



A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares.

Flávia Eloisa Caimi*

Resumo: No cenário de intensos debates acerca do lugar da formação docente e do papel do professor na educação das crianças e jovens, as Instituições de Ensino Superior têm sido constantemente instadas a redimensionar princípios, concepções e práticas de formação. Para dar conta das novas demandas geradas neste contexto escolar e social marcado pela diversidade e pela inclusão, os cursos de licenciatura vêm operando reformulações que alteram significativamente suas estruturas curriculares. O presente estudo analisa um conjunto de políticas educacionais públicas voltadas para o campo da formação de professores no Brasil, buscando identificar que mudanças são requisitadas por esta legislação educacional e como essas mudanças se concretizam nas propostas curriculares e projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História, ao final da década de 2000. Trabalhou-se com uma amostra consubstanciada em trinta licenciaturas igualmente distribuídas nas cinco regiões do país. Os resultados apontam que as definições do marco legal se incorporam muito timidamente nas licenciaturas em História, as quais operam predominantemente com referenciais originários do seu próprio campo científico, perpetuando práticas de dissociação entre os conhecimentos ditos específicos e pedagógicos.

Palavras-chave: Licenciatura. Ensino de História. Políticas públicas.

Abstract: In a scene with intense debates about the place of teacher's formation and the professor's role in the young's education, the higher education institutions have been constantly urged to redimensionate principles, conceptions and formation practices. To handle with the new demand that come from this scholar and social context, marked by the diversity and inclusion, the graduation courses are implanting new formulas that change significantly their curricular structures. The present study analyses a complex of public educational policies focused on the teacher's formation field in Brazil, aiming to identify that changes are demanded by this educational legislation and how these changes become real in the curricular purposes and pedagogical projects in the History higher education courses, by the end of

* Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/ Doutorado, e da licenciatura em História da Universidade de Passo Fundo/RS. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



2000th decade. The work has used a sample formed by thirty graduation courses equally distributed in the five Brazilian regions. The results show that the definitions of the legal mark incorporate very timidly in the History graduation courses, which operate mainly with references that come from its own scientific field, perpetuating dissociation between specific knowledge and pedagogical knowledge.

Keywords: Graduation. History teaching. Public policies.

Nas duas últimas décadas foram intensificados os debates sobre formação de professores no Brasil, concomitantemente à promulgação de dezenas de leis, pareceres, decretos, portarias e diretrizes curriculares no campo da educação superior. Estas novas políticas educacionais públicas exigiram reformulações curriculares nos cursos de graduação, que se cumpriram principalmente na primeira década do século XXI, visando à adequação e atualização da formação frente ao novo cenário político legal.

No recorte deste estudo, estendeu-se o olhar para algumas das políticas relativas às Licenciaturas em História, focalizando especialmente o Parecer CNE/CP 09/2001¹, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História; a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares; a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; e o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece a inserção de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.

A leitura dessa documentação, notadamente das Diretrizes para a Formação de Professores e das Diretrizes dos Cursos de História, indica perspectivas radicalmente diferentes no que se refere ao perfil do profissional de História a ser formado nas licenciaturas. As Diretrizes para Formação Inicial de Professores concebem a formação do professor como ponto de partida, seguindo-se daí a especificidade de ser professor de história, ao passo que as Diretrizes Curriculares da História entendem que o ponto de partida deve ser

¹ A escolha por trabalhar com os pareceres e não com as Resoluções aprovadas se deve ao fato de que os pareceres trazem todos os elementos analisados pelo relator da proposta, complementando a análise.



a formação do historiador, derivando dela as especificidades de atuação profissional nos campos da docência, pesquisa e gestão.

Esta dualidade de concepções presentes nos documentos atuais reflete a diversidade de pontos de vista presentes entre os profissionais da História e os profissionais da Educação dentro das Universidades. Historicamente têm-se manifestado profundas tensões e dicotomias entre licenciatura e bacharelado, nos cursos de graduação, posicionando-se, de um lado, aqueles que defendem a soberania do conhecimento histórico e, de outro, aqueles que defendem a supremacia da orientação pedagógica na formação do profissional da História. Um dos aspectos mais criticados pelos especialistas tem sido a exigência de separação dos cursos de bacharelado e licenciatura que, segundo a nova legislação, “devem possuir integralidade e terminalidade próprias”².

Sem entrar no mérito dessa problemática que, apesar da relevância, não consubstancia o foco do estudo, o propósito aqui consiste em analisar uma amostra de trinta cursos de licenciatura em História, sendo seis de cada região geográfica do Brasil³, priorizando instituições de ensino superior, de caráter público ou particular, com o objetivo de identificar como se configuram os atuais currículos, no que diz respeito à incorporação das políticas educacionais antes referidas. Dessa forma, são analisados, nas matrizes curriculares, os seguintes aspectos: 1) carga horária, duração e estruturação curricular dos cursos; 2) relação entre disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas e/ou eletivas; 3) presença de disciplinas referentes ao estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; 4) inserção de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória; 5) presença de disciplinas relativas à história local e regional; 6) configuração das disciplinas de prática pedagógica e de estágio supervisionado.

Antes de adentrar na análise pretendida, cumpre esclarecer alguns aspectos. Estudos realizados no *site* oficial do INEP apontam a existência de 511 cursos presenciais de Licenciatura em História no Brasil, desigualmente distribuídos nas cinco regiões geográficas.

² Definição expressa primeiramente no Parecer CNE/CP 009/2001, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e ratificada após aprovação da Resolução CNE/CP 01/2002.

³ Compõem a amostra as seguintes instituições: *Região Norte*: Unifap-Macapá/AP; UFRR-Boa Vista/RR; UFPA-Belém/PA; UEA-Manaus/AM; UNINILTON-Manaus/AM; UNINORTE-Manaus/AM. *Região Nordeste*: UFAL-Maceió/AL; UFRPE-Recife/PE; UERN-Mossoró/RN; UFS-Aracaju/SE; UFC-Fortaleza/CE; UFBA-Salvador/BA. *Região Centro-Oeste*: UFMT- Cuiabá/MT; UNIC-Cuiabá/MT; UnB-Brasília/DF; UFG-Goiânia/GO; UFMS-Campo Grande/MS; UCG – Goiânia/GO. *Região Sudeste*: UFES-Vitória/ES; UFRJ-Rio de Janeiro/RJ; UFOP-Ouro Preto/MG; UFF-Niterói/RJ; PUC-SP-São Paulo/SP; PUC-MINAS-Belo Horizonte/MG. *Região Sul*: UFRGS-Porto Alegre/RS; UCS-Caxias do Sul/RS; UEPG-Ponta Grossa/PR; UFPR-Curitiba/PR; UFSC-Florianópolis/SC; UNISUL-Aranguá/SC.



O interesse em trabalhar com dados do final da década de 2000 está relacionado à expectativa de reconhecer o contexto de inserção das políticas públicas neste período, identificando as principais repercussões. A Tabela 1 apresenta um panorama dos cursos de História nas diferentes modalidades: licenciatura presencial, licenciatura EaD e bacharelado.

Tabela 1- Distribuição dos Cursos de História nas Regiões Brasileiras (2009)⁴

	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL	Total
Licenciatura Presencial	45	156	61	181	68	511
Licenciatura EaD	-	4	-	14	7	25
Bacharelado	11	14	10	39	21	95

Fonte: Site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <www.educacao superior.inep.gov.br>. Acesso em 28 e 29/07/2009.

A despeito da desigualdade quantitativa dos cursos e das unidades da federação, nas diferentes regiões, optou-se por constituir o *corpus* documental com seis cursos de cada região, a fim de obter uma visão de conjunto. A intenção inicial de incorporar apenas universidades públicas federais e estaduais não se cumpriu em virtude da indisponibilidade das matrizes curriculares e dos projetos pedagógicos dos cursos, nos *sites* das instituições em algumas regiões. Assim, foram incorporadas na amostra dezenove universidades públicas federais; três universidades públicas estaduais, seis universidades particulares e dois centros universitários particulares, constituindo trinta cursos presenciais de Licenciatura em História.

Configuração geral dos currículos: carga horária, duração e estruturação curricular

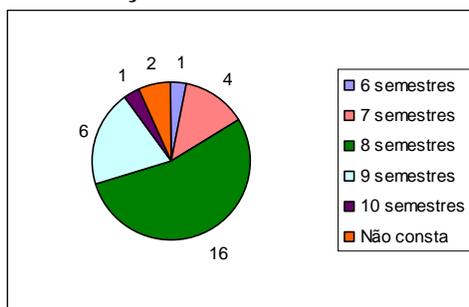
A legislação atual estabelece 2.400h como carga horária mínima para os cursos de bacharelado e 2.800h para os cursos de licenciatura, incluídas 200h de atividades acadêmico-científico-culturais nestes últimos. Dentre as trinta licenciaturas pesquisadas, cinco apresentam carga horária inferior àquela legalmente estabelecida, variando entre 2.445h e 2.775h; doze têm carga horária entre 2.800h e 3.000h; oito possuem carga horária acima de 3.005h até o limite máximo de 3.220h e cinco não disponibilizam tal informação.

⁴ Os dados devem ser lidos na sua relatividade e provisoriamente, uma vez que o *site* do INEP não mantém atualização frequente, além de não ter adequada disposição das informações, classificando os cursos de bacharelado e licenciatura num mesmo quadro.



No que diz respeito à duração dos cursos, verificou-se o predomínio da integralização em oito semestres, conforme ilustra a Figura na sequência:

Figura 1 – Duração das licenciaturas em semestres



Fonte: sistematização de dados realizada pela autora

Embora existam sutis indicativos nas atuais políticas públicas para o “aligeiramento” da formação em nível superior, podemos constatar que os cursos de licenciatura em História mantêm-se fiéis à tradição de quatro anos, duramente conquistada após o advento das chamadas *licenciaturas curtas* em Estudos Sociais, na década de 1980.

Interessou-nos, também, investigar como estão estruturados os conhecimentos históricos e como estão dispostas as disciplinas de conhecimento específico na sequência da matriz curricular, considerando-se as atuais tendências de organização dos conhecimentos históricos. Dito de outro modo, procurou-se reconhecer quais orientações regem a ordenação das disciplinas obrigatórias e qual o papel atribuído aos elementos de flexibilização presentes na proposta dos cursos, especialmente no que respeita às disciplinas optativas e eletivas. A maioria absoluta das matrizes dispõe as disciplinas obrigatórias na perspectiva curricular mais clássica, num ordenamento cronológico-linear, do passado para o tempo presente. Assim, os estudos históricos iniciam com disciplinas relativas à pré-história, passando pela história antiga, medieval, moderna e contemporânea, ao longo da matriz. As disciplinas concernentes à história da América e do Brasil são dispostas na sequência da história geral, buscando integrar as diferentes escalas geográficas – mundial, americana e nacional – na mesma perspectiva temporal, ou seja, cronológico-linear.

Interessante observar que, a despeito de os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/Área de História apontarem para uma organização curricular temática, a partir de blocos conceituais, tais como cultura, poder, trabalho, representações sociais, dentre outros, a lógica da formação docente, em todos os cursos analisados, não se desvincula da perspectiva quadripartite para a história geral (antiga, medieval, moderna, contemporânea) e



da perspectiva tripartite para a história do Brasil (colônia, império, república), mantendo-se inclusive, na maior parte das vezes, a mesma nomenclatura nas disciplinas acadêmicas.

No que se refere às disciplinas optativas e/ou eletivas, entretanto, observou-se que a maioria das matrizes curriculares segue uma orientação temática, possibilitando uma diversificação muito significativa na formação dos professores de história. Não obstante as políticas de educação indicar que os currículos devem prever a flexibilização, possibilitando escolhas de acordo com interesses específicos da formação do futuro profissional, nesta análise observou-se que, dos trinta cursos analisados, sete não ofertam disciplinas optativas e/ou eletivas na matriz. As disciplinas dessa natureza apresentadas estão classificadas em três categorias: formação geral, formação profissional e formação complementar. Na primeira categoria estão incluídos conhecimentos de línguas estrangeiras modernas, filosofia, sociologia e antropologia, dentre outras; na segunda categoria incluem-se as disciplinas de formação complementar, tais como patrimônio histórico, gestão de bens culturais, museologia, arqueologia, paleontologia e áreas afins; na terceira categoria inserem-se disciplinas que ampliam as temáticas específicas de estudo, tais como história da cultura, história das mentalidades, história oral, dentre outras.

Assim, o que se apresenta na amostra é um conjunto de onze cursos que englobam os três grupos de disciplinas; outros cinco cursos que ofertam disciplinas nos grupos de formação profissional e complementar, destacando aqui uma usual oferta de disciplinas de tópicos especiais, possibilitando aos cursos inserirem temáticas emergentes; por fim, sete cursos que focalizam suas ofertas em disciplinas de formação complementar, oferecendo, por exemplo, sequências de disciplinas em determinados focos temáticos ou temporais, como por exemplo, história agrária, história oral, história da Ásia, história regional, dentre outras. Observou-se que alguns cursos procuram ofertar pelo menos uma disciplina relacionada às novas tecnologias e ao seu uso na história escolar, com destaque para as disciplinas de Produção de Vídeo, Cinema e Literatura, Informática educativa, Computação Básica, Produção e Leitura da Imagem, Linguagens Iconográficas e Audiovisuais.

Ações afirmativas: inclusão da história e cultura afro-brasileiras e indígenas e da Língua Brasileira de Sinais/Libras

Desde a Constituição Federal de 1988, o princípio da igualdade no Brasil deixa de ser entendido em sua formalidade apenas, como “igualdade perante a lei”, trazendo expectativas por um reordenamento de oportunidades, as quais foram se concretizando, nos anos

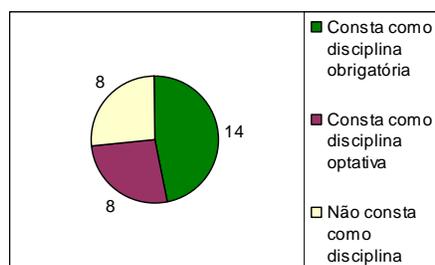


subsequentes, pela proposição e consecução de inúmeras *ações afirmativas*. Segundo Gomes (2001), essa expressão foi cunhada na década de 1960 pelo presidente Kennedy, caracterizando-se por um conjunto de “políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado”.

Sem entrar no mérito da sua legitimidade social, algumas políticas de ações afirmativas promovidas no Brasil impactam diretamente sobre o campo da educação. É o caso, por exemplo, do sistema de cotas raciais e sociais nas universidades, da obrigatoriedade do ensino da história da África e culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas de educação básica e da inclusão de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia, para referir apenas algumas.

Seguindo o estudo ora proposto, retoma-se a amostra de trinta licenciaturas que compõe o *corpus* documental, buscando reconhecer se os cursos estão incorporando em suas matrizes curriculares disciplinas acerca da história da África, da história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Embora a legislação não seja explícita quanto à obrigatoriedade da inclusão de disciplinas específicas na educação superior, entende-se que os futuros professores de História devem ser devidamente capacitados para trabalhar tais conteúdos na educação básica, em seus processos formativos. As seguintes tendências se apresentaram nas matrizes dos cursos integrantes da amostra, acerca da presença/ausência de disciplinas de História da África nas matrizes curriculares:

Figura 2 – Presença/ausência da disciplina História da África



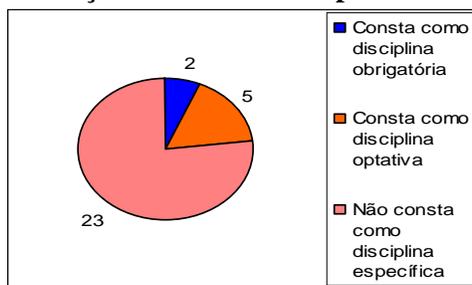
Fonte: sistematização de dados realizada pela autora

Considerando que a legislação referente à inclusão de estudos africanos e afro-descendentes (Lei 10.639/2003) já está disponível há quase uma década, parece haver uma progressiva adequação dos cursos de licenciatura em História, verificando-se que 22 cursos



dessa amostra já criaram disciplinas específicas, sejam obrigatórias ou optativas, ao passo que oito cursos ainda não se movimentaram nessa direção. No que diz respeito aos estudos da história e culturas indígenas, o cenário é mais tímido, como informa a Figura 3, em que apenas sete cursos apresentam tais conteúdos na forma de disciplina específica, sendo duas obrigatórias e cinco optativas, havendo 23 cursos que não incorporaram disciplinas específicas.

Figura 3 – Presença/ausência da disciplina História Indígena



Fonte: sistematização de dados realizada pela autora

É preciso considerar que o fato de não constarem disciplinas específicas em alguns cursos, não significa a ausência de tais conhecimentos, podendo os mesmos se apresentarem diluídos em outras disciplinas, como História do Brasil, História Moderna, Antropologia etc.

Por fim, buscou-se identificar se a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) já consta como disciplina obrigatória nas licenciaturas em História, como determina o Decreto nº 5.626/2005. Nas trinta matrizes analisadas, encontramos a inclusão de Libras em oito cursos como disciplina obrigatória, em um curso como disciplina optativa e a sua ausência nos outros 21 cursos constitutivos da amostra. Como já se disse, o Decreto dispõe sobre a implementação de mecanismos que viabilizem a inclusão social de pessoas com deficiência auditiva, assim como também estabelece normas para o exercício da profissão de tradutor e intérprete de libras. A promulgação relativamente recente do Decreto, em dezembro de 2005, bem como a prerrogativa de implantar a disciplina de Libras de forma gradativa, ao longo de dez anos, nos cursos de licenciatura, certamente explicam este percentual tão baixo de inclusão, aproximadamente 30% da amostra estudada.

Estudos de história local e regional



Nos atuais debates acerca do ensino da história escolar e também nos documentos orientadores de políticas públicas na área da História, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, apontam-se possibilidades de estabelecer relações muito profícuas entre o estudo das trajetórias locais e regionais e os processos de formação de identidades sociais plurais, de modo a superar o verbalismo das aulas de história circunscritas apenas a temporalidades remotas e a espaços distantes. A definição dos conteúdos que compõem as disciplinas escolares sempre suscita discussões que extrapolam o caráter didático pedagógico, uma vez que perpassam diferentes campos de interesse, tais como a relação da disciplina escolar com a respectiva área do conhecimento, as expectativas da sociedade com a formação da sua juventude, a função social que a escola assume em cada época, dentre outros.

As políticas educacionais públicas da educação básica, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais – Área de História apresentam argumentos que procuram justificar a importância dos estudos locais e regionais na escola de educação básica. No primeiro ciclo, pelo fato de as crianças estarem ingressando na escola e, portanto, ampliando suas relações de convívio para além do grupo familiar, o trabalho pedagógico no âmbito da história deve contribuir para que elas consigam “distinguir as relações sociais e dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade” (BRASIL, 1997, p. 52). Assim, o eixo temático proposto para este ciclo é, notadamente, “história local e do cotidiano”, justificado nos seguintes termos:

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados” (BRASIL, 1997, p. 52).

Na mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos finais do ensino fundamental – hoje nomeados como 6º ao 9º anos – preconizam a presença dos estudos locais e regionais, entendendo que

é no local, conhecendo pessoalmente casas, ruas, obras de arte, campos cultivados, aglomerações urbanas, conversando com os moradores das cidades ou do campo, que os alunos se sensibilizam para as fontes de pesquisa histórica, isto é, para os materiais

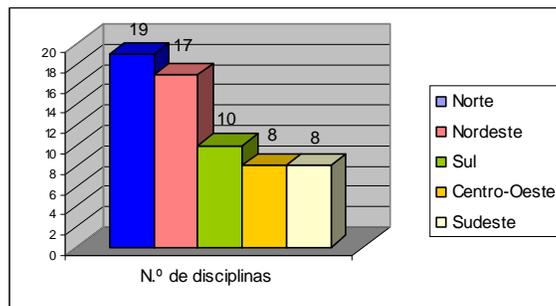


sobre os quais os especialistas se debruçam na interpretação de como seria a vida em outros tempos, como se dão as relações entre os homens na sociedade de hoje, como o passado permanece no presente ou como são organizados os espaços urbanos ou rurais. O estudo do meio é, então, um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo. É fundamental para o estudante que está começando a compreender o mundo conhecer a diversidade de ambientes, habitações, modos de vida, estilos de arte ou as formas de organização de trabalho, para compreender de modo mais crítico a sua própria época e o espaço em seu entorno. [...] Em um estudo do meio, o ensino de História alcança a vida e o aluno transporta o conhecimento adquirido para fora da situação escolar, propondo soluções para problemas de diferentes naturezas com que se defronta na realidade (BRASIL, 1998, p.93).

Baseando-se nessas premissas, e persistindo na idéia de que a formação de professores de história deve, dentre outras responsabilidades, responder às demandas da sociedade quanto às finalidades da história escolar na educação básica, o estudo voltou-se sobre as matrizes curriculares com o intuito de verificar como os estudos de história local e regional são incorporados nos cursos de licenciatura em História.

Das trinta matrizes curriculares que compõem a amostra, apenas duas não apresentam indicações de disciplinas relacionadas à história regional. Tomando os dados categorizados por região, temos a configuração apresentada na sequência:

Figura 4 – Disciplinas obrigatórias de História Regional nas licenciaturas



Fonte: sistematização de dados realizada pela autora

Chama atenção o fato de que os cursos da Região Nordeste apresentam, em geral, uma ou duas disciplinas que estudam a história do Nordeste, seguindo-se de disciplinas que focalizam a história do estado, como é o caso de Alagoas, que apresenta História do Nordeste (80h), História de Alagoas I (60h) e História de Alagoas II (60h). Situação semelhante ocorre com os cursos selecionados na Região Norte, que incorporam disciplinas denominadas História da Amazônia, além de disciplinas que tratam da história do respectivo estado. As regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul se limitam a abordar a história estadual, apresentando



número significativamente menor de disciplinas de estudos regionais em relação às Regiões Norte e Nordeste. Observam-se, assim, indícios de uma identidade regional mais acentuada entre os estados do Norte e do Nordeste, que além de se reconhecerem paraenses e cearenses, por exemplo, parecem reconhecerem-se também amazônicos e nordestinos, respectivamente.

O lugar das práticas pedagógicas e estágios supervisionados nas licenciaturas

Um dos aspectos mais polêmicos presentes nas novas diretrizes para a formação de professores refere-se à exigência de elevar a carga horária das disciplinas/atividades de prática pedagógica e de estágios para 800 horas. A Resolução CNE/CP nº 2/2002 estabelece, no Artigo 1º, que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Considerando que a LDB 9.394/96 estabelece, em seu Art. 65, que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, verifica-se um incremento das horas destinadas à formação pedagógica e estágios na ordem de 266%, que impactou fortemente sobre a composição curricular das licenciaturas, recrudescendo as oposições entre as áreas da história e da educação.

No que diz respeito ao cumprimento das 400h de prática como componente curricular verificou-se uma interessante variação do número de disciplinas nas matrizes curriculares, entre três e nove disciplinas obrigatórias, com exceção de um curso na região Norte que apresenta doze disciplinas relacionadas à formação pedagógica. Tomadas em seu conjunto regional, as matrizes apresentam a seguinte configuração: 38 disciplinas na Região Norte; 33 na Região Nordeste; 45 na Região Centro-Oeste; 38 na Região Sudeste; 35 na Região Sul, o que demonstra a média de 6,3 disciplinas por curso. As disciplinas dessa natureza podem ser classificadas em três grupos: 1) em número predominante estão as disciplinas *clássicas* da educação, tais como Didática Geral, Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Políticas, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, História da Educação; 2) *as didáticas e metodologias específicas*, tais como



Didática da História, Prática de Ensino de História, Metodologia do Ensino de História, Laboratório de Ensino de História, Oficinas de Ensino de História, em diferentes recortes, como Brasil, Regional, América, contemporânea etc.; 3) por fim, foi identificada uma tímida presença de disciplinas obrigatórias que se pode categorizar como *não clássicas*, por falta de melhor definição, tais como Tópicos de Educação Especial, Educação Indígena, Tecnologia Aplicada à Educação, Profissão Docente, Livro Didático, Memória e Ensino de História. Trata-se de disciplinas que parecem querer incorporar discussões mais recentes acerca da história escolar, dialogando tanto com a história quanto com a educação.

Para as atividades de estágio supervisionado passou a ser exigido, a partir do ano de 2001, o cumprimento de 400 horas, devendo este ser iniciado a partir da segunda metade do curso. Perscrutando as matrizes curriculares que compõem a amostra deste estudo, verificou-se que dezoito cursos cumprem o mínimo de 400 horas de estágio supervisionado; dez cursos não apresentam carga horária compatível com a nova legislação, limitando-se a cerca de 300 horas e dois cursos não divulgam a carga horária do estágio nas matrizes apresentadas. Quanto à sua distribuição a partir da segunda metade do curso, podem-se acompanhar os dados na sequência:

Tabela 2 – Distribuição do estágio supervisionado nas licenciaturas

Nº de estágios	Nº de cursos
4 estágios	11 cursos
3 estágios	5 cursos
2 estágios	12 cursos
Não consta	2 cursos

Fonte: sistematização de dados realizada pela autora

As modalidades de estágio são variadas, prevalecendo quatro tipos principais: 1) estágio de observação, no qual são feitas diversas atividades de reconhecimento do ambiente escolar, elaboração de projeto de estágio, podendo incluir algum tipo de intervenção e/ou monitoria em sala de aula; 2) estágio de regência de classe nas séries finais do ensino fundamental; 3) estágio de regência de classe nas séries do ensino médio; 4) estágio em espaços educativos não formais, tais como museus, arquivos, lugares de memória, desenvolvendo atividades de oficinas, seminários, minicursos, dentre outras.

Considerando que diversas matrizes apresentam o número de dois ou três estágios, compreende-se que nem todos os cursos realizam estágio de regência nos dois níveis de escolarização – fundamental e médio –, tornando facultativo aos estudantes o estágio em



apenas um dos níveis. Quanto aos dez cursos que não cumprem o mínimo de 400 horas de estágio supervisionado, pode-se inferir que se trata de licenciaturas com currículo em extinção, uma vez que a legislação é bastante clara quanto a tal exigência.

Para finalizar...

Procurou-se, nos limites deste estudo, apresentar um breve panorama da configuração das licenciaturas em História frente às novas demandas legais, sem adentrar numa análise qualitativa das implicações acadêmico-pedagógicas dessas políticas educacionais e do seu possível impacto na formação de professores de história em curto e médio prazo, tarefa que será realizada em futuros trabalhos.

Por ora, ainda cabe dizer que definições curriculares, na área da história ou de outra área de conhecimento, no âmbito acadêmico ou escolar, sempre suscitam discussões que extrapolam o caráter didático-pedagógico, uma vez que perpassam diferentes campos de análise, tais como as relações de poder, a produção de sentidos, os usos do tempo e do espaço, a função social do saber, o lugar das instituições na sociedade, dentre outros. Moreira e Silva (1999), demonstrando a complexidade do tema em questão, apresentam três grandes linhas de interface na composição do debate, articulando *currículo e ideologia*, *currículo e cultura* e *currículo e poder*. Para estes autores, a temática do currículo diz respeito às formas de organização do conhecimento que se definem essencialmente no âmbito de sua constituição histórica e social. Desse ponto de vista, afirmam que “o currículo é uma área contestada, é uma arena política” (p. 21).

Na mesma direção se colocam as análises de Apple (1999), para quem o debate sobre currículo não pode ficar limitado a preocupações com a seleção dos conteúdos a ensinar ou com a eficiência dos métodos. Discussões dessa natureza precisam considerar que o currículo é muito mais do que um conjunto de conhecimentos e uma determinada composição textual sobre as disciplinas, uma vez que “ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 1999, p. 59). Nesse sentido, o debate curricular está sempre marcado por tensões, contradições, concessões, conflitos de ordem política, econômica, social, cultural, que influenciam as formas de organização de uma nação.

Essas tensões se apresentam em todas as áreas do conhecimento e, no caso da história, área de nosso especial interesse, elas se consubstanciam mais fortemente na dissociação entre a chamada formação específica e a formação pedagógica, ou, dito de outro modo, na



dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Essa é uma questão já amplamente debatida entre nós, que tem suscitado os mais diversos posicionamentos.

Entendendo que tal dissociação não contribui em nada para a formação do professor de história, postula-se aqui a ideia de que *para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João*. Nessa afirmação está contido o pressuposto de que o professor de História precisa contemplar na sua formação: a) um sólido conhecimento da sua matéria, o que implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento histórico, sua matriz disciplinar e métodos de investigação; b) conhecimentos pedagógicos que lhe permitam mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em saberes escolares “ensináveis”, o que não é tarefa de mera transposição didática, pois requer atenção quanto às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas; c) o entendimento da aprendizagem, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem e nas diferentes áreas do conhecimento, muito especialmente na especificidade da construção do conhecimento histórico.

Estudos sobre o currículo em ação⁵ têm demonstrado que a atuação dos professores é operada na confluência de um amplo espectro de saberes, que podem ser sistematizados, genericamente, sob a classificação *saberes docentes e saberes escolares*⁶. Tomando o viés dos saberes docentes, Tardif (2002, p.63) os define como plurais e formados pelo seguinte amálgama: *saberes pessoais* dos professores, sua personalidade, sua história de vida; *saberes da formação escolar anterior*, suas experiências na escolarização básica; *saberes da formação profissional*, graduação, estágios curriculares, seminários, cursos, leituras, etc.; *saberes provenientes dos programas* desenvolvidos e dos livros didáticos utilizados na sala de aula; *saberes da sua própria experiência* na profissão, interlocução com seus pares, modelos, socialização profissional. Como vemos, os saberes docentes caracterizam-se por serem multifacetados, plurais, heterogêneos, constituindo-se num campo de subjetividades que constroem diferentes identidades profissionais.

⁵ O currículo em ação refere-se aos espaços de consolidação do processo de ensino-aprendizagem regidos pelas práticas cotidianas nas salas de aula, nos quais alunos e professores protagonizam situações de apropriação e socialização de conhecimentos, procedimentos, atitudes, mobilizando e articulando diferentes saberes.

⁶ Os saberes escolares, *grosso modo*, dizem respeito às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, que configuram as pautas do que se ensina nas disciplinas escolares, ao passo que os saberes docentes referem-se aos saberes práticos que os professores mobilizam para ensinar, os quais ultrapassam a formação acadêmica, abarcando a prática cotidiana e a experiência vivida, constituindo-se num saber subjetivo, heterogêneo e plural.



Tratando-se da especificidade do saber/fazer docente no âmbito da formação inicial de professores de história e da sua atuação profissional, Mizukami e Reali (2002, p. 121-22) apontam alguns elementos necessários à aprendizagem profissional da docência, cuja apropriação deveria ser garantida nos processos de formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial quanto no da formação em serviço. Como ponto de partida, dizem as autoras, os professores precisam compreender o *conteúdo específico* da disciplina que irão ensinar, o que implicaria, no caso da história, reconhecer como os conhecimentos se estruturam e se relacionam dos pontos de vista teórico, historiográfico, metodológico e didático. Olhando desse mirante, tão importante quanto a apropriação do conhecimento histórico, em suas dinâmicas e processos, é a compreensão dos procedimentos da pesquisa histórica, que possibilitam determinadas construções conceituais em determinados campos explicativos. A célebre frase do escritor português Eça de Queirós “para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir: saber” ilustra muito bem o que se está tentando dizer sobre a importância de uma apropriação sólida por parte do professor, do que se tem denominado competência epistemológica ou domínio da matriz disciplinar.

À medida que compreende o estatuto científico-epistemológico da sua área de conhecimento, o professor tem melhores condições de organizar os conteúdos escolares de modo que sejam compreensíveis aos seus alunos. Trata-se do *conhecimento pedagógico* sobre o conteúdo, que permite uma adequada abordagem didática, considerando-se o lugar da escola, a série, a turma, a faixa etária dos alunos, dentre outros aspectos. Segundo Gonçalves e Gonçalves (1989, p. 109), incluem-se aqui “todas as formas de que lança mão o professor para transformar um conteúdo específico em aprendizagens, como analogias, demonstrações, experimentações, explicações, exemplos, contra exemplos, representações (...)”. Vemos, assim, que conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos não podem ser dicotomizados na formação do professor.

Além desses, ainda há outros aspectos importantes a considerar nas práticas escolares, para os quais a formação precisa chamar a atenção dos professores, tais como: 1) conhecer os interlocutores em aula, reconhecer seu lugar social, suas experiências prévias, suas práticas cotidianas, suas referências culturais, seus saberes, para constituir uma proposta de trabalho que lhes seja significativa; 2) conhecer diversas possibilidades de produção e de expressão do conhecimento histórico, de modo a operacionalizar diferentes estratégias para viabilizar as aprendizagens em sala de aula e fora dela, superando os limites impostos pelo uso exclusivo do livro didático e pelo excessivo verbalismo; 3) conhecer os estudos sobre desenvolvimento



cognitivo e aprendizagem no campo da sociologia, da psicologia, da antropologia, para entender como as crianças e adolescentes pensam, aprendem, interagem, se comportam, constroem conceitos e noções espaço temporais.

Por toda a complexidade implicada na tarefa de ensinar história, ou, dito de maneira mais contundente, de fazer outros sujeitos aprender história, as definições formativas não podem prescindir das contribuições advindas das mais diversas áreas, especialmente da sua ciência de referência.

Referências

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.626/2005**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

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

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

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

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONÇALVES, Tadeu O.; GONÇALVES Terezinha V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI,



C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline M.M.R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência:** saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em Julho de 2013

Aprovado em Agosto de 2013