



**HERIKA PAES RODRIGUES VIANA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: ARTICULAÇÃO TEORIA E  
PRÁTICA**

**RECIFE/PE**

**2017**

HERIKA PAES RODRIGUES VIANA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: ARTICULAÇÃO TEORIA E  
PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Concentração em História Social da Cultura Regional, referente à Linha de Pesquisa em Ensino de História e Cultura Regional, como parte requisito parcial a obtenção do título de Mestre em História.

**Orientador: Prof. Dr. Ricardo de Aguiar Pacheco**

RECIFE/PE

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

V614f Viana, Herika Paes Rodrigues  
A formação de professores de história: articulação teoria e  
prática / Herika Paes Rodrigues Viana. – 2017.  
133 f. : il.

Orientador: Ricardo de Aguiar Pacheco.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de  
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife,  
BR-PE, 2017.  
Inclui referências.

1. Currículo 2. Identidade 3. Formação docente I. Pacheco,  
Ricardo de Aguiar, orient. II. Título

CDD 907



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: ARTICULAÇÃO TEORIA E  
PRÁTICA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR**

**HERIKA PAES RODRIGUES VIANA**

**APROVADA EM 18/08/2017**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profº Drº Ricardo de Aguiar Pacheco  
Orientador – Programa Pós-Graduação em História - UFRPE**

---

**Profª Drª Márcia Ângela da Silva Aguiar  
Programa Pós-Graduação em Educação - UFPE**

---

**Profª Drª Jeannie da Silva Menezes  
Programa Pós-Graduação em História - UFRPE**

***Cada etapa da vida demanda uma força e versão de ti...  
(anônimo)***

## DEDICATÓRIA

*A minha querida filha Mariana (in memoriam) pela doçura e perseverança na breve caminhada...*

*A querida tia Quitéria por me inspirar na carreira docente, por demonstrar que a Educação é mola propulsora de uma nação. Trilho meus passos através do seu lindo exemplo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por guiar meus passos e pela certeza de nunca estar só em nenhum momento da vida. Sou grata a vocês meus pais Aloísio e Marli pelo amor que me dedicaram, pelo apoio incondicional, por acreditarem em mim e pela compreensão nas inúmeras ausências durante esse processo.

Ao meu irmão André que mesmo passando pelo mesmo processo de mestrado, nunca se opôs a ajudar-me em todos os momentos em que a ele recorri.

Aos meus familiares, amigos(as) e namorado Saulo Rafael que com incentivo e zelo mantiveram-se sempre presente instigando não só a realização deste trabalho mas todas as realizações da minha vida compreendendo as ausências necessárias para construção desse trabalho.

Ao professor Ricardo Pacheco por ter acreditado naquele simples projeto de pesquisa, pela dedicação, pelas críticas, análises e esclarecimentos necessários que foram fundamentais para construção desta dissertação. Agradecer ainda pelo aprendizado no que se refere a aprender a pensar criticamente, a sistematizar o conhecimento e a construir teórico e metodologicamente um trabalho científico.

A professora Elizabeth Macedo pela orientação e contribuição na qualificação da pesquisa. A professora Márcia Aguiar e professora Jeannie Menezes pelas orientações e contribuições necessárias na banca de defesa.

A coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes pela bolsa concedida que viabilizou realização desta pesquisa.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco pelos ensinamentos em sala de aula.

A Rafael, secretário do Curso, que em todos os momentos foi solícito em atender minhas necessidades, prestando auxílio e esclarecendo dúvidas. Obrigada pela amizade construída durante esse processo.

Aos meus colegas de mestrado que compartilharam momentos de alegrias e adversidades durante esses anos. Tenho certeza que alguns levarei como amigos para além dessa etapa. A todos do LEPAM pelas tantas quartas-feiras de orientação e amizade nesta caminhada.

A todos e todas que de alguma forma contribuíram para produção desta pesquisa, o meu muito obrigada!

## **RESUMO**

No amplo debate sobre a formação de professores esta dissertação discute a formação do professor de história no contexto da UFRPE nas modalidades presencial e a distância. Na pesquisa é apresentada como a identidade profissional do professor de história é estabelecida na prática profissional. Após analisar as posições teóricas de currículo explica-se como a História Cultural incorpora o currículo como objeto de estudo a partir do conceito de representações em Roger Chartier. Neste momento percebemos que o currículo como uma construção social produzido por determinado grupo social. É realizada a contextualização do caminho percorrido pela formação de professores no Brasil até a formação específica de professores de História. Abordaremos da Lei Rivadávia Côrrea promulgada em 1911 até LDB/1996 com suas respectivas resoluções e normativas de 2002. Nesses documentos perceberemos a progressiva valorização da relação entre a teoria e a prática. Com base nestas reflexões é analisado os currículos de formação de professores história da UFRPE, modalidades presencial e a distância focando o olhar na distribuição da carga horária da Prática como Componente Curricular (PCC) e do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) exigido em consonância com a legislação vigente das Licenciaturas. Concluímos que a adequação das orientações do CNE sobre PCC e ECS dão margem a diferentes interpretações que produzem matrizes curriculares que, na prática da formação de professores, resolvem essa demanda teórica de forma distinta.

**Palavras chave:** currículo, identidade, formação docente.



## RESUMEN

Este trabajo de disertación frente del amplio debate sobre la formación docente trata de la formación de docentes en historia en el contexto de la historia de la UFRPE en las modalidades presencial y a distancia. En la pesquisa es presentada cómo la identidad profesional del profesor de historia se establece en la práctica profesional. Después de analizar las posiciones teóricas de currículo se explica cómo la Historia Cultural incorpora el currículo como objeto de estudio a partir del concepto de representaciones en Roger Chartier. En este momento percibimos que el currículo como una construcción social producida por determinado grupo social. Se realiza la contextualización del camino recorrido por la formación de profesores en Brasil hasta la formación específica de profesores de Historia. Abordaremos de la Ley Rivadavia Côrrea promulgada en 1911 hasta LDB / 1996 con sus respectivas resoluciones y normativas de 2002. En esos documentos percibiremos la progresiva valorización de la relación entre la teoría y la práctica. Con base a estas reflexiones, analizase los currículos de formación de profesores historia de la UFRPE, modalidades presenciales y la distancia enfocando nuestra mirada en la distribución de la carga horaria de la Práctica como Componente Curricular (PCC) de la Etapa Curricular Supervisada (ECS) exigida en consonancia con la legislación vigente de las Licenciaturas. Concluimos que la adecuación de las orientaciones del CNE sobre PCC y ECS dan margen a diferentes interpretaciones que producen matrices curriculares que, en la práctica de la formación de profesores, resuelven esa demanda teórica de forma distinta.

**Palabras clave:** currículo, identidad, formación docente.

## **LISTA DE SIGLA**

AACC – Atividades Acadêmicas Científico Culturais  
ABE – Associação Brasileira de Educação  
ABC – Academia Brasileira de Ciências  
ANPUH – Associação Nacional dos Professores de História  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CES – Câmara de Educação Superior  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CLHD – Curso de Licenciatura em História Presencial  
CLDP – Curso de Licenciatura em História à Distância  
CN – Congresso Nacional  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno  
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EAD – Educação a Distância  
ECS – Estágio Curricular Supervisionado  
EF – Ensino Fundamental  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ESAP – Escola Superior de Agricultura de Pernambuco  
GT – Grupo de Trabalho  
IES – Instituição de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
MEC – Ministério de Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
OEA – Organização dos Estados Americanos  
OSPB – Organização Social e Política Brasileira  
OBEHPE – Observatório do Ensino de História em Pernambuco  
PCC – Prática como Componente Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola  
PGH – Programa de Pós-Graduação em História  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
PPE – Projeto Principal de Educação  
PREG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UAG – Unidade Acadêmica de Garanhuns  
UASC – Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho  
UAST – Unidade Acadêmica de Serra Talhada  
UAEADTec – Unidade de Educação à Distância  
UESB – Universidade do Sudoeste da Bahia  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

## **LISTA DE FIGURA**

Figura 1 – Matriz Curricular do CLHP

Figura 2 – Matriz Curricular do CLHD

Figura 3 – Quadro de distribuição da Matriz Curricular do CLHP

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA – A IDENTIDADE PROFISSIONAL</b> .....	18
1.1 Como docentes de História se percebem: uma questão de identidade .....	18
1.2 Pesquisas sobre a identidade profissional do professor de História .....	24
1.3 Considerações sobre a formação do professor de História .....	30
<b>2. CURRÍCULO: ENTRE AFIRMAÇÕES E SILÊNCIOS</b> .....	32
2.1 Como o campo da história cultural incorpora o currículo como objeto de estudo .....	33
2.2 Características das posições teóricas de currículo .....	38
2.3 Um olhar histórico sobre as posições teóricas tradicionais, críticas e pós-críticas .....	38
2.4 Currículo como instrumento político na educação .....	51
<b>3. A LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E O DISCURSO OFICIAL</b> .....	54
3.1 Revisão histórica sobre a formação de professores .....	54
3.2 A legislação do século XXI: compreendendo os aspectos legais.....	66
3.3 A formação docente como formação da identidade profissional .....	72
<b>4. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UFRPE</b> .....	76
4.1 Os Cursos na história da UFRPE .....	79
4.1.1 Os Cursos de Licenciatura em História da UFRPE.....	86
4.2 A Prática como Componente Curricular (PCC).....	95
4.2.1 A PCC na matriz curricular do CLHP .....	99
4.2.2 A PCC na matriz curricular do CLHD.....	105
4.3 O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) .....	110
4.3.1 O ECS na matriz curricular do CLHP .....	114
4.3.2 O ECS na matriz curricular do CLHD .....	116
4.4 PCC e ECS: da teoria do CNE a prática formativa da UFRPE .....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO</b> .....	125

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa “nasceu” da minha experiência profissional em universidades públicas e privadas, na modalidade de educação presencial e a distância. Uma inquietação pessoal fazia questionar como essas duas modalidades de ensino projetaram a construção de seus projetos pedagógicos.

Então pude observar que cada modalidade de ensino percorre, ao mesmo tempo, caminhos semelhantes e distintos, na condução prática de seus projetos pedagógicos. Os cursos de formação de professores de história são caracterizados pela necessidade e fim pretendido nos projetos pedagógicos, no qual estão vinculados a Universidade, são pautados por normas exigidas do Ministério de Educação (MEC), mas atendem a necessidades distintas uma vez que a própria Instituição oferta o Curso nas duas modalidades: presencial e a distância.

Nasce dessa aproximação o interesse de analisar como se processa essa constituição pedagógica dentro da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) especificamente nos Cursos de Licenciatura em História. Ao longo da pesquisa recortamos como objeto a análise da inserção da prática como componentes curriculares e do estágio supervisionado dos cursos citados. Afim de uma melhor compreensão do que esses componentes curriculares precisam atender buscamos compreender o que é o currículo.

Mesmo sendo comum atribuir as discussões sobre o estudo do currículo a área da educação o que se pretende aqui é reconhecer o currículo como campo simbólico de relações de poder, construídos historicamente, de definir a prática social que é a formação de professores.

Partimos o estudo considerando como outros autores têm analisado a formação de professores de história e de como tem percebido sua relação com o currículo. Destacamos algumas produções que versam sobre o tema: Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2007, 2011), Tomaz T. da Silva (2010,2013), Ana Maria F. da Costa Monteiro (2001,2003), Almerindo Janela Afonso (2003), Leda Scheibe e Ione Ribeiro Valle (2007), Zenilde Durlí (2007), Cristina Maria D’Ávila (2007), Mariela Alejandra Coudannes Aguirre (2010), Aryana Lima Costa (2010), Jorge Luiz da Cunha e Lisliane dos Santos Cardôzo (2011).

Nesta dissertação de mestrado temos como objetivo geral analisar a inserção da prática como componente curricular e do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores de história na modalidade presencial e a distância na UFRPE visando entender seu impacto na formação da identidade docentes.

Entre os objetivos específicos estão descrever os componentes curriculares de Prática como Componente Curricular e do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura em História, modalidades presencial e a distância. Para isso é importante discorrer sobre o contexto, fundamentos, processos de formulação dos componentes curriculares dentro do Projeto Pedagógico do Curso nas duas modalidades de ensino. Compreender as relações das propostas dos componentes curriculares nas duas modalidades procurando identificar a adequação destes a legislação oficial e no que esta estabelece sobre a prática como componente curricular e do estágio supervisionado. Apresentar um quadro conceitual de currículo e identidade profissional do professor de história.

A fim de apresentar o caminho pelo qual se enveredou o desenvolvimento desta pesquisa, convém recordar que ela é fruto de um planejamento sistematizado no diálogo entre docente-discente, na preparação das etapas para melhor execução da produção teórica. Desde a identificação do(s) problema (s), dos objetivos, escolha do método, da argumentação da justificativa da pesquisa ao desenvolvimento teórico para fundamentar nossa proposta.

Pesavento (2014), afirma:

O método fornece ao historiador meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar, com segurança e seriedade, o caminho percorrido, desde a pergunta formulada à pesquisa de arquivo, assim como a estratégia pela qual fez a fonte falar, produzindo sentido e revelações, que ele transformou em texto (PESAVENTO, 2014, p.67).

Dito isto, buscou-se a partir da análise bibliográfica consultada a fundamentação sobre o significado da pesquisa como construção do conhecimento (suporte teórico ao estudo); o universo/ambiente em que se realiza o estudo e a análise e interpretação dos dados nas fontes pesquisadas.

Para um entendimento mais amplo escolhemos fazer uma contextualização histórica sobre nosso objeto de estudo. A relevância desse estudo se dá na concretude de compreender os componentes curriculares dos cursos mencionados

acima, na formação do professor de História para atuação enquanto profissional professor e pesquisador diante da sociedade em constante modificação.

Cabe compreender em qual campo opera os interesses explícitos e ocultos da relação conceitual do currículo, e sua prática efetiva nos documentos legais da Instituição de Ensino Superior foco de estudo dessa pesquisa. Assim, possibilitaremos com essa análise contribuir com a identificação de dilemas dos cursos de História presencial e a distância da UFRPE.

A elaboração do texto esta fundamentado nas pesquisas de autores e pesquisadores de diversos campos do conhecimento, cujos pressupostos teóricos têm contribuído para compreensão da temática em questão.

Nesse entendimento as autoras Samara & Tupi (2007) apresentam a importância da relação entre documento, método e historiador que esta circunscrita a um conjunto de fatores com os quais o próprio ofício obtém ou se priva de validade e sem o qual ele perderia parte de seu poder de fascinação.

Hoje como no passado, o ofício do historiador – a escrita da História – envolve o conhecimento de um método científico de trabalho, isto é de um conjunto de operações técnicas, como instrumentos e procedimentos que demandam uma necessária aprendizagem de critérios de cientificidade (SAMARA & TUPY, 2007, p. 11).

Nesse sentido, pretendemos neste trabalho realizar uma pesquisa bibliográfica (descritiva), com base nos documentos oficiais da Universidade Federal Rural de Pernambuco, analisando as características das duas modalidades de ensino, oferecida por esta Instituição de Ensino Superior, e como ferramentas a leitura bibliográfica e publicações referente ao tema proposto.

A pesquisa descritiva tem cunho exploratório e visa proporcionar maior familiaridade com o problema, possibilitando ao pesquisador o aprimoramento de ideias, buscando respostas quanto à identificação dos desafios teórico-metodológicos, recuperação e sistematização das informações.

A construção do conhecimento, tendo como pedra basilar a pesquisa, exige dedicação na escrita e método adequado para sua análise. Desta forma, como já mencionado anteriormente, a pesquisa realizará estudo aprofundado das matrizes curriculares em consonância com os planos pedagógicos para identificar como as duas modalidades de ensino entendem a PCC e o ECS e se estes componentes



curriculares contemplam ou não as exigências da legislação do Conselho Nacional de Educação.

Vamos aqui utilizar como referência as normativas do Conselho Nacional de Educação que determinam as diretrizes para elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em seus aspectos legais e de como as normativas são seguidas pelos dois Cursos. Exploraremos as fontes buscando esgotar o máximo de informações que é posto no texto dos planos pedagógicos e da legislação oficial buscando dialogar os sentidos possíveis de nossa fonte de pesquisa.

A partir desta análise poderemos perceber a relevância de cada modalidade de ensino na formação acadêmica do aluno. Através desse método de coleta também será possível destacar as minúcias vivenciadas durante o curso. As análises do que está proposto no plano pedagógico e o que vem sendo concretizado na prática poderão contribuir para futuras discussões do que a academia se propõe e do que ela de fato executa para que seja ajustado ou (re)pensado no intuito de promover a melhoria do serviço educacional oferecido.

O primeiro capítulo desta dissertação trata da identidade profissional do professor de história. Nosso objeto de estudo é pensado para o exercício profissional de um futuro corpo docente. Assim encontramos um espaço pertinente para esclarecermos como a identidade profissional é constituída de um campo maior que os espaços físicos da Universidade. Vemos uma relação profunda entre a formação do sujeito enquanto pessoa que sente, que pensa, que tem sentimentos e a formação do sujeito profissional que atenderá outros tantos sujeitos no exercício de sua futura profissão.

No segundo capítulo se apresenta o conceito de currículo como fruto de seu tempo. Apontando como o currículo é compreendido a partir da vivência de determinado contexto histórico, social, político e cultural. Discorrendo como ele tem sido compreendido no campo educacional. E de como ele tem exercido uma função “silenciosa” ou “silenciada” no campo social. Traremos para essa discussão da compreensão de conceitos como identidade e representação na formação do sujeito.

No terceiro capítulo se discorrer uma análise da legislação sobre a formação de professores no Brasil, em particular no que ela se refere à prática docente e ao exercício do estágio. Neste sentido, faremos uma contextualização histórica das

mudanças na legislação e como os Cursos de Licenciatura lidam com essas modificações em seus devidos contextos, fundamentos e processos de formulação.

E finalmente, no último capítulo, iremos analisar comparativamente as matrizes curriculares do Projeto Pedagógico dos dois Cursos. Tratamos com particular atenção o perfil de professor que se almeja ao final do curso entendendo a identidade profissional desejada. E minuciosamente analisaremos como é desenvolvido a prática como componente curricular e o estágio curricular para finalmente contrapor as características de cada currículo de formação de professores história da UFRPE no curso presencial e a distância.

Preocupada na continuidade dos estudos de seus graduandos em História a UFRPE promove também condições de acesso a Pós-Graduação a nível mestrado através do Programa de Pós-Graduação em História desde 2006 adequando a ampliação de seu ofício como Professor de História com habilidade para o campo da pesquisa histórica. Desde de 2015 este programa abriga a linha de pesquisa Ensino de História e Cultura Regional na qual essa dissertação orgulhosamente se insere .

Esperamos que essa produção possa contemplar o que foi proposto Esperamos também contribuir para o aperfeiçoamento das bases teóricas acerca da formação do professor de História desta e de outras IES.

Ao nos lançarmos nessa ‘empreitada” corremos o risco de encontramos no percurso da caminhada ou ao final dela com outros colegas da Instituição que talvez vejam nessa pesquisa uma crítica a elaboração ou mesmo a aplicação do projeto nos cursos.

A estes pedimos nossas sinceras desculpas, longe de nós a intenção de “magoar” algum de nossos companheiros de academia. O fato é que queremos refletir juntos a você leitor sobre como melhorar o ensino de história da nossa universidade.

## 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA – A IDENTIDADE PROFISSIONAL

Neste capítulo nos dedicamos ao debate pouco discutido entre nossos pares, do que hoje compreendemos como identidade profissional da formação docente em particular do professor e pesquisador de História. Para isso tomamos como referências trabalhos publicados na base indexadora Scielo, como também pesquisadores renomados cujo autores discutissem essa temática.

Parece oportuno nos dias atuais, em que as relações humanas estão cada vez mais efêmeras, levantar questionamentos quem somos enquanto docentes e o que temos feito de fato para que os discentes compreendam a importância de construção de laços sólidos. Nesse entendimento queremos que nossos pares percebam que é a partir dessa prática e dentro do conjunto que fazemos diferença por uma sociedade mais justa e mais democrática.

### 1.1 Como docentes de História se percebem: uma questão de identidade

Escrever a sequência de uma história é uma tarefa que exige dedicação e esforço na escolha da documentação e no diálogo de intelectuais e pesquisadores para embasarem a pesquisa. É em autores consagrados que encontramos suporte para seguir adiante. É com eles que a produção se legitima. Como sustenta Chartier (1991):

A operação de construção de sentido efetuada na leitura (ou na escuta) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades e que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes) (CHARTIER, 1991, p.178).

Nossa prática da escrita é conduzida por nossas condições de produção já que os diálogos entre os autores e textos determinam o que se destaca no desenvolvimento do trabalho. Repensar o “novo perfil do professor” na pós-modernidade é tarefa desafiadora.

Eis mais um desafio, o de entender como essa História tem sido “ensinada”, como os professores e alunos tem se apropriado das ferramentas teóricas para

estabelecer a relação da história e suas fontes históricas que auxiliam nesse processo.

A discussão sobre como se processa no espaço acadêmico a formação do professor de história pode fazer parte das pesquisas histórica. Ao nos propormos a escrever o trajeto da formação do professor de história nos deparamos com a responsabilidade de esclarecer quais autores estamos utilizando para dialogar com a chamada identidade(s).

É evidente que com a globalização essa identidade também teve seu impacto modificando a forma de enxergar o indivíduo enquanto sujeito de uma sociedade. Como afirmar Stuart Hall (2011):

[...] quanto ao impacto da globalização sobre a identidade é que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação. Todo meio de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação - deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais. Assim, a narrativa traduz os eventos numa sequencia temporal “começo-meio-fim”; os sistemas visuais de visões tridimensionais em duas dimensões. Diferentes épocas culturais tem diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-tempo (HALL, 2011, p.70).

Enquanto sujeito pesquisador fruto de nosso tempo reconhecemos as mudanças da identidade cultural na pós-modernidade. Aqui é compreendido que essa reflexão faz parte do lugar social da formação do professor como um todo, e em particular do professor de história nosso lugar de origem.

Para Stuart Hall (2011) um dos conceitos que podem ser atribuídos a identidade é:

Como conclusão provisória, parece então que a globalização tem, sim o efeito de contestar e deslocar as identidades “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito plularizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto seu efeito geral permanece contraditório (HALL, 2011, p. 87).

De certo a identidade do sujeito não é fixa. Podemos afirmar que ela é plural, já que em cada espaço o sujeito atua de uma determinada forma. Ela é construída socialmente e modificada pelas relações individual e coletiva ao longo de sua vida.

Assim, também ocorre com a carreira profissional do docente de história. Ele não é o mesmo sujeito da época da graduação. Sua carreira foi construída a partir da sua visão de mundo, de sua integração com as articulações teóricas discutidas na academia, de sua relação com o exercício do trabalho docente e sua maneira de transformar, da forma mais adequada possível, os saberes necessários em seu cotidiano da sala de aula.

Conforme afirma Selva Fonseca (2006):

O professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma esse 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. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2006, p.71).

O processo da historiografia da História penetra no âmbito da formação docente do professor de história, no sentido de que as mudanças paradigmáticas se entrelaçam com discursos e práticas pedagógicas vivenciadas em espaços acadêmicos e fora dele.

A relação elegida junto aos outros campos do saber como o da Educação, o da Sociologia, o da Filosofia demarcam a pluralidade em que nosso objeto de estudo se envolve e, também, como o diálogo entre essas áreas enriquecem a tentativa de compreender ou ampliar a compreensão acerca da formação do professor e profissional de história na contemporaneidade.

Podemos destacar que a história cultural dá suporte a essa nova forma de conceber estudos e interpretação sobre o mesmo objeto. De acordo com o historiador Chartier (1991):

[...] os traços próprios à história cultural assim definida, que articula a constituição de novas áreas de pesquisa com a fidelidade aos postulados da história social, são a tradução da estratégia da disciplina que se outorgava uma legitimidade científica renovada (CHARTIER, 1991, p. 175).

Para Chartier (1991) a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos. Assim, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura.

Articulando essa compreensão com a área da educação o pesquisador Antônio Joaquim Severino (2002) aborda a educação como prática institucionalizada, isto é, como educação escolar. Assim deve-se preparar os indivíduos para os domínios necessários ao tríptico universo que rege sua existência concreta. Nas palavras do autor:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríptico universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO, 2002, p.11).

A diferença em relação ao modo de compreender o que é a identidade é que na pedagogia se constrói a identidade e na história a identidade se constrói historicamente. É a partir do conjunto de fatores coletivos e individuais, das condições a que o indivíduo enquanto sujeito em formação contínua está cada dia a “construir” sua identidade.

Essa formação é cíclica. O que somos hoje, teremos a certeza que já não seremos os mesmos de amanhã. Acompanhamos o processo de uma contemporaneidade onde a fluidez das relações são perceptíveis ou mesmo visíveis.

O pesquisador Carlos Barcellar (2008) faz uma reflexão sobre os caminhos da pesquisa histórica no Brasil, apontando os documentos mais frequentes, atentando para sua potencialidade na prática historiográfica. Entre os documentos que ele cita estão os provenientes da administração pública, arquivos do poder legislativo, do judiciário, entre outros. Para o mesmo autor:

O historiador não pode se submeter à sua fonte, julgar que o documento é a verdade, assim como que o jovem candidato a recruta saiu de casa; antes de tudo, ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos (BARCELLAR, 2008, p. 64).

Este trabalho de dissertação trata com documentos oficiais como a Legislação Oficial referente às Diretrizes Educacionais do Ensino Superior e Plano Pedagógico dos Cursos de História presencial e a distância da UFRPE. É preciso

compreender a origem do documento e onde ele funciona, por quem e quando foi produzido contextualizando a produção do documento.

Localizar as fontes e com base nos instrumentos de pesquisa aprimorar a técnica de levantamento, acercar-me das condições de trabalho do arquivo escolhido, fazer a seleção e anotação do que é interessante para futura citação observando as normas existentes para transcrições.

É importante compreendermos que a academia é, sobretudo, um espaço onde podemos discutir sobre a formação profissional do docente em história, pois é no e para seu meio que eles são ofertados, desde a implementação do curso e do projeto pedagógico, para que possamos confrontar e articular possíveis melhoras na sua elaboração.

O docente de história, bem como o historiador, tem temas em comum com os profissionais de outras áreas, mas, nesta produção cumprimos nossa função de docente em história, pois nossos questionamentos e posicionamentos partem de uma perspectiva histórica. A produção do conhecimento histórico se relaciona e se estabelece com as possibilidades que o pesquisador projeta sobre ou sob o seu objeto de estudo e a crítica lançada ao objeto.

Afirma Pesavento (2014) que:

O narrador-historiador é ainda aquele que se vale de provas – os indícios, cuidadosamente pesquisados, selecionados e dispostos em uma rede de analogias e combinações de modo a revelar significados – que, mais até do que explicar operam como recurso de autoridade a fala do historiador (PESAVENTO, 2014, p.50).

É necessário levar em consideração que o texto é escrito para um público. Esse público ouvinte e leitor receberá o texto à sua maneira. Do texto fará sua própria interpretação. E diante do texto poderá ou não se convencer pela argumentação do narrador. Conforme a autora citada acima:

Esta espécie de bagagem de erudição é particular ao historiador e lhe permite estabelecer uma ampla gama de relações entre os elementos de análise em questão. Se levarmos em conta que essa reserva de conhecimento é iluminada por um universo teórico, por uma também bagagem de conceitos da qual se apropria o historiador, teremos não só definido uma capacidade de formular questões como também as condições para resolvê-las, por meio de métodos específicos, que articulam os dados em grades de correlações, potencializando a interpretação. Esta seria, no caso, a

arma do historiador para o diálogo ou a aventura pluri ou transdisciplinar (PESAVENTO, 2014, p. 109).

O exercício da crítica produzida pelo historiador é estabelecido pela erudição que é exercida ao fazer as devidas conexões do seu objeto de estudo com as fontes elegidas nesse processo. Todo texto e documento são frutos de uma relação social. Essa relação enuncia por quem e como ele (o texto) foi produzido.

De acordo com Pesavento (2014):

O que cabe registrar é a presença de um tema/objeto comum partilhado por diferentes discursos e pontos de observação sobre o real, assim como também o lugar específico de onde é lançada a questão ou o problema a resolver. O historiador permanece historiador neste diálogo, pois a História é o lugar de onde se faz a pergunta (PESAVENTO, 2014, p.109).

Essa produção textual faz, assim, uso da opção teórica em relacionar fatos que conectam opções teóricas e metodológicas da História Cultural. Por isso, articularemos diálogos entre os autores sociólogos, historiadores, educadores e outros pesquisadores para embasamento teórico sobre o currículo e a formação profissional de professores de história, rompendo as barreiras do conhecimento.

O respeito às diferenças e as necessidades de adequação são priorizados, os diálogos entre sujeitos e as perspectivas são geradoras e formativas, onde os docentes tem que ter a consciência da formação político-pedagógica do aluno, na possibilidade de construir e influenciar uma “sociedade líquida e mais justa” como afirma Bauman (2013).

Segundo Silva e Fonseca (2007):

Nesse sentido, nas concepções críticas, a pesquisa não é apenas um elemento para melhor qualificar a formação e a prática docente, mas uma postura política de produção de saberes, transgressão, emancipação e transformação social. Na sala de aula, seja no espaço acadêmico do curso de licenciatura, seja na educação básica, a pesquisa é estratégica para a formação crítica dos sujeitos (SILVA; FONSECA, 2007, p.37).

Essas características também são pautadas pelo contexto social e regional no qual a educação compõe a parcela, uma opinião particular, de grandes possibilidades de mudanças na mentalidade, através da contínua reflexão e prática



escolar que os futuros docentes dos cursos de licenciaturas poderão exercer em sua trajetória profissional.

Estaremos desta forma dialogando os conceitos que consideramos relevantes na análise e que circulam na antropologia ou na linguística, ora estaremos confluindo das ideias de filósofos, sociólogos e historiadores e, entre outros, para não ‘pecar’ por o lapso de apontar alguma área. Reconhecemos o nosso limite no debate, mas, queremos ousar a narrativa de uma compreensão plural sem sermos extremistas.

## 1.2 Pesquisas sobre a identidade profissional do professor de História

No texto que se segue realizamos uma revisão crítica da literatura sobre a formação docente. Nossa opção narrativa visa agregar autores que nos aproximassem dentro da mesma discussão a fim de apresentarmos posições já consolidadas sobre a formação docente como profissão que tem que ser respeitada e valorizada.

A doutora em educação Ana Monteiro (UFRJ) tem voltado sua produção a discutir as possibilidades teóricas das categorias de análise “saber docente” e “conhecimento escolar” para a pesquisa das relações dos professores com os saberes que ensinam, e suas competências. Por isso, Monteiro (2001) afirma:

Nos últimos anos, no entanto, esforços têm sido realizados por pesquisadores em educação, com o objetivo de refinar o instrumental teórico disponível para realizar investigações que possam dar conta dessas novas questões cuja complexidade desafia os paradigmas vigentes (MONTEIRO, 2001, p. 122).

Essas concepções são complexas e envolvem diversos aspectos relacionados tanto às suas fontes, referências de origem, como àqueles relacionados com a dinâmica sociocultural interna e externa ao meio educacional. Esses saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais, para a autora esses “*saberes e conhecimentos são representações*” (MONTEIRO, 2001, p. 134).

Além disso, Ana Monteiro é referência e tem experiência considerável no campo do currículo. Articula sua produção com autores que fazem parte do embasamento teórico que nos dispomos a escrever como Alice Casimiro Lopes (2013), Antonio Moreira (1999), Tomaz Tadeu da Silva (2013), Stuart Hall (2011), e assim reforça nosso entendimento teórico com seus escritos.

Em seu artigo discorre sobre o conhecimento escolar e das vertentes “transposição didática”, “currículo real” e o “currículo oculto”, a essência da nova profissionalidade dos professores é o domínio dos saberes que ensinam (MONTEIRO, 2001, p.128).

Quando tratamos de “discorrer” sobre o entendimento da história da construção desta dissertação, precisamos levar em consideração que os conceitos nem sempre são utilizados em sua forma conforme afirma Kosseleck (1990). Nessa compreensão Monteiro (2003), pontua que a construção conceitual implica numa dimensão temporal.

Os conceitos não são a coisa, são expressos por palavras que utilizamos para dizer a coisa, são as suas representações e que, portanto, traduzem significados compartilhados por alguns e, muitas vezes, de forma contraditória numa mesma sociedade. Mas através, deles, podemos vê-la e até pensá-la enquanto realidade (MONTEIRO, 2003, p.25).

Afirmando que a construção conceitual passa por uma dimensão temporal Kosseleck (2006) nos diz que: “As palavras que permaneceram as mesmas não são, por si só, um indício suficiente de permanência do mesmo conteúdo ou significado por elas designados”.

Para Monteiro (2003), esses autores abrem, espaço para nova abordagem com analogias o de “inteligibilidade comparativa” (p.27) entendendo que em História se refere a um determinado conceito em um contexto específico num determinado tempo. Essa nova abordagem aponta novas realidades criadas ao longo do processo histórico para que possamos reformular o conceito existente.

Alguns autores como Scheibe e Valle (2007), Zenilde Durlí e Cristina D’Ávila (2007) externam inquietações e anseios comuns em seus artigos que tratam sobre a formação profissional docente. É o sentido político, caracterizando-a como instrumento de luta pela formação e carreira do educador e a outra é o sentido

teórico, constituindo-a como princípio orientador dos currículos dos cursos de formação dos educadores em especial a partir da “redemocratização”.

Lemos no artigo de Scheibe e Valle (2007):

A valorização dos professores supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociadas do trabalho docente e da profissionalização do professor. Uma avaliação que não se insira nesses eixos ou que desconsidere a realidade concreta na qual se insere o professor e o funcionamento da instituição escolar tende a ser inócua (SCHEIBE & VALLE, 2007, p.269).

O artigo da autora Zenilde Durli (2007) também colabora com esse entendimento num enfoque mais voltado à formação no campo educacional e político de movimentação de classe. Em suas discussões, a pesquisadora refere-se a uma preocupação voltada tanto a profissionalização como de base curricular dos cursos, Durli (2007) diz:

A acepção de base comum nacional esteve marcada por dois sentidos complementares: um sentido político, caracterizando-a como instrumento de luta pela formação e carreira do educador e um sentido teórico, constituindo-a como princípio orientador dos currículos dos cursos de formação dos educadores (DURLI, 2007, p.206).

Aqui temos o embate da luta de classe e percebemos que as transformações social, econômica, política e cultural tem impacto de transformação do cotidiano e que há dificuldades em romper com o processo histórico de desvalorização social dos professores.

No artigo de Cristina D’Ávila (2007) ressalta a construção da identidade profissional e a valorização da formação do professor.

Para o que nos toca de perto, a profissionalidade e a profissionalização representam os saberes e o processo pelos quais passam os profissionais no desenvolvimento de uma identidade ao mesmo tempo pessoal e social com a profissão. [...] Portanto as identidades nunca se encontram prontas, estão em constante construção, o que se exprime pelo seu caráter processual e auto reflexivo (D’ÁVILA, 2007, p.228).

Estes saberes se (re)significam no exercício da profissão e assim as transformações ocorridas na vida dos professores é que levam à profissionalização.

A profissionalidade de um grupo de trabalhadores diz respeito, portanto, a tais competências: capacidades, racionalização de saberes estruturados e mobilizados no exercício profissional; o seu aperfeiçoamento contínuo constitui o desenvolvimento profissional. O qual o currículo evidencia que há poder envolvido nessas relações entre grupos e em seu interior já que ele também é institucionalizado.

No artigo de Jorge Cunha e Lisliane Cardôzo (2011) os autores têm como objetivo investigar a profissão do educador de História, através de sua identidade narrativa. A formação inicial tem um papel central na constituição de posturas teóricas, práticas pedagógicas e na identidade profissional marcadas pela trajetória pessoal e profissional.

[...] é claro nas narrativas o quanto as escolhas pessoais continuam determinando as trajetórias profissionais, mesmo depois de muito tempo. Até o primeiro contato com a escola, ainda como aluno do ensino básico, repercute na ação e identidade docente. A prática desenvolvida em sala de aula é resultante não só dos conhecimentos, das teorias adquiridas através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida (CUNHA & CARDÓZO, 2011, p.8).

A construção da identidade profissional está intimamente ligada com o ambiente, temporal e espacial e ela inicia sua configuração mesmo antes da formação inicial, já na escolha da profissão de educador e em sua história de vida.

Dialogando com a nossa pesquisa observamos características comuns na preocupação de outros pesquisadores, no que se refere à formação da carreira docente e sua relação com a profissionalização nesse acelerado processo globalizante que vivemos.

Em literatura a nível internacional também encontramos pesquisadores preocupados tanto com a política pública, como com a formação do professor. Um exemplo é autora argentina Mariela Aguire (2010) em um de seus estudos, publicados numa revista brasileira, faz referência há necessidade de reformas políticas na preocupação com a formação docente, a continuidade de formação quando o professor esta exercendo sua profissão e a relação entre teoria e prática.

En este apartado, vinculamos el evidente academicismo y especialización presentes en las universidades argentinas con ciertas "reglas" de profesionalidad impuestas por las políticas ministeriales

del ramo. Constituirían un factor explicativo no único pero sí importante de la devaluación de la tarea docente y lo pedagógico en las carreras universitarias. Desde luego no afectan solamente a la historia y responden a estándares internacionales que comenzaron a aplicarse en los años noventa, década de reformas neoliberales en el país y que, una vez superadas las tímidas resistencias iniciales, se han instalado con un éxito notable en las casas de altos estudios (AGUIRRE, 2010, p.978).

Além disso, a autora Aguirre (2010) se empenha em demonstrar como os conteúdos ministrados nas universidades não são aplicados no ensino básico, e isso causa entraves aos egressos que ao final entram no meio educacional sem o devido preparo para atuação profissional. O academicismo não segue em atrelamento da teoria e da prática.

También es frecuente escuchar de los formadores que algunos alumnos reúnen condiciones “para ser docentes en la facultad” y otros “para trabajar en la escuela”, ya que se supone que este es un ámbito de menor jerarquía y menor exigencia, en la que se pierde contacto con las últimas novedades historiográficas y se “desperdician” los “inteligentes”. Este es sólo un ejemplo de cómo operan desde temprano los mecanismos de diferenciación que sustentan una concepción elitista de la profesión que reduce a la docencia a una “salida laboral” para un grupo “poco privilegiado en sus dotes intelectuales”, que a la postre resulta ser la mayoría de los que egresan (AGUIRRE, 2010, p.980).

Essas discussões são pertinentes e aplicáveis ao Brasil, pois a reflexão acerca de quem estamos formando ou quem nos tornamos depois de formados influem diretamente na formação do sujeito que nos cercam já que reconhecemos que o meio que vivemos é construção histórica, moldado, forjado e conduzido de certa forma na economia, na política, no social e no meio cultural.

A respeito da formação podemos ler nos escritos do sociólogo português, também doutor em educação, Almerindo Afonso (2003), que trata da perspectiva dos institucionalistas do sistema mundial, no caso de Portugal e da comunidade europeia ocidental na qual procura abordar a redefinição do papel do Estado com as políticas educacionais.

Entretanto, fora das velhas e novas ortodoxias, há também experiências em curso que continuam a dar sentido a lutas sociais e a políticas públicas em torno de projectos emancipatórios. Para que estes se concretizem e se consolidem é preciso não esquecer que a Educação e as políticas educacionais também devem ser pensadas

e equacionadas como parte integrante dos processos de *globalização contra-hegemónica* (AFONSO, 2003 , p.45).

O autor em seu artigo chama a atenção de como as políticas educacionais são diretamente influenciadas pelo papel que o Estado “impõe” sinalizados pelo processo de globalização. Busca para isso, confrontar crítica e profundamente as realidades sociais e educacionais nas suas especificidades.

Retornando as produções brasileiras, a dissertação de Aryana Lima Costa (2010) versa sobre a formação de profissionais de História do campus de Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e analisa a mudança de currículo do curso implantada em 2004, no qual se configurou a separação das habilitações Licenciatura e Bacharelado naquela Universidade.

O que chama atenção em sua produção é que a autora escolheu disciplinas base para concretizar suas análise, as ‘disciplinas de específicas’ e não a disciplinas pedagógicas’<sup>1</sup> como muitos estudos geralmente seguem analisando outros componentes curriculares como a Prática como Componente Curricular (PCC) e a Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACC).

As questões da regulamentação e do exercício da docência na graduação possibilitou construir um texto com discussão a respeito da relação entre licenciatura e bacharelado, disciplinas do curso e as de educação e a prática docente, como também da construção identitária.

Voltemos nossa atenção para como estamos formando nossos historiadores: o interesse aqui esta por meio do ensino superior de História, entender como utilizamos do conhecimento histórico e, através disso, mantemos nossa especificidade e forjamos um perfil – nossa identidade – nos cursos de graduação (COSTA, 2010, p. 53).

Desta maneira, Aryana Costa buscou problematizar os objetivos específicos do ensino em história em nível universitário conduzido pela função do conhecimento histórico e como lidamos com ele para fins de formação.

Assim, como outros pesquisadores direcionam que suas pesquisas em busca de compreensão da consolidação de elementos que estão impregnados da (e na) história da formação social, nós também buscamos definir os elementos do

---

<sup>1</sup> A autora denomina disciplinas de conteúdos aquelas que são específicas do Curso de Licenciatura em História e pedagógicas as que fazem parte da formação dos cursos de licenciatura. A autora afirma a importância de integração entre ambas.

conceito(s) de currículo e de como a formação docente da instituição tem conduzido a formação dos discentes. Com essa base definida poderemos analisar a proposta curricular do projeto pedagógico dos cursos presencial e a distância de história e buscar compreender se os cursos cumprem o que é exigido na normativa nacional de educação do ensino superior no Brasil.

### 1.3 Considerações sobre a formação do professor de História

A formação do professor de história da sociedade brasileira nos dias atuais nos permite refletir acerca das relações do processo de formação e prática do profissional professor e da sua relação com a dinâmica social no mais abrangente contexto sócio/histórico no tocante a questões sociais, política, econômica, cultural e as próprias contradições enfrentadas ao longo do processo e da prática pedagógica entre professores e alunos, em nosso país.

O início para a realização profissional é compreender o significado da carreira docente em toda a sua extensão, incluindo, o compromisso que o futuro docente elegeu como “mediador” no processo de aprendizagem dos futuros alunos.

Nesse sentido, compreendemos aqui nesse trabalho de dissertação a identidade profissional do professor como o alicerce a base de suas condutas em seu desenvolvimento na prática escolar no qual o objeto de trabalho são estes alunos e professor e alunos reconhecidos como indivíduos diferentes, singular e social, em mútuo aprendizado.

A identidade profissional se constrói ao longo da carreira e durante essa jornada é formidável desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos e que isso possa proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.

Assim a formação inicial é muito importante para consolidar uma base na compreensão do papel que o professor exercerá em sua trajetória, bem como a continuidade na formação continuada no decorrer de sua prática profissional para que a integração com o aluno seja acompanhada as devidas projeções e adaptadas às mudanças comuns e aceleradas do mundo moderno.

A identidade profissional que aqui afirmamos é repleta de aprendizado, de sua prática diária, na forma do professor criar novos meios de conhecer e de

relacionar-se com o conhecimento e com os seus alunos. Além do mais da socialização com os seus pares de novas e possíveis formas de apresentar o caminho do conhecimento, valorizando cada indivíduo e que eles conduzam a formação de uma identidade cidadã ética e harmoniosa, que busque a construção por um mundo com mais igualdade social.

É com a intenção de contribuir com as discussões no campo da formação de professores de História, observando as relações intrínsecas do currículo em história, que este trabalho consiste num exercício de problematização e de suas consequências na formação dos sujeitos que fazem e que ensinam a História. Pois, o exercício da docência é a própria prática pedagógica, construído e vivido nessa prática, na qual se configura e reconfigura a pluralidade necessária do profissional docente.

Com esse olhar passemos ao próximo ponto de nossa discussão. O currículo em sua história, seus nuances. Deter-nos-emos um pouco como esta palavra produz e reproduz sentidos explícitos e implícitos em nossas vidas.



## 2. CURRÍCULO: ENTRE AFIRMAÇÕES E SILÊNCIOS

No ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu novas diretrizes curriculares para a formação de professores. E nos cursos de formação de professores de história, como nos demais, houve um rompimento definitivo entre as disciplinas de bacharelado e licenciatura uma vez que novas orientações foram incluídas para a prática pedagógica dos cursos de licenciatura.

Para compreensão dessas modificações, neste segundo capítulo, propomos uma revisão bibliográfica a fim de entendermos como o currículo é pensado no campo teórico.

Como docentes de história e historiadores optamos por analisar o conceito de currículo a partir do nosso campo de pesquisa, ou seja, a diacronia. O que nos garante a especificidade para construir e/ou reconstruir nosso objeto de estudo, com discussões de estudiosos do campo da educação e do campo da história. Uma vez que compreendemos que entre os dois campos disciplinares, a prática e a teoria é uma ponte que os une.

Neste olhar, o currículo foge dos modos tradicionais de concebê-lo ganhando corpo para uma análise do campo do ensino de história. É por isso, que estruturamos o início do capítulo com a seguinte discussão: como o campo da história cultural incorpora o currículo como objeto de estudo dialogando com proposições de sociólogos e historiadores.

Em seguida apresentamos as características do currículo tradicional, crítico e pós-crítico procurando entendê-las como posições teóricas que ao mesmo tempo se completam, interagem e se impõem na construção do saber prático em sala de aula. Durante essa análise articularemos perspectivas propostas por autores como Tomaz Tadeu da Silva (2011), Alice Cassimiro Lopes (2013), Selva Fonseca (2013) e Circe Bittencourt (2008), entre outros autores, que pesquisam no campo do currículo a fim de contribuir com nossa construção conceitual.

## 2.1 Como o campo da história cultural incorpora o currículo como objeto de estudo

A importância das conexões históricas entre concepções de currículo e as transformações no mundo do trabalho, entre a ideologia dominante e grupos que detêm o poder, constitui o primeiro passo para prosseguir em direção à elaboração de propostas curriculares e a construção de instituições mais sensíveis aos apelos de emancipação humana.

Educadores, sociólogos, historiadores, entre outros campos do saber, passam a estudar o currículo e traçar a partir dos seus pontos de vista, suas percepções de mundo e experiência pessoal. A trajetória histórica que o currículo percorre evidenciam como ele é 'moldado' junto ao seu tempo seja pela necessidade dos grupos dominantes, seja pelos anseios e conquistas dos dominados.

O historiador diante de novos conceitos teóricos introduz novos planos de teorias, do método, da temática e das fontes, implicando em visualizar modos de vida e valores, construção de uma cultura de classe, o social e sua aplicação na maneira de ler, interpretar e compreender o currículo nesse contexto. E em contrapartida ser lido, ouvido e interpretado pelo seu leitor.

Para a autora Sandra Pesavento (2014) as representações:

[...] construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coerciva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2014, p. 39).

A autora relaciona a representação a partir de um conceito ambíguo já que é a representação do objeto social e a representação envolve processos de *percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão*. Essas representações são também espaços de luta e campo do simbólico, compreendidos pelas análises de Pierre Bourdieu (2004). Essas representações podem carregar sentidos ocultos construídos social e historicamente e que se internalizam no inconsciente coletivo.

Ainda de acordo com Sandra Jatahy Pesavento (2014):

[...] pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo (PESAVENTO, 2014, p. 42).

O imaginário social não se resume à ideias-imagens utópicas, mas elas lhe dão um suporte poderoso, como forma específica de ordenação de sonhos e desejos coletivos. Como afirma também Castanho (2001, p.229) “novas posturas pedagógicas e metodológicas são exigidas para responder as transformações que colocam as relações sociais do mundo contemporâneo em discussão permanente...”; e essa adaptação exige a adequação do currículo apresentando desafio intrigante.

A discussão acerca de currículo não se limita a conceito técnico como aconteceu em outros momentos históricos. Discuti-lo de forma crítica é extrapolar esses problemas entendendo que o campo de currículo está influenciado por valores sociais e princípios educacionais no qual é necessário que se defina no contexto de referencial histórico, teórico, político e cultural.

As decisões no campo do currículo incluem compromissos sociais e políticos. E então ele toma corpo e assume significados de acordo com o grupo social em questão. E isso, implica conhecer as visões filosóficas a respeito do mundo, do homem e da educação. Significados estes atribuídos às representações e práticas sociais no reconhecimento do campo simbólico e do reconhecimento de identidade. Segundo Silva (2013):

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as da aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias de tradição (SILVA, 2013, p.147).

O currículo precisa ser pensado como igualdade democrática, eficiência social e mobilidade social. O currículo está presente na formação do sujeito. O sujeito é fruto da relação social do currículo com ele mesmo ao longo de sua

formação. “O currículo é prática de significação. Ele é ambivalente na ação de enunciação. O currículo como peça normativa. Não há normatividade que sature tudo. Sendo linguagem haverá hiatos”, como afirma Macedo (2013).

Bourdieu (2004) expõe que as representações envolvem atos de conhecimento e reconhecimento, onde os agentes sociais investem seus interesses pessoais e sua bagagem cultural, expressando claramente que seus atos são produtos de estratégias de interesse e manipulação.

É na medida e só na medida em que os atos simbólicos de nomeação propõem princípios de visão e de divisão objetivamente ajustados às divisões preexistentes de que são produto, que tais atos têm toda a sua eficiência de enunciação criadora que, ao consagrar aquilo que enuncia, o coloca num grau de existência superior, plenamente realizado, que é o da instituição instituída. Por outras palavras, o efeito próprio, quer dizer, propriamente simbólico, das representações geradas segundo esquemas adequados às estruturas do mundo de que são produto, é o de consagrar a ordem estabelecida: a representação justa sanciona e santifica a visão dóxica das divisões, manifestando-a na objetividade de uma ortodoxia por um verdadeiro ato de criação que, proclamando-a à vista de todos em nome de todos, lhe confere a universalidade prática do oficial (BOURDIEU, 2007, p.238).

Percebe-se que as representações se institucionalizam, neste caso, a partir da aceitação e legitimação da sociedade. Uma vez constituída a instituição educacional ela exerce uma força socialmente validada e ao apresentar determinada modelo curricular sua forma é reconhecida e aceita para aqueles que dela fazem parte.

Tomaz Tadeu da Silva (2013, p. 147) afirma que as relações de poder não são fixas, mas resultam da disputa por significações culturais, e que o espaço dessas disputas não está demarcado por posições binárias ou fixas, mas são frutos de construções históricas.

Chartier (1991, p.188) afirma que o poder simbólico:

[...] supõe uma eficácia própria às ideias e aos discursos, separados das formas que os comunicam, destacados das práticas que, ao se apropriarem deles, os investem de significações plurais e concorrentes (CHARTIER, 1991, p.188).

Neste sentido ao cruzar as práticas sociais com as representações destas práticas aplicadas ao currículo percebemos como o currículo é uma forma de

comunicar o poder simbólico. As formas institucionalizada e objetivadas que imprime o currículo se constituem em construção histórica que representam e/ou forjam os interesses de quem detém o poder.

Em Chartier (1991), a partir de seus estudos da história cultural, ao estudar os objetos culturais em sua materialidade, reestabelece processos implicados em sua produção, circulação, consumo, práticas, usos e apropriações. Essas práticas visam reconhecer uma identidade social:

As práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpetuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, 1991, p. 183).

Dessa maneira, reafirma-se a produção de sentido que o currículo apresenta em suas diversas formas e tempos. Essa produção é uma “disputa” não apenas pela seleção de conteúdos, mas pela produção de significados na academia como (re)produção cultural. Ela legitima o poder “oculto”, frente às decisões dos responsáveis pela implementação e disposição curricular uma vez que a própria história político-econômica funciona pela dinâmica social.

Para Alice Lopes (2013), pensar em currículo é também promover profissionais críticos capazes de refletir sobre a transformação da sociedade, e, a ruptura brusca no espaço-tempo da caminhada da educação no Brasil demonstra esse processo de construção a partir do cenário político, econômico e social ao longo das décadas sem perder a esperança de um mundo melhor.

Trata-se de inventar o presente e o futuro da sociedade, considerando a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro. A transformação social como um projeto de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança. A esperança de um mundo melhor incorporada ao entendimento de que, se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação (LOPES, 2013, p.21).

Pensar no espaço do ensino, sua formação e projeção ao longo dos séculos é parte que compõe a reflexão acerca do porque ensina, o que ensinar e como ensinar caminhos para compreender isso devem fazer parte do cotidiano de professores de história.

As reflexões acerca do currículo precisam estar em pauta, precisam serem discutidas cotidianamente no meio daqueles que a compreendem como consciência histórica de nossos atos. A educação refletida a partir de um consenso no qual as indagações do que somos e do que queremos ser enquanto grupo, qual função social estamos germinando ao futuro de nossa nação, marcada pela sua história, que vivencia-se na humanidade como um todo.

Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimentos e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2010, p. 27).

Percebe-se, a partir da contextualização histórica que o conceito de currículo é processual e alterou-se historicamente atendendo a realidades sociais distintas, há tempos e espaços específicos. Por essa razão, o currículo precisa ser compreendido no contexto social em que está inserido.

As teorias pós-críticas se tornam dominantes a partir do ano de 2000. Nas teorias pós-críticas se discute a construção do discurso e a desconstrução de conceitos outrora existente. O século XXI inaugura assim uma etapa em que as mudanças na concepção da cultura e sua relação política estão intrinsecamente relacionadas com os novos conceitos e novo conjunto de métodos nos Estudos Culturais. As teorias pós-críticas não encerram o debate sobre o currículo. Elas abrem espaços, agregam novas formas e fontes de perceber o currículo.

## 2.2 Características das posições teóricas de currículo

Este tópico expusemos as principais características das posições teóricas de currículo aqui apresentadas com o intuito de esclarecer como se desenvolvem e se modificam historicamente se adequando e se adaptando as necessidades e discussões pertencentes a este campo.

Nesta perspectiva propomos uma forma prática de organizar essas posições teóricas considerando que assim em tópicos onde teremos uma leitura mais fluída de como esses campos transitam no meio acadêmico de acordo com determinados autores acreditando que isso facilitará o nosso leitor aproximando e facilitando sua compreensão da temática.

## 2.3 Um olhar histórico sobre as posições teóricas tradicionais, críticas e pós-críticas

*Curriculum*, do latim, etimologicamente significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Segundo Goodson (1995, p. 7), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Enquanto a escolaridade pode ser considerada um “rio”, o currículo é considerado suas “margens” que delineiam seu percurso e curso, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade.

Jean-Claude Forquin (1999), discutindo a semântica do termo, cita:

Que a riqueza semântica da palavra inglesa *curriculum*, vai além de designar uma categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa (...) do que uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos (FORQUIN, 1999, p.22).

Nessa citação podemos ler que o debate sobre currículo recorta, no campo da educação, a discussão dos conteúdos ensinados. Esse recorte se concretiza na organização do conteúdo dentro dos cursos.

Diferentemente a compreensão francesa a palavra *curriculum* não é vista com “bons olhos”, pois, é preferível a utilização de outros termos para designá-lo, como o mesmo autor afirma:

Sabe-se que esse termo “currículo” não é muito aceito no vocabulário francês de educação, e que se prefere geralmente o de “planos de estudos” ou “programas de estudos”. Esta equivalência é, muito aproximativa e que ela não dá conta da riqueza semântica e da multiplicidade de usos do termo inglês (FORQUIN, 1999, p.22).

Nota-se, desta forma, a partir de um olhar sobre o mesmo objeto, pontos de vista distinto, percebido em textos produzidos da temática em questão. Assim, anteriormente buscou-se instrumentalizar o currículo prescritivo como sendo o mais adequado em sentido mais amplo para que se pudesse dividir e estudar separadamente as áreas ou grandes áreas: ciências da natureza e as humanas, a partir de uma implementação curricular concebida na escrita da história ocidental.

O currículo prescritivo oferece parâmetros importantes para sala de aula. Ele possui um significado simbólico e prático. Simbólico porque determinadas intenções educativas são desse modo, publicamente comunicada e legitimadas, prático, porque essas convenções escritas traduzem em distribuição de recursos e benefícios do ponto de vista da carreira. (GOODSON, 1995, p.20).

O texto de Circe Bittencourt (2011, p.40) diz que a constituição das disciplinas foi resultado de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo. Desde o fim do século XIX se discutia sobre a necessidade de manter um currículo humanístico organizado pelo estudo das línguas e da oratória, compreendidas como fundamentais para a formação das elites.

Sem excluir a importância das disciplinas precisamos, no entanto, evidenciar o contexto em que foram produzidos, e as subjetividades, que se entrelaçam com a cultura, a etnia, o gênero, a sexualidade, as relações de poder entre dominantes e dominados, inclusas em suas falas, abordagens e até mesmo o seu formato de denúncia.

As concepções tradicionais de ensino circulam por modelo bastante conhecido. O professor era o detentor do poder e transmitia um saber tido como legítimo, de valores e saberes da cultura clássica. Em geral, o professor era alguém erudito incumbido de transmitir o conhecimento sem ser questionado pelos alunos. O ensino estava direcionado apenas a passar informação necessária ao aluno sem focar numa formação específica.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2013), as teorias tradicionais de currículo são caracterizadas de acordo com sua época:



As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias neutras, científicas, desinteressadas. [...] ao aceitar facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável) a ser transmitido, qual é a forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização (SILVA, 2013, p.16).

As teorias curriculares tradicionais, também foram chamadas de teorias técnicas, promovidas no início do século XX, sobretudo por John Franklin Bobbitt, e associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. O sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial, que, na época, vivia os paradigmas da administração científica, também conhecida como Taylorismo. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2013):

O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Tayllor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Tayllor (SILVA, 2013, p.23).

Assim, conforme o taylorismo almejava a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo e com base em divisões específicas de tarefas, além da produção em massa, as teorias tradicionais também seguiram essa lógica no princípio do currículo. Com esse intuito o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes.

Essa elaboração do currículo limitava a ser uma atividade com princípios burocráticos, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros receptores e repetidores dos assuntos apresentados, como meros fantoches.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2013), outro estudioso que vai contribuir com discussões sobre o currículo é John Dewey. Um pouco antes de Bobbitt, em 1902, Dewey lançou um livro *The child and the curriculum*, numa preocupação democrática

defendendo as experiências educacionais da escola com a vida social. Dewey pode ser destacado justamente por suas contribuições no campo do social. A escola sendo vista como local de transformação e mudança pela ação humana. Como afirmam as autoras Lopes e Macedo (2011):

O nome mais conhecido do progressivismo é o de John Dewey, cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos (LOPES & MACEDO, 2011, p.23).

As autoras Lopes e Macedo (2011) pontuam que os princípios de Dewey vão estar nas bases educacionais da década de vinte em alguns estados brasileiros como Bahia (1925) e Distrito Federal (1927) no qual alguns elementos das ideias de Dewey são agregadas.

A ideia de Bobbitt era que o “desenvolvimento curricular” se resumia a uma questão técnica, uma organização em cima de um padrão para qualquer ensino. John Dewey agrega uma leitura social. Somente com a ampliação dessas propostas em 1949, no livro publicado por Ralph Tyler é que, o domínio do campo curricular começa a encontrar pontos comuns com a possibilidade de pensá-lo numa perspectiva de organização e desenvolvimento, admitindo filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para pensar o currículo. Ainda de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2013):

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?; As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4) (SILVA, 2013, p.25).

Assim o currículo começou a ser questionado e pensado como campo de discussão. Uma relação que se entrelaçava com as mudanças de um mundo com acelerado crescimento econômico e que após duas grandes guerras e acelerada

globalização, admitia o espaço educacional como local de conflitos de interesse de uma classe dominante e emergente.

É necessário contextualizar quais discussões do campo de teorias curriculares circulavam por outros países que influenciaram essa política no Brasil para compreendermos que o Brasil teve essa influência da política estadunidense nas discussões do campo curricular “escolhidos” para as escolas, para compreender o panorama dos Estados Unidos lemos nas autoras Lopes e Macedo (2011) que:

Nos anos de 1910, na psicologia, o comportamentalismo, e na administração, o taylorismo, ganham destaque na sociedade americana que se industrializa. As demandas sobre a escolarização aumentam como forma de fazer face a rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. Surge, assim, a preocupação com a eficiência da escola que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica. Pretende-se, assim que a industrialização da sociedade se dê sem rupturas e em clima de cooperação. A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social (LOPES & MACEDO, 2011, p.21).

Diante da nova dinâmica social e frente ao acelerado processo de industrialização, os Estados Unidos necessitou reestruturar o sistema educacional, desde a educação básica ao ensino superior, buscando estabelecer uma demanda técnica e científica ao acelerado cenário internacional tecnológico.

No ano de 1918 com o lançamento do livro de Bobbitt, *The Curriculum*, os estudos sobre a teoria tradicional ganha destaque:

[...] escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais provocavam moldar os objetivos e as formas da educação e massas de acordo com suas diferentes e particulares visões [...] (SILVA, 2013, p.22).

Bobbitt queria que a escola seguisse um modelo parecido com o que Frederick Taylor propôs no campo industrial ou comercial na expectativa de ver resultados que quisesse obter, com os princípios da administração científica, de organização e desenvolvimento. Esse modelo centrava seu trabalho na criança, afirmava que o currículo clássico não dava ênfase as experiências das crianças e jovens, apenas levava em consideração as matérias mais antigas, desconsiderando

o novo e o que viesse surgir. Preocupava-se com a formação da identidade nacional, não queriam que outras culturas influenciassem a estadunidense:

[...] preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo da crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2013, p.22).

Percebemos que as posições teóricas tradicionais do currículo que marcam o início desta discussão, preferem o modelo baseado numa organização parecida com uma fábrica e resume a preocupação com os conteúdos praticamente a uma lista de temas supostamente imparciais. Passemos ao nosso próxima análise sobre mais uma proposição curricular.

Com a abertura de discussão denominado de posições teóricas críticas Tomaz Tadeu da Silva (2013) afirma que tem início na década de 1960, um período de grandes movimentações sociais e políticas:

[...] luta pelos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contra cultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil, entre outros (SILVA, 2013, p. 29).

Em meio à contestação do *status quo*, as críticas eram dirigidas ao sistema de ensino e aos currículos tecnicistas baseados na administração científica, voltados exatamente nas formas de organização e elaboração do currículo. As reflexões acerca das diretrizes e rumo da educação do Brasil são tomadas a partir da relevância da influência estadunidense no cenário brasileiro, em particular a partir de 1960.

Destacam-se os trabalhos de Louis Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Establet (1971) na França. A escola, por intermédio do currículo, passa a ser tratada como parte do Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1970), reprodutora da estrutura social (Bourdieu e Passeron, 1970), dual e orientada pelos interesses da classe capitalista (Baudelot e Establet, 1971).

A teoria crítica ao se contrapor a algumas posições teóricas da teoria tradicional, provoca a abertura de novas perspectivas de estudos de currículo, preocupando-se em responder a questionamentos, relacionados ao gênero, as classes sociais, ao meio ambiente, as relações entre os profissionais em sala de aula, onde outrora não se via interesse. Enquanto a teoria tradicional preocupava-se

em construir um currículo, a teoria crítica observa para além dos desdobramentos que o currículo possibilitava.

Segundo Silva (2013), o ensaio elaborado por Althusser argumenta que:

[...] a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o *status quo* não fosse contestado. Isso pode ser obtido através da força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia. O primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário); o segundo é de responsabilidade dos aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família) (SILVA, 2013, p. 31).

Althusser em sua filosofia marxista sustenta que as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis, no caso da escola, atinge praticamente a maior parte dos indivíduos por um longo período de tempo disseminando em seu currículo a forma “adequada” que a classe dominante selecionava o que e a quem deveria ser ensinado cada reprodução social.

As contribuições dos sociólogos Bourdieu e Passeron retratam que a representação social centra-se no processo de reprodução cultural veiculada na escola. Para os sociólogos, há uma relação entre sucesso escolar e situações sociais privilegiadas, e o fracasso escolar e as situações sociais desfavorecidas.

Bourdieu (2015) diz:

A escola não cumpre a função apenas de consagrar a “distinção” – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (BOURDIEU, 2015, p.221).

Com essa afirmação Bourdieu (2015) explicita que a cultura escolar é a cultura dominante disfarçada. Possibilita que possamos de forma crítica questionar o currículo, os métodos pedagógicos e a avaliação escolar. Além do mais podemos

indagar a quem interessa, por quem e pra quem foi proposto o estudo de determinado conteúdo curricular.

Essa perspectiva analisada a partir do que Bourdieu (2015), adentra o domínio do campo simbólico no qual pode se dizer que a cultura é “utilizada ou apropriada” como forma sutil de exclusão no ambiente educacional. Essas concepções davam “um peso excessivo à dominação e a cultura dominante, em detrimento das culturas dominadas e de processos de resistência” (SILVA, 2013, p.52).

Outro nome importante dos estudos sobre a teorização crítica do currículo é o estadunidense Henry Giroux. Este se preocupa com a questão pedagógica e curricular num viés voltado a este como política cultural, com influência da Escola de Frankfurt. Ele acredita num currículo capaz de conscientizar estudantes e professores de arranjos sociais dominantes através de conceitos de emancipação e libertação.

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível de consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. Na visão de Giroux, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural (SILVA, 2013, p. 55).

Em Giroux, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2013), temos uma contestação da relação de poder com sua leitura a partir da “política cultural”, pois a pedagogia e o currículo envolvem construção de significados e valores culturais, que estão imbricados nessas relações onde estudantes e fantoches tem voz e vez para participarem com criticidade da vida em sociedade, contestando assim o modelo técnico que dominava naquele período.

Paulo Freire irá “movimentar” o pensamento tradicional do país com suas abordagens acerca das teorias pedagógicas. As ideias de Paulo Freire deram base para uma nova teorização sobre o currículo. E isso o tornou um dos principais autores brasileiros na área educação.

A representação implicada na perspectiva de Freire é a do mundo de consciência. O ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar “presente” o mundo para a consciência. O ato de conhecer não é, entretanto, para Freire, um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico (SILVA, 2013, p.59).

Paulo Freire evidencia que a consciência não apenas das coisas e das atividades, mas o reconhecimento de si mesmo. Ele aponta que os conteúdos programáticos que deviam contemplar as necessidades dos educadores e educandos, a partir da realidade, naquele mundo que o objeto do conhecimento intersubjetivo.

Portanto, as teorias críticas são descritas a partir de conceitos de ideologia e poder que se inter cruzam. O currículo é concretizado numa seleção determinada seleção feita por quem detém o poder. O fato de selecionar determinado conteúdo é por si só uma operação de poder. É a partir destas discussões sobre o currículo que analisaremos a última teoria curricular.

As características das posições teóricas pós-críticas compreendem as concepções que surgem como aprofundamento das discussões em cima da linguagem e querem contemplar as novas questões emergentes da sociedade. As teorias pós-críticas circulam por meio de leituras de textos com influências de estudos culturais e das releituras de Foucault.

Entre os textos traduzidos por Tomaz Tadeu da Silva (2013) estão nomes que compõem parte significativa de sua base teórica as perspectivas histórico-críticas, entre eles os estudos culturais de Stuart Hall (2011), assimilação de estudos pós-estruturais e pós-coloniais referenciados direta ou indiretamente em Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau.

É a partir de 1990 que o pensamento curricular brasileiro é influenciado pelas literaturas traduzidas da produção internacional europeia. Tanto da corrente francesa como de outros trabalhos europeus e dos frutos de debates sobre currículo principalmente do Grupo de Trabalho (GT) e de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Ambos apresentados nos fóruns científicos do Brasil.

É o princípio de uma nova era, onde a diferença e a identidade estão claras. Um novo currículo entra em cena: o currículo multiculturalista. Este abrange os resultados de uma sociedade que quer se libertar e se tornar mais humanista.

Sobre o multiculturalismo Vera Maria Candau (2013):

[...] propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2013, p.22)

Há, então, uma urgente necessidade de considerar 'o outro' como parte de nós mesmos. Existe uma diversidade cultural no contexto da sociedade e do meio educacional. Os debates acerca das diferenças (da raça, da etnia, do gênero, da identidade, da ética, entre outros) são importantes para promover democraticamente um convívio social de respeito em que cada um possa expressar sua própria identidade. Chama de multicultural já que diversas culturas se agregam em um mesmo espaço uma discussão sobre o currículo e reflexão acerca das inquietações desse novo tempo em que o sujeito precisa ser visto como um agente social.

Com esse entendimento corrobora Antonio Flávio Moreira (2013) que opera a ideia de que as culturas são construções históricas e preocupações pós-modernas. O autor aponta que na sociedade há uma disputa de forças dentro do conjunto de culturas.

É importante salientar, como ratifica o próprio Moreira (2012):

Indiquei também a importância de se considerarem intenções subjacentes, tendo em mente que as trocas culturais nem sempre se norteiam por tolerância, solidariedade e mente aberta. São possíveis outros interesses, menos «nobres», como imposição e dominação, capazes de estimular a homogeneização cultural e desvalorizar histórias, idiosincrasias e necessidades locais. Daí a importância da inclusão da categoria poder no estudo em questão, para que melhor se compreendam as situações, reações e consequências implicadas no processo (MOREIRA, 2012, p.51).

Em uma análise das políticas curriculares o pesquisador busca entender como elas hibridizam diferentes discursos curriculares e sociais. Entre a teoria e a prática há possibilidade constante de um mundo melhor. No qual a superação e a alteridade possam juntas democratizar os preceitos e preconceitos em estreitar os laços de uma humanidade harmoniosa.



Os currículos são discursos e toda posição teórica corrente sobre o currículo constitui um conjunto de discursos e estes sofrem influências de regras sociais, institucionais e detentoras de saber que, por sua vez, garantem aos discursos, o poder de ser aceito como verdadeiro.

Sobre o discurso pós-críticos do currículo Alice Casimiro Lopes (2013) pontua que:

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. [...] buscando operar com o hibridismo entre e nas correntes teóricas (LOPES, 2013, p. 9-10).

A autora alerta que a análise feita das etapas dos estudos sobre currículo, não pretende assumir certa linearidade e/ou avanço, compreendido quase sempre como progressista, quando explicita estudar uma teoria posterior com intuito de romper com as relações espaço-temporal. Em verdade, Lopes (2013) aborda a relevância do papel que os estudos pós-críticos assumem ao relacionar o conjunto de estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-fundacionais e pós-marxistas.

Essa produção textual explícita justamente que não levanta as concepções teóricas sobre currículo como etapas ou engessadas em um sistema, mas, foi nessa forma de escrever cada uma em separado com o intuito de ajudar o futuro leitor a compreendê-las de forma clara.

A pós-modernidade 'trouxe' consigo um indivíduo questionador e inaugura maneiras únicas de interpretar e ler o presente no passado, e o passado no presente compreendendo outras formas de construção social. Essas reflexões operam no campo simbólico e discursivo, forjam identidades e participam ativamente da educação diante dos problemas e dilemas complexos que a sociedade se depara.

Os conflitos das grandes instituições que defendiam os interesses próprios, a crise do Estado, a sociedade cada vez mais resguardando os valores consumistas do mundo capitalista, os novos hábitos chegam cheios de mudanças e são absorvidos de maneiras distintas no meio dos intelectuais que refletem acerca das transformações da coletividade que deviam buscar o ideal do bem partilhado.

Ao definir o currículo Alice Cassimiro Lopes (2011) diz:

[...] o currículo é ele mesmo uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (LOPES, 2011, p.41).

Nesse argumento entendemos que o currículo extrapolou o sentido restrito de planejamento e seleção de conteúdos. O processo educativo envolve o sistema simbólico e linguístico que a partir de seus discursos podem produzir sentidos outrora imperceptíveis. Estes discursos não dizem tudo, não se esgotam por si mesmos. Esses discursos produzem novos discursos a partir da significação que faz ao sujeito que ouve.

Essas subjetividades são aqui compreendidas como poder. No campo simbólico em sua prática e na sua representação no meio social, político e cultural, vão desde a prática de significação ingênua à diferenças do currículo formal, vivido, oculto, permitem pensar neste estudo o currículo para além da listagem de conteúdos.

A política de currículo é o local propício para difusão e produção de sentidos para própria política. Como explica Silva (2010):

Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (SILVA, 2010, p.10).

O currículo é criação do próprio sentido que a ele se dá, ele se potencializa, se desconstrói para construir de novo, um novo. E, assim, se identifica como prática social já que é produzido e reproduzido com intuítos e reflexos de um contexto histórico.

Dessa maneira é importante destacar que o país vivia um momento conturbado no cenário político, econômico e social afirma o autor Silva (2013). A inclusão da discussão do currículo, na década de 80, na pauta educacional não

podia deixar de ampliar as reflexões acerca da cultura popular e da legitimação de poder entre dominantes e subordinados nos estudos apontados por Silva (1999).

As produções de currículo na vertente estudos culturais não propõem alternativas curriculares, mas sim compreender as diferentes formações curriculares. Adotam as abordagens metodológicas etnográficas e as análises discursivas e textuais. A cultura passa a ser tomada como noção política, ensejando na área educacional o surgimento da noção de pedagogia cultural, e que de acordo com as autoras Lopes e Macedo (2011) destaca que a cultura, é híbrida:

[...] a cultura são símbolos e sentidos produzidos num processo ambivalente que envolve reiterar e negar ao mesmo tempo. Essa ambivalência é própria da cultura e é ela que possibilita algum controle dos sentidos ao mesmo tempo que inviabiliza que esse controle seja total, nessa perspectiva a cultura é sempre híbrida, independente de qualquer interação entre grupos sociais diversos (LOPES & MACEDO, 2011, p.211).

Elizabeth Macedo (2006) identifica a hibridez cultural, também, nos estudos curriculares no Brasil nos estudos do Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), nos anos 90. Nas palavras Tomaz Tadeu da Silva:

Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de 'como' fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo 'faz' (SILVA, 1999, p.30).

Empregando as estratégias analíticas e interpretativas do método hermenêutico, que realçam a subjetividade escondida nos símbolos e signos. Como mencionado anteriormente, as teorias pós-críticas não se posicionam com a finalidade de criticar as teorias críticas e sim, marcam discussões a partir da aceitação de novas "concepções" sobre a cultura sendo estudada, pesquisada por outras áreas como antropologia e linguística e inserida como campo social no meio educacional.

Como exemplo temos na década de 90 com a consolidação da mais recente legislação educacional a Lei nº 9.394/96 que admite novos campos de saberes, como a matriz específica para povos indígenas e do campo, são aceitos relacionados como elementos simbólicos, e são tomados como referência já que refletem as representações e práticas sociais de determinados povos, baseadas na

vida cotidiana carregadas de simbologias e de sua própria cultura, embora não estejam consolidados os novos conteúdos em sala de aula.

## 2.4 Currículo como instrumento político na educação

Pretendemos debater sobre o currículo e perceber a importância de não desvincular o currículo da constituição histórica e social do país. Sabe-se que o discurso e a construção curricular no Brasil não se deram sob uma única corrente teórica, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes. Ao longo do texto podemos compreender que um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e principalmente econômica.

A história cultural está cada vez mais concebendo ao campo simbólico, as representações e práticas sociais relacionadas ao poder institucional dentro dos diversos grupos sociais, no qual os sujeitos podem codificar, e decodificar as relações sociais em que estão inseridos.

Para Pacheco (2008):

[...] as práticas sociais são tomadas como materialidades constituintes do mundo social. [...] Tendo-se presente que essa multiplicidade cultural implica a apropriação e a significação dos elementos lançados no campo simbólico [...] (PACHECO, 2008, p.174)

Nesse sentido, compreendemos o currículo como prática social, que se espelha em um conjunto de ações de determinado local e conseqüentemente, reflete a cultura social desse povo, e dessa maneira se configura como um objeto dinâmico.

Como afirma Bourdieu (2004, p.25) “as disposições, socialmente constituídas que orientam a ação, têm uma capacidade geradora”. Seguindo essa linha de raciocínio, concluímos que o currículo como prática social é a expressão da função socializadora e cultural da educação.

O currículo é elemento do campo simbólico, por isso objeto da história cultural. Nessa percepção o currículo ganha espaços e novos olhares, signos e significados dentro de uma comunidade que não é estática, é mais que dinâmica.

Como afirma a autora Maria Silva (s/d) em seus estudos sobre a história do currículo:

As funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si (SILVA, s/d, p.4820).

O currículo no contexto em que se conformam e através do qual se expressam em práticas pedagógicas. A universidade concede o título a um discente quando este cumpre uma trajetória determinada pelo currículo proposto. E esse currículo carrega uma intencionalidade que não foge da identidade da própria instituição.

Para o autor Augusto Triviños (1987):

A pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Nesse sentido, a análise histórica de um determinado campo de conhecimento permite uma melhor compreensão do assunto abordado, uma vez que fornece uma visão analítica e crítica acerca do curso dos acontecimentos a ele relacionado.

Deixemos claro que a apresentação linear de maneiras de ler o currículo auxiliam mais para demonstrar os diversos conceitos e interpretações a ele atribuído, do que exatamente encará-lo como uniforme em espaço-tempo, embora não queria com isso afirmá-lo como atemporal, um vez que vejo o currículo como “fruto” de seu próprio tempo.

Em linhas gerais, podemos definir que o currículo nas teorias tradicionais focavam na atividade técnica moldadas em teorias da instrução. Nas teorias críticas preocupavam-se com as desigualdades sociais, na transformação radical e se preocupavam em compreender o que o currículo faz; e as teorias pós-críticas irão estender a compreensão da crítica de forma mais completa e complexa, onde o poder está em todas as partes e suas relações com a sociedade evidenciam esse poder muitas vezes oculto, e nele, teremos autores que se opõem.

Como já escrito por Selva Fonseca (2013), o debate sobre o currículo, em especial sobre o currículo de história continua sendo atual. Percebemos nitidamente que o conceito para currículo extrapola a mera técnica planejada de “transmitir” conhecimento. E as pesquisas dos estudos culturais e dos campos da sociologia, da linguística e da antropologia contribuíram para uma nova e valiosa releitura dos debates do campo curricular.

Após essa explanação sobre currículo desejamos que ele seja compreendido, nesta produção científica, como uma questão de poder, saber e identidade. O currículo se configura em um espaço de poder. Nesse espaço transitam pessoas e essas pessoas carregam uma história e fazem parte de uma nova história em constante construção.

O currículo é uma parte da sociedade. Ele se envolve com a instituição social. Ele é um produto histórico, reflexo da sociedade na qual se insere e onde a coletividade se impõe sobre o indivíduo. Ele traz visões filosóficas, sociais e de mundo. E para que ele exerça papel significativo precisa restabelecer o consenso, a manutenção e a continuidade do grupo social, respeitar espaços, crenças, culturas, símbolos e representações das práticas e representações do homem como ser social, interiorizando os valores e as maneira de ser, pensar e agir do grupo a que pertença. O currículo é atividade humana, é práxis que intervém subjetivamente na dinâmica social, e isso, é fazer história.

É nessa perspectiva que esta dissertação se apoiará pois acreditamos que são as discussões do mundo contemporâneo onde as identidades são fracionadas e essas verdades não podem ser entendidas fora da linguagem. Por isso o processo de construção das propostas curriculares ganham sentido quando percebemos que ele é construído diante da dinâmica da vida social. E os objetos de estudo dela “recortados” são constituídos por processos culturais que articulam o material, o imaterial, o simbólico, o imaginário, a economia, a política e a cultura.

Queremos abrir um espaço para compreensão do currículo na articulação teoria e prática. E como sabemos as teorias não escapam da possibilidade de ser um regulador naquilo que fosse importante de ser conhecido, de ser estudado, ensinado, uma vez que a poderes instituídos nelas e em qualquer âmbito como um todo podem sugerir uma pauta de conceitos pré-concebidos na elaboração dos currículos.

### **3. A LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E O DISCURSO OFICIAL**

Esse capítulo propõe-se a analisar a evolução histórica de formação de professores em particular os profissionais da área de história. É importante assinalar que as discussões acerca da legislação sobre a formação de professores fazem parte das rodas de debates acadêmico e educacional.

Para iniciar recorreremos às mudanças ocorridas na legislação de formação de professores ocorridas ao longo do século XX como forma de compreendermos quais anseios permitiram caminhar as modificações educacionais no Brasil. Por isso, situaremos o embrião das advindas alterações na educação do país nas primeiras décadas do século XX. Em seguida faremos uma análise da legislação definida pelo CNE em 2002 e a relação entre a teoria e a prática que está legislação propõe com base no aporte teórico ora estudado. Por isso estaremos relacionando com entendimento de currículo como um campo de lutar de poder.

Discorrer sobre a história da legislação de ensino permite perceber as práticas de formação, que possuem, enquanto tal, valor simbólico, tanto do ponto de vista social quanto no que diz respeito às construções ideológicas que a sociedade cria sobre si mesma. Nesse caminho nos debruçaremos nas representações sobre a formação docente tal como estas se desenvolvem nos diferentes tempos da sociedade brasileira associando as concepções curriculares discutidas no capítulo anterior.

#### **3.1 Revisão histórica sobre a formação de professores**

É fruto de nosso campo de pesquisa analisar uma temática reconstruindo um fato considerado como importante à compreensão das futuras discussões sobre a formação docente na ocasião a pertinentes a inquietação sobre como Rivadávia Corrêa percebia essa formação que ainda não estava, naquele momento, formalizada como profissão.

O estudo sobre a Lei Rivadávia Corrêa (1911-1915) não costuma ser recorrente nos estudos sobre a história da educação do Brasil. Segundo Carlos Jamil Cury (2009) nos deparamos em primeira mão com a falta desse elemento na

historiografia da educação brasileira. Essa Lei teve relevância considerável como fruto de reflexão do momento histórico que vivenciava o país, é pouco debatida na História da Educação.

Cury (2009) afirma que:

Vale também assinalar um velho vício metodológico na historiografia da educação, ainda muito vigente, que é a desconsideração do fio condutor da narrativa historiográfica no interior da própria história da educação, agregando a partir dele as demais determinações sociais e políticas, como campos que delimitam as possibilidades da experiência histórica educacional (CURY, 2009, p.222).

Assim, consideramos nessa produção no mínimo interessante rememorar a Lei Rivadávia Côrrea, ainda que de curta duração, uma vez que ela propicia um novo momento na história da educação. A Lei é um marco 'processo histórico' da Educação no Brasil.

O país inaugurava uma República que ainda respirava ares imperiais. Por esse sentido de tratar as relações políticas da época devemos compreender o que até aquele momento era permitido ou consentido que ocorresse na sociedade que se formava.

Em seu governo Hermes da Fonseca (1910 - 1914) nomeou Rivadávia Cunha Corrêa (1866 - 1920) na composição de seu Ministério para ocupar pasta da Justiça e Negócios Interiores com o intuito em seu plano de governo de organizar um ensino liberal.

Aprovada no governo de Hermes da Fonseca o Decreto N. 8.659 - de 5 de abril de 1911, a Lei Rivadávia Corrêa (1911-1915) em seus primeiros artigos aborda:

Art. 1º. A instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos creados pela União, não gosarão de privilegio de qualquer especie. Art. 2º. Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo.

Vemos nesta orientação que as escolas mantidas pelo Estado passam a ter ampla autonomia na gestão administrativa e pedagógica, inclusive financeira no que diz respeito às verbas que não saem do tesouro nacional. A desoneração do Estado frente ao ensino público – como demonstra a Lei Rivadávia – seguia o espírito liberal da república velha – tenta desobrigar o Estado do financiamento da educação.



Cury (2009) comenta essa legislação dizendo que:

Rivadavia aponta a emergência do *ensino livre* como substituto do *ensino obrigatório*. Para ele, naquele momento, o ensino livre foi a via da *emancipação das consciências* pelo abolicionismo e republicanismo contra “a passiva obediência às doutrinas dos mestres” (CURY, 2009, p. 724).

Essa Lei foi alvo de muita polêmica no meio educacional já que ela contrariava o que vinha posto desde o Império, como a própria garantia de controle do estado nação sobre o ensino. Autores como Marcelo Bessa Rocha (2012) nos aproxima do que aqui nos interessa em expressar a Educação como um direito social, quando ela exacerba um liberalismo do “livre ensino” que justamente dificulta o nascimento histórico do direito social à educação em sentido moderno.

Em termos gerais, como nos afirma Rocha (2012):

Não obstante representar a exacerbação de uma matriz de educação de livre-ensino, advinda do Império, que com este decreto se esgota, não deixou de abrir caminhos para o futuro da política republicana de educação, pois a dimensão da autonomia das instituições escolares não deixou de marcar o tempo da modernidade educacional do país, que começará a se formular mais precisamente nas duas décadas seguintes (ROCHA, 2012, p.235).

Em prol de uma modernidade Rivadavia Côrrea, com seu pensamento positivista tenta implementar mudanças significativas no país de forma regionalizada. De certa forma, como ousado que foi fez suscitar a importância da reflexão focada em um ensino visto como uma necessidade e não como uma mercadoria e isso marca sua originalidade.

Compreendo aqui que expressão “livre-ensino” se referia ao fato de que qualquer pessoa com certa escolaridade poderia exercer a docência. Esta não como professor, mas instrutor. O instrutor aqui não tinha formação exclusiva para lecionar. O exercício da profissão docente não estava institucionalizada. Diferente do que ocorria com outras profissões como médicos, advogados, engenheiros que necessitavam de registro de técnico para exercer sua profissão.

Neste ponto sobressalta a tentativa de sutilmente permitir que pessoas com notório saber sem a formação didática específica pudesse exercer a função de docente. Termos bem utilizados nos últimos dois anos com os últimos debates sobre Educação no Brasil.

É importante ressaltar que não se esgota apenas nessas interpretações as discussões acerca da Lei Rivadávia Côrrea embora tenhamos elegido apenas esse tópico para que pudéssemos refletir que o ensino já era de muito tempo atrás preocupação daqueles que de certa forma tinha poder político em modificá-la.

Autores como Marcelo Bessa Rocha (2012) relacionam justamente os primeiros indícios da necessidade nos ajustes educacionais no início da República. A Lei Rivadávia Côrrea é modificada pelo decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, de Carlos Maximiliano, no governo do mineiro Wenceslau Braz. Materializando, a enorme resistência sofrida. A Reforma Carlos Maximiliano oficializou no ensino a interferência do Estado eliminada pela reforma anterior.

Os estudos apontam que as primeiras preocupações com a formação de professores vão ganhando força e pauta política no Brasil nos movimentos sociais a partir de 1920. Principalmente à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC) criadas nesse período.

Com o processo de industrialização era perceptível à necessidade de alfabetização e de escolarização pública para que pudesse atender a nova demanda urbano-industrial. Exigia novo tipo de formação mais voltada para o processo de educação moral e cívica da população, mas também de uma educação profissionalizante que atendessem a crescente complexificação do trabalho agrícola, comercial e industrial. Como também era preciso organizar a educação popular, com foco na educação física, em trabalhos manuais e, para dar conta de tudo isso, na formação dos professores.

Entre os debates sobre a educação estavam em pauta a concepção de universidade, autonomia e modelo de universidade e a função da universidade brasileira. Uma posição já se identificava na questão da função e do papel da universidade: havia alguns que defendiam o desenvolvimento da pesquisa científica, além de formar profissionais e outros que defendiam a formação profissional.

A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2004) aponta que um dos intelectuais que ganham destaque é o José Serrano que contribuiu com as discussões acerca da educação em nosso país. José Serrano era um intelectual ligado a Escola Nova.

Schmidt (2004) destaca que:

Entre os elementos constitutivos desse movimento estão: a constituição e o aumento do grupo de profissionais interessados nos problemas educacionais, o aparecimento dos “educadores profissionais”, a multiplicação das obras sobre a temática e a promoção de congressos, inquéritos e conferências com o intuito de debater os mais variados problemas ligados à educação (SCHMIDT, 2004, p. 194).

Esses movimentos estão ligados sobretudo da influência da Escola Nova no Brasil. Dentro deste movimento as discussões encontraram terreno fértil a necessidade de às reflexões sobre noções de cidadania, fato que se concretiza após o advento da República. Em especial com o desenrolar da República a história eminentemente política, nacionalista, eurocêntrica, que exaltava mais os princípios da moral cristã e a doutrina da Igreja Católica, vai perdendo espaço no campo educacional.

Com a subida de Getúlio Vargas ao poder, em 1930 os movimentos pela centralização do poder e de nacionalismo ganham força. O Governo utiliza a educação e a imprensa como veículos transmissores para reafirmarem o poder diante do país.

O Governo cria o Ministério da Educação e da Saúde Pública, nomeando o Francisco Campos para comandar a pasta. A primeira tarefa da pasta foi à criação de um modelo educacional nacional, que ficou conhecida como a Reforma Francisco Campos. Nessa reforma à disciplina de História intencionalmente selecionada cabia o papel de formar o cidadão esperado pelo estado, ou seja, um alienado. Nessa concepção de currículo estão presentes com muita força o ensino tradicional, o currículo ideal para implementação dos desejos controlados do Estado sobre quais temas seriam abordados e de que maneira seriam passados aos alunos.

A Escola Nova vai se delineando neste contexto político e social. Nesse sentido, confirma Tanuri (2000):

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional (TANURI, 2000, p. 72).

É a partir de 1930, com as reformas educacionais após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), assinado por intelectuais, escritores e educadores como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Essa Escola inspirava-se nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, como também visava a construção de um ensino necessário ao cidadão mais crítico.

Sobre a Escola Nova lemos ainda na historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2004):

Paralelamente à crença no poder regenerador da educação explicita-se a crença de que deveriam ser promovidas mudanças, reformas e reformulações do modelo pedagógico existente, o que foi chamado de “otimismo pedagógico”. Esse movimento esteve fortemente marcado pelo ideário da Escola Nova, inspirando reformas estaduais de escolas primárias, práticas escolares experimentais e a produção de obras pedagógicas que valorizavam principalmente o conhecimento da evolução psicológica do educando e a aplicação dos processos intuitivos do ensino (SCHMIDT, 2004, p.194-195).

Como mencionado pela própria Schmidt (2004) entre os intelectuais da Escola Nova merece destaque a obra de José Serrano que aponta a contribuição desse mestre por assumir compromisso com a nova pedagogia preocupando-se com a aprendizagem do aluno, a formação profissional do docente e com o método de ensino aplicado na sala de aula na disciplina de história.

Fruto das discussões dos ideais do movimento modernista da década de vinte, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) criado em 1938, contemplou a necessidade de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados. À medida que a educação tem seu espaço na área técnica, sua função educativa se diversifica e cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram no estado de São Paulo e no Distrito Federal.

Em 04 de abril de 1939, com o Decreto-Lei nº 1.190, promulgado pelo Governo Federal, foi regulado o Curso de Pedagogia ao ser organizada a Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Este formaria licenciados para

atuação na docência nos cursos normais e bacharéis para trabalhar junto aos órgãos de pesquisa como técnicos de educação.

Como afirma Aguiar e Scheibe (1999):

Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática, conferisse-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado. (AGUIAR E SCHEIBE, 1999, p.223).

Esse modelo de formação era comum as demais Licenciatura que visava nos primeiros três anos à formação do bacharel o detentor de um conhecimento técnico em um campo específico do conhecimento seja ele história, geografia, letras; e no último ano era dado as disciplinas didáticas habilitando o futuro formando a lecionar.

A formação do licenciado era uma complementação pedagógica ao bacharel. Essa formação revela a representação, ainda corrente, de que para ensinar basta o conhecimento específico, o saber técnico do campo da pedagogia e da didática são acessórios e/ou irrelevantes.

Sobre a formação do Curso de Pedagogia Demerval Saviani (2009) aponta que:

Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir como um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide, ainda, do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009, p.147).

Conforme o autor citado acima em particular quanto à formação docente a relação prática-pedagógica viria com o tempo de ensino no domínio dos conteúdos da disciplina específica e da experiência docente em sala de aula. Atentamos aqui uma preocupação que só com anos de prática pedagógica o professor de fato estaria em condições mais eficazes de ensinar.

Com o decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) foi estabelecido uma nova estrutura do Curso Normal, em harmonia com os demais cursos de nível secundário.

Como afirma Scheibe e Valle (2007):

O ensino normal estava dividido em dois ciclos: a) o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, para funcionar em escolas normais regionais e; b) o curso de segundo ciclo, em dois anos, para formar o professor primário, a ser ministrado nas escolas normais e nos institutos de educação (SCHEIBE & VALLE, 2007, p. 261).

O Curso Normal, Curso de ensino médio, possibilita o aprofundamento de conhecimentos, competências e habilidades que permitam o prosseguimento dos estudos e prepara para o exercício da atividade docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta estrutura foi justificada como necessária para expandir o sistema de formação docente e prover o ensino primário de pessoal habilitado. Uma vez que havia uma preocupação com o analfabetismo no país e com as reformas educacionais acreditava-se isso seria superado com o que podemos nomear de “educação de massa”. Até aqui percebemos a valorização do professor como um transmissor de conhecimento sem sua devida profissionalização.

A fim de regulamentar e organizar o funcionamento no país de todos os tipos de ensino e de amarrar a formação do “sujeito” o Estado decreta a primeira versão Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20/12/1961 que não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Mas inaugura novas possibilidades e reconhecimento da necessidade de se discutir a formação docente.

O primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE nº 251/1962) revela que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

Com o Golpe Militar de 1964 apoiou-se no discurso de que era necessária uma intervenção militar para restabelecer a ordem e colocar o país de volta ao eixo, longe da ameaça comunista e rumo a um prospero desenvolvimento econômico. Como aponta José Murilo de Carvalho (2000) o aparato repressivo criado pelos

militares teve a finalidade de conter as manifestações contrárias ao regime e manter-se sem maiores resistências no poder. O período da ditadura militar é marcado por manifestações populares na busca dos direitos civis, políticos e sociais, onde passeatas envolviam movimentos estudantis.

O meio educacional também foi atingido pelo golpe, e o controle do que se podia ou não ser feito pelo grupo dominante é que determinava e interferia diretamente no molde a que se dariam as práticas educativas em sala de aula, intervindo nas universidades e instituições educacionais visando o total controle político-pedagógico, que era percebido como local de legitimação de poder. Nesse sentido, percebe-se a heterogeneidade das formulações curriculares e dos usos feitos nos diferentes contextos e períodos.

A partir, desse período, se vê definido por Lei os conteúdos para serem trabalhados, em especial para disciplinas como Geografia e História que se mesclavam com Estudos Sociais ou Educação Moral e Cívica, no qual o Ministro da Educação e Cultura encaminhou o anteprojeto que fora aprovado, tornando o seu ensino obrigatório em 68, denominado de currículo mínimo com o próprio nome sugere.

Com esse decreto é alcançado o objetivo dos setores militares mais extremistas de oficializar e controlar a educação moral e cívica do povo, para garantir a divulgação e reprodução da ideologia dominante. “O papel da nova disciplina seria preencher o ‘vácuo ideológico’ deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pela ‘insinuações materialistas e esquerdistas’” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 74).

Isso gerou uma forma de controle e o professor perdia a autonomia diante do processo de ensino aprendizagem sendo “monitorado” pelo poder governamental vigente. Como nos afirma Selva Fonseca (2006):

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional de educação. Isso acelera a crescente perda de autonomia do professor diante do processo de ensino e aprendizagem na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes é bastante limitada. Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas (FONSECA, 2006, p.20).

Posteriormente, o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário.

Com o decreto da Lei nº 5.692/71 o curso normal é transformado em magistério, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial. Com isso, a formação de especialistas e professores para o curso de formação de professores de nível médio passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. Esse decreto implementava sutilmente que o ensino de história e geografia tivesse objetivos vinculados a educação moral e cívica e aos estudos sociais.

Na década de 80 o Brasil vive o período da redemocratização e os direitos civis, sociais e políticos foram sendo restabelecidos. A partir daí os movimentos civis redobram forças. A teologia da libertação cresce nos movimentos religiosos de base. Inúmeros partidos são criados. Os sindicatos têm liberdade e se articulam. Espaços para repensar o ensino também é discutido entre os professores de história (CARVALHO, 2013).

Esse período de redemocratização é marcado para historiadores e geógrafos que defendiam um espaço próprio para cada disciplina e não concordavam com a difusão delas na disciplinas moral e cívica e estudos sociais. Entre os sindicatos esta a Associação Nacional dos Professores de História (Anpuh) e a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB).

A discussão sobre a formação dos professores de história já estava nas rodas de debates. E uma crescente preocupação com os rumos do grupo exigia unir forças entre os professores tanto do ensino básico, como universitário.

Segundo Mesquita e Zamboni (2008):

Ao longo dos anos de 1980, vimos se consolidar o debate sobre o ensino de história, que resultou na reorganização de espaços e tempos de discussão nas universidades, nos eventos organizados pela Anpuh e por outras iniciativas, nas publicações acadêmicas, nas escolas de ensino fundamental e médio, na grande imprensa e nos próprios organismos públicos, ao patrocinar reestruturações de currículos. Assim, o território onde se constituiu a luta pela formação de professores e por um outro ensino de história nos anos de 1980



passou a ser habitado por identidades individuais e coletivas, na condução de projetos de concepções até então dominantes tanto na formação profissional quanto na ensinada (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p.133).

Com esse período de transição de autoritarismo para a democracia marcado por forças sociais presentes no cenário político da transição democrática brasileira, como as propostas educacionais no âmbito do Estado, as propostas educacionais no âmbito da sociedade civil, a Constituição de 1988 e a eleição direta para a Presidência da República em 1989.

Além do mais, na década de 80, a introdução de novos sujeitos sociais, aqueles que outrora eram considerados invisíveis, a exemplo do negro e da mulher. Deste período também temos as contribuições da Nova História e o ensino de história no Brasil, porque por meio desta corrente podemos constatar a ampliação das temáticas a serem observadas e analisadas como objeto de estudo, não descartando também a abertura para possibilidades de novos documentos não se restringindo somente a escritos, uma vez que a historiografia brasileira anterior a década de 80 era positivista, voltada para os grandes heróis, para os considerados “registros oficiais”. Os anos 90 foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores e dos debates sobre a renovação curricular.

Em resumo podemos afirmar que após as lutas de professores de História nas associações como a Associação Nacional de História (Anpuh) e a de professores de geografia na Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) iniciadas nos anos 80 com a redemocratização e consolidadas em 1990 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 temos um novo cenário: ensinar história significa impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana. E em 1996 com a Lei de Diretrizes e Base para Educação Brasileira é a primeira lei geral desde 1961.

A formação nos diversos documentos da reforma aparece como estratégia para a unidade nacional, uma forma de exercer o pleno exercício da cidadania, a integração e a inclusão social, a sobrevivência em uma economia mundial competitiva.

Com a nova LDB nº 9.394/96 são fixadas diversas regras orientadoras, entre elas a finalidade e fundamentos da formação dos profissionais da educação, seus

níveis, o *locus* da formação docente e de “especialistas”, os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente.

A LDB nº 9.394 de 1996 em seu art. 67 promove a valorização dos profissionais de educação:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III piso salarial profissional;
- IV progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI condições adequadas de trabalho (LDB nº 9.394 de 1996).

Embora tenha havido modificações favoráveis em relação à valorização do denominados profissionais de educação ressaltamos que embora apareça vinculado ao nível superior, mostrar-se em grande parte desvinculado de uma formação universitária, carecendo ainda de (re) formulação uma vez que os professores não tem a devida valorização profissional. A União reconhece a necessidade de formação continuada e a valorização do professor e ainda que de fato isso não seja concretizado, mas legitimou a categoria a lutar pelos seus direitos através do sindicato.

Desta forma, as discussões acerca do tema não cessaram e em especial na formação de nível superior de professores para a Educação Básica. Assim, os cursos de Licenciatura foram centro de atenção visto que houve a necessidade de reformas ou reformulações curriculares nos cursos envolvidos com a formação docente.

### 3.2 A legislação do século XXI: compreendendo os aspectos legais

Durante este capítulo estivemos, a partir de uma retrospectiva histórica, apresentando como as discussões do campo educacional foram tomando espaço no âmbito político do país. Isso feito, dedicamos esse tópico de revisão bibliográfica a compreender como nos dias atuais essas conquistas foram pensados para se concretizarem na Instituição de Ensino.

Na perspectiva da nossa discussão sobre a formação do professor de história destacamos os dois pareceres que modificam posturas da formação docente emitidos pelo Conselho Federal de Educação: CNE-CP nº 28/2001 e CNE-CES nº 492/2001 e duas resoluções decorrentes desses pareceres: CNE-CP nº 02/2002 e CNE-CES nº 13/2002, respectivamente.

Os pareceres e resoluções são frutos de discussões e acordos das comissões estaduais de educação nos fóruns regionais. Dessas decisões são elaborados os documentos que são apresentados nos fóruns nacionais de educação. A cada instância superior o documento é reelaborado acrescentando ou modificando seu texto e concretizado após votação no CNE que decidem as orientações nacionais e regulam a política educacional nacional no país. É importante salientar que esses trâmites não são claros e objetivos, eles permeiam uma disputa de poder para que possa ser aprovado e regulamentado.

Como afirma José Carlos Abrão (s/d):

O que nós podemos observar é que os documentos não se apresentam numa sequência lógica, como se o Conselho e os conselheiros tivessem pré- estabelecido o momento oportuno para tanto. O que se observa é a espacialidade heterogênea (ora Resolução, ora Parecer, ora Aviso Ministerial, ora Autorizações, ora Reconhecimentos, etc) onde se apercebem o convívio e o diálogo nos diversos tempos (Parecer que cita Parecer anterior; Pareceres que antecedem Resoluções: Relatórios de Comissões que se baseiam em Parecer fundantes, etc.) (ABRÃO, s/d, p. 5).

Cabe aqui compreender os aspectos legais de como se desenvolvem estes dispositivos, em seu conjunto, para perceber as nuances das propostas que envolvem espaços diferentes na política educacional. E também como as normativas são seguidas pelas instituições de ensino.

Na LDB nº 9.394 de 1996 em seu Artigo 65º já apontava a importância do estágio estabelecendo 300 (trezentas) horas:

A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (LDB 9394/96, Art. 65).

A carga horária expressa na LDB/96 vinha sendo motivo de questionamento quanto a sua importância na formação profissional docente. Este mínimo estabelecido em lei não era suficiente para dar conta de todas estas exigências em particular a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB.

Diante da necessidade de atender os novos paradigmas o Parecer CNE/CP nº 28/2001 tinha como objetivo assegurar a especificidade da formação docente que atuarão na Educação Básica. No Parecer CNE/CP nº 28/2001 compreende-se como prática como componente curricular:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (CNE/CP nº 28/2001, p.9).

A Prática como Componente Curricular (PCC) foi concebida para dar conta da aplicação real entre teoria e prática no conhecimento e análise de situações pedagógicas próprios da sala de aula. E como uma disciplina prática destacariam a diferença dos cursos de licenciatura e de bacharelado. O currículo da licenciatura não pode, portanto, confundir-se com o do bacharelado.

Para pôr em prática a PCC o professor que orienta os futuros formando deve compreender que ela não depende da observação direta nas escolas como alguns exemplos aqui elencados: uso de tecnologias da informação, narrativas orais e escritos de professores, produções dos alunos, situações simuladas, estudos de caso, produção de material didático de preferência em congruência com as demais

disciplinas ofertadas ao longo do curso em caráter propositivo, estabelecendo relação dialética entre teoria e prática.

Como mencionado pela própria lei a PCC precisar estar articulada com o trabalho desenvolvido com o Estágio Supervisionado e sobre isso precisamos compreender com o Estágio Supervisionado foi mencionado no mesmo Parecer. Ainda no Parecer CNE/CP nº 28/2001 entende-se como Estágio Supervisionado:

[...] um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (CNE/CP nº 28/2001, p.10).

O Parecer CNE-CP nº 28/2001 resultou na Resolução CNE-CP 02/2002 que discorre sobre:

A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (CNE-CP 02/2002).

A Resolução CNE-CP nº 02/2002 aumenta o tempo destinado ao estágio em 100 (cem) horas, elevando uma carga horária total de prática para 400 (quatrocentas) horas no estágio. E cria a prática como componente curricular com outras 400 (quatrocentas) horas.

Mas dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB (CNE-CP nº 28/1001, p.09).

Assim os relatores compreenderam que 300 (trezentas) horas não supriam a demanda posta da teoria e da prática, uma vez que eles distinguiam uma da outra como:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo

conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (CNE-CP nº 28/1001, p.09).

O aumento da carga horária de estágio, e de criação da prática como componente curricular se justificou pela necessidade de melhorar a qualidade da formação docente já que esse passa a ter uma carga horária maior para distribuir em atividades que impliquem na relação de teoria e prática, e na prática entendiam que haviam várias formas de fazer a prática.

Lemos na a Resolução CNE-CP nº 02/2002:

Art. 1º A carga horária dos cursos [...]:

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

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

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

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

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos (CNE-CP 02/2002, Art 1º e 2º).

A implantação dessa nova carga horária divide-se na articulação de teoria e prática docente para garantir as 2.800 (duas mil e oitocentas) horas exigidas em seus projetos pedagógicos. A carga horária precisa estar distribuída durante o curso. Esta é uma nova perspectiva para os cursos de Licenciatura. Está posta a preocupação do componente curricular em relação a prática do estágio uma vez que ela é fundamental no processo de formação docente.

O Parecer CNE-CES nº 492/2001, embasado a Resolução CNE-CES nº 13/2002, estabelece as diretrizes curriculares para alguns cursos de graduação, dentre eles o de História. Segundo o parecer, as diretrizes curriculares postas a partir de então precisam ser mais amplas e abertas que os antigos currículos mínimos de forma a atender a diversidade de enfoques dados nas diferentes

universidades e a crescente ampliação do campo de atuação do profissional da História.

O Estágio Supervisionado é o tempo de permanência *in loco* no futuro espaço de exercício profissional sob a forma supervisionada por um professor qualificado na área. Como componente curricular obrigatório visa à implementação do desempenho profissional do aluno-docente por meio da experiência e vivência das práticas educativas em campo, propiciando ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará.

Desta forma entenda-se que há uma diferença da Prática como Componente Curricular para o Estágio Supervisionado.

A legislação diz sobre a PCC:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do ethos dos alunos (CNE-CO 28/2001, p.9).

Pensamos essa prática como um conjunto de atividades ligadas a prática no sentido de articular teoria e prática nos mais diversos contextos, discussões e/ou produção de um material didático, visitas a espaços públicos e privados que preservem a memória de uma localidade, o próprio espaço de debate.

Na legislação lemos sobre a ECS:

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. Tendo como objetivo, junto com a prática, como componente curricular, a relação teoria e prática social tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (CNE-CP nº 28/2001, p.10).

Esse estágio produz a experiência de contato direto com o ambiente e a rotina de trabalho necessário a formação docente. Uma prática que será orientada por um professor formado que atuará como seu supervisor. A partir desta experiência o graduando atuará em processar a sua forma de partilhar do conhecimento em uma sala de aula.

Em síntese podemos compreender que a primeira é obrigatória ser desenvolvida no ambiente escolar sendo a experiência em campo de trabalho a sua principal característica. A segunda pode ser desenvolvida em espaço diverso, pois a PCC está relacionado às discussões entre a relação teoria e prática podendo se estender ao longo de todo o curso e se relaciona aos conhecimentos específicos e pedagógicos postos em exercício.

Ambos os componentes curriculares, estágio e PCC, propõem a relação teoria e prática social como parcela significativa na formação do profissional docente. A PCC se propõe como o momento em que, no interior das disciplinas, se debate como os elementos teóricos das diferentes disciplinas podem se manifestar em situações concretas de ensino. Por exemplo, como o entendimento das etapas do desenvolvimento cognitivo, estudo nas disciplinas de psicologia, podem ajudar na intervenção do professor em sala de aula; como as conclusões da historiografia de um dado evento histórico podem ser apresentadas a turmas de diferentes idades e séries.



Já o estágio é no exercício direto *in loco*, com a participação em ambientes próprios de atividades e acompanhado pela supervisão de um profissional, que o discente terá o contato direto com o campo de trabalho para desenvolver experiências próprias que farão com que haja o contato entre as reflexões teóricas e a prática, em simultaneidade, havendo de fato uma experiência curricular.

### 3.3 A formação docente como formação da identidade profissional

Muitos debates atuais circulam sobre a gênese da formação docente ao longo dos séculos no Brasil, mas nos Cursos de Pós-Graduação em História são poucos os trabalhos que discutem o que realmente se caracteriza como saberes docente e formação profissional. É necessário perceber a formação dentro do contexto em que ela se insere das lutas no campo simbólico pela dinâmica de opções, acasos e atitudes que identificam a própria formação docente.

Pacheco (2010) diz que:

No mundo contemporâneo marcado pela radicalização do processo de globalização mudaram as dinâmicas sociais e os saberes imprescindíveis para viver e agir de forma autônoma e consciente na sociedade da informação, mas a responsabilidade da educação formal continua sendo a de preparar as jovens gerações para a vida na sociedade do seu tempo (PACHECO, 2010, p. 774).

Como mencionado por Pacheco (2010) não podemos estar alheios ao momento que vivemos. Há mudanças necessárias e devemos adequar as necessidades tão quanto elas apareçam e as características ímpares que surgem em sala de aula não podem ser desprezadas, teoria e prática pedagógica caminham juntas. Elas se concretizam nesse sujeito formando e formador diante da sociedade que se modifica tão rápido.

Diante dessa reflexão Silva e Fonseca (2007) afirmam que:

Pensar a problemática da formação docente significa refletir de maneira articulada sobre a defesa da profissionalização. São processos que se complementam, se somam, muitas vezes se sobrepõem, num movimento permanente (SILVA & FONSECA, 2007, p. 21).

Esses são desafios postos a essa categoria profissional diante da história de sua formação enfrentar as mudanças sociais e culturais, bem como as políticas muitas vezes impostas devido às tendências ou mesmo o consenso que é permitido naquele entrave político frente aos diferentes espaços educativos. Mas, não podem calar diante da dinâmica social que vivemos, são desafios complexos e demandam políticas públicas para enfrentar os entraves de sua profissão.

Nesse sentido há uma relevância indiscutível das contribuições e discussões de Maurice Tardif (2016), pesquisador canadense na área de formação de professores, e como essa questão da formação docente e profissional são estritamente relacionadas ao campo social.

A respeito de pedagogia na contemporaneidade Tardif (2016) diz que:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (TARDIF, 2016, p.117).

Compreendemos que esse trabalho se dá simultaneamente pelo formador e pelo formando. Instruir ou caminhar os passos do aprendizado do aluno continua sendo um trabalho que se dá na simultaneidade, na troca das aprendizagens com aquele que o aluno considera o seu “mestre”.

Por isso enfatizamos a importância que a discussão sobre como se dá a prática docente no contexto do trabalho do professor, seja na universidade, seja nos espaços não formais, esteja desde o período de formação profissional em congruência com os saberes disciplinares. Nos cursos de formação de professores é necessário estabelecer as relações entre teoria e prática.

Como afirma na Resolução CNE-CES nº 9/2001:

Atuar com profissionalismo exige do professor, 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 (CNE-CES 9/2001, p.29).

Nesse sentido entendemos que a prática pedagógica é ação refletida fruto do processo de planejamento curricular, planejamento de ensino e/ou planejamento de trabalho e das decisões do dia a dia da docência, da orientação, da intervenção. É a partir dessas práticas pedagógicas que o docente constitui sua identidade como profissional do magistério com potencial para atingir em seus discentes a transformação por meio do papel que exerce como profissional.

Corroborando Tardif (2014) com esse pensamento quando afirma que:

De acordo com essa perspectiva, a prática profissional ganha uma realidade própria, bastante independente dos constructos teóricos dos pesquisadores e de procedimentos elaborados por tecnólogos da ação. Por isso, ela constitui um lugar de aprendizagem autônomo e imprescindível. Lugar tradicional de mobilização de saberes e competências específicas, a prática é considerada uma instância de produção desses mesmos saberes e competências; ao incorporar uma parte da formação, a prática torna-se, enfim, um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências. Essa visão rompe profundamente com o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências (TARDIF, 2014, p.288).

Desta maneira, o espaço outrora 'fechado' a um método de ensino se configura no espaço de mobilização no qual é preciso traçar um plano de ensino e estar preparado para os desafios próprios daquele ambiente educacional. É importante o docente articular o conhecimento teórico da disciplina de forma que traga proximidade ao discente de forma prática com o conhecimento da realidade a que ele pertença.

O fazer ação-prática exige uma reflexão posta dentro da sala de aula e concretizada na experiência durante o período de formação de forma sistemática e articulada acompanhada pela equipe de formadores. Nesse sentido, o futuro profissional passa a se apropriar, a partir de suas próprias experiências em diferentes espaços e tempos, dos saberes necessários ao exercício profissional.

Percebemos após essa contextualização que há praticamente um século temos buscado nos reafirmar como profissionais diante das inconstantes mudanças políticas e sociais do país. Essa discussão é pauta ao longo de décadas e àqueles que enxergam as conquistas educacionais a partir das políticas públicas, ainda que

com falhas e necessidades de ajustes, seguem na “luta” constante para que os avanços galgados até hoje não sejam em vão e que não haja retrocesso.

Por isso que para, uma ação educativa, em qualquer nível, não há mais tempo a perder responsabilizando outros pelas deficiências. É responsabilidade de cada agente, no seu campo de atuação, promover ensino de qualidade. Como historiadores, não podemos cruzar os braços frente às inúmeras possibilidades de acesso a informação, devemos trilhar junto aos alunos em busca de superar as dificuldades encontradas em sala de aula. Entre avanços e retrocessos nas licenciaturas de história existe uma luta que precisa estar sempre engajada, a luta pelos direitos conquistados.

A partir de uma análise teórica de como se constituiu a formação de professores no país propomos no próximo capítulo identificar se o currículo dos cursos de licenciatura em História presencial e a distância propostos pela UFRPE estão sendo percebidos às novas proposições curriculares exigidas pela legislação oficial do país.

Nesta dissertação, pretendemos analisar os componentes curriculares de Estágio Curricular Supervisionado e a Prática como Componente Curricular estão previstos nos Projeto Pedagógico) dos cursos de História da UFRPE, nas modalidades presencial e a distância. Dito de outra forma. Buscamos perceber como os Projetos Pedagógicos desses dois cursos propõem o exercício do estágio e o da prática como componente curricular.

#### 4. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UFRPE

Dedicaremos a primeira parte do capítulo para apresentarmos a contextualização histórica da UFRPE e da chegada dos Cursos de Licenciatura em História presencial e a distância. Em seguida iremos desenvolver um tópico para análise sobre a matriz curricular do curso presencial e outro tópico para a análise do curso a distância.

A partir disso pretendemos estudar a carga horária dos componentes nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e Prática como Componente Curricular (PCC) através da análise dos componentes curriculares de cada modalidade de ensino. Ao final nos debruçaremos a análise comparativa de ambas matrizes curriculares no tocante a carga horária da prática como componente e do estágio docente.

Como mencionamos anteriormente nosso problema de pesquisa está na distribuição da carga horária dos dois componentes curriculares obrigatórios: Prática como Componente Curricular (PCC) e Estágio Curricular Supervisionado (ESS). Nosso documento de análise será feita a partir da documentação oficial dos Cursos citados.

Para isso é preciso realizar um estudo aprofundado dos planos pedagógicos que orientam as duas disciplinas.

Para interpretação da fonte documental estaremos articulando o conceito de currículo de Lopes e Macedo (2011) que:

Utilizando o conceito de currículo como cultura podemos dizer que esses textos curriculares (textos em sentido amplo) buscam regular os sujeitos, definir lhes um lugar no mundo simbólico. Não importa quão plural sejam essas identidades, elas serão sempre aquelas que podem ser projetadas dos espaços de poder em que nos encontramos. Correspondem à renúncia a outras possibilidades de ser dos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011, p.231).

De acordo com Lopes e Macedo (2011) o currículo deve contribuir para construção da identidade dos discentes na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social que estão inseridos. Além de ensinar um determinado assunto,

deve aguçar as potencialidades, a criticidade e garantir a liberdade criativa dos discentes.

O ensino de história está fundamentalmente relacionado com a construção e reprodução da identidade nacional dentro de qualquer sociedade (BITTENCOURT, 2004). Destaca-se também em Lopes e Macedo (2011):

“É difícil falar em identidade sem remeter à cultura já que a construção identitária se faz em seu interior. Mas é também impossível referir-se à identidade sem considerar o sujeito como indivíduo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 216)”.

Segundo Bourdieu (2007):

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (BOURDIEU, 2007, p.208).

Nesse sentido, como visto no segundo capítulo, o currículo é uma construção cultural produzida por determinados grupos. Analisar o currículo de um curso de Graduação é também compreender as políticas de formação identitária que se relaciona com a cultura geral legitimando o sentido de pertencimento dos sujeitos envolvidos.

Essa produção científica tem espaço oportuno uma vez que:

No Brasil, a questão identitária tem sido vivenciada no currículo por embates raciais, envolvendo principalmente negros e indígenas, assim como grupos culturais menos definidos em termos identitários clássicos como o movimento dos sem-terra, por exemplo. Ainda que a produção teórica em torno da afirmação dessas identidades no país venha aumentando consideravelmente, ainda é pouco expressiva no campo do Currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p.217).

Na interpretação da fonte documental analisada estaremos ainda utilizando as compreensões acerca das posições teóricas impressas nos currículos do entendimento que os docentes que formularam o Projeto Pedagógico têm da legislação oficial que orienta os Cursos de Licenciatura sobre a formação de professores exigidas pelo CNE as IES no Brasil.

Como licenciada em História, desejamos, da nossa posição de origem, analisar como vem se entendem o currículo dos Cursos de Licenciatura em História nos Projetos Pedagógicos a fim de compartilhar com outros pesquisadores da temática nossas considerações. Desejamos que, no futuro, outros profissionais possam colaborar com mais discussões acerca do objeto estudado.

#### 4.1 Os Cursos na história da UFRPE

No ano de 1912, em Olinda, Pernambuco, monges beneditinos criaram a Escola Superior de Agricultura e Veterinária com apenas dois cursos: Agronomia e Medicina Veterinária. Posteriormente, no ano de 1915, o Curso de Agronomia foi transferido para uma propriedade de Ordem Benedita, localizado no Município de São Lourenço da Mata, em Pernambuco. O Curso de Veterinária permaneceu em Olinda, compondo a Escola Superior de Veterinária São Bento (ARAÚJO, 2013, p.79).

Esses dois Cursos foram separados para campus diferentes como afirma Pacheco e Santos (2013):

Em março de 1917 as duas escolas foram desmembradas. A Escola de Superior de Agronomia foi transferida para o Engenho de São Bento, situado no município de São Lourenço da Mata, onde dispunha de maior espaço para o desenvolvimento das atividades práticas. Já a Escola Superior de Veterinária seguiu na cidade de Olinda até o ano de 1926, quando teve seus trabalhos encerrados por falta de candidatos ao curso. É interessante notar que tanto o ensino agrícola quanto o veterinário, de acordo com o Decreto nº 13.028, de 18 de Maio de 1918, tinham grande incentivo do governo federal para o desenvolvimento da economia nacional (PACHECO; SANTOS, 2013, p. 03).

Em 09 de dezembro de 1936, a Escola Superior de Agricultura São Bento foi desapropriada pela Lei nº 2.443 do Congresso Estadual e pelo Ato nº 1.802 do Poder Executivo, passando a denominar-se Escola Superior de Agricultura de Pernambuco (ESAP). E as exigências nacionais para os Cursos Superiores aceleraram novas mudanças em relação ao espaço físico pelo Decreto e Atos de 1938 (apud, ARAÚJO, 2013). Sendo o Secretário de Agricultura na época o engenheiro agrônomo Apolônio Sales quem ficou a frente do processo de mudança.

Sobre a transferência Araújo (2013) explica que:

O principal argumento apontado no decreto em suas considerações com relação à transferência da Escola Superior de Agricultura de Pernambuco do Engenho de São Bento para a localidade de Pedra Mole – atual bairro de Dois Irmãos da cidade do Recife – inscreve-se no tocante a aparelhagem dos cursos e acomodações que forçaria o governo do Estado a realizar despesas além de suas possibilidades. A necessidade de se enquadrar o curso nos dispositivos legais propostos pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio seria a



fundamental importância para o reconhecimento do curso frente às futuras fiscalizações que a instituição pudesse enfrentar (ARAÚJO, 2013, p.88).

Em 1938, a Escola Superior de Agricultura de Pernambuco foi transferida para o bairro de Dois Irmãos, na cidade do Recife, onde funciona até os dias atuais, como a Sede da UFRPE (ARAÚJO, 2013). Com a promulgação do Decreto Federal nº 60.731, de 19 de maio de 1967, a Escola Superior de Agricultura de Pernambuco foi federalizada e nomeada como Universidade Federal Rural de Pernambuco, incorporando as Escolas Superiores de Agricultura, Veterinária, a Escola Agrotécnica de São Lourenço da Mata e o Curso de Economia Doméstica (ARAÚJO, 2013).

A partir do período da ditadura militar houve reformulações de grande importância na Educação do país, passando por mudanças estruturais e de inclusão social. Após a legislação de 1969 a Universidade passou por reformas estruturais, levando a criar novos cursos de Graduação, além de terem sido criados os primeiros Programas de Pós-Graduação.

A partir do período da ditadura militar houve reformulações de grande importância na Educação do País, passando por mudanças estruturais e de inclusão social.

O período de redemocratização e a Constituição de 1988 são elementos cruciais da conquista do povo e abertura para organização educacional.

Com a publicação da LDB de 1996, a EaD no Brasil iniciou um processo de crescimento acelerado. Conforme estabelecido no Art. 80: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 43). Esse texto trouxe muitas indagações de como essa nova prática de ensino seria disseminada a partir das novas tecnologias.

É importante frisar que a trajetória da EaD é instigante, desde o período das cartas, sucedido pelo rádio, pela televisão, pela comunicação via satélites, até chegar às tecnologias conhecidas recentemente. Com o avanço tecnológico a internet proporciona hoje espaços de troca simultâneos por meio de softwares, aplicativos e redes sociais, propiciando a interação, em tempo real, de pessoas localizadas em diferentes espaços, eliminando distâncias e barreira territorial.

Após discussões sobre o texto da LDB/1996, e outros Decretos e Resoluções sobre a EaD se promulgou o Decreto nº 5.622/2005, que a caracteriza “como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2005), e assim tanto estudantes como professores podem desenvolver suas atividades em lugares e/ou tempos diferentes.

Outro ponto importante sobre a educação no país para o debate em tela é a expansão da Rede Federal de Educação Superior no Brasil, atendendo ao Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001, que teve início em 2003 com a interiorização/regionalização dos campi das universidades federais. Essa expansão ampliou o acesso ao Ensino Superior público e gratuito no Brasil, bem como contribuiu para a regionalização e interiorização da oferta de vagas em todo o país. E a UFRPE amplia sua atuação criando Unidades Acadêmicas no interior do Estado de Pernambuco.

Sabendo que ampliação de vagas nas universidades federais enfrentava sérias limitações, o MEC viu na Educação à Distância a possibilidade de democratizar, expandir e interiorizar o ensino superior público e gratuito no país, com apoio da educação a distância e a incorporação de novas metodologias de ensino, especialmente o uso de tecnologias digitais.

Para isso foi criado o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é uma fundação de direito privado que se apresenta como “um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006).

O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.

No PPC de Licenciatura em História à distância lemos que:

A instituição participou do primeiro edital lançado pelo governo federal através do programa Pró-Licenciatura, em 2005, cujo objetivo era a seleção de projetos para oferta de cursos no campo do ensino das ciências, ou seja, química, física, matemática e biologia. Nesse edital, a UFRPE concorreu com o projeto básico para a oferta do curso de Licenciatura em Física, o qual foi aprovado. Dessa forma,

ainda em 2005, a UFRPE implantou o curso de Licenciatura em Física à distância, pioneiro na instituição (PPC, 2014, p.11).

O Curso de Física foi o primeiro Curso a Distância da UFRPE e a partir de então a Instituição criou a EaD como um departamento independente. Essa Unidades estudou e implementou os demais cursos visando à inclusão social e educacional por meio da oferta de educação superior à distância.

A UFRPE quanto ao ensino de graduação tem três momentos importantes no decorrer de sua história. O primeiro período é compreendido da fundação até 1969, onde a característica básica da instituição era a opção pelo ensino de graduação nas Ciências Agrárias. O segundo período vai de 1970 até 2004, que se caracteriza para a ampliação do foco de atuação para outros ramos do conhecimento, com atividades acadêmicas centralizadas no Campus de Dois Irmãos. E o terceiro marco em 2005, caracterizado pela interiorização de ofertas de curso de graduação presenciais nos Campi do interior do Estado e de ensino à distância.

No ano de 2017 a Universidade oferece entre Bacharelado e Licenciatura 46 (quarenta e seis) cursos na modalidade presencial, distribuído nos três campus interiorizando pelo Estado, nos municípios de Serra Talhada (UAST) com 9 (nove) cursos, Garanhuns (UAG) com 7 (sete) cursos e o do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) com 5 (cinco) cursos, além do campus SEDE Dois Irmãos (Recife) com 25 (vinte e cinco) cursos.

Os 13 Cursos presenciais de Licenciatura estão distribuídos nas unidades sendo 1 (um) na UAST, 2 (dois) na UAG, e 10 (dez) na SEDE.

A UEADTEC tem 9 cursos entre Bacharelado e Licenciatura na modalidade à distância. Os Cursos estão distribuídos em 19 polos de apoio presencial nos estados de Pernambuco e Bahia. A Sede da Unidade de Educação à Distância (UAEADTec) funciona no campus Dois Irmãos.

Os Cursos de Licenciatura na modalidade à distância contam 7 (sete) cursos. O CLHD está presente em 5 (cinco) Polos, quatro em Pernambuco nas cidades de Afrânio, Carpina, Gravatá e Pesqueira e um na Bahia na cidade de Piritiba.

O Curso de Licenciatura em História presencial da UFRPE foi reconhecido pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 1.698, de 03 de dezembro de

1999, funciona atualmente no período noturno com 80 vagas anuais, sendo 40 na primeira entrada e mais 40 na segunda, tendo um período normal de integralização de nove semestres e de no máximo quinze. Seu público alvo são alunos do ensino médio atualmente com ingresso pelo ENEM/SISU/MEC, mas também, abre possibilidades aos interessados diplomados e transferidos de áreas afins.

O CLHP da UFRPE reformulou seu Projeto Pedagógico em 2014 para se ajustar à dinâmica de conhecimentos e reformas de avaliação a fim de atender a necessidade de melhoria da qualidade da educação e na democratização do ensino.

Essas características também são pautadas pelo contexto social e regional no qual a educação compõe a parcela, uma opinião particular, de grandes possibilidades de mudanças na mentalidade, através da contínua reflexão e prática escolar que os futuros docentes dos cursos de licenciaturas poderão exercer em sua trajetória profissional.

Na UFRPE os cursos na modalidade à distância iniciaram sua oferta em 2005, através do Programa Pró-Licenciatura do Ministério da Educação e, em 2006 o Ministério de Educação (MEC) implantou o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) para articular e ampliar com as instituições públicas de ensino superior na oferta dessa modalidade de ensino.

Com o intuito de atender a demanda a UFRPE, entre outros cursos, também oferece Cursos de Licenciaturas à distância que visa propiciar a formação de profissionais alcançando parte da população não atendida anteriormente por fatores diversos que lhes impediam o acesso a Universidade.

Os cursos são ofertados dentro do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), e utilizam a metodologia semipresencial com encontros presenciais nos polos, aos sábados.

Seu acompanhamento diário é feito pela plataforma de ambiente virtual Moodle, que significa o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o Learning Management System (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse software ou plataforma, acessível através da Internet ou de rede local (PPC/ CLDH, 2014).

Os candidatos ingressam, anualmente, utilizando a nota do ENEM do ano anterior através de edital publicado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

(PREG). O CLHD tem entre seus profissionais docentes da casa e professores – tutores bolsistas aprovados a partir de Seleção Pública Simplificada e custeados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Curso de Licenciatura em História é oferecido nessa modalidade desde 2010 formou sua primeira turma em maio/2015, e passou pela avaliação e reconhecimento do MEC com conceito 4 (quatro) no ano de 2014.

Para darmos sequência ao estudo dessas duas modalidades de ensino precisamos estudar seus componentes curriculares, que de acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

Em consonância com a legislação observada neste estudo, CNE/CP nº 28/2001, referente ao conjunto de elementos indispensáveis assinalados na resolução CNE/CP nº 02/2002, temos a determinação da duração dos cursos de Licenciatura e a sua carga horária distribuída juntamente com as dimensões de seus componentes.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001, considera duração do curso como:

Tempo decorrido entre o início e o término de um curso de ensino superior necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares (CNE/CP 28/2001, p.2).

Os Cursos de Licenciatura em consonância com a diretriz nacional precisam distribuir durante o Curso a carga horária exigida na legislação oficial.

Os Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1.363/2001, também orientam a formulação do projeto pedagógico do referido curso:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura; e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares; f) o formato dos estágios; g) as características das atividades complementares; h) as formas de avaliação (CNE-CES nº 1.363/2001).

A elaboração da Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação teve como objetivos a elaboração de normas gerais e comuns válidas para todo o país, assegurar uniformidade mínima profissionalizante a todos os cursos ofertados

no Brasil. Em comum acordo os docentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) devem incluir no projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas, da forma de avaliação e da organização do Curso.

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos precisam constar cada item especificado na legislação. Nas análises adiante observaremos em particular como as disciplinas de PCC e ECS foram pensadas a partir das exigências oficiais do CNE.

Em sintonia com as mudanças tecnológicas e suas possibilidades o CLHP, após a reformulação de seu projeto pedagógico incluiu novas disciplinas propostas pelo Ministério da Educação no âmbito da formação de docentes do ensino básico para a promoção da igualdade, da diversidade cultural e religiosa, da tolerância e das relações étnico-raciais no Brasil e no mundo, e acrescentou no curso presencial optativas e/ou eletivas que abrangem as novas tecnologias aplicadas a prática em sala de aula e disciplinas que integram a inclusão social, reconhecendo a importância delas na construção da identidade social.

Como vemos a UFRPE mantém o Curso de Licenciatura em História presencial desde 1999 e a distância desde 2010. Seus PPCs são distintos mas buscam seguir as normativas dos anos 2002.

#### 4.1.1 Os Cursos de Licenciatura em História da UFRPE

Neste tópico apresentamos uma visão geral dos Cursos de Licenciatura em História da UFRPE elencando pontos dos seus devidos PPC que consideramos fundamental na discussão teórica que embasa essa dissertação, no que tange a particularidade da identidade profissional advindas de ambos os Cursos observando o local das disciplinas de PCC e ECS.

O Curso de Licenciatura em História presencial (CLHP) é reconhecido pelo MEC em 1999 e para cumprir a exigência nacional das novas demandas do órgão regulador de funcionamento dos Cursos Superiores teve seu projeto reformulado em 2014. A partir disso teve sua matriz curricular adequada a fim de atender as novas orientações para a formação de professores editadas nas Resoluções do CNE - CP nº 13/2002.

Lemos na íntegra que:

(...) reformulação do PPC sob as orientações dos seguintes instrumentos legais: - *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996; As Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e, principalmente, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Sobre a qual falaremos mais adiante. E, do âmbito da Licenciatura em História, tomou-se ainda por base a Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (PPC, 2014, p.8).

Segundo consta no Projeto Pedagógico do Curso sua construção foi elaborado e sintetizado a partir da discussão interna de docentes e discentes pautados nas regras determinadas pela legislação oficial determinada pelo MEC em suas normativas, pareceres, resoluções e da UFRPE no campo das licenciaturas. Elencando os principais pontos discutidos durante as reuniões do Núcleo Docentes Estruturante (NDE) e definindo suas compreensões e normas internas em todos os aspectos: docentes, discentes, egressos, perfil, distribuição de carga horária e matriz curricular.

O perfil profissional esperado ao fim do CLHP de acordo com o PPC (2014)

é:

Todo profissional da licenciatura em história tem, obrigatoriamente, duas vocações: a de professor de história e a de historiador. Lida com o campo específico e com o campo pedagógico, sem os quais não conseguirá ter sucesso no campo do ensino da história. Apenas com um destes conhecimentos o Profissional estaria limitado. A profissionalização pedagógica como mera competência técnica em sala de aula, sem os conhecimentos específicos da história, seria apenas de um método de ensino, indiferente aos mecanismos específicos do trabalho cognitivo da história. Lembramos, ainda, que este profissional deve ter em mente que o ensino de história não ocorre apenas na escola, mas nos diversos e entrelaçados contextos da vida dos aprendizes, entre os quais circula já uma consciência histórica de si e de outros. Portanto, é um profissional que deve conciliar suas duas vocações, levando em consideração as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência histórica e a atividade do aprendizado de história na sala de aula (PPP, 2014, p.34).

Em sua essência propõe a formação do indivíduo capaz de criticamente desenvolver atividades do magistério como também da pesquisa científica atuando dentro e fora do âmbito educacional nos mais diversos contextos diante das concepções e funções da história no tempo, da concepção que se tem da relação passado-presente-futuro.

Para atender a proposta da Nova Matriz Curricular lemos o seguinte no Plano Pedagógico do Curso:

No campo da estrutura formal da proposta, oferecemos uma matriz curricular organizada em três eixos centrais para atender ao perfil do egresso que se perfila: a) conteúdos disciplinares específicos da história temática e teórico-metodológicos; b) conteúdos pedagógicos e articulados com o ensino da história; e, c) conteúdos disciplinares optativos e interdisciplinares (PPC, 2014, p.35).

Podemos compreender esses eixos centrais como a divisão necessária para alocar as disciplinas que compõem um sentido formativo comum dentro do Curso. Assim podemos exemplificar o caso das disciplinas de conteúdos pedagógicas que estão associadas ao ensino de história. É a partir desse esquema que o Curso está organizado e as ementas das disciplinas são elaboradas. Além das obrigatórias o Curso oferece as disciplinas optativas ligadas aos departamentos de Letras e Ciências Humanas, Ciências Sociais e de Educação da UFRPE.



Em todo o texto do PPC identifica-se a preocupação das concepções metodológicas que o Curso deve abordar:

Em síntese, a questão central que permeia nossa concepção metodológica é a compreensão de um constante diálogo entre o ensino e a pesquisa histórica, entre o docente e o (a) discente, entre as disciplinas de cunho teórico-metodológicos, as chamadas disciplinas temáticas e específicas marcadas, em geral, por temporalidades históricas e as disciplinas pedagógicas. A matriz disciplinar aqui apresentada procura, então, romper com conteúdos estáticos e separados. Além do diálogo constante entre as disciplinas da matriz disciplinar, procuramos estabelecer a flexibilidade da formação do licenciado em história com a oferta de um número relativo de disciplinas optativas e disciplinas do campo interdisciplinar que visam acompanhar a dinâmica da profissionalização do licenciado em história (PPC, 2014, p.42).

E nesse contexto o PPC também detalha como as disciplinas em seus três eixos são ofertadas apresentando as ementas com objetivos, bibliografia sugerida e distribuição da carga horária de acordo com sua matriz curricular, conforme Figura 1, ao final deste tópico.

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é dedicado um tópico especial com as orientações sobre carga horária, ementa e informações devidas para realização, bem como da documentação própria exigida para prática de ensino dedicada ao ECS em cada período.

Nesta dissertação nos detivemos a entender como funciona a distribuição da carga horária da Prática como Componente Curricular (PCCC) e do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) exigido em consonância com a legislação vigente das Licenciaturas.



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA – DEHIST**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

Primeiro Semestre	Segundo Semestre	Terceiro Semestre	Quarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Sétimo Semestre	Oitavo Semestre	Nono Semestre	TOTAL
Fundamentos Filosóficos, Histórico e Sociológicos da Educação (60h/a) Cód.05139	Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira (60h/a) Cód.05140	Psicologia I (60h/a) Cód. 05317	Psicologia II (60h/a) Cód. 05319	Linguagens Alternativas para o Ensino da História (60 h/a) Cód.04642	Metodologia do Ensino de História I (60h/a) Cód. 05231	Metodologia do Ensino de História II (60h/a) Cód. 05232	Educação das Relações Étnico-raciais (60h/a) Cód. 05145	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (60h/a) Cód. 04341	<b>540</b>
Introdução ao Estudo da História (60h/a) Cód. 04566	História da Antiguidade Greco-Romana (60h/a) Cód. 04794	História Medieval II (60h/a) Cód. 04786	História Moderna II (60h/a) Cód. 04781	História do Brasil Republicano I (60h/a) Cód. 04797	Estágio Supervisionado I (90h/a) Cód. 05484	Estágio Supervisionado II (90h/a) Cód. 05485	Estágio Supervisionado III (90h/a) Cód. 05486	Estágio Supervisionado IV (135h/a) Cód. 05487	<b>705</b>
Produção de Textos Acadêmicos (60h/a) Cód. 04832	História Medieval I (60h/a) Cód. 04785	História Moderna I (60h/a) Cód. 04510	História do Brasil Imperial (60h/a) Cód. 04796	História da América II (60h/a) Cód. 04787	História do Brasil Republicano II (60h/a) Cód. 04798	História Contemporânea I (60h/a) Cód. 04592	História Contemporânea II (60h/a) Cód. 04593	Historiografia Pernambucana (60 h/a) Cód. 04799	<b>540</b>
História das Sociedades da Antiguidade Oriental (60h/a) Cód. 04793	Geografia Física e Humana Geral (60h/a) Cód. 04627	História do Brasil Colonial (60h/a) Cód. 04795	História da América I (60h/a) Cód. 04600	História e Cultura Afro-brasileira (60h/a) Cód. 04595	História e Cultura Indígena (60h/a) Cód. 04800	Teoria da História (60h/a) Cód. 04507	Metodologia da História (60h/a) Cód. 04801	TCC II (45h/a) Cód. 04803	<b>525</b>
Pré-História (60h/a) Cód. 04565	Fundamentos de Filosofia (60h/a) Cód. 04521	Optativa (60h/a)	Optativa (60h/a)	Optativa (60h/a)	Optativa (30h/a)	Optativa (30h/a)	TCC I (30h/a) Cód. 04802		<b>390</b>
<b>300/20</b>	<b>300/20</b>	<b>300/20</b>	<b>300/20</b>	<b>300/20</b>	<b>300/20</b>	<b>300/20</b>	<b>300/20</b>	<b>300/20</b>	<b>2.700</b>
<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b> Atividades acadêmico-científico-culturais									<b>210</b>
<b>TOTAL GERAL DO CURSO</b>									<b>2.910</b>

O Curso de Licenciatura em História à distância (CLHD) é formulado a partir do documento de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) e a Resolução CNE/MEC 02/2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação e de Pareceres e Resoluções do MEC.

O CLHD iniciou suas atividades, oficialmente no segundo semestre de 2010, com todas as vagas na modalidade semipresencial com aulas presenciais nos Polos localizado na cidade de Piritiba, Bahia e nas cidades de Afrânio, Carpina, Gravatá e Pesqueira, Pernambuco. A Coordenação do Curso está na Sede localizada no Campus Dois Irmãos, em Recife/PE.

A Coordenação do Curso contou com o apoio da Coordenação de Física da UAEADTec/UFRPE, com a Coordenação da Universidade Aberta do Brasil e Coordenação Geral de Cursos de Graduação da UFRPE para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, versão finalizada em 2014.

A Avaliação e reconhecimento do Curso no ano de 2014 obteve conceito quatro. Além disso, já consta em seu PPC a necessidade semestral de acompanhamento do NDE sobre atualização, adequação e cumprimento alinhado às instruções da IES e da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) bem como da atualização das ementas e referências bibliográficas do Curso.

O perfil do profissional do CLHD de acordo com o PPC do Curso é:

O Curso visa, ainda, à formação de profissionais adequados às mudanças recentes no mundo do trabalho, que oferece diversas atividades ligadas à preservação do patrimônio histórico e cultural, ao resgate e preservação documental para a composição de acervos que viabilizem a pesquisa histórica e oportunizem demanda turística. A formação do profissional de História inclui a sua qualificação para produzir o conhecimento, posicionar-se criticamente frente à produção científica, bem como ser um mediador do conhecimento, não somente de um saber determinado, mas principalmente buscar desenvolver nos discentes uma postura crítica frente à realidade que os cerca. Nesse sentido, os conhecimentos devem ser contextualizados, sobretudo, considerando os aspectos regionais em todas as atividades, seja ela de ensino, pesquisa ou extensão. Portanto, compreende-se que o profissional de Licenciatura em História deve ser capaz de dominar o processo de produção do conhecimento, bem como estar qualificado para socialização desse conhecimento (PPC, 2014, p.23).

É nesse contexto que se espera formar os futuros profissionais de história no qual seus conhecimentos teóricos e a formação prática garantam uma formação adequada e de qualidade para o exercício profissional, investigação, pesquisa e desenvolvimento na área de graduação em História e atendendo as suas especificidades locais.

A matriz curricular do Curso é estruturada da seguinte forma:

- a) Núcleo de Disciplinas de Formação Pedagógica - inclui disciplinas, seminários e oficinas que tratarão de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas relativas ao ensino/aprendizagem.
- b) Núcleo de Disciplinas de Formação específica - inclui disciplinas, seminários e oficinas de fundamentação teórico-metodológicas e de caráter analítico, relativas a conteúdos da área de História, resguardando o caráter específico, trazendo a matéria (de natureza teórica ou empírica) e os métodos próprios de cada campo de conhecimento a que se refere;
- c) Núcleo de Disciplinas comuns às ciências - inclui as disciplinas, seminários e oficinas que constituem o "repertório de conhecimento geral" necessários à formação do professor na área de História. Essas disciplinas permitem que o professor tenha além de uma formação específica na área, uma visão interdisciplinar com outras disciplinas relacionadas.
- d) Núcleo de Disciplinas de Informática e Pesquisa - inclui as disciplinas que constituem o repertório de conhecimento de tecnologia da informação e comunicação necessárias a formação e pesquisa do professor na área de História que está trabalhando a distância". Essas disciplinas permitem que o professor tenha um maior aprofundamento com a tecnologia e ciência necessárias ao acompanhamento do curso, tornando-se também atuante no meio científico.
- e) Núcleo de Atividades Complementares – incluem as atividades que constituem o repertório de conhecimento relacionado a diversas atividades extracurriculares executadas pelo aluno, a exemplo de extensão, monitoria, participação em congresso, entre outras.
- f) Práticas como Componente Curricular – inclui as disciplinas práticas que se enquadram em "uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)" (PPC, 2014, p. 28).

Esses seis núcleos visam cumprir a solicitação da legislação oficial. Para tanto inclui o uso didático de tecnologia da informação e da comunicação e dos objetivos do curso para sua efetivação na distribuição de carga horária. Além disso, incluem também as disciplinas optativas da UFRPE que abordem

tópicos emergentes na área de interesse dos docentes e do discente, proporcionando uma flexibilidade curricular na formação dos egressos.

Desta forma a Coordenação do Curso apresenta as possibilidades de disciplinas optativas para próximo período aos discentes antes de fechar o calendário acadêmico do período seguinte e a partir do interesse da maioria ela oferta aquela que teve mais aluno interessado.

A metodologia de ensino aprendizagem, de acordo com essa proposta semipresencial, é baseada em material didático construído para o ensino à distância, material didático radiofônico, mídia disponível na internet, atendimento tutorial à distância e avaliações através de atividades e laboratórios de informática nos polos presencial de cada cidade, que contam com apoio de um tutor presencial.

Ainda em seu PPC (2014) percebe-se a preocupação no texto que diz:

Assim, o profissional que se busca formar deve pensar o conhecimento histórico em sua tríplice dimensão: produção, crítica e transmissão. Isso só é possível quando se procura dar uma formação em que não se perca de vista a relação inseparável entre ensino, pesquisa e extensão. O profissional de História deve superar a tendência de contrapor conteúdos à teoria e ao método. Não se pode separar a teoria do conteúdo ministrado: aquilo que se quer ensinar é tão importante quanto porque ensinar e como ensinar. A formação do profissional da História deve estar baseada na indissociabilidade da teoria e da prática. Inclui o estímulo à pesquisa e um preparo mínimo para desenvolvê-la. O exercício responsável da profissão supõe um processo de formação continuada preservando o princípio geral da articulação teoria-prática, destacando que o graduado deverá estar preparado para o 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 (PPC, 2014, p.25).

Com intuito de garantir continua relação entre teoria e prática o Curso busca em sua matriz curricular integralizar a condução da distribuição das disciplinas nas ementas, referência bibliográfica e demais atividades de extensão ao longo do Curso. E, assim, no trabalho realizado entre docente e discente pretende atender as devidas necessidades e cumprir o mínimo necessário do currículo do Curso para formação inicial do graduando.

A Coordenação de Curso destinou no PPC de 2014 espaço específico para compreensão e desenvolvimento da disciplina de Prática como Componente Curricular (PCC) no qual destina ementa própria e sugestão bibliográfica. E um outro espaço explicando como funciona a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) com as diretrizes e normas para atuação da prática de ensino destinada a esses dois componentes curriculares. No nosso próximo tópico de análise nos deteremos a entender como funciona esses dois componentes curriculares nos Cursos de Licenciatura. Para isso destacamos um espaço apenas para PCC e outro para ECS.

Com a análise das matrizes curriculares dos dois Cursos percebemos que elas atendem as exigências mínimas no tocante a carga horária e eixos formativos previsto pela Resolução CNE-CP 02/2002. Dessa forma, uma determinação imprescindível, segundo a aludida resolução, para a realização de um curso de Licenciatura.

Nos PPCs dos dois Cursos podemos identificar que nos PPCs dos dois Cursos visam além de um profissional capaz de discorrer criticamente entre seus alunos a importância da preservação do patrimônio histórico e cultural, e preservação do acervo documental para que a posteriori eles sejam fontes de pesquisa histórica científica.

Para melhor visualização dispomos abaixo a representação gráfica da matriz curricular do CLHD que é estruturada como segue na Figura 2:



Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Unidade Acadêmica de Educação à Distância e Tecnologia

## Matriz Curricular – Licenciatura em História

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS 60h	LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS 60h	DIDÁTICA 60h	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I 75h	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II 75h	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III 75h	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO VI 90h	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO V 90h
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA HISTÓRIA 60h	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR I 60h	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR II 60h	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR III 60h	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR IV 60h	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR V 60h	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR VI 60h	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR VII 60h
TECNOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA 60h	ECONOMIA 60h	FILOSOFIA 60h	ANTROPOLOGIA 60h	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO 60h	GEOGRAFIA 60h	A LINGUAGEM DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA 60h	LINGUAGENS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA 60h
TECNOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA 60h	ECONOMIA 60h	FILOSOFIA 60h	ANTROPOLOGIA 60h	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO 60h	GEOGRAFIA 60h	A LINGUAGEM DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA 60h	LINGUAGENS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA 60h
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, HISTÓRICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO 60h	PRÉ-HISTÓRIA 60h	HISTÓRIA ANTIGA 60h	HISTÓRIA MEDIEVAL 60h	HISTÓRIA DAS AMÉRICAS 60h	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA 60h	TEORIA DA HISTÓRIA 60h	OPTATIVA 6
PSICOLOGIA I 60h	PSICOLOGIA II 60h	OPTATIVA 1	HISTÓRIA MODERNA 60h	HISTÓRIA DO BRASIL 60h	METODOLOGIA CIENTÍFICA 60h	OPTATIVA 5	
	SOCIOLOGIA 60h		OPTATIVA 2	OPTATIVA 3	OPTATIVA 4		

Figura 2  
Fonte: PPC  
CI/HD/2014

## 4.2 A Prática como Componente Curricular (PCC)

Após apresentarmos as matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em História, modalidade presencial e a distância, da UFRPE dedicaremos os próximos dois tópicos a disciplina de Prática como Componente Curricular (PCC) apresentando como está projetada dentro do Projeto Pedagógico dos Cursos.

Para isso utilizaremos o entendimento de currículo como uma construção social (LOPES; MACEDO, 2011). Nesse sentido, sabemos que o currículo oficial está inserido num contexto próprio da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e nessa análise estamos buscando compreender quais os conceitos pré-estabelecidos ou concebidos na concepção do currículo do Curso.

Esses textos curriculares pertencentes ao mundo simbólico (Bourdieu, 2007) onde a visão de mundo e a seleção do que é considerado como prioridade para o aprendizado acadêmico é constituído a partir das discussões entre docentes do NDE e subjetivamente postos em sua proposta curricular. Concebendo e oficializado no Projeto Pedagógico do Curso.

Por suposto não desejamos aqui julgar a qualidade maior ou melhor de cada proposta curricular. O que pretendemos é evidenciar que a elaboração dos Projetos Pedagógicos manifestam posições teóricas distintas. Que essa construção manifesta leituras e entendimentos particulares da legislação oficial que regula a formação de professores.

Como já mencionamos utilizaremos como referência as normativas do Conselho Nacional de Educação que determinam as diretrizes para elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura.

Como vimos no capítulo 3 (legislação sobre a formação de professores) o Parecer CNE/CP nº. 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001 permite uma leitura muito ampla do que pretende ao descrever as compreensões sobre prática e sua relação com a teoria.

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. (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)

A legislação utilizada na leitura da fonte sobre a disciplina de Prática como Componente Curricular está baseada na legislação que regulamenta a carga horária da disciplina de PCC. O CNE/CP nº 2/2002 regulamenta a distribuição e aplicabilidade da carga horária no Artigo 1º, parágrafo:

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

Com isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou aos Cursos de Licenciatura que deveriam adequar em seus Projetos Pedagógicos o que estava sendo exigido na legislação oficial ao disponibilizar a distribuição da carga horária conforme acima citado, estabelecendo no máximo no ano letivo de 2006.

Essas determinações geraram questionamentos de como seria a compreensão desse Conselho com relação à distinção entre prática como componente curricular confundindo com a prática de ensino ocorrida durante o estágio. Respondendo ao questionamento feito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sediada no município de Vitória da Conquista, no estado da Bahia, o CNE deu novo Parecer que diz:

Portanto, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso (CNE/CES nº 15/2005, p.3).

Então após as discussões sobre o que seria a prática como componente curricular chegaram ao entendimento da definição acima. A PCC é conjunto de atividades formativas que proporcionam experiência para o exercício da docência. Ela se dá em conjunto com outras atividades de formação.

Ainda no mesmo Parecer lemos:

As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (CNE/CES nº 15/2005, p.3).

No Parecer explicasse como as atividades de prática como componente curricular podem ser colocadas na matriz curricular. Portanto, o CNE preconiza que a prática como componente curricular pode ser contemplada nas disciplinas de caráter prático pedagógico e também de outras atividades formativas. Como, por exemplo, as produções de projeto, visitas em museus, à produção de um material didático ou ao uso de novas tecnologias em sala de aula como jogos e a discussão sobre a vida profissional em curso, e coisas muito simples como exercícios e aulas práticas.

Compreendemos que a identidade do profissional docente é formada também a partir das experiências vivenciadas durante o processo de formação e a possibilidade de pôr em prática as habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo do Curso.

Desta forma, com o direcionamento que se espera da disciplina formará um futuro profissional com a identidade docente plural, repleta de possibilidades de acordo com o que se depara em sala de aula em seu mais diverso contexto. Pois entendemos o currículo como construção social que se inicia antes do ingresso no meio acadêmico, se aperfeiçoa nas trocas de experiências do Curso e se concretiza na vivência diária profissional.

Para Tardif (2014):

(...) o ofício de universitário e o ofício de professor se realizam em instituições que fazem do saber o princípio de sua existência e de seu funcionamento, o que não ocorre com outras profissões. Mas isso não é tudo. Esses dois grupos são também os principais agentes das instituições para as quais trabalham. Eles se distinguem dos administradores e do pessoal de apoio, que ocupam posições periféricas em relação à missão central da instituição. Os universitários e professores são, na verdade, os últimos mediadores entre a instituição escolar e suas clientelas (TARDIF, 2014, p. 296).

Os saberes são construídos em conjunto numa relação de troca contínua de aprendizagens entre docentes e discentes. Eles devem ter em

pauta durante essa formação conjunta o foco principal do produto final local o de aplicação e aperfeiçoamento do aprendizado.

Desde uma estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação e à área de ensino de história oriundas do contato direto com o espaço escolar e educacional e com o espaço das vivências e experiências acadêmicas ou profissionalizantes.

Entenda-se aqui que nossa compreensão sobre a formação do futuro docente além de estar relacionada a concepções teóricas das disciplinas pedagógicas e específicas são amplamente relacionadas com a disciplina de Prática como Componente Curricular (PCC), como também de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que trataremos em seguida.

Assim, compreendemos que a prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Há uma relação intrínseca entre a prática e a teoria como momentos de um dever mais amplo. A esse sentido amplo entendemos o momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto conduzir o campo e o sentido desta atuação.

Dito isto, iremos discorrer no próximo tópico sobre a disciplina de Prática como Componente Curricular (PCC) e analisaremos como foram tratados no Projeto Pedagógico dos Cursos de História, presencial e à distância. Recordamos que essa análise está fundamentada no que se apresenta nos PPC, na legislação oficial e da IES.

#### 4.2.1 A PCC na matriz curricular do CLHP

O PPC do CLHP utiliza a definição de PCC apresentada pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001 sem uma interpretação de como esse elemento curricular é interpretado e/ou compreendido pelos Curso.

No quadro síntese da matriz curricular do CLHP há a seguinte afirmativa sobre o que é Prática como Componente Curricular:

Especificações: Práticas como Conteúdos Curriculares: 400 h/a - São ações práticas no interior de algumas disciplinas que assumem essa dimensão em suas atividades. São de caráter prático, voltadas para a vivência em ambientes escolares no trato com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Também envolvem atividades com Texto Didático: produção e usos – de caráter teórico-prático, voltada para o trato com o texto de caráter didático para o Ensino Fundamental e Médio; Atividades sobre o Ensino de História e Linguagens: literatura e mídias – de caráter teórico-prático, voltada para o trato com o texto literário e mídias diversas na abordagem do Saber Histórico Escolar; e, atividades com museus, instituições arquivistas, galerias e monumentos – de caráter teórico-prático, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à abordagem do Saber Histórico Escolar em ambientes não escolares (PPC, 2014, p. 57).

Essa compreensão explícita nesta parte do PPC é coerente com a proposta da legislação oficial. Além do mais está localizada sem visibilidade no rodapé em um quadro ao final da proposta como especificações.

Ainda no PPC (2014) podemos ler que:

(...) a dimensão prática que deve permear todo o curso, a fim de cumprir a *Prática como Componente Curricular*, constitui-se de tarefas que o (a) discente deve cumprir na relação entre os conteúdos disciplinares e a sociedade na qual vai atuar, deve cumprir tarefas que vai vivenciar no seu ofício. Também nesta questão o diálogo é fundamental entre discentes e docentes. Após cada aula é importante avaliar conjuntamente essa relação entre a teoria e a prática, assim como entre o ensino e a pesquisa, sempre com vistas a mover o Projeto Pedagógico no sentido de constante avaliação de sua funcionalidade e aplicabilidade (PPC, 2014, p.41).

Apesar de dizer que em algumas disciplinas devem ser distribuídas parte da carga horária destina a prática como componente curricular e que precisa ser cumprida tarefas pelos discentes, não se observa em seu texto

onde e como essa tarefa será desenvolvida. O texto deixa subjetivo que o docente da disciplina x ou y terá que dividir a carga horária para parte teórica e para parte prática não explicitando como isso será feito.

Ao decorrer do texto do PPC afirmam acompanhar as mudanças da sociedade, as novas necessidades científicas, procurando incorporar novos saberes através de novas práticas pedagógicas que acompanhassem o mundo global atual procurando se integrar no tempo presente.

(...) o Curso de Licenciatura em História a partir das novas propostas orientadas e sugeridas pelo MEC, pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRPE e pelos diagnósticos dos próprios docentes do Curso que foram, ao longo dos anos, incorporando novos saberes, acompanhando as mudanças historiográficas, a velocidade da informação e os novos campos de ação do egresso do curso, requerendo desse último um perfil equilibrado entre a competência e a habilidade para atuar no campo do ensino e da pesquisa histórica, visto que, na atualidade, há um reconhecimento da área de história dos prejuízos da dissociação entre o ensino e a pesquisa histórica, já que a base do primeiro são as produções historiográficas resultantes da ação da segunda (PPC, 2014, p. 29).

Nesta justificativa o PPC relata que seu Projeto está fundamentado na atualização do Campo da História tanto do ponto de vista da historiografia da História quanto à inclusão de novas práticas pedagógicas a fim de minimizar também as discussões entre o ensino e a pesquisa histórica no âmbito acadêmico.

Ainda neste sentido o PPC (2014) diz:

Desta forma, o atual Projeto Pedagógico prima pela aplicabilidade da articulação constante entre o ensino de história e a pesquisa histórica, promovendo uma relação estreita entre o campo disciplinar da história com o campo das disciplinas pedagógicas que formam a base do professor de história, a partir de um diálogo aberto entre estes campos (PPC, 2014, p.39).

Ao ressaltar a importância de um diálogo constante entre esses dois campos do conhecimento reconhecemos que eles são a base da formação do licenciado em História no qual não deve dissociar o ensino da pesquisa histórica.

Vejamos o resumo que fizemos sobre a distribuição de carga horária para o componente curricular de Prática como Componente Curricular da modalidade presencial no quadro abaixo:

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA DE PRÁTICA
OBRIGATÓRIAS ESPECÍFICAS	330h
OBRIGATÓRIAS PEDAGÓGICAS	45h
OPTATIVAS	45h
TOTAL	420h

Fonte: Própria autora/2017

Esse esquema nos levou a questionar como era possível a aplicação da carga horária destinado a prática do componente de PCC analisado a partir do que estava apresentado no PPC. Para isso buscamos entender os detalhes da proposta curricular do PPC.

Para entendermos como é distribuída a carga horária da Prática como Componente Curricular no Projeto do Curso observem a figura 3 abaixo:

CARGA HORÁRIA TOTAL (NOVA PROPOSTA)					
Período	Atividade Disciplinar	Carga horária			
		Teórica	Prática	Total	
Primeiro Período	Fund.Fil.Hist.Soc.da Educação	60	-	60	
	Introdução ao Estudo da História	45	15	60	
	Produção de Textos Acadêmicos	60	-	60	
	Pré-História	45	15	60	
	História das Sociedades da Antiguidade Oriental	60	-	60	
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>270</b>	<b>30</b>	<b>300</b>	
	<b>Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais</b>	-	-	<b>15</b>	
Segundo Período	Estrutura e Func. da Educação Brasileira	60	-	60	
	História da Antiguidade Greco-Romana	60	-	60	
	História Medieval I	60	-	60	
	Geografia Geral Física e Humana	45	15	60	
	Fundamentos da Filosofia	60	-	60	
	<b>Subtotal</b>	<b>285</b>	<b>15</b>	<b>300</b>	

Fonte: PPC de CLHP p. 53

Na síntese da matriz curricular no quadro da carga horária total proposta é descrito uma carga horária para a parte teórica e outra para a parte prática em algumas disciplinas, conforme a figura 3 acima. Tomemos como exemplo as disciplinas que no PPC possuem carga horária destinada ao componente curricular de Prática como Componente Curricular.

As disciplinas obrigatórias da área específicas no primeiro período Introdução ao Estudo da História e Pré-História e do segundo período a disciplina de Geografia Geral Física e Humana: essas três disciplinas tem um total de 60h, destas horas 45h são para ser dedicadas a parte teórica da disciplina e 15h para a parte prática conforme a figura 3.

Na Ementa de três disciplinas obrigatórias específicas lemos:

**Introdução ao Estudo da História:** A História e o Sentido na História. As transformações dos saberes históricos na História. As modalidades historiográficas: a história política, a história sócio-econômica, a história cultural e outras especificidades. A formação e o ofício do Professor-Historiador no tempo presente. Os objetos da história: tempo, tema, problemática e fontes. As Instituições de Pesquisas (físicas e virtuais). (PPC, 2014, p.79).

**Pré-História:** Estudo do homem: origens, estágio evolutivo, dados paleontológicos, arqueológicos. Técnicas arqueológicas: seus conceitos, métodos e técnicas básicas de trabalho (investigação, prospecção, preservação), o conhecimento construído, através dos dados arqueológicos, da história do homem. Sobrevivência do homem primitivo: coleta, caça, pesca, agricultura e domesticação de animais e o conseqüente desenvolvimento do modo de vida urbano (PPC, 2014, p.80).

**Geografia Geral Física e Humana:** Apresentar os aspectos relacionados à evolução do conhecimento geográfico e a institucionalização da Geografia como ciência, avaliando a evolução das questões conceituais e metodológicas e os campos de estudos da Geografia contemporânea, introduzindo e discutindo os principais aspectos concernentes a interação entre o Homem e o Meio e suas conseqüências para a dinâmica dos ambientes natural e socioeconômico ao longo do processo de organização e reorganização de espaços (PPC, 2014, p.68).

Como podemos ler as ementas das disciplinas não orientam a PCC. No texto não consta a importância da dedicação de horas/aula para parte prática. Embora seja dedicado na proposta do quadro da matriz curricular, que estas disciplinas destinam quantidade de horas a parte prática e outra parte a teórica essa informação não está explícita na ementa da disciplina. Assim ao assumir uma disciplina no Curso pouco provável que um docente se dedique a ler o

PPC (2014) do Curso para identificar como a relação teoria e prática é proposta para o curso.

O mesmo ocorre com as demais disciplinas do tronco obrigatório específico que tem horas destinadas a Prática como Componente Curricular distribuídas durante todo o Curso.

Como agravante do problema identificado as disciplinas optativas podem ser oferecidas por outros Departamentos da IES o que pode não garantir que tenham em seu plano parte da carga horária total dedicada à prática como componente curricular.

Na ementa das disciplinas pedagógicas que tem a carga horária destinada a prática lemos:

**Metodologia do Ensino de História I:** A constituição da História como disciplina no contexto da educação escolarizada no Brasil. O lugar do ensino de história nas propostas curriculares no âmbito das políticas públicas educacionais e nos espaços escolares. Os fundamentos epistemológicos do conhecimento histórico: relações cognitivas, métodos e conceitos. Abordagem dos problemas inerentes ao ensino de história. A interpretação do processo histórico no contexto escolar. Planejamento e avaliação de aprendizagem em História. Elaboração de um projeto de intervenção de utilizando o fundamentos interpretativo do processo histórico no contexto escolar (PPC, 2014, p. 88).

**Metodologia do Ensino de História II:** Metodologia do ensino de história. Construção de conhecimentos básicos para aplicação de técnicas, recursos didáticos no ensino de História. O livro didático nas aulas de História. O uso de documentos impressos e audiovisuais como suporte didático do ensino de História. O uso de literatura na história escolar. O uso de jogos didáticos no ensino de história. Produção de material didático (PPC, 2014, p. 88).

No PPC indica que as disciplinas pedagógicas de Metodologia I e II possuem carga horária de 60 (sessenta) horas deste total apenas 15h dedicadas à prática como componente curricular.

Nas disciplinas de Metodologia como pode ser lido no fragmento apresentado da ementa, há o desenvolvimento de um projeto de intervenção e também de produção de material didático.

Assim podemos afirmar que apenas a ementas destas disciplinas pedagógicas que compõem o currículo do curso de História da UFRPE orientam como a PCC é inserida no curso.



Embora no papel apresentem uma carga horária de Prática como Componente Curricular distribuída durante o Curso, não é possível visualizar nas ementas das disciplinas, em particular de cunho específico, que tem em sua totalidade 79% desta carga horária destinada a prática, as orientações sobre como esse componente deve ser tratado.

Por outro lado ainda que afirme em seu Projeto:

A questão central na relação entre o ensino e a pesquisa, nos cursos do ensino superior de história, deve levar em consideração debates e ações didáticas que estejam presentes em todas as disciplinas do currículo, evitando-se separação entre o âmbito da pesquisa histórica e da especificidade do trabalho do professor de história, que também vivencia os conhecimentos históricos e os pedagógicos (PPC, 2014, p.39).

Concluimos que mesmo havendo uma compreensão da indissociabilidade entre a teoria e a prática no PPC do Curso de História, modalidade presencial essa compreensão não se manifesta nas ementas das disciplinas. O que nos leva a duvidar da efetiva aplicação das 400h destinados a Prática como Componente Curricular exigidas pela legislação oficial na normativa do CNE-CP 28/2001.

#### 4.2.2 A PCC na matriz curricular do CLHD

No PPC (2014) o componente curricular de Prática como Componente Curricular é formulado como uma disciplina da matriz curricular.

Os docente que participaram da elaboração do PPC do CLHD definem a Prática como Componente Curricular como:

Nas disciplinas de Prática como Componente Curricular procura-se valorizar a produção do aluno no âmbito do ensino, sejam através da elaboração de materiais didáticos, organização de planos pedagógicos, capacitação de docentes, entre outras várias modalidades. Ressalta-se que as Práticas como Componente Curricular estão centradas em eixos temáticos, os quais estão associados a duas ou mais disciplinas do período corrente. No curso de História, além do ensino, tem-se estimulada a prática de pesquisa, sobretudo, àquela que pode ser realizada no município em que o discente reside. Ademais, as aulas de campo realizadas também tem possibilitado aos alunos vivenciar as duas experiências, tanto da prática de ensino como a de pesquisa (PPC, 2014, p.105).

A disciplina de PCC tem carga horária de 60h/a e é distribuída de acordo com os eixos temáticos a partir do segundo período do Curso. Ao longo do Curso compõem um total de sete disciplinas exclusivas da Prática como Componente Curricular.

O Projeto Pedagógico preocupa-se com o cuidado de orientar aos docentes que a prática vivenciada deve fazer parte da compreensão da história local onde o discente está matriculado, uma vez que o Curso está presente em mais de um município.

Segue como esta elaborada as ementas de PCC (2014, p.44):

**Prática Como Componente Curricular I:** tem como eixo temático a Pré-História do Nordeste e de Pernambuco. Estudo da historiografia sobre o tema. Aula de campo no Parque Nacional do Catimbau (Buíque/PE) e /ou outro local do Nordeste. Elaboração de relatórios. (PCC, 2014, p.44)

**Prática Como Componente Curricular II:** tem como eixo temático a Filosofia Grega. A prática será centrada na leitura e interpretação de textos filosóficos antigos, contextualizando as questões políticas, econômicas sociais e religiosas da época, bem como sua influência para a configuração do Ocidente (PCC, 2014, p.52).

**Prática Como Componente Curricular III:** tem como eixo temático as rupturas e continuidades existentes entre a Idade Média e Idade Moderna, sob a perspectiva da História Cultural.

Deverão ocorrer aulas de campo nos museus dos municípios dos polos e/ou no Recife Antigo, Palácios das Princesas e/ou nos demais espaços que remetam aos períodos estudados. Realização de uma Mostra Fotográfica (PCC, 2014, p.57).

**Prática Como Componente Curricular IV:** tem como eixo temático as Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Discutir os principais conceitos que envolvem a temática, tais como: etnia, raça, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação, cultura e alteridade. Os alunos deverão investigar como as escolas de seu município tem atuado, no sentido de implementar a Lei 1.645 de 10/03/2008. Apresentar os resultados através de um artigo, projeto ou banner (PCC, 2014, p.62).

**Prática Como Componente Curricular V:** será a Política Nacional do Meio Ambiente – Lei No. 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto No. 4.281 de 25 de junho de 2002. A relação socioeconômica e a produção do espaço, a partir desta interação entender os princípios norteadores da educação ambiental. A disciplina será desenvolvida integrada às demais disciplinas do período (PCC, 2014, p.66).

**Prática Como Componente Curricular VI:** tem como eixo temático o ofício do historiador. Nela, os alunos irão desenvolver atividades de pesquisa que propiciem uma reflexão acerca da profissão do historiador, contextualizando conteúdos específicos da disciplina Teoria da História. Portanto, haverá um aprofundamento das relações estabelecidas entre o profissional de história, seu objeto de pesquisa, suas fontes e sua narrativa. Serão desenvolvidos projetos de pesquisa que deverão versar sobre o município de residência do aluno e/ou de localização do polo (PCC, 2014, p.69).

**Prática Como Componente Curricular VII:** tem como eixo temático a História de Pernambuco e a Memória e Patrimônio Histórico. Enfoque na História dos Municípios em que o curso possui polo, com destaque para os patrimônios existentes nos mesmo. Desenvolvimento de um Plano Diretor para a valorização de patrimônios material e imateriais de um município e/ou o desenvolvimento de um artigo sobre o eixo temático (PCC, 2014, p.73).

O PPC do CHLD entendeu bem a importância da PCC e a essa prática criou uma disciplina específica com ementa própria para cada semestre. Isso é um dado a ser destacado já que a disciplina de prática tem carga horária e momento específico destinado a PCC. Além disso, a nomeação, por si, é um indicativo ao professor e ao aluno sobre o que versa a disciplina, como podemos identificar nas ementas citadas.

Todas as disciplinas de PCC possuem carga horária de 60 (sessenta) horas e são distribuídas em sete semestres consecutivos, perfazendo um total de 420h e cumprindo a carga horária total exigida no CNE. As disciplinas

iniciam-se no segundo período do Curso e estão de acordo com o exigido pela CNE tanto quanto o cumprimento da carga horária, como o desenvolvimento ao longo do Curso.

Além disso, a ementa orienta como desenvolver as disciplinas e abordam questões que tangem a problemática da vida profissional e seguem um padrão alinhando seus conteúdos as demais disciplinas do mesmo período e impulsionando a prática de ensino.

Portanto, o fato de existir a disciplina de Prática como Componente Curricular com carga horária de 60h/a e Ementa própria articulada com os eixos temáticos semestralmente possibilita uma real organização do curso, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a ampliação da formação para além da sala de aula e a formação de professores bem preparados ao enfrentamento dos desafios atuais.

Além do mais, duas disciplinas do núcleo da formação pedagógica é destinado carga horária a prática:

**Didática:** Escola: mudança de paradigmas; Didática: diálogos com a prática educativa; Novas estratégias de ensino-aprendizagem: ensinar saberes ou construir competências?; Identidade e Formação Profissional do Professor; A prática pedagógica interdisciplinar do professor no contexto do Ensino Médio; A tecnologia na escola: concepções, competências e desafios para os professores Planejamento: as múltiplas etapas do processo; As multifaces do planejamento: Projeto político-pedagógico, Plano de ensino, Plano de aula; Projetos didáticos: percursos em construção; A prática pedagógica interdisciplinar do professor no contexto do Ensino Médio; A informática na escola: concepções, competências e desafios para os professores; Planejamento: as múltiplas etapas do processo; As multifaces do planejamento: Projeto político-pedagógico, Plano de ensino, Plano de aula; Projetos didáticos: percursos em construção; A origem da Didática: diálogos com a História; A Didática no Contexto das Tendências Pedagógicas; Didática intercomunicativa: em busca de uma abordagem dialógica para a educação; As Inteligências Múltiplas e a Didática; O que são Inteligências Múltiplas? Didática e Tecnologia: e agora, professor(a)? Educação, Tecnologias e Transformação Social; Quais os Desafios da Escola na Era da Cibercultura? ; Use a Tecnologia a seu Favor; Avaliação: Quais os Desafios?; Conversando sobre Avaliação Formativa (PPC, 2014, p.48).

**Libras:** Aspectos clínicos; educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Experimentação dos sinais: desenvolvendo a

expressão gestual visual espacial; Conhecendo a Surdez; Quem é o Aluno Surdo e sua Família; História da Educação de Pessoas Surdas; O Outro da Educação: A Pessoa Surda; O Mundo dos Surdos; Aquisição da Linguagem: Língua Portuguesa x Libras; Libras, que Língua é essa?; Estrutura Gramatical da Libras (PPC, 2014, 43).

Do núcleo de disciplinas específicas:

**Pré-História:** A Escrita da Memória - Introdução à Pré-história; Assim caminham os homens no tempo e nos espaços; O Gênero Homo na Escala Biológica; A Linguagem humana: nuances e pontos de vista possíveis; Invenções, descobertas, novas elaborações: o homem pré-histórico e suas Produções; Como era a vida no Paleolítico? ; Invenções, descobertas, novas elaborações: o homem no Período; Idade dos Metais; Arqueologia – contribuições para o estudo da Pré-História; A Paleoantropologia: contribuições para o saber historiográfico; Nuances sobre a sexualidade humana na (Pré-) História; A religião entre morte e vida: o cuidado de si; Pré-História brasileira: a escrita de outras memórias; Memórias da Amazônia - Primeiras Impressões Arqueológicas do Passado: a construção de um lugar para o Brasil; Pré-História brasileira: a escrita de outras memórias – As Tradições Arqueológicas do Nordeste; O conceito de Pré-história: discussões (PPC, 2014, p. 44).

**A Linguagem dos Livros Didáticos de História:** O conceito de linguagem e de livro didático; o livro didático e sua história: características, tecnologias, leituras e usos; o livro didático e a história: ideologias e formação sociocultural; o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD): análise do processo avaliativo do MEC e a conformação das Coleções; a cultura imagética e as linguagens do livro didático; análise de livros didáticos de história hoje: aspectos formais, conteúdos históricos e pedagógicos (PPC, 2014, p.67).

Do núcleo de disciplinas de informática e pesquisa:

**Tecnologia Aplicada a Educação à Distância:** Pressupostos da Educação a Distância: concepções teóricas e Metodológicas; Os atores da EAD: espírito de equipe e abordagem multidisciplinar; Papéis dos professores e alunos na EAD: quais os desafios? ; Navegando Rumo às Tecnologias no Contexto da Educação a Distância; Interatividade, Interação e Tecnologia; Planejamento em Educação a Distância (EAD); Planejamento da Aprendizagem e Sucesso do Aluno na Educação a Distância; PowerPoint: Organizando, Apresentando e Divulgando pesquisas; Avaliação e Qualidade em Educação a Distância) (PPC, 2014, p.40).

Destes três núcleos o Curso exige que cada disciplina dedique de suas 60h totais, o total de 30h para a parte prática da disciplina. De certo que está prática a que se refere é a prática de ensino que também faz parte do formação na licenciatura.

Assim, durante a formação discente, além da disciplina de PCC, há outras disciplinas com dedicação a relação prática e teoria reafirmando o discurso contido no PPC (2014) do Curso e valorizando os saberes necessários a formação de um profissional crítico que pense numa atualidade a partir da compreensão de um passado e estabelecendo laços entre as teorias pedagógicas, os saberes históricos, a prática docente e o aprendizado dos discentes.

Desta forma, entende-se que o PPC (2014) do Curso de Licenciatura em História a distância atende ao solicitado no CNE – CP 28/2001 no que diz respeito à associação entre teoria e prática e ainda permite uma articulação com as demais disciplinas, não se restringindo e tampouco se confundindo com o Estágio Curricular Supervisionado tópico de nossa próxima discussão.

### 4.3 O Estágio Curricular Supervisionado (ECS)

Para esse tópico dedicaremos à compreensão da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e de como ela é pensada e apresentada nos PPC ora estudados. Faremos um subtópico para cada modalidade a fim de darmos melhor visibilidade de ambos. Desta forma vamos compreender o que os instrumentos oficiais entendem como ECS.

O Art. 82 da LDB diz:

Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição (LDB 9.394/96, p.26).

O CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, 17 de janeiro de 2002, que trata sobre a carga horária dos Cursos de Licenciatura em seu Art. 1º no Parágrafo II determina:

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do Curso (CNE-CP 1/2002, p. 01).

Ainda no mesmo Parecer CNE/CP 28/2001 entende Estágio como:

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino. (CNE- 28/2001, p.10).

O ECS no mesmo Parecer quanto aos objetivos diz:

O estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se

acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares (CNE-CP 28/2001, p.10).

Com isso entendemos que o Estágio Curricular Supervisionado é o momento de efetivação e aplicação, dos saberes específico e do fazer pedagógico. E isso ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem na academia e a apresentação dos mesmos, sob a supervisão de um profissional experiente, capacitando assim, este estagiário profissionalmente.

E nesta produção textual compreendemos que Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um dos espaços da formação em que os discentes retornam à escola, local que já frequentaram no papel de alunos, como estagiários – futuros professores. É a prática de ensino vivenciada em campo seu espaço adequado para atuação concreta de sua futura formação. Esse processo acontecerá com a Supervisão do professor que atua na sala de aula do local que o estagiário estará e se bem fundamentado, estruturado e orientado para aproveitar esse momento positivamente.

Sobre a formação da identidade profissional corrobora Tardif (2014):

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisas ou nos laboratórios. Ela torna um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nesta perspectiva, os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, lufm, etc) devem ser concebidos e adquiridos e estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas (TARDIF, 2014, p. 286).



Uma vez em campo ou em espaços próprios para a realização do Estágio será o momento para experimentarem as ações planejadas a partir do que foi aprendido na Instituição de Ensino Superior (IES), além de terem a possibilidade de aplicar e transformar proposições do processo formativo junto aos discentes a partir das novas realidades encontradas no meio em que atuará como estagiário.

Isso permite uma real relação entre a teoria e a prática durante o Curso propiciando a superação da dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura, e abandona os moldes tradicionais das Licenciaturas, entre a atividade de pesquisa e produção do conhecimento e as outras menos nobres, a sala de aula.

Do ponto de vista de Tardif (2014):

De acordo com essa perspectiva, a prática profissional ganha uma realidade própria, bastante independente dos constructos teóricos dos pesquisadores e de procedimentos elaborados por tecnólogos da ação. Por isso, ela constitui um lugar de aprendizagem autônomo e imprescindível. Lugar tradicional de mobilização de saberes e de competências específicas, a prática é considerada uma instância de produção desses mesmos saberes e competências; ao incorporar uma parte da formação, a prática torna-se, enfim, um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências. Essa visão rompe profundamente com o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo de trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências (TARDIF, 2014, p.288).

A formação de professores precisa ser inicial e contínua. Ela precisa transcender os muros da academia. Por isso, a exigência da prática de ensino no componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado é um momento propício e necessário, pois na discussão sobre a atividade profissional a partir das teorias e na efetivação dessa prática se promove a formação da identidade profissional do futuro docente.

Nos dediquemos agora como tem sido entendido o ECS nos planos pedagógicos dos Cursos estudados. Assim poderemos perceber como os Cursos tem se relacionado com a prática de ensino dedicada ao tempo e funcionalidade do estágio docente.

Portanto a formação inicial é apenas parte da constituição do perfil profissional, é um período que deve ser discutido no intuito de qualificar esse processo e potencializar determinadas ações, como o Estágio Curricular Supervisionado.

Entendemos que o estágio curricular supervisionado é um momento definido pela legislação que trata dos cursos de Licenciatura e é imprescindível para a aprendizagem dos saberes envolvidos na rotina profissional do professor já que há o caminho entre a IES e a escola, tentando vincular e organizar saberes destes dois espaços.

#### 4.3.1 O ECS na matriz curricular do CLHP

O PPC (2014) orienta a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em paralelo com as orientações do Setor de Estágios da IES em cumprimento da legislação nacional e entendendo que cada área possui a sua especificidade.

O PPC (2014) compreende Estágio como:

O eixo orientador das disciplinas acima tem como meta formar e preparar os discentes no âmbito da investigação do ambiente escolar, por meio da observação-participante, no sentido de melhor compreender de forma crítico-reflexivo, a relação que a escola mantém com o macro e micro sistema educacional. Trata-se da etapa do curso que forma para a ação, para a prática e para a interação com a comunidade escolar, estabelecendo assim, uma postura de análise crítica da implantação e implementação dos conteúdos históricos relacionando essa postura com a capacidade de diagnosticar uma situação-problema no ambiente escolar e atuar sempre em relação à realidade vivenciada pelos alunos e alunas inseridos numa dada realidade social, econômica e cultural (PPC, 2014, p.119).

Assim, considerando as sugestões e orientações da IES, o Curso apresenta sua proposta disciplinar para o âmbito dos estágios supervisionados, com carga horária total perfazendo 405 h/a, e que esta parte do aprendizado será primordial na execução do que aprende durante o Curso como também para formação de sua identidade profissional.

Ao discorrer em seu texto o PPC (2014) trata a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado dividido em quatro etapas: Estágio Supervisionado I (90h/a), Estágio Supervisionado II (90h/a), Estágio Supervisionado III (90h/a) e Estágio Supervisionado IV (135h/a) iniciando no sexto semestre cumprindo a exigência do CNE em relação à carga horária e também em relação ao tempo de desenvolvimento durante o Curso.

O Curso também disponibiliza para o docente a Ementa de cada disciplina com sua respectiva bibliografia e de como deve ser desenvolvida cada etapa do Estágio possibilitando uma melhor instrução ao aluno de como se desenvolve cada fase do estágio.

Assim está descrito nas Ementas dos ECS do PPC (2014):

**Estágio Supervisionado I:** Investigação do ambiente escolar, por meio da observação-participante, no sentido de melhor compreender de forma crítico-reflexivo, a relação que a escola mantém com o macro e micro sistema educacional. Análise de documentos institucionais como Projeto Político Pedagógico (PPP); o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), Plano Gestor (PG). Interação com a comunidade escolar, estabelecendo assim, uma análise crítica da implantação e implementação das referidas propostas, o que possibilitará a realização da diagnose escolar (PPC, 2014, p.84).

**Estágio Supervisionado II:** Intervenção na escola campo de estágio por meio da realização de pesquisa-ação sobre a dinâmica da escola, favorecendo assim, a elaboração e execução do projeto de intervenção voltado para a problemática identificada no contexto escolar (PPC, 2014, p.85).

**Estágio Supervisionado III:** Intervenção no contexto da sala de aula da escola campo de estágio, especificamente nas aulas de ensino fundamental II através da realização de observação-participante e regências relativas à área de conhecimento específica da formação docente (PPC, 2014, p.85).

**Estágio Supervisionado IV:** Intervenção no contexto da sala de aula da escola campo de estágio, especificamente nas aulas de ensino médio e em espaços educativos não-formais através da realização de observação-participante e regências relativas à área de conhecimento específica da formação docente(PPC, 2014, p.86).

De fato em relação ao trabalho que deve ser desenvolvido dentro das disciplinas de Estágio o Curso de Licenciatura em História presencial da UFRPE contempla os requisitos solicitados no Parecer do CNE-CP 28/2001 a respeito da reflexão do papel do professor e do trabalho obrigatoriamente desenvolvido no campo específico.

A parte mais intrigante neste caso é que os alunos do Curso noturno muitas vezes não dispõem de horário para cumprimento da carga horária total da disciplina. Embora conste uma ementa de como desenvolver a disciplina não há uma relação entre o professor da disciplina e o supervisor de campo. Isso claramente dificulta a troca de experiência e da real compreensão para avaliação de como o estagiário docente captou o trabalho desenvolvido.

#### 4.3.2 O ECS na matriz curricular do CLHD

O PPC (2014) do Curso orienta a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado com base nas diretrizes da legislação nacional e das orientações da IES em consonância com as necessidades específicas do Curso de Licenciatura em História à distância (CLHD).

No PPC (2014) os docentes membros do NDE entendem o Estágio como:

Entende-se o estágio supervisionado como eixo articulador entre teoria e prática e como tal deverá ser executado in loco, onde o estagiário terá contato com a realidade profissional onde irá atuar não apenas para conhecê-la, mas também para desenvolver as competências e habilidades específicas (PPC, 2014, p.98).

Desta forma, o PPC expõe a partir dessa compreensão que o Estágio está regulamentado pelas diretrizes oficiais e que os estágios devem estar estruturado em níveis de complexidade crescente, e obrigatoriamente precisam ser realizados na disciplina do Curso de Licenciatura o qual está vinculado, ou seja apenas na disciplina de História.

A disciplina de ECS estão incluídos no núcleo de disciplinas pedagógicas e estão distribuídas a partir do quarto período da seguinte maneira: Estágio Curricular Supervisionado I (75h/a), Estágio Curricular Supervisionado II (75h/a), Estágio Curricular Supervisionado III (75h/a), Estágio Curricular Supervisionado IV (90h/a), Estágio Curricular Supervisionado V (90h/a) perfazendo um total de carga horária 405 h/a.

Sobre as Ementas das disciplinas de ECS temos:

**Estágio Curricular Supervisionado I:** Delineamento do Estágio Supervisionado I: Orientações Gerais; A Pesquisa na Escola: o papel do professor-pesquisador; Escola: Espaço de Transformação Social; Iniciando a Prática do Estágio Curricular Supervisionado I; Atividades de Investigação: Infraestrutura e Fluxo Organizacional da Escola; Atividades de Investigação: Quem são os profissionais e os alunos da Escola?; Atividades de Investigação: o Currículo da Escola; Entrevistando Professores e Alunos da Escola; Observação de Aulas e Eventos na Escola; O Diário como Ferramenta de Registro no Estágio Curricular Supervisionado; elaborando Relatórios de Atividades (PPC, 2014, p.53).

**Estágio Curricular Supervisionado II:** Planejamento didático não é um ritual burocrático; Os significados do planejamento na prática Pedagógica; Planejamento com conhecimento da problemática Social; Características e etapas de um planejamento Eficaz; Tipos de Planejamento; Planejamento como uma ação pedagógica; Planejamento Participativo; Projetos didáticos: múltiplas conexões para o planejamento (PPC, 2014, p.59).

**Estágio Curricular Supervisionado III:** Delineando o Estágio Curricular Supervisionado III: Orientações Gerais; Educação formal, Educação informal e Educação não-formal: conexões e distinções; Ensino, Pesquisa e Extensão: Múltiplas Conexões; Cenários de uma Nova Conjuntura para a Prática Educativa: desafios para a educação formal e educação não-formal; Articulações entre Educação Formal e Educação Não-formal: contextualizando o debate para futuros planejamentos; Planejamento de Oficinas para Educação Não-formal: diálogos com a comunidade; Planejamento e Elaboração de Projetos de Extensão; Avaliação da Aprendizagem: concepções e desafios; Registro das Atividades Práticas e Elaboração do Relatório Final de Estágio (PPC, 2014, p.62).

**Estágio Curricular Supervisionado IV:** Planejamento e regência de aulas nas escolas campo de estágio do Ensino Fundamental. Implementação de projetos com atividades vinculadas à prática pedagógica de acordo com a real situação de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. Confeção de material didático específico para o Ensino Fundamental. Avaliação e instrumentos avaliativos (PPC, 2014, p.68).

**Estágio Curricular Supervisionado V:** Planejamento e regência de aulas nas escolas campo de estágio do Ensino Médio. Implementação de projetos com atividades vinculadas à prática pedagógica de acordo com a real situação de aprendizagem dos alunos no Ensino Médio. Confeção de material didático específico para o Ensino Médio. Avaliação e instrumentos avaliativos (PPC, 2014, p.70).

Ao passo que as atividades teórico-práticas devem ser articuladas com o exercício profissional para que o formando se aproprie aos poucos do ambiente educacional que ele trabalhará. Permitindo assim que ele construa sua forma peculiar de fazer e ensinar história.

Como podemos observar o PPC do CLHD se preocupou em organizar a Ementa detalhada das instruções de cada Estágio com as devidas necessidades mínimas para que ele se cumpra adequadamente a luz da legislação oficial.

#### 4.4 PCC e ECS: da teoria do CNE a prática formativa da UFRPE

Com a análise dedicada a este capítulo no que se refere aos componentes curriculares de prática como componente curricular e estágio curricular supervisionado desejamos entender o impacto das resoluções do CNE sobre a matriz curricular dos cursos de História. Embora pertença a mesma IES os dois Cursos analisados seguem diretrizes e realidades próprias.

Conclui-se que as normatizações das Leis datadas de 2002 que regulam o Ensino Superior teoricamente rompem com os modelos apresentados anteriormente, pois propõem a aplicabilidade da teoria e da prática conjuntamente, sem afastar-se dos conhecimentos científico.

No PPC do Curso presencial foi utilizado a expressão “eixo” para agrupar num campo específico do saber as disciplinas do Curso. Já no Projeto do Curso à Distância, a palavra utilizada para agrupar as disciplinas é “núcleo”. Apesar de serem palavras distintas elas traduzem um mesmo significado dentro dos Projetos Pedagógicos na área de Educação: o de dividir as disciplinas dos Cursos em um tronco comum que melhor oriente tanto docentes quanto discentes na estrutura da matriz curricular em relação às temáticas trabalhadas.

Percebe-se que o atual currículo do Curso Presencial no que se refere Prática como Componente Curricular, não está obedecendo as Leis de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovado do Parecer CNE/CP nº 28/2001 uma vez que apresenta apenas na proposta pedagógica do Curso uma distribuição de algumas horas para prática em determinadas disciplinas, mas nas ementas das disciplinas não está especificado que há uma carga horária  $x$  para a parte prática e outra  $y$  para a parte teórica da disciplina.

Já o Curso na modalidade a distância, em relação à disciplina de Prática como Componente Curricular, cumpre as exigências legais uma vez que esse componente curricular é pensado e efetivado como uma disciplina com carga horária específica e ementa com instrução clara e bibliografia própria pensada e organizada a esse propósito.

Essa diferença qualitativa demonstra a importância do projeto pedagógico do Curso está adequado há demanda exigida pelo CNE. Uma vez que o professor em formação quando desenvolve na prática projetos e discussões sobre a formação profissional que exercerão, enriquece seu conhecimento aperfeiçoando suas habilidades e competências. Numa constatare relação dialógica de prática e teoria, planejados sem limitar a criatividade podem despertar novas posturas sobre o objeto de trabalho ao final do Curso. Com isso o graduando não sairá “pronto”, mas de certo com uma ampla diversidade de conhecimento próprios de sua área num mundo tão inconstante.

Em relação às disciplinas de Estágio os dois Cursos como um todo pensam e projetam a disciplina como recomendado pelo setor de Estágios da IES e das especificidades do Curso e tem ementas e bibliografias com as devidas orientações.

Mesmo que o Plano Pedagógico do Curso presencial exponha as determinações mínimas exigidas pela Universidade não se verifica uma condução detalhada de como se procederá à atuação e retorno ao Curso do aprendiz do estagiário no campo.

Já no Plano Pedagógico do Curso a distância existe orientações específicas de todos os passos entre docente e discente na relação Curso/Escola(Diretor)/Supervisão/Professores-orientadores/Tutor/Discente e assim garante um retorno mais próximo do real vivenciado naquele estágio, além disso exige cumprimento de atividades próprias produzidos com relatórios detalhados.

É importante que todos os agentes envolvidos no ECS (escola, diretor, supervisão, docentes) se sintam parte da formação do futuro professor. Na tentativa de realmente efetivar a interação entre universidade e escola, para assim, talvez, amenizar as lacunas na formação inicial de professores. É óbvio que o discente tem que estar integrado a decisão da escolha de sua profissão para que possa compreendê-la em sentido mais amplo nos percalços que encontrará em sua trajetória profissional.

Por suposto que não são apenas esses dois componentes curriculares elementos únicos na formação docente, contudo uma matriz em acordo com as determinações legais é um fator importante para a adequação da formação as demandas sociais que ela expressa.



Costa (2010) corrobora com esse pensamento:

As pedagogias culturais vão formando a nossa identidade, na medida em que envolvem nosso desejo, capturam nossa imaginação e vão construindo a nossa consciência. Isso significa que pedagogias culturais e currículos culturais em andamento dentro e fora das instituições educacionais, estruturados de acordo com as forças que regem a dinâmica comercial, política e cultural predominante no mundo contemporâneo (COSTA, 2010, p. 144)

Deveras importante reconhecer como a elaboração dos planos pedagógicos ressoam as políticas de currículo daqueles que as escreveram impressas no jeito próprio de fazer o currículo. O currículo está intrinsecamente relacionado na sociedade atual das relações de poder, cultura e das forças que a regem, governam e a moldam.

Acreditamos que as atividades relacionadas a estágio e a prática como componente curricular, como o projeto a ser inserido e desenvolvido no Curso são parte integral de uma formação contínua nas novas competências e habilidades de uma sociedade em constante mudança. Quando assim acontecer ela deixara de ser apenas mais um componente e se constituirá em vivência curricular desfrutada por nossos futuros professores.

As 400 horas da PCC, que foram incluídas nos currículos de formação profissional, não poderão ser vistas apenas como uma estratégia para buscar o equilíbrio na relação teoria-prática nas disciplinas. Elas deverão ser pensadas na perspectiva interdisciplinar, buscando uma prática como lugar de formação, articulação e formação da identidade de professor.

Para Tardif (2014), os conhecimentos profissionais devem ser adaptados e voltados à solução de situações problemáticas concretas. É na graduação que os discentes têm a oportunidade de se aproximar da área de atuação pretendida.

Despertar a formação de licenciados é o que os Cursos de Licenciatura devem fazer e para isso não precisam perder de vista a pesquisa como outrora era imposto, mas podem atrelar os diversos campos para uma produção tão densa e vasta como as dedicadas com exclusividade dos cursos de bacharéis.

Assim, os docentes em formação precisam se envolver em atividades que promovam a interação entre os saberes próprios de sua futura profissão

para poderem enfrentar possíveis problemas que venham a ocorrer nas ações cotidianas do trabalho, também buscando se capacitar para conhecer o campo profissional escolhido. Daí se dá a imprescindível atuação em campo com a devida supervisão bem como a reflexão da prática de ensino nos além-muros da academia.

O Estágio Curricular Supervisionado e a Prática como Componente Curricular são momentos e espaços de potencial contribuição para a formação inicial do futuro professor. Estes dois componentes devem continuar sendo investigado no intuito de enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem. Com isso espera-se que a classe profissional de docência receba novos professores cada vez mais comprometidos com a educação e cientes de sua responsabilidade perante o ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo analisar a distribuição da carga horária exigidas pelas normativas do Conselho Nacional de Educação (CNE) nas disciplinas de Prática como Componente Curricular (PCC) e Estágio Curricular Supervisionado (ECS) das matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em História da UFRPE, modalidades presencial e a distância.

Percebemos com essa produção teórica a importância de entendermos como se processa a formação curricular de um projeto pedagógico. E de como é importante que o projeto esteja em conjuntamente a favor de uma formação aplicável a teoria e a prática.

O estudo foi fundamentado nas pesquisas de autores como Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Roger Chartier, Sandra Pesavento, Maurice Tardif, entre outros pesquisadores da área cujo pressupostos teóricos contribuíram para produção textual do trabalho.

A pesquisa buscou seguir o método da crítica documental no qual as fontes pesquisadas foram relacionadas entre si buscando as conexões entre normativas teóricas da legislação nacional da formação de professores e os projetos pedagógicos construídos no exercício prático da formação de professores na UFRPE.

Não almejamos contudo relativizar o objeto pesquisado a qualquer área de pesquisa. Ao contrário, buscamos relacionar o entendimento de currículo já consolidado na área de Educação com referenciais teóricos da área de História particularmente na perspectiva da história cultural para entender que o currículo é (re)produzido e/ou (re)construído socialmente.

Discorrer as discussões acerca da formação de professores de história é uma tarefa árdua. Em geral precisamos compreender esta formação no campo historiográfico da educação e a partir das situações políticas, sociais, econômicas e culturais do país, entender o caminho percorrido na luta pela profissionalização docente no país.

Além do mais reafirmamos a importância da problematização acerca da formação em nossa área, local de fala evidente durante este trabalho por acreditar que a história se faz, se escreve, se legitima entre os pares, mas também se concretiza na formação dos sujeitos que formam e ensinam a

História. Desta forma, esperamos ter contribuído com o debate sobre a formação dos professores de História nas discussões acerca do currículo e da prática docente fruto da prática pedagógica exercida na e pela IES.

É na sua formação inicial que o futuro professor constrói sua identidade profissional. A partir do seu próprio fazer na experiências dos formando quando estes tomam a prática existente como referência para sua própria formação. Contudo, sabemos que esta prática está diretamente vinculada à concepção de prática e de estágio que a IES imprime em seus currículos de formação.

Na análise em questão entendemos que às teorias são as orientações de normatização determinadas pelo CNE. A prática é como os Cursos estudados aplicaram em seus devidos PPCs o entendimento sobre a PCC e o ECS.

Com a apreciação do PPCs em relação ao ECS os dois Curso atendem as exigências de carga horária orientadas pelo CNE.

Com a análise do PPC o CLHP diluiu a carga horária de PCC exigida pelo CNE nas disciplinas ao longo do Curso, contudo não articulou nas ementas como seria desenvolvido esse trabalho pelos docentes. Esse fato nos permite duvidar sobre a real aplicabilidade do componente de prática neste Curso.

Com a análise do PPC o CLHD criou sete disciplinas específicas denominadas de PCC totalizando a carga horária exigida pelo CNE. Além disso, cada ementa destas disciplinas orienta a interdisciplinaridade e a reflexão profissional em congruência às disciplinas do período em curso. Com estes dados podemos afirmar que o PPC consegue traduzir as propostas curriculares do CNE.

Portanto, ainda que a legislação educacional brasileira determine o que rege à formação de professores vemos que há distintas formas de se fazer o currículo. A legislação por si só não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão tal princípio. O currículo prescrito está impressos nos PPCs e destinam-se a orientar os docentes sobre a preparação profissional dos licenciados.

É preciso entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes estão de certa forma consolidados nas instituições universitárias de formação e nas escolas da Educação Básica. O

embasamento teórico deve estar presente e alinhado com a prática, é *in loco* que há troca de experiências entre teoria e prática.

O ECS e a PCC permitem esse espaço de aprendizado em que não há engessamento de possibilidades em experimentar algo diferente em sala de aula. Nela o discente tem autonomia em exercer o que vem aprendendo com a teoria buscando romper com os paradigmas e os desafios postos na atualidade cuja finalidade é o aprendizado dos alunos.

Tanto o ECS como a PCC são imprescindíveis a formação da licenciatura. Eles servem como um termômetro do vivenciado e não pode ser tratado apenas como uma ação burocrática. A importância destes dois componentes curriculares devem ser consideradas no repensar contínuo dos cursos de formação inicial de professores.

Como historiadores reconhecemos que a historiografia de nosso campo precisa problematizar em formato de estudo em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* pesquisas sobre a formação do professor de história a fim de contribuir na formação acadêmica do futuro profissional.

Esperamos também ter construído uma base teórica para reflexão acerca da formação do professor de História. O que nos tenha passado despercebido, seja o aprofundamento de algum conceito ou pela ingênua capacidade de poder ver mais além do que ora deixaremos escrito nessas poucas linhas, sirvam de anseios para outras pesquisas. Se assim for, que bom, que venham outros pesquisadores e se lancem na árdua, mas, prazerosa tarefa, de produção acadêmica.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE. **Formação de profissionais da educação no Brasil**: O curso de pedagogia em questão. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999. p.220-238.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) - Lei nº 4024/1961**, publicado em 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acessado em: julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) - Lei nº 5693/1996**, publicado em 11 de agosto de 1971. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acessado em: Julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. CNE/CP nº 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: Agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**, Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2699343/art-47-da-lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96> Acessado em: Fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. CNE/CP nº 09/2001**, publicado no Diário Oficial da União em 18 de janeiro de 2002, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: Agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº02/2002**, publicado em 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>  
Acessado em: Fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2006. Disponível em :  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm).  
Acesso em Julho de 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação**. Revista Brasileira de Educação, Nº 22, Jan/Fev/Mar/Abr 2003.

AGUIRRE, Mariela Alejandra Coudannes. **La formación del profesor de historia en la Universidad Argentina. La creciente distancia entre investigación / docencia y teoría / práctica**. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 975-990. Disponível em  
<http://link.periodicos.capes.gov.br/ez19.periodicos.capes.gov.br/>. Acessado em 11/04/16.

ARAÚJO, Bruno Melo de. **Educação e poder: o ensino superior agrícola em Pernambuco nas décadas de 1930 e 1940**. Recife, 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2013.

BARCELLAR, Carlos In: PINSKY. Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas: “Uso e mau uso dos arquivos”**. 2.ed., la reimpressão.— São Paulo : Contexto, 2008. 23-80 p.p.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 408p. ((Docência em formação)).

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 234p.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **A cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados. São Paulo. 1991. v. 11, n. 5. p 173-191.

COSTA, Aryana Lima. **A Formação de profissionais de história: o caso da UFRN (2004-2008)**. 2010. 196p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em História. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Cassimiro, MACEDO, Elizabeth (org). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ªed. – São Paulo: Cortez, 2010.p. 133-149.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.



CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. **Ensino de História e formação de professores:** narrativas de educadores. Educ. rev. Nº.42 Curitiba. Oct./Dec. 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000500010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500010). Acessado em 22/03/16.

CURY , Carlos Roberto Jamil. **A desoficialização do ensino no Brasil:** a Reforma Rivadávia. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>: Acesso em Maio/ 2016.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente?** In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-14.pdf> Acessado em 07/04/16.

DURLI, Zenilde. **O movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador:** embates na construção de um projeto coletivo de formação In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-13.pdf> Acessado em 07/04/16.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. 5. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Espaços de formação de professor de história.** – Campinas, SP: Papyrus, 2008. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e história. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KOSELLEK, Reinhart. **Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC---Rio, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 7-23.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2007.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo da fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação. v 11, n.32. maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>. Acessado em 09/12/2015.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **A história ensinada**: algumas considerações do saber escolar. História & Ensino. Londrina/PR v. 9, p. 9-35, out/2003. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>. Acessado em 07/12/15.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores**: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>. Acessado em 16/03/16.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente**: desafios. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **O atual processo de internacionalização do campo do currículo** - Estratégias e desafios. Revista Educação, Sociedade & Culturas, nº 37, 2012, 45-61.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ver e ser visto pelo poder: quando a política vai a rua na Porto Alegre dos anos 1920**. In: PESAVENTO (Org.) *Imagens na História*. São Paulo: Aderaldo & Rothchild, 2008.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Cultura política: as mediações simbólicas do poder**. In: PESAVENTO (Org.) *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre, RS: Asterisco, p. 172-184, 2008.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Os saberes da história: elementos para um currículo escolar contemporâneo**. *Antíteses*, vol. 3, n. 6, jul.- dez. de 2010, pp. 759-776 Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Em busca de outra história: imaginando o imaginário**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. 1995. v.15, nº 29. p. 9-27.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo**. *Educação em Revista: Belo Horizonte*. v. 28 - n. 03 - p. 219-239| set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108.pdf>. Acessado em 07/04/2016.

SAMARA, Eny de Mesquita e TUPY, Ismenia Spínola Silveira T. **História & metodologia da pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

SANTOS, Diego Gomes dos ; PACHECO, Ricardo de Aguiar . **De escola a universidade: o desenvolvimento institucional da UFRPE e a legislação do ensino superior no Brasil**. In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal, RN. Anais XXVII SNH. Natal, RN: Anpuh, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. vol.14 n.40 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2009. p.143-145. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em Março/2016.

SCHEIBE, Leda; VALLE, Ribeiro. **A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina**: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-16.pdf> Acessado em 07/04/16.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História com Pedagogia**: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.189-211 – 2004.

SEVERINO, A. J. **Competência técnica e sensibilidade ético-política**: o desafio da formação de professores. Cadernos FEDEP (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n.1, p.10-23, fevereiro de 2002.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas - SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, Maria Aparecida de. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>. Acessado em 28/09/2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 3.ed. – 4.reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética política do texto curricular. 1. ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio. **Currículo, cultura e sociedade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. n. 14, p. 61-88, mai.-ago. 2000, p. 65.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**UFRPE**. Site da Universidade Federal de Pernambuco, <http://www.ufrpe.br/index.php>. Acesso em: Junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em História Presencial, 2014.

\_\_\_\_\_. Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em História a Distância 2014.