

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE CRISTINE CAMELO FARIAS

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE LICENCIATURA
EM HISTÓRIA DA UFPE EM CONTEXTO DE REFORMA CURRICULAR**

Recife

2019

DANIELLE CRISTINE CAMELO FARIAS

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE LICENCIATURA
EM HISTÓRIA DA UFPE EM CONTEXTO DE REFORMA CURRICULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Profº Dr. José Batista Neto

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Ganimo, CRB-4/1806

F224c Farias, Danielle Cristine Camelo.
Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em história da UFPE em contexto de reforma curricular / Danielle Cristine Camelo Farias. – Recife, 2019.
250 f. : il.

Orientador: José Batista Neto
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências

1. Professores - Formação. 2. Formação pedagógica. 3. Reforma curricular 4. UFPE - Pós-graduação. I. Batista Neto, José (Orientador). II. Título.

370.711 (23. ed.) UFPE (CE2019-071)

DANIELLE CRISTINE CAMELO FARIAS

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE LICENCIATURA
EM HISTÓRIA DA UFPE EM CONTEXTO DE REFORMA CURRICULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: 06/09/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Batista Neto (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa (Examinadora Externa)

Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Lucas Victor Silva (Examinador Externo)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dra. Lívia Suassuna (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Maria Eliete Santiago (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

A Matias, filho amado, pela luz que me foi dada com a sua chegada.
Aos meus pais, Acyone e Cláudia, pela vida cheia de força e esperança.
A Josias Vicente de Paula Júnior, companheiro, grande amor e intelectual admirável,
pelas mãos dadas nesta caminhada.
A todas as mulheres-mães que lutam para conciliar a maternidade com a vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Sempre fui alguém que teve a sorte – na verdade, considero uma bênção – de estar cercada por pessoas especiais. Minha trajetória é marcada pela existência do amor e do afeto, por isso tenho certeza de que este trabalho não é fruto somente de minha batalha, mas também da presença de minha família e de meus/minhas amigos/as. Hoje, minha gratidão é destinada:

A Matias – de novo e sempre – por ser minha maior fonte de amor e inspiração.

Aos meus pais, Acyone e Cláudia, pelo amor infinito e por cuidarem de mim e do meu filho.

A Josias Vicente de Paula Júnior (Geó) pela vida partilhada, pelos ensinamentos, pelo brilho nos olhos, pelo mundo que nos espera.

Ao meu orientador, José Batista Neto, por me ensinar, há quinze anos, o valor da educação amorosa e libertadora.

À minha família, especialmente, à minha tia Raphaela de Paula Pimentel e ao meu irmão Gabriel Lucas Camelo Farias por me darem sempre a certeza de que minha família é meu maior tesouro.

A Tomé Coutinho de Paula, enteado, filho do coração, pelos sábios ensinamentos sobre a vida.

À família “De Paula”, especialmente a Josilene e Max pela acolhida incansável, pelos dias de muitos sorrisos e por Igor, primo-irmão do nosso Matias.

A Gabriela Silva, também cuidadora de Matias, pelo trabalho diário e ajuda imensurável.

Aos amigos e amigas que fiz, nesta Universidade, desde a graduação e que são minha fortaleza até os dias de hoje: Janaína Guimarães, Daniel Breda, Rodrigo Acioli, Odomiro Fonseca, Raquel Costa e Lucas Bittencourt (*in memoriam*).

Às amigas amadas de tantos carnavais e de tantas conversas ao pé do ouvido: Maria Luísa Guarines, Mariana Azevedo, Rafaella Torres, Marina Torres, Manoela Torres, Vanessa Marafante, Catharina Freitas, Naymme Moraes, Ariane da Mota e Tatiana Caputo.

A Angela Botelho por abrir as portas de sua academia de dança para nos ensinar que a alma é quem dança primeiro e que o corpo é grandioso. Gratidão especial a Martha Penna, Raissa Falcão, Willayne Dias, Andréa Ferreira, André Cavendish, Luciana Ramos e Marina Gonçalves por me encherem de vida.

Aos amigos que Josias me deu: Thiago Dantas, Ana Beatriz Paes, Beto Azoubel e Poliana Camarotti por serem colo amigo nos últimos anos.

A Lucas Victor, compadre, dono do maior coração e do melhor abraço que pode existir. Poucas pessoas são tão grandiosas como este amigo. Obrigada por tudo!

À minha amiga Simone Oliveira pelos ensinamentos sobre maternidade, docência e coragem.

Aos amigos e amigas que fiz no PPGE com os/as quais compartilhei angústias e gargalhadas: Emília, Fabiana, Maria das Graças, Michelle, Renata, Maria Júlia, Valdiene, Djário, Girleide, Nayanne, Andréa Castro, Elaine Santos e Danyella Gomes. Agradeço, especialmente, a Ana Célia Sousa Santos, Jaqueline Carvalho e Juceli Lima por serem mulheres inspiradoras e porto seguro nos momentos difíceis.

Aos amigos e amigas que fiz no DMTE, especialmente a Adriana M. P. Silva, Maria Lúcia Barbosa, Michelle Salles e André Mendes Salles pelas belas contribuições à minha docência no ensino superior.

Aos professores e professoras do PPGE, especialmente a Eliete Santiago, Katia Ramos, Rosângela Tenório e André Ferreira pelos momentos de aprendizagem com afeto e sabedoria.

Aos alunos e às alunas do curso de Licenciatura em História e de Pedagogia da UFPE por compartilharmos processos formativos.

Aos/ às estudantes e colegas do Colégio São Bento de Olinda e do Colégio Salesiano Recife por terem sido fundamentais na construção de minha docência.

Aos sujeitos participantes da pesquisa pela disponibilidade e pelas informações valiosas.

RESUMO

A formação pedagógica em cursos de licenciatura de História da Universidade Federal de Pernambuco configura-se como tema gerador da pesquisa. O interesse por compreender concepções de docentes, discentes, egressos e funcionário técnico administrativo acerca da formação pedagógica do/no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco, alvo de reforma curricular em 2012.2, corresponde ao objetivo geral da investigação. Constituíram os objetivos específicos analisar compreensões sobre a formação pedagógica contidas em documentos norteadores, como também concepções de docentes, de funcionário do corpo técnico-administrativo, de estudantes de períodos finais e de egressos acerca da formação pedagógica proposta pelo curso de Licenciatura em História a partir da reforma curricular. Junto à isso, buscamos mapear tensões, embates, mudanças e permanências do/no currículo, em especial da/na formação pedagógica ofertada pelo curso de que se reproduziu desde o processo da reforma de 2012.2. Para atingirmos os objetivos da pesquisa, utilizamos a análise documental e a entrevista semi-estrutura enquanto procedimento e instrumento metodológicos. Os dados foram organizados e analisados a partir da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). As principais categorias empíricas referem-se à identidade própria de cursos de licenciatura, à relação teoria-prática na formação docente e à relação ensino-pesquisa na formação docente. O debate teórico abordou temáticas referentes à formação de professores/as, especialmente a formação pedagógica (Freire, 1997; Souza, 2009; Batista Neto e Santiago, 2011). As questões da construção dos saberes docentes estiveram ancoradas nos estudos de Shulman (2014), Tardif (2002); e Gauthier (2006). A discussão sobre identidade própria de cursos de licenciatura baseou-se nas aproximações entre os trabalhos de Silva (2010, 2013), Dubar (2012) e Arroyo (2013). As categorias referentes à relação teoria-prática e ensino-pesquisa foram analisadas a partir dos estudos de Freire (1997) e Cunha (2011). A pesquisa revelou que a formação pedagógica do curso de licenciatura em História da UFPE, ainda que tenha sua composição efetivada em acordo com o que instituem as DCN's da formação de professores/as para o magistério na educação básica, mantém aproximações com um perfil de formação de natureza bacharelizante, em um cenário de embate em que se confrontam uma posição favorável à radicalidade da identidade própria de um curso de licenciatura e uma posição que defende a conservação da subsunção da licenciatura pelo bacharelado.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Formação de professores/as. Licenciatura em História. Reforma Curricular.

ABSTRACT

The pedagogical training in History undergraduate courses of the Federal University of Pernambuco is configured as a generating theme of the research. The interest in understanding conceptions of teachers, students, graduates and administrative technical staff about the pedagogical training of the undergraduate degree course in History of the Federal University of Pernambuco subject to curriculum reform in 2012.2 constitutes the general objective of the research. The specific objectives were to analyze understandings about the pedagogical training contained in the documents, as well as conceptions of teachers, staff of the administrative technical staff, students and graduates about the pedagogical training proposed by the graduation in History course from of curriculum reform. In addition, we seek to map tensions, clashes, changes and permanences of the curriculum, especially the pedagogical training offered by the course that has been reproduced since the reform process of 2012.2. To achieve the research objectives, we used documentary analysis and semi structure interview as a methodological procedure and instrument. The information were organized and analyzed using the content analysis technique proposed by Bardin (1977). The main empirical categories refer to the proper identity of undergraduate courses, the theory-practice relationship in teacher education and the teaching-research relationship in teacher education. The theoretical debate addressed themes related to teacher education, especially pedagogical training (Freire, 1997; Souza, 2009; Batista Neto and Santiago, 2011). The questions of the construction of teaching knowledge were anchored in the studies of Shulman (2014), Tardif (2002); and Gauthier (2006). The discussion about own identity of undergraduate courses was based on the approximations between the works of Silva (2010, 2013), Dubar (2012) and Arroyo (2013). The categories referring to the theory-practice relationship and teaching-research were analyzed from the studies by Freire (1997) and Cunha (2011). The research revealed that the pedagogical training of the undergraduate graduation course in History of UFPE, although its composition is made in accordance with the DCN institute of teacher training for basic education teachers, maintains approximations with a training profile of a baccalaureate nature, in a clash scenario in which a position favorable to the radical identity of a graduation course and a position that defends the preservation of the undergraduate subsumption by the baccalaureate is confronted.

Keywords: Pedagogical training. Teacher training. Graduation in History. Curriculum Reform.

RESUMEN

La capacitación pedagógica en los cursos de grado de Historia de la Universidad Federal de Pernambuco se configura como el tema generador de la investigación. El objetivo general de la investigación es el interés por comprender las concepciones de maestros, estudiantes, graduados y personal técnico administrativo sobre la formación pedagógica del curso de licenciatura en Historia de la Universidad Federal de Pernambuco sujeto a la reforma curricular en 2012.2. Los objetivos específicos fueron analizar las comprensiones sobre la formación pedagógica contenida en los documentos de orientación, así como las concepciones de los maestros, el personal del personal técnico administrativo, los estudiantes de los últimos períodos y los graduados sobre la formación pedagógica propuesta por el curso de Licenciatura en Historia de de reforma curricular. Además, buscamos mapear tensiones, enfrentamientos, cambios y permanencias del plan de estudios, especialmente la capacitación pedagógica ofrecida por el curso que se ha reproducido desde el proceso de reforma de 2012.2. Para lograr los objetivos de la investigación, utilizamos el análisis documental y la entrevista semiestructura como procedimiento e instrumento metodológico. Los datos se organizaron y analizaron utilizando la técnica de análisis de contenido propuesta por Bardin (1977). Las principales categorías empíricas se refieren a la identidad adecuada de los cursos de pregrado, la relación teoría-práctica en la capacitación docente y la relación enseñanza-investigación en la capacitación docente. El debate teórico abordó temas relacionados con la capacitación del profesorado, especialmente la capacitación pedagógica (Freire, 1997; Souza, 2009; Batista Neto y Santiago, 2011). Las cuestiones de la construcción del conocimiento docente se anclaron en los estudios de Shulman (2014), Tardif (2002); y Gauthier (2006). La discusión sobre la identidad propia de los cursos de pregrado se basó en las aproximaciones entre los trabajos de Silva (2010, 2013), Dubar (2012) y Arroyo (2013). Las categorías que se refieren a la relación teoría-práctica y enseñanza-investigación fueron analizadas a partir de los estudios de Freire (1997) y Cunha (2011). La investigación reveló que la formación pedagógica del curso de licenciatura en Historia de la UFPE, aunque su composición se realiza de acuerdo con el instituto DCN de formación docente para profesores de educación básica, mantiene aproximaciones con un perfil de formación de naturaleza de bachillerato, en un escenario de choque en el que se confronta una posición favorable a la identidad radical de un curso de grado y una posición que defiende la preservación de la subsunción de pregrado por parte del bachillerato.

Palabras clave: Capacitación pedagógica. Capacitación del profesorado. Licenciada en Historia. Reforma curricular.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01.	Síntese do debate teórico.....	48
Figura 02.	Síntese das categorias da formação pedagógica presentes nos documentos.....	122
Figura 03.	Relação entre categorias e subcategorias construídas a partir de entrevistas.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 01.	Matriz curricular do curso de licenciatura em História da UFPE (perfil 1112-1).....	19
Quadro 02.	Estrutura do Ensino Normal, segundo a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946).....	63
Quadro 03.	Objetivos específicos e seus respectivos instrumentos/procedimentos metodológicos.....	100
Quadro 04.	Documentos analisados e suas respectivas ementas.....	106
Quadro 05.	Categorias da formação pedagógica a partir dos documentos.....	107
Quadro 06.	Perfil dos/as docentes e do funcionário técnico administrativo participantes da pesquisa.....	110
Quadro 07.	Perfil dos/as estudantes e egressos participantes da pesquisa.....	111
Quadro 08.	Categorias e subcategorias da pesquisa empírica.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 01.	Dissertações e Teses do PPGE-UFPE e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (ibict) (2006-2015).....	28
Tabela 02.	Quantidade de Dissertações publicadas nas Instituições (2006-2015).....	29
Tabela 03.	Produções anuais dos GT's 8 e 12 da Anped (2006-2015).....	33
Tabela 04.	Quantitativo de trabalhos publicados em revistas acadêmicas (2006-2015).....	36
Tabela 05.	Número de docentes que retornaram o questionário eletrônico.....	102
Tabela 06.	Número de docentes do D.H que devolveram o questionário impresso.....	102
Tabela 07.	Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos em 2017.....	166
Tabela 08.	Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos em 2018.....	166
Tabela 09.	Distribuição da carga horária dos componentes curriculares nos perfis 1112-1 e 1113-1 do curso de História da UFPE.....	194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CCEPE	Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão
CE	Centro de Educação
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CLACA	Centro de Letras, Comunicação e Artes
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covest	Comissão de vestibular
CP	Conselho Pleno
DH	Departamento de História
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
EAD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Esalq	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
FUMEC	Fundação Mineira de Educação e Cultura
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GT	Grupo de Trabalho
ICMC	Instituto de Ciências, Matemática e Computação
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais

MEC	Ministério da Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência
PROACAD	Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SEE-PE	Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco
Sig@	Sistema de Informação Geográfica
Sisu	Sistema de Seleção Unificado
T.A	Técnico Administrativo
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UIT	Universidade de Itaúna
UNEB	Universidade di Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	18
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	24
1.3	SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA: o que dizem produções acadêmicas do campo da Educação sobre formação pedagógica de professores/as e reforma curricular de cursos de licenciatura.....	25
1.3.1	Sobre as teses e dissertações do PPGE-UFPE e produções publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	27
1.3.2	Sobre as Comunicações Orais apresentadas nos GT's 8 e 12 em reuniões anuais da Anped.....	32
1.3.3	Sobre os estudos publicados em revistas científicas.....	36
1.3.4	Tecendo algumas considerações sobre a produção.....	39
1.4	SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA E A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO QUE DELA RESULTOU.....	40
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE/EM CURSOS DE LICENCIATURA.....	46
2.1	OS SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS.....	49
2.2	O QUE DENOMINAMOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA?.....	56
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA: histórico e perspectivas.....	58
2.3.1	Perspectivas de Formação de Professores/as no Brasil (1930-1988).....	59
2.3.2	Perspectivas de Formação de Professores/as no Brasil (1988-2015).....	68
2.4	CURSOS DE LICENCIATURA: perspectivas da formação docente.....	80
2.4.1	Identidade de cursos de licenciatura: contribuições do currículo.....	81
2.4.2	Formação de professores/as por competências.....	85
2.4.3	Relação teoria-prática na formação de professores/as.....	89
2.4.4	Relação ensino-pesquisa na formação de professores/as.....	93
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	97
3.1	ANÁLISE DOCUMENTAL ENQUANTO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	103

3.2	ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ENQUANTO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	108
3.3	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	112
3.4	SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS.....	115
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL POR MEIO DE SEUS DOCUMENTOS NORTEADORES: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE CURSOS DE LICENCIATURA.....	119
4.1	NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS.....	124
4.2	A IDENTIDADE PRÓPRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	135
4.3	A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	147
4.4	A RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	158
4.5	A GUIA DE SÍNTESE.....	167
5	O QUE DIZEM OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO/DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPE.....	170
5.1	O OLHAR DE DOCENTES E DO FUNCIONÁRIO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO ACERCA DA REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	172
5.1.1	A construção de uma identidade própria do curso de licenciatura em História da UFPE.....	173
5.1.2	Relação ensino-pesquisa na formação de professores/as de História da UFPE.....	189
5.2	O OLHAR DE ESTUDANTES DE PERÍODOS FINAIS E DE EGRESSOS ACERCA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO/DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPE.....	204
5.2.1	Identidade própria do curso de licenciatura em História.....	204
5.2.2	Concepções acerca da relação teoria-prática na formação docente.....	210
5.2.3	Concepções acerca da relação ensino-pesquisa na formação docente.....	218
5.3	FAZENDO UMA SÍNTESE.....	222
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224

REFERÊNCIAS.....	230
ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR - LICENCIATURA EM HISTÓRIA (UFPE) - PERFIL 1113-1.....	237
APÊNDICE A - TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DEFENDIDOS EM 2017 E 2018.....	244
APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	250

1 INTRODUÇÃO

Com a introdução intencionamos apresentar os caminhos percorridos para a produção da pesquisa. Caminho este que se iniciou com as inquietações pessoais, passando pela problematização, pela delimitação do problema de pesquisa, do objeto e pela construção de objetivos que pretendemos atingir. Envolveu também a comunicação de resultados alcançados pelo trabalho a partir do cotejamento do debate teórico com dos dados colhidos por pesquisa de campo para, por fim, explicitar a organização e composição final do texto.

1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

As concepções¹ de docentes, funcionário do corpo técnico administrativo, estudantes de períodos finais e egressos da licenciatura em História da UFPE acerca da formação pedagógica do/no curso configuraram-se como objeto de estudo da nossa pesquisa. O interesse por estudar sobre a formação pedagógica de curso de licenciatura, graduação plena, decorre das nossas experiências no processo da formação inicial, da formação continuada e da prática docente.

Enquanto estudante de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco tivemos a formação inicial² baseada na estrutura curricular comumente dominada pelo “modelo 3+1”. Tal denominação é justificada por um currículo que direciona os três primeiros anos do curso exclusivamente aos componentes curriculares referentes ao campo da História, ou seja, os estudantes do bacharelado e da licenciatura³ compartilhavam os mesmos componentes curriculares sem sequer haver algum contato – teórico ou prático – com conteúdos da área de Educação. Somente no último ano, cursávamos as disciplinas voltadas à Educação e nos aproximávamos da escola e da educação básica a partir dos estágios que se desdobravam em dois semestres: Prática de Ensino de História I e Prática de Ensino de História II.

O curso de História da UFPE permitia ao/a estudante ingressante obter duas habilitações em um mesmo curso de graduação. O/a discente poderia formar-se bacharel e/ou licenciado/a. Se atualmente são dois cursos que apresentam organização curricular específica,

¹As concepções são tratadas como sinônimo de noções ou visões que os sujeitos constroem sobre sua formação pedagógica. Não pretendemos realizar um estudo acerca das representações sociais sobre a formação pedagógica nesses cursos.

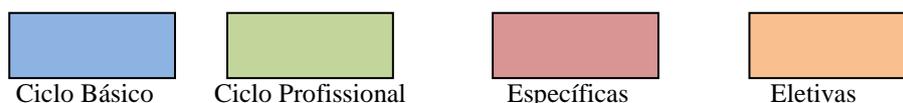
²Compreendemos que a formação docente é permanente e acontece em diversos espaços além das instituições formativas, porém corroboramos com a concepção de que as instituições são espaços privilegiados de formação e ofertam uma formação própria ao docente. Chamamos de formação inicial a primeira etapa da formação institucional dos/as futuros/as docentes e que confere licença pelo Estado para o exercício profissional.

cada um, no período ao qual nos referimos (2001-2005), a formação só se diferenciava a partir do quarto ano quando o/a estudante interessado no bacharelado cursava disciplinas distintas daqueles que decidia caminhar para uma formação de licenciado/a. O currículo da licenciatura, portanto, estava contaminado por conteúdos que a ele emprestava um perfil bacharelizante, considerado como a base da formação. Este cenário supunha uma compreensão segundo a qual a formação de professor reduzia-se ao momento de aplicação de toda teoria aprendida ao longo dos anos no campo de exercício pré-profissional, a escola.

Quadro 01: Matriz curricular do curso de Licenciatura em História (perfil 1112-1)

MATRIZ CURRICULAR – LICENCIATURA EM HISTÓRIA PERFIL 1112-1							
1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
Economia 1 (60 h)	Civilização Ibérica 1 (60 h)	História Antiga 2 (60 h)	História da América 5 (60 h)	História Contemporânea 1 (60 h)	História Contemporânea 2 (60 h)	Didática 1 (60 h)	Prática de Ensino 2 (150 h)
Fundamentos de Sociologia (60 h)	Geografia Humana do Brasil 1 (60 h)	História Medieval 1 (60 h)	História do Brasil 5 (60 h)	História da América 6 (60 h)	História da América 7 (60 h)	Estrutura e Funcionamento do Ensino 3 (60 h)	Psicologia da Educação 6 (60 h)
Introdução aos Estudos Históricos 1 (60 h)	História Antiga 1 (60 h)	Iniciação à Pesquisa Histórica (45 h)	História Medieval 2 (60 h)	História de Pernambuco 1 (60 h)	História do Brasil 7 (60 h)	Introdução à Educação (60 h)	Psicologia da Educação 7 (60 h)
Introdução a Filosofia 2 (60 h)	Introdução aos Estudos Históricos 2 (60 h)	Pré-História 2 (60 h)	História Moderna 1 (60 h)	História do Brasil 6 (60 h)	Sociologia 2 (60 h)	Prática de Ensino 1 (150 h)	Eletiva
Português Instrumental (60 h)	Pré-História 1 (60 h)	Teoria da História 1 (60h)	Paleografia 2 (45h)	História Moderna 2 (60 h)	Eletiva	Eletiva	Eletiva

Fonte: produção da própria autora a partir dos dados oriundos do seu histórico escolar



O Quadro 1 mostra como estava organizada a matriz curricular da licenciatura no que se refere à disposição dos componentes curriculares, à carga horária destinada a cada um deles e à compreensão de como o conjunto de componentes curriculares correspondia a uma determinada etapa do processo formativo⁴.

A organização e a prática curricular do curso chamaram atenção por dois aspectos considerados relevantes para a construção do objeto de pesquisa: a) o tempo destinado aos estudos dos conhecimentos da área de referência, somado ao discurso de docentes sobre o

⁴No período em que cursávamos o curso de História, o perfil curricular era identificado como 1112-1. O mesmo perfil manteve-se vigente até a reforma curricular implantada em 2012.2 que deu origem ao perfil 1113-1.

privilégio deste saber que construía e reforçava a desvalorização dos saberes pedagógicos – relacionados ao campo da educação; b) com esta matriz, o/a futuro/a docente vivenciava a maior parte de seu curso distante do ambiente escolar.

Os aspectos apresentados acima nos aproximaram do debate teórico acerca da formação de professores/as, em especial, a formação de professores/as de História. Passamos a nos inquietar com a hierarquização de saberes vigente na cultura institucional que passava a cristalizar o papel de coadjuvante dos estudos relativos à Educação. A noção de papel secundário, ou até mesmo descartável, defendida por inúmeros estudantes e professores do próprio curso, a que se atribui à formação pedagógica, causava-nos incômodo. Questionamos, portanto, de que forma o próprio campo da educação contribuía para tal realidade.

Era recorrente a ideia de que os debates teóricos deveriam corresponder, necessariamente, às exigências do campo prático. As experiências compartilhadas, sobretudo nas aulas de Didática e nos encontros de Prática de Ensino, reforçavam a ideia de que a realidade escolar não era contemplada no debate teórico introduzido pelos/as docentes formadores/as. Percebemos, portanto, que boa parte da desvalorização expressa nas conversas informais e em debates na sala de aula, estava em uma frágil percepção da relação teoria-prática que se construía naquele momento.

Nesse contexto, enquanto estudante do curso de licenciatura em História, identificamos dois aspectos decisivos para a construção da ideia de desvalorização dos saberes pedagógicos: a) a organização curricular do curso de História; b) a compreensão da fragilidade da relação teoria-prática por parte dos/as estudantes e de certos docentes, especialmente da área de História.

A perspectiva que emprestava protagonismo dos saberes da área de referência não era – e ainda não é – uma realidade exclusiva da UFPE, tampouco da realidade brasileira. Segundo Saviani (2008), as instituições formadoras de profissionais para o sistema escolar, na América Latina, paradoxalmente, valorizam os conhecimentos disciplinares em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Sobre este aspecto, Gatti *et al* destacam que:

o século XXI inicia-se com uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares, segundo a qual, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar – formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI *et al*, 2011, p. 98)

Nossas experiências na formação inicial deram-se em paralelo às experiências no campo da prática docente. Antes mesmo de cursarmos os componentes curriculares referentes ao estágio supervisionado, já tínhamos assumido a função de professora dos anos finais do

ensino fundamental em uma instituição privada de ensino. Desde 2003, até o presente, permanecemos na atividade docente transitando entre a educação básica pública e privada e o ensino superior público e privado. Todo este percurso nos fez compreender que a formação docente é permanente e se constrói em diversos espaços formativos. Acontece também não só como um processo individual, mas de troca de saberes e experiências entre pares e de professores com alunos/estudantes. A delimitação de um dado conceito sobre a docência, não importando o nível de ensino em que ela se efetiva, se fez em meio ao contato com as mais diversas compreensões acerca da docência e de seu processo formativo.

As concepções em torno da formação de professores/as verbalizadas em diversos espaços institucionais ou não, estavam carregados dos mesmos sentidos que compunham as concepções trazidas por colegas de formação inicial e alguns professores/as do curso de História. Era muito comum ouvir de docentes, dos diversos níveis de ensino, e de estudantes de graduação, que a formação pedagógica, os saberes da área de educação, tem pouco significado diante dos conhecimentos da área de referência.

As inquietações construídas ao longo da formação inicial e no exercício da prática docente foram ganhando maior dimensão a partir das leituras, debates e investigações realizadas durante o curso de Mestrado em Educação – Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica – da Universidade Federal de Pernambuco. Nossa dissertação de Mestrado suscitou muitos questionamentos no que se refere à formação pedagógica ofertada pelos cursos de Licenciatura. A pesquisa⁵, concluída em 2008, teve como objetivo analisar as concepções de avaliação das aprendizagens e a prática avaliativa de professores de História de 5ª à 8ª séries da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE-PE).

O trabalho trouxe como aporte teórico as discussões sobre prática pedagógica, prática docente e avaliação das aprendizagens na perspectiva formativa-reguladora. O referencial teórico fundamentou a análise das informações coletadas a partir da análise documental, da observação da prática docente, enquanto procedimentos, e a entrevista e o memorial como instrumentos de coleta. Utilizou como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa e teve como campo empírico, três escolas da Gerência Regional de Ensino Sul (GRE Sul) do SEE-PE. A pesquisa contou com a participação de três sujeitos que atenderam aos nossos critérios de seleção: ser professor/a das séries finais do Ensino Fundamental, independente do vínculo empregatício, graduado/a em História e que estaria exercendo o magistério nessa disciplina. A

⁵O estudo foi realizado entre os anos de 2007 e 2008. Nesse período, a rede estadual de ensino mantinha o sistema seriado. Atualmente, a pesquisa trataria dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

análise e apresentação dos dados fundamentaram-se na perspectiva de análise de conteúdo de Bardin.

Os resultados foram categorizados por temas. Primeiramente, foram tratadas as informações obtidas por meio do memorial. Essas informações foram compreendidas como hipóteses explicativas da prática avaliativa dos sujeitos da pesquisa. Diante disso, foram construídas as seguintes categorias: críticas à vivência na Educação Básica; relação teoria-prática, e discurso dos docentes participantes sobre a sua prática avaliativa.

As informações oriundas da entrevista e da observação foram categorizadas de acordo com os seguintes temas: avaliação processual e somativa; avaliação como relação de poder; instrumentos avaliativos e análise do erro. Diante disso, percebemos que a prática avaliativa dos professores esteve ancorada na concepção de que a avaliação das aprendizagens não é terminal e, nesse processo, o/a professor/a lançava mão de instrumentos avaliativos variados.

Tal prática sofria forte influência do marco regulatório da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (Instrução nº 02/2002). O documento afirmava que a avaliação do desempenho escolar deveria estar centrada no processo de ensino-aprendizagem e seria implementada como um processo de natureza cumulativa, contínua, sistemática e flexível.

Observamos também que, no caso da disciplina de História, a resignificação do seu ensino avançava em ritmo mais acelerado e notável do que a resignificação da prática avaliativa. Em muitas circunstâncias a avaliação era concebida, pelos/as docentes, como instrumento de controle, barganha e manutenção de hierarquias na relação professor-aluno. Esse contexto contribuía, sobretudo, para reforçar a ideia levantada pelos próprios docentes de que os avanços no marco teórico sobre avaliação não acompanham a realidade da sala de aula, podendo haver um hiato entre a teoria e a prática avaliativa.

Ou seja, no que tange às práticas de avaliação das aprendizagens, os saberes da experiência estão sobrepostos aos saberes do campo pedagógico. Nesse contexto, a pesquisa de mestrado nos deixou os seguintes questionamentos: qual a importância da formação pedagógica para os/as professores/as? Em que medida os conhecimentos pedagógicos interferem na prática docente? De que maneira o currículo das licenciaturas interfere nas ideias dos/as professores/as acerca do conhecimento pedagógico?

Tais questionamentos foram aguçados a partir do momento em que entramos em contato com a literatura específica sobre a formação de professores/as de História, mais precisamente, com o debate introduzido por Selva Guimarães Fonseca. Em seu livro “Didática e Prática de Ensino de História” (2013), a autora chama atenção para as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História*, publicados pelo MEC em 2001.

As diretrizes compõem um documento normativo que indica qual deve ser o perfil profissional dos formandos do curso; quais habilidades e competências devem ser construídas ao longo da formação; quais os conteúdos curriculares a serem contemplados; a organização e estrutura do curso e a disposição dos estágios supervisionados no currículo.

Ao apresentar uma avaliação sobre o documento curricular, Selva Guimarães Fonseca identifica que o texto sequer menciona a palavra “professor” ao tratar da formação ofertada pelos cursos de História do país (FONSECA, 2013, p.60). Cumpre destacar que a autora traz as Diretrizes para chamar a atenção de que o documento foi criado para ser orientador da construção dos novos currículos dos cursos de História. A leitura nos mostrou que a concepção bacharelizante da formação do/a professor/a de História também está presente em documentos oficiais.

Somado a este debate, apontamos a implantação da Resolução CNE/CP nº1/2002 como amálgama na construção do objeto da pesquisa que desenvolveríamos a partir de então. Ao nos depararmos com tal dispositivo normativo da formação de professores para o magistério na educação básica, fomos instigadas ainda mais a aprofundar nossos questionamentos.

O documento editado em 2002 instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores para o Magistério na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A partir de tais diretrizes, os cursos de licenciatura, dentre eles o de História, precisavam passar por uma reforma curricular. A reforma tocava principalmente o âmbito da formação pedagógica, pois instituía a obrigatoriedade de um currículo específico para as licenciaturas, que se configuraria em um projeto pedagógico próprio. Instituía a prática como componente curricular a ser cumprida desde o período inicial do curso, ampliava a carga horária de estágio, determinava seu início a partir da segunda metade do curso e recomendava a inserção de componentes curriculares referentes ao campo da educação desde o início do curso.

Qual o rebatimento desse novo projeto formativo nos cursos de Licenciatura, em especial, o de História? Sob quais bases o Projeto Pedagógico desses cursos passou a expressar a formação do/a professor/a de História, a partir de uma nova Resolução? Tais alterações produziram modificações na forma como a formação pedagógica passou a ser compreendida por professores, gestores dos cursos e egressos?

As referidas indagações levaram-nos a construir a seguinte hipótese que nos orientou durante toda a pesquisa: **a reforma curricular do curso de licenciatura em História da UFPE, implantada em 2012.2 com base na legislação vigente e no debate social e**

acadêmico, constituiu um campo de disputa, uma vez que as concepções dos sujeitos implicados (Departamento de História e Centro de Educação) sobre a formação de professores/as para o magistério na educação básica, especialmente no que se refere à formação pedagógica, divergiam.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

O percurso aqui descrito resume apenas parte das questões que nos possibilitou propor a presente pesquisa e nos levou à construção do seguinte problema: **o que documentos, sujeitos participantes da reforma curricular (docentes e funcionário do corpo técnico-administrativo), estudantes dos períodos finais e egressos do curso de licenciatura em História da UFPE concebem como formação pedagógica deste curso diante da reforma implantada em 2012.2?**

Considerando tal problema, delimitamos como objeto da pesquisa as **concepções de formação pedagógica constantes em documentos e construídas por docentes, funcionário do corpo técnico administrativo, estudantes de períodos finais e egressos da licenciatura em História da UFPE.**

A pesquisa tem como **objetivo geral**: compreender concepções de formação pedagógica do/no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco a partir da sua reforma curricular de 2012.2.

Configuram-se como **objetivos específicos**:

- Identificar concepções sobre formação pedagógica de professores/as expressas em pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologados pelo MEC que regulam diretrizes para a formação de professores/as em cursos de Licenciatura, de graduação plena, bem como em resoluções do Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPE que normatizam diretrizes para a reforma curricular dos cursos de licenciatura e em Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em História da UFPE;
- Analisar o que pensam sujeitos participantes da reforma (dentre eles/as, conceptores/as do Projeto Pedagógico do Curso) e docentes que vivenciam o currículo reformulado do curso de Licenciatura em História da UFPE, sobre o contexto da reforma e o perfil (1113-1) que dela resultou;

- Analisar como egressos e estudantes dos períodos finais do curso de Licenciatura em História da UFPE, ingressantes no perfil nº1113-1, aprovado pela reforma de 2012.2, concebem a formação pedagógica proposta pelo currículo;
- Mapear tensões, embates, mudanças e permanências do/no currículo, em especial da/na formação pedagógica ofertada pelo curso de Licenciatura em História, que se reproduziu desde o processo da reforma resultante em 2012.2.

1.3 SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA: o que dizem produções acadêmicas do campo da Educação sobre formação pedagógica de professores/as e reforma curricular de cursos de licenciatura

A formação pedagógica é um eixo de suma importância para compreendermos como se configura a formação inicial de professores/as. O currículo dos cursos de licenciatura são também expressões do modo como as instituições pensam a docência e o seu processo formativo. A pesquisa busca analisar tal formação pedagógica, pelo viés dos saberes que a constitui, no contexto em que cursos de licenciatura da UFPE passaram por uma reforma curricular capitaneada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena*. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1/2002)

Para a realização da pesquisa, compreendemos ser importante buscar produções, na instituição em que a própria pesquisa está sendo produzida e em outros espaços de expressão relevante na área de Educação, que apresentam aproximações temáticas com o objeto de estudo. Assim, esse esforço torna possível situar a discussão no cenário local e nacional revelando os destaques e as ausências no que vem sendo investigado por pesquisadores/as sobre a formação de professores.

Realizamos um levantamento de estudos publicados nos últimos dez anos (entre 2006 e 2015) incluindo dissertações, teses, comunicações orais publicadas em eventos e estudos divulgados em formato de artigo por revistas científicas. A escolha do recorte temporal foi feita a partir do entendimento de que uma década é período significativo para analisarmos e construirmos um contexto de produções, além de abranger pesquisas realizadas antes e depois das Diretrizes que passaram a nortear reformas curriculares em cursos de licenciatura.

Configuraram-se como campo de pesquisa o Repositório Institucional da UFPE, os sites das reuniões anuais da Anped – GT 8 (Formação de professores) e GT 12 (Currículo) - , a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – *Ibict*- e revistas científicas – *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do Inep/MEC*; *Em aberto*, também do MEC, e a *Revista Brasileira de Educação* (Anped). O levantamento foi realizado a partir de identificações

temáticas (palavras chave), ou seja, buscamos nos títulos e/ou resumos, trabalhos que discorressem sobre **formação inicial de professores/as em cursos de licenciaturas⁶, reforma curricular de cursos de licenciatura e formação pedagógica em cursos de licenciatura.**

A partir de tais descritores, buscamos identificar nas produções – partindo da leitura dos resumos -, o objeto, os objetivos, o percurso metodológico e os principais resultados de cada pesquisa. Após a identificação, realizamos a análise dos resultados para construção do cenário que se desenhou na última década.

O levantamento-análise resultou na produção que pode ser compreendida como estado do conhecimento. As expressões “estado do conhecimento”, “estado da arte”, “estado da pesquisa” ou “análise científica” são de uso corrente nas produções acadêmicas e contam com muitos trabalhos publicados no Brasil e no Exterior. São trabalhos que propõem um mapeamento e uma análise das produções científicas sobre determinada temática ou área do conhecimento.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), significam contribuições importantes na constituição de um campo teórico e tem como objetivo, revelar os inúmeros enfoques e perspectivas daquele campo. No Brasil, tais produções são relativamente recentes quando se trata da área de Educação – podemos destacar a década de 1970 como marco temporal, tomando como destaque a produção de Aparecida Jouly Gouveia, datada de 1971, intitulada: *A pesquisa educacional no Brasil.*

O crescimento do debate sobre determinados objetos de estudo pode ser observado a partir de pesquisas que se dediquem a fazer um balanço e um mapeamento do que revele o conhecimento elaborado para que possamos visualizar os enfoques e as lacunas. De acordo com Alves (1992), é importante que o pesquisador se situe no estado atual do conhecimento de sua área de interesse.

As inquietações trazidas por Romanowski e Ens (2006) apontam para o interesse crescente por pesquisas que abordam o “estado da arte”.

Esta intensificação de publicações gera inquietações e questionamentos como: Quais são os temas mais focalizados? Como estes tem sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinências destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da educação, a formação de professores, o currículo, a formação continuada, as políticas educacionais? (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.38)

⁶Não incluímos a busca por cursos de Pedagogia pois nossa pesquisa tem como foco outras licenciaturas cuja proposta consiste na formação de professores para uma área de conhecimento.

Para uma melhor compreensão dos achados, iremos organizar os dados a partir de grupos de produções que serão expostos em tabelas. Num primeiro momento, iremos indicar e tecer análises acerca de dissertações e teses produzidas no PPGE-UFPE, disponibilizadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT)). Em seguida, trataremos dos trabalhos publicados em reuniões anuais da Anped; seguimos com os estudos divulgados pelas revistas já referidas e, por fim, trazemos algumas considerações sobre nossos achados.

1.3.1 Sobre as teses e dissertações do PPGE-UFPE e produções publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A busca no Repositório Institucional da UFPE foi realizada a partir de alguns filtros que fizeram recortes sobre o acervo das produções disponíveis na banco de dados. O primeiro critério utilizado para o levantamento disse respeito ao centro acadêmico no qual o trabalho foi realizado. Como o curso de doutorado realizou-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (*campus* Recife), selecionamos o centro acadêmico, em seguida, escolhemos a área de Educação e, por fim, delimitamos o período a ser investigado (2006 a 2015).

O levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações exigiu um número maior de filtros para que chegássemos às produções. O primeiro recorte realizado disse respeito à área de conhecimento. Fizemos a escolha pela área de Educação e, dentro dela, selecionamos os trabalhos que estão vinculados à linha de investigação de formação de professores/as. Com base nas escolhas acima, buscamos os trabalhos que estavam inscritos nas 27 instituições que apresentaram pesquisas na área da formação docente.

Ao todo, foram analisadas 368 dissertações e 138 teses produzidas no PPGE-UFPE. Do total de dissertações, apenas três (0,81%) foram identificadas com temáticas próximas ao nosso objeto. No que se refere às teses do Programa, encontramos o mesmo número de produções em relação ao mestrado, três teses (2,17%)

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram analisadas 143 produções relativas ao curso de mestrado e 74 trabalhos referentes ao curso de doutorado. Das 143 dissertações, dez (6,99%) foram identificadas como relativas à temática. Dentre as 74 teses, apenas duas (2,70%) estão relacionadas ao nosso tema de pesquisa.

Tabela 01: Dissertações e Teses do PPGE-UFPE e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBCT) (2006-2015)

Produções	Quantidade Total	Total relativo à temática
Dissertações do PPGE-UFPE	368	3
Dissertações no BDTD/IBICT	143	10
Teses do PPGE-UFPE	138	3
Teses no BDTD/IBICT	74	2
Total	720	18

Fonte: produção de autoria da pesquisadora a partir dos dados obtidos no repositório de dissertações e teses da UFPE e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Das três dissertações do PPGE-UFPE, identificadas a partir dos descritores, duas apresentaram maior aproximação com o objeto de estudo. O trabalho realizado por Eduardo Jorge Souza da Silva (2007) tratou da formação inicial de professores/as de Educação Física no que se refere ao conhecimento do jogo e de que maneira tal conhecimento contribui para a formação humana do educador. O trabalho apresentou semelhanças com o que desenvolvemos no que toca à formação inicial, porém, se distanciou na medida em que investigou sobre um conhecimento específico da área da Educação Física.

As duas outras dissertações foram produções mais recentes, consideradas importantes para construção do cenário de nossa investigação. Uma delas foi publicada em 2013 e trata das representações sociais de estudantes de licenciatura acerca de sua formação pedagógica. A autora – Viviane Cordeiro Gomes – buscou compreender as representações sociais da formação pedagógica dos estudantes das licenciaturas diversas do Centro de Educação da UFPE.

Os resultados apontaram que as representações sociais são diferentes entre os estudantes das três áreas de conhecimento: saúde, exatas e humanas. Indicaram que há uma dicotomia na fala dos sujeitos, pois ao mesmo tempo em que apontam a importância da formação pedagógica, denunciam a desarticulação com a prática escolar e a desvalorização do/a professor/a. Outro dado considerado relevante por nós foi a percepção de que a formação pedagógica sofre desvalorização entre os/as docentes dos centros formadores das áreas específicas.

Outra dissertação de maior proximidade foi publicada no ano de 2015 de autoria de Marcela Thaís Monteiro da Silva. Abordou as representações sociais de professores do Departamento de Letras da UFPE sobre a reestruturação da licenciatura.

A pesquisa apontou que a reforma curricular no curso de Letras realizou-se com o objetivo de mudar a disposição dos componentes curriculares e sua carga horária. Segundo a pesquisadora, os/as docentes afirmaram que as mudanças estiveram ancoradas no privilégio dado à formação pedagógica, responsável por trabalhar métodos e técnicas de ensino, enquanto a “formação específica” traria o domínio dos conteúdos referentes à área de formação.

É válido ressaltar que a pesquisa também apontou um distanciamento associado a uma relação de confronto entre o Departamento de Letras e os departamentos do Centro de Educação. Os/As docentes ainda revelaram ter mudado pouco ou não mudaram sua prática de ensino a partir do novo currículo mesmo com implementação das novas diretrizes curriculares norteadoras da formação.

As dez dissertações identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações distribuíram-se por sete instituições de educação superior. A tabela abaixo traz as instituições e a quantidade de trabalhos encontrados que tiveram proximidade com a nossa pesquisa.

Tabela 02: Quantidade de Dissertações publicadas nas Instituições (2006-2015)

Instituição	Número de dissertações relativas à temática
Universidade de São Paulo (USP)	2
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	3
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	1
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	1
Total	10

Fonte: produção de autoria da pesquisadora a partir dos dados obtidos no repositório de dissertações e teses da UFPE e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

As dez dissertações abordaram a formação inicial em cursos de licenciatura, porém trouxeram os mais diversos temas como: **a construção de saberes, a relação dos estudantes com o conhecimento, as concepções acerca dos cursos de licenciatura e o seu currículo.** Desse modo, destacamos três – uma da Universidade Federal do Paraná e duas da Universidade Estadual Paulista – dentre as dez dissertações identificadas, pois tratavam da análise do que pensam licenciandos/as e docentes sobre os cursos de licenciatura, como também uma análise sobre as matrizes curriculares.

O trabalho realizado na UFPR corresponde a uma pesquisa recente (2015) acerca das causas da evasão e da permanência de estudantes num curso de licenciatura em Física. O autor trouxe à discussão a opinião dos/as licenciandos/as em relação ao seu curso. Os sujeitos demonstraram os problemas que levavam à evasão, bem como o lado positivo do curso que contribuía para a permanência.

Com base nos dados, Everton Ribeiro identificou que os problemas anunciados pelos estudantes diziam respeito ao tempo de dedicação exigido pelo curso e à percepção de que faltam boas perspectivas no futuro docente. Como ponto positivo estão o “fazer o que gosta” e o “desejo de ser professor/a”⁷.

As dissertações produzidas na Unesp analisaram dois cursos de licenciatura do *campus* situado na cidade de Presidente Prudente, São Paulo. A pesquisa de Justino Alves (2014) analisou o curso de Física, enquanto o trabalho de Iara de Souza (2013), investigou o curso de Educação Física.

A pesquisa mais recente buscou identificar a visão dos docentes e do Projeto Político Pedagógico do curso sobre da licenciatura em Física. A outra, estudou a visão dos estudantes em relação à matriz curricular do curso de Educação Física. Em ambas, os autores identificaram a valorização dos componentes curriculares relacionado à área de formação, Física e Educação Física.

O curso de Física, licenciatura, mantinha fortes características de um bacharelado, sobretudo pelo seu “modelo 2+2” – expressão usada pelo autor para elucidar a estrutura do curso onde os estudantes cursavam os componentes curriculares relacionados ao campo da Física por dois anos e só nos dois anos finais de curso, entravam em contato com os componentes de sua formação pedagógica. Em relação ao curso de Educação Física, a autora identificou que os alunos valorizavam componentes curriculares que levassem à construção de um novo olhar sobre a Educação Física. Houve destaque para o componente do Estágio Supervisionado, pois os/as discentes depositavam expectativas em aprender a ministrar as aulas, porém foram surpreendidos/as com a realidade das escolas, graças ao desinteresse dos/das alunos/as e o desrespeito em relação à figura docente.

A opinião ou as representações sociais de estudantes e professores/as a cerca dos cursos de Licenciatura também foram frequentes nas teses do PPGE-UFPE identificadas como próximas à nossa temática. Dos três trabalhos apontados, dois trabalharam com a compreensão dos sujeitos acerca de sua formação ou de algum componente curricular.

⁷Categorias construídas pelo autor.

A tese mais antiga, data de 2006, é de autoria de Ozana Cavalcanti. A autora buscou analisar a concepção de didática construída por estudantes de cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Caruaru. De acordo com os resultados da pesquisa, os conceitos de “didática”, “conhecimento” e “prática pedagógica”, apreendidos pelos discentes, ultrapassaram o sentido puramente técnico-instrumental. Ou seja, houve uma compreensão dessas três categorias voltada para a inovação e o diálogo com os estudantes.

O estudo sobre representações sociais apareceu na pesquisa de Rejane Dias da Silva (2008). A pesquisadora teve como objetivo compreender a formação do/a professor/a de Matemática a partir das representações sociais de estudantes e professores/as do curso de Licenciatura em Matemática da UFPE. Segundo a pesquisadora, as representações circularam em torno das categorias das “dimensões cognitiva”, “pedagógica”, “socioafetiva” e “profissional”. Das categorias apresentadas houve predominância da dimensão cognitiva entre estudantes e professores/as.

A pesquisa chamou atenção para a diferença entre as representações sociais do corpo docente e do corpo discente. Para os/as estudantes, a categoria socioafetiva teve uma grande contribuição, enquanto os professores destacaram a categoria pedagógica. Outro dado importante é que, segundo as representações, a ênfase da formação se deu no saber disciplinar.

A tese mais recente (2012) tem como cenário de pesquisa o curso de Licenciatura em Educação Física. O estudo buscou analisar como se apresentava a relação entre as práticas de formação de professores e a teoria materialista histórico-dialética do conhecimento adotada pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri. Os resultados da pesquisa mostraram que havia uma distância significativa entre o discurso do projeto político-pedagógico e as práticas de formação de professores na perspectiva do materialismo histórico-dialético. A pesquisa também ressaltou que a ação dos/as professores/as pouco contribuiu para a construção da unidade teoria-prática já que tal relação apresentou-se confusa e repleta de contradições.

Na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o número de teses foi menor em relação ao PPGE-UFPE. Como identificado anteriormente, apenas duas teses demonstram aproximações com nosso objeto. Uma produção foi realizada no Programa da Universidade Estadual de São Paulo – apresentou o maior número de dissertações relativas ao tema por nós estudado – e a outra realizou-se na Universidade Federal da Bahia.

A tese da Unesp é de autoria de Rosiney Vale (2015) e tratou das tendências pedagógicas de formação de professor que subjazem no Projeto Pedagógico de Curso do

curso de Letras do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho/PR (CLCA/CJ). A partir da análise documental a autora identificou um processo de “mercadorização” da educação. Afirmou que tal processo ocorreu pela desvalorização da universidade pública, pela formação acrítica e pela influência neoliberal na construção do currículo que, segundo a pesquisadora, levou à construção de um profissional acrítico e carente de conhecimento.

A pesquisa realizada na UFBA (2013) buscou compreender o processo formativo vivido por um grupo de professores da Educação Básica, tomando como ponto de partida o espaço ocupado por suas experiências. A autora, Alba Gonçalves, afirmou que há uma necessidade da instituição formadora (Universidade Estadual de Santa Catarina) definir seu projeto de formação. Destacou também que o componente curricular do Estágio Supervisionado constituiu-se como um dispositivo fundamental na formação de professores/as por ser a base da relação teoria-prática.

1.3.2 Sobre as Comunicações Orais apresentadas nos GT's 8 e 12 em reuniões anuais da Anped

Os trabalhos analisados foram apresentados em dois Grupos de Trabalhos da Anped: GT-8 e GT-12. O GT-8 é identificado como o grupo da Formação de Professores, enquanto o 12 destina-se aos estudos referentes ao currículo. A escolha por esses dois campos deve-se ao fato deles tratarem de temáticas onde se inserem o objeto de estudo desta pesquisa. A formação inicial pedagógica de professores/as a partir da reforma curricular é um tema que se aproxima de pesquisas tanto na área da formação docente quanto do currículo.

Como anunciado anteriormente, foram analisadas produções socializadas entre os anos de 2006 e 2015. É válido ressaltar que no ano de 2014 não houve a reunião anual, portanto, o levantamento foi feito a partir das nove reuniões mais recentes. Com esse recorte temporal, analisamos 347 trabalhos – 204 do GT-8 e 143 do GT-12. A tabela a seguir indica o total de trabalhos publicado em cada Grupo de Trabalho e o total de produções relativas à nossa temática.

Tabela 03: Tabela referente às produções anuais dos GT's 8 e 12 da Anped (2006-2015)

Ano	GT 8	GT 12	TOTAL RELATIVO À TEMÁTICA
2006	28	11	1 (GT8)
2007	31	15	1 (GT8)
2008	18	17	1 (GT8) e 1(GT12)
2009	21	17	0
2010	21	18	3 (GT8)
2011	22	29	1 (GT8)
2012	22	15	2 (GT8)
2013	18	18	2 (GT8)
2015	23	23	2 (GT8)
TOTAL	204	143	13 (GT8) e 1(GT12)

Fonte: produção de autoria da pesquisadora a partir dos dados fornecidos pela Anped

O maior número de comunicações relativas à temática esteve concentrado no grupo da formação de professores. Do total de quatorze trabalhos identificados, apenas um esteve inscrito no GT de currículo. Refere-se a uma produção que traz aproximações estreitas com a pesquisa, pois versa sobre a reforma dos currículos escritos de sete cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), decorrente da adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de Licenciatura, de Graduação Plena (Resolução CNE/CP n°1, de 18/02/2002 e Resolução CNE/CP n°2, de 19/02/2002). O estudo foi realizado por Maria Manuela Garcia (2008) e apontou que a política de formação de professores/as teve efeitos contraditórios que resultaram num movimento de homogeneização e contradição dos currículos. Além disso, identificou o avanço das perspectivas experimentalista e empirista da formação docente.

Os trabalhos publicados no GT 8 apresentaram temáticas variadas dentro da formação inicial de professores/as em cursos de licenciatura e da reforma curricular desses cursos. As informações colhidas dos textos por nós analisados foram organizadas segundo as seguintes categorias: **concepções acerca do processo formativo** (7 trabalhos); **currículo dos cursos de licenciatura** (2 trabalhos); **relação formação-prática docente** (2 trabalhos) e **construção dos saberes docentes na formação inicial** (2 trabalhos).

As comunicações orais, cujas informações foram reunidas em torno das categorias “concepções acerca do processo formativo” e “currículo”, foram as que apresentaram relação direta com o objeto de estudo – total de oito trabalhos. A publicação mais recente datou do ano de 2015, de autoria de Christiana Andréa Vianna Prudêncio da Universidade Estadual de

Santa Cruz (Bahia). A pesquisadora buscou investigar as contribuições da perspectiva curricular “Ciência-Tecnologia-Sociedade” no estágio de licenciandos/as em Ciências Biológicas. O estudo mostrou concepções dicotômicas entre os/as estudantes. Um grupo passou a compreender a perspectiva mais integrada e humanística; outro grupo privilegiou o conhecimento puramente científico nos seus projetos.

No ano de 2012, destacamos duas produções: uma delas produzida no Programa de Pós-Graduação de Educação da UNB; a outra, do PPGE na UFPE. O trabalho da Universidade de Brasília realizou-se com a parceria de Wildson Luiz Pereira dos Santos e Carmen Silvia da Silva Sá. O trabalho tratou do caráter bacharelizante do currículo de um curso de Licenciatura em Química em uma universidade pública do Nordeste. Os resultados apontaram que a formação no curso de licenciatura está mais voltada para a pesquisa do que para o ensino. Os autores julgaram fundamental a construção de um currículo que valorizasse a docência e o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa realizada na UFPE buscou identificar e discutir as representações sociais de licenciandos/as sobre a docência no Ensino Superior. A autora, Mônica Patrícia da Silva Sales, dentre os resultados a que chegou a pesquisa, identificou que nas representações sociais de licenciandos, a docência no ensino superior apresentou dois aspectos: profissional e socioafetivo. Destacou também o rompimento com a visão tradicional acerca da docência nesse nível de ensino, pois ela era vista como profissão que requer conhecimentos e competências específicas, além de a ela se conferir grande valor social.

Outro estudo envolveu também representações sociais sobre a Física e o ato de ensinar de estudantes de curso de licenciatura, desta feita em 2011, de autoria de Márcia Cristina Dantas Leite Braz (UFRN). A pesquisa investigou como estudantes do curso de Física tornavam-se professores/as na medida em que relacionavam as suas representações sociais sobre Física e sobre o ensinar.

Os dados revelaram que a representação sobre Física está baseada na ideia da ciência racionalista, ancorada na ciência de Newton e Galileu. A representação do ensinar estava apoiada nas ideias da pedagogia tradicional. Quando articuladas, as representações indicaram a Física como uma ciência de difícil compreensão, cujo ensino se fazia por transmissão de conhecimento. A autora destacou a importância de se superar tais concepções a partir do investimento, pela instituição formadora, na reforma curricular e na formação continuada dos/as formadores/as.

No ano de 2010, mais uma vez, foram estudadas as concepções dos/as licenciandos/as. A pesquisa de Rita BuzziRausch (FURB) buscou conhecer concepções e experiências de

pesquisa promovidas nas licenciaturas e sua repercussão na atuação docente. Os resultados mostraram uma diversidade de sentidos em relação à pesquisa. Os olhares foram desde uma acepção mais acadêmica a um entendimento calcado simplesmente em atividades de leitura e atualização.

Ainda em 2010, foi publicado um trabalho acerca dos currículos de cursos de Educação Física. Paola Luzia Gomes Prudente (UIT e FUMEC) e Cláudio Lúcio Mendes (UFOP) buscaram analisar como os currículos de cinco instituições que ofereciam o curso de Educação Física interpretavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Os autores constataram que, mesmo com as Diretrizes, os cursos não demonstraram mudanças significativas em seu currículo.

Outro trabalho destacado por nós foi publicado no ano de 2008. Os/as autores/as, Daniela Patti do Amaral e Renato José de Oliveira, estudaram os discursos dos/as estudantes de diversos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre as disciplinas pedagógicas desses cursos. Diferente do que as de mais pesquisas vêm apontando, os dados revelaram que os argumentos em defesa dos conhecimentos disciplinares dos cursos de origem não tem muita força quando comparado a outros que compunham o currículo de licenciatura. Os/as autores/as afirmaram que a Faculdade de Educação da UFRJ se configura, assim, como espaço legítimo da formação de professores/as.

Os processos formativos nos cursos de Licenciatura em Matemática, Química e Física da Universidade Federal de Uberlândia foram objeto de estudo de Geovana Ferreira Melo (UFU), em 2007. Com o trabalho, a autora buscou analisar o processo formativo de estudantes desses cursos e suas principais dificuldades. Os resultados mostram um velho achado: a necessidade de se superar a ideia da licenciatura como apêndice do bacharelado.

Por fim, tratamos do trabalho de Marinalva Lopes (UEFS) e Sandra Regina Soares (UNEB), publicado na reunião anual de 2006. A pesquisa versou sobre as representações de docentes de cursos de licenciatura sobre a prática educativa. As autoras afirmaram que as representações estiveram baseadas em elementos característicos de tendência emergente da prática educativa. Todavia, os resultados indicaram a existência de fortes resquícios de atitudes congruentes com o paradigma conservador, principalmente no que concerne à dimensão avaliação.

1.3.3 Sobre os estudos publicados em revistas científicas

A escolha por pesquisar em tais revistas deveu-se à importância e abrangência do acervo de estudos por elas já publicado. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, por exemplo, foi criada em 1944 com o objetivo de reunir estudos relevantes para a área de Educação. É responsável por publicar os estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), além de resultados de pesquisa consideradas relevantes segundo critérios rigorosos e por sua contribuição ao avanço o conhecimento educacional.

Em Aberto é outra publicação ligada ao Inep. Criada em 1981, tem periodicidade quadrimestral e organizada em torno de temas específicos para discussão. Das seções que apresenta, trabalhamos com a denominada “Ponto de Vista”. Esta seção difunde diferentes perspectivas acerca de um tema escolhido pelo Conselho Editorial.

A *Revista Brasileira de Educação* é o órgão oficial da Anped e faz circular, desde 1995, estudos inéditos da área de Educação. Contribui significativamente para a socialização de pesquisas no meio acadêmico, permitindo a difusão de parte relevante do conhecimento que vem sendo produzido no nosso país.

A tabela abaixo indica o quantitativo de volumes, números e estudos investigados por nós num período de 10 anos (2006 a 2015)⁸. Serão expostos também os números de estudos relativos ao nosso objeto de pesquisa.

Tabela 04: Quantitativo de trabalhos publicados em revistas acadêmicas

Revista	Número de Volumes	Quantidade de Números	Estudos	Total relativo à temática
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	10	30	330	3
Em Aberto	9	18	134	0
Revista Brasileira de Educação	10	33	348	6
Total	29	81	812	9

Fonte: produção da própria autora a partir dos dados obtidos nas revistas científicas

O número de estudos relacionados à nossa temática correspondeu apenas a 2,13% das produções no período analisado. Na *Revista Brasileira de Educação*, os trabalhos que nos interessaram foram publicados entre os anos de 2008 e 2014. Na *Revista Brasileira de*

⁸Não houve publicação da revista *Em Aberto* no ano de 2006.

Estudos Pedagógicos, as publicações estão concentradas entre 2010 e 2014. A revista *Em Aberto* não apresentou discussões de interesse para a pesquisa⁹.

Os dez trabalhos identificados foram categorizados a partir dos seguintes temas: **currículo de cursos de licenciatura** (5 trabalhos); **formação de professores de matemática** (2 trabalhos) e **estudos teóricos** (2 trabalhos).

Os trabalhos acerca do currículo das licenciaturas apresentam maior destaque. Três desses estudos estavam presentes na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. O mais recente deles foi publicado em 2014 e é de autoria de Sônia Penin (USP), Cláudia Galian (PUC-SP) e Vera Teresa Valdemarin (USP). As autoras investigaram a política curricular que levou à reforma de cursos de licenciatura em Letras (Língua Portuguesa). Os resultados ressaltaram a dificuldade em articular os saberes pedagógicos com o saberes provenientes da área de referência.

Em 2013, a *Revista Brasileira de Educação* apresentou um estudo sobre o componente curricular Estágio Supervisionado. O autor, Micaías Rodrigues (UFPI) compreende quatro diferentes visões sobre o estágio: a visão legal, a visão dos autores que estudam a temática, a visão dos professores e a dos estudantes de dois cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí. A pesquisa revelou que as visões estão em consonância e defendem a ideia de que os docentes são responsáveis por buscar maneiras de aperfeiçoamento do estágio.

No mesmo ano, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) publicou o estudo de Lenir Maristela da Silva, Francéli Brizolla e Luiz Everson da Silva. Os/as pesquisadores/as propuseram-se a estudar o Projeto Político Pedagógico de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. A pesquisa documental revelou que a instituição inova na sua estrutura acadêmica, rompe com as estruturas tradicionais e traz efetivas transformações nas ações formativas.

Em 2010, a RBEP trouxe um trabalho sobre o currículo do Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo para os cursos de licenciatura em Ciências Agrárias e Ciências Biológicas da Escola Superior de Agricultura “Luiz Queiroz” (Esalq) e na licenciatura em Matemática do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) de autoria de Maria Angélica PenattiPipitone, Edna Maura Zuffi e Noeli Prestes Padilha Rivas. O estudo das diretrizes oficiais revelou desafios na construção de uma identidade docente na instituição, como também um desafio no desenvolvimento dos

⁹No ano de 2010 houve uma publicação referente à formação pedagógica, porém estava direcionada à formação continuada de professores/as da educação superior.

conceitos de estágio supervisionado, de prática como componente curricular e de atividades acadêmico-científico-culturais.

O trabalho mais antigo referente à categoria do “**currículo de cursos de licenciatura**” foi publicado pela *Revista Brasileira de Educação*, em 2008. As pesquisadoras Maria Inês Petrucci Rosa e Tácita Ansanello Ramos buscaram compreender memórias escolares de estudantes de licenciatura compartilhadas na experiência do estágio a partir dos cheiros e odores que sentiam nas escolas campo de estágio. O estudo revelou a fala nostálgica dos sujeitos e a ideia da escola como lugar de amizade, de encontro, de diferentes possibilidades e oportunidades em termos de socialização.

Textos sobre a formação dos professores de Matemática foram publicados pela *Revista Brasileira de Educação* em 2008. O estudo de Maria Tereza Menezes Freitas e Dario Fiorentini visou investigar como futuros/as professores/as da licenciatura responderam à experiência de uma disciplina de formação matemática que privilegiou o registro escrito. Os dados mostraram aspectos relevantes na presença da escrita para a constituição pessoal e profissional do docente. A escrita reflexiva também permitiu a problematização e ressignificação dos conhecimentos.

O segundo estudo visou descrever e analisar a experiência das aulas compartilhadas por estudantes de licenciatura nas atividades do componente curricular de Prática de Ensino da Matemática (UFMG). As aulas dos licenciandos foram filmadas e um episódio foi selecionado para análise. A experiência evidenciou a importância da prática para a construção de saberes sobre a educação.

“Estudos teóricos” foram publicados pela *Revista Brasileira de Educação* nos anos de 2009 e 2010. Gustavo E. Fischman e Sandra Regina Sales realizaram uma pesquisa bibliográfica cujo foco era a pedagogia crítica tomada como narrativa redentora nos cursos de formação de professores/as (2010). Os/as autores/as argumentaram que a pedagogia crítica só pode se tornar um discurso político-educacional viável na formação docente quando forem consideradas novas estratégias para além das posições redentoras. Acrescentaram a importância de se abandonar os essencialismos dicotômicos e a figura do “super professor consciente crítico” como agente de mudança educacional.

Um outro estudo teórico foi produzido por Dermeval Saviani (2009) discutiu aspectos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil, com ênfase nos problemas. Saviani afirmou que a formação de professores/as não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, sobretudo no que diz respeito à relação entre as questões salariais e da jornada de trabalho. O quadro analisado pelo autor também reforçou a

dificuldade em garantir uma boa formação e o estímulo para que se busquem cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior.

1.3.4 Tecendo algumas considerações sobre a produção

Buscamos aqui nessas considerações revelar o panorama das concepções acerca da formação docente em cursos de licenciatura. Para nós, é fundamental compreendermos como os cursos vêm sendo compreendidos para identificarmos o contexto no qual nosso objeto está inserido e, ao mesmo tempo, por ele influenciado.

O levantamento apresentado permitiu a compreensão do cenário da produção nacional referente à formação de professores/as. As pesquisas foram publicadas em espaços de expressão significativa no campo das pesquisas educacionais. A partir dos resultados apresentados, podemos afirmar que a formação de professores/as é uma temática recorrente nas pesquisas da área de educação, porém, há um déficit, na última década, de estudos voltados para os cursos de licenciatura da área das Humanidades.

Segundo nosso levantamento e análise, o curso mais estudado é o de Educação Física; seguido dos cursos de Matemática, Letras, Química, Física e Teatro (apenas um trabalho versa sobre tal curso). Não apareceram estudos sobre os cursos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia quando tratamos de formação inicial e currículo de licenciaturas. Dessa forma, nossa pesquisa busca contribuir para a diminuição do déficit constatado no campo da formação de professores/as de História.

Mesmo apresentando diversas licenciaturas como objeto de estudo, as pesquisas apresentaram temáticas e resultados comuns. A organização do currículo das licenciaturas, a prática curricular da formação dos/as professores/as e as experiências dos/as licenciandos/as no campo de estágio apareceram com destaque nas pesquisas. Tais temáticas apareceram individualmente ou relacionadas entre si. Quando tratadas em relação, as investigações apontaram para um hiato entre esses aspectos fundamentais da formação.

Sobre a formação pedagógica, podemos afirmar que foram apresentados elementos positivos e negativos. Os aspectos positivos disseram respeito ao reconhecimento da importância dos saberes pedagógicos para a formação de professores/as. Os aspectos negativos estiveram voltados ao distanciamento entre os saberes da área de referência e os saberes da formação pedagógica. Tal distanciamento foi revelado quando a relação teoria-prática ainda é compreendida de forma dicotômica pelos estudantes das licenciaturas. Pesquisas que analisam as opiniões e/ou práticas dos/as futuros docentes no componente

curricular do Estágio Supervisionado reforçaram a concepção de que, na prática curricular de formação de professores, havia um distanciamento expressivo entre essas duas esferas.

O hiato entre teoria e prática não resulta apenas do entendimento da prática como campo de aplicação de teorias. As compreensões sobre o distanciamento entre as dois polos deve-se, especialmente, pela noção de que as questões teóricas não formulam respostas capazes de orientar intervenções sobre a realidade cotidiana nas escolas. Nesse sentido, também percebemos que os estudos identificaram carências teóricas na formação inicial. Ou seja, temos cursos de formação docente que são compreendidos a partir da prevalência de aspectos teóricos e outros com prevalência de aspectos práticos. Um problema maior: ambos não dialogam.

Por fim, gostaríamos de destacar dois pontos considerados fundamentais que contribuíram significativamente para a construção de nossa pesquisa: a) os cursos de licenciatura investigados apresentam, majoritariamente, um caráter bacharelizante; b) as pesquisas trazem como sujeitos os estudantes das licenciaturas, professores dos cursos e coordenadores.

Chamamos de caráter bacharelizante a ideia de que a formação pedagógica é considerada secundária ou complementar à formação fundada no saber de referência. Embora os cursos sejam de licenciatura, os componentes curriculares referentes ao bacharelado apresentam maior significado na formação para os sujeitos, docentes e discentes, do que aqueles referentes à área de Educação. Tal constatação fortalece o problema de pesquisa recortado que questiona como a formação pedagógica do/no curso de licenciatura em História da UFPE é compreendida por estudantes, egressos e sujeitos partícipes da reforma curricular – incluindo docentes e funcionário do corpo técnico-administrativo.

Nesse sentido, apontamos para o nosso segundo ponto de destaque que diz respeito aos sujeitos das pesquisas. Nenhuma pesquisa por nós analisada trouxe os egressos como sujeitos de investigação. Para nós, é importante compreender como os indivíduos que concluíram o curso e estão no exercício da docência na educação básica, analisam a sua formação pedagógica.

1.4 SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA E A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO QUE DELA RESULTOU

O percurso metodológico da pesquisa foi sendo construído tomando por base os objetivos específicos. A seleção de procedimentos e instrumentos metodológicos esteve intimamente relacionada às intensões investigativas. Para identificarmos concepções sobre formação

pedagógica de professores expressas em pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologados pelo MEC que regulam diretrizes para a formação de professores/as em cursos de Licenciatura, de graduação plena, bem como em resoluções do Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPE que normatizam diretrizes para a reforma curricular dos cursos de licenciatura e em Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em História da UFPE, utilizamos a análise documental como procedimento metodológico.

Recorremos à entrevista semiestruturada como instrumento metodológico para cumprir os seguintes objetivos específicos: a) analisar o que pensam sujeitos participantes da reforma (dentre eles/as, conceptores/as do Projeto Pedagógico do Curso) e docentes que vivenciam o currículo reformulado, do curso de Licenciatura em História da UFPE, sobre o contexto da reforma e o perfil (1113-1) que dela resultou; b) analisar como egressos e estudantes dos períodos finais do curso de Licenciatura em História da UFPE, ingressantes no perfil nº 1113-1, aprovado pela reforma de 2012.2, concebem a formação pedagógica proposta pelo currículo; c) mapear tensões, embates, mudanças e permanências do/no currículo, em especial da/na formação pedagógica ofertada pelo curso de Licenciatura em História, que se reproduziu desde o processo da reforma resultante em 2012.2.

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica da análise de conteúdo temática. Segundo Minayo (2006), a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de instrumentos metodológicos que aplicamos a discursos extremamente diversificados em que o seu esforço de interpretação oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Esta perspectiva teórico-metodológica de análise é composta por três etapas no processo de análise: pré-análise (ou leitura flutuante); exploração de material e tratamento dos resultados. A pré-análise é um período de intuições que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais para a construção do plano de análise. A exploração do material, portanto, é a admiração sistemática das decisões tomadas. O tratamento dos resultados diz respeito à análise das informações e às inferências que o/a pesquisador/a faz, com base na exploração do campo e do referencial teórico.

Nossa trajetória de vida, especialmente as experiências profissionais, foram de grande importância para a construção das inferências em relação aos dados da pesquisa de campo. Durante a construção da pesquisa, mais precisamente, a partir do ano de 2017, ingressamos no quadro docente do curso de licenciatura em História da UFPE como Professora Substituta. Esta condição nos foi valiosa porque permitiu uma imersão no curso a partir de diversas óticas. Saímos do papel de estudante em formação inicial, passamos à condição de professora

da educação básica, pelo contato com o curso enquanto docente licenciada, até chegarmos ao papel de formadora de professores/as no mesmo curso.

Os resultados da pesquisa emergiram da análise documental e das entrevistas semiestruturadas. No que se refere à **análise documental**, foram construídas 4 (quatro) categorias recobertas pelo tema central da formação pedagógica: a) *noção de competência na formação de professores/as*; b) *identidade própria dos cursos de licenciatura*; c) *relação teoria-prática na formação docente*; d) *relação ensino-pesquisa na formação docente*. As categorias foram organizadas e debatidas a partir do conteúdo de documentos de naturezas diversas: pareceres, resoluções e projetos pedagógicos de curso. Neles, identificamos temáticas recorrentes e de grande significância. Foram essas temáticas que se configuraram como elementos estruturadores da análise.

A noção de competência ganhou destaque, pois ela é compreendida, nos documentos, como a concepção nuclear na orientação dos cursos para a formação de professores/as. No que se refere à identidade própria de cursos de licenciatura, identificamos relevância na proposição de um currículo próprio para cursos de licenciatura, materializada na construção de um projeto pedagógico próprio de curso já que, historicamente, estes cursos estiveram subsumidos aos cursos de bacharelado. A relação teoria-prática e a relação ensino-pesquisa mostram-se como conteúdos recorrentes e consolidados nos debates no campo da formação docente. Por este motivo, aparecem com frequência nos documentos como fundamentais nos processos formativos.

No que concerne às categorias construídas a partir das entrevistas, a organização se deu de acordo com o conjunto de sujeitos entrevistados. O primeiro grupo de categorias correspondeu às temáticas recorrentes nas falas de professores/as e funcionário técnico administrativo do Departamento de História, e de professores/as do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Com os depoimentos destes sujeitos, percebemos a permanência de categorias que também apareceram, com destaque, na análise documental. Elencamos, portanto, duas categorias no que tange à formação pedagógica: a) *identidade própria do curso de licenciatura*; b) *relação ensino-pesquisa*.

O segundo grupo de categorias oriundas das entrevistas diz respeito às falas de egressos do curso de licenciatura em História e estudantes de períodos finais que vivenciaram seus processos formativos com base no currículo reformulado (perfil 1113-1). A escolha dos egressos e estudantes obedeceu ao critério de serem professores/as de História em escolas da

Educação Básica¹⁰. Questões referentes à identidade própria do curso, à relação teoria-prática e à relação ensino-pesquisa, também se fizeram presentes nas falas de egressos e alunos do curso de licenciatura em História. Configuraram-se, portanto, como categorias de análise deste segundo grupo de sujeitos entrevistados.

O trabalho aqui apresentado, resultante do processo de pesquisa, é composto, além da introdução, por quatro capítulos e as considerações finais. O capítulo numerado como item 2 contempla o debate teórico por nós construído. O debate sobre a formação de professores/as está apoiado nas concepções de Souza (2009); Batista Neto e Santiago (2011). Diante da amplitude do tema, estabelecemos recortes epistemológicos para melhor cernir o debate teórico com os objetivos da pesquisa. As seções do capítulo correspondem a estes recortes.

A construção dos saberes docentes na formação inicial de professores/as está fundamentada nos estudos de Freire (1997a; 1997b); Tardif (2002); Gauthier (2006), e Shulman (2014). O esclarecimento do que denominamos de formação pedagógica baseia-se nas ideias de Tardif (2002) e Pimenta (2005). Apresentamos também uma trajetória histórica da formação de professores/as no Brasil sob a influência das obras de Pereira (1999); Saviani (2009); Aguiar e Scheibe (2010); Gatti (2010); Maurício (2012), e Dourado (2015).

A última seção do capítulo teórico apresenta um debate sobre perspectivas acerca da formação docente em cursos de licenciatura. O texto foi organizado a partir de algumas temáticas. A primeira refere-se às contribuições do currículo para a construção da identidade de cursos de licenciatura. As obras de Dubar (2012) e Silva (2013) nortearam as discussões sobre identidade. No campo do currículo, recorremos aos estudos de Silva (2010) e Arroyo (2013). Dando sequência a essa seção, propusemos uma análise teórica sobre a formação de professores/as por competências. Autores como Perrenoud (1999); Dias e Lopes (2013) auxiliaram na condução do debate. A temática da relação teoria-prática também compôs o texto a partir dos trabalhos de Schor e Freire (1986); Schön (1992), e Freire (1997a; 1997b). Sobre a relação ensino-pesquisa na formação de professores/as, construímos análise com auxílio das obras de Freire (1997b); Tardif (2002); Cunha (2011), e Soares e Cunha (2017).

O capítulo seguinte, identificado pelo número 3, apresenta o percurso metodológico. Nele, esclarecemos os critérios de escolha dos documentos que compuseram o *corpus* documental, bem como a seleção de sujeitos participantes. Junto a isso, traçamos um panorama do perfil dos sujeitos, além da caracterização do campo de pesquisa. Por fim,

¹⁰ Sabemos que, legalmente, as instituições de Educação Básica que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio devem contratar docentes que tenham concluído o ensino superior, porém, no Estado de Pernambuco, é comum termos, no quadro docente de escolas públicas e privadas, professores/as que ainda não findaram a sua formação inicial.

abordamos a análise de conteúdo, procedimento teórico-metodológico utilizado para a análise dos dados.

O capítulo de número 4 apresenta a análise das informações oriundas da análise documental. A organização esteve baseada nas categorias construídas, quais sejam: a) noção de competências na formação de professores/as; b) identidade própria dos cursos de licenciatura; c) relação teoria-prática na formação docente; d) relação ensino-pesquisa na formação docente.

A identidade própria do curso de licenciatura e a relação ensino-pesquisa configuraram-se como as duas categorias de análise oriundas das entrevistas realizadas com docentes do Departamento de História, com um funcionário do corpo técnico-administrativo deste mesmo departamento e com docentes do Centro de Educação. As informações das entrevistas deste grupo de sujeitos estão dispostas no capítulo de número 5. No mesmo capítulo, analisamos as categorias construídas a partir das entrevistas realizadas com estudantes dos períodos finais e egressos do curso. Diante do instrumento da entrevista utilizado com estudantes e egressos, foram construídas as seguintes categorias: a) identidade própria do curso de licenciatura; b) relação teoria-prática na formação docente; c) relação ensino-pesquisa na formação docente.

As considerações finais aparecem na sequência da análise de dados e visa não só retomar os objetivos da pesquisa e sistematizar os achados, como também levantar novas questões que podem impulsionar o desenvolvimento de novas pesquisas. De modo geral, a pesquisa mostrou que a reforma curricular do curso de licenciatura em História da UFPE, implantada em 2012.2, pôs em xeque a tradicional organização curricular “3+1”. As mudanças concentraram-se, especialmente, na proposta de formação pedagógica expressa no currículo do curso.

As mudanças no currículo fizeram parte de um contexto histórico no qual houve a implementação de diretrizes nacionais para a formação docente que reconheciam a necessidade de se construir uma identidade própria para os cursos de licenciatura. Junto a isso, reforçavam a ideia da indissociabilidade entre teoria-prática e ensino-pesquisa durante todo o processo formativo.

Ao tratarmos especialmente do curso de licenciatura em História da UFPE, vimos que os docentes e o funcionário do corpo técnico-administrativo do Departamento de História mostraram-se resistentes à reforma, sobretudo em decorrência da ampliação da formação pedagógica. As docentes do Centro de Educação, por sua vez, revelaram a importância da reforma curricular principalmente pela ampliação da formação pedagógica e, atrelada a isso,

pela possibilidade de se construir a identidade da formação de professores/as. Os/as estudantes dos períodos finais e egressos por nós entrevistados/as revelaram a importância da formação pedagógica ofertada pelo curso, porém suas críticas estiveram centradas na relação teoria-prática no processo formativo.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE/EM CURSOS DE LICENCIATURA

Com o objetivo de pesquisar sobre a formação pedagógica do/no curso de licenciatura em História da UFPE, discutiremos políticas e noções que envolvem a formação docente. Segundo autoras como Gatti (2010) e Martins (2015), o interesse pela discussão da temática da formação docente vem crescendo e se ampliando. Martins (2015) afirma que este debate vai consolidar-se, no Brasil, ao longo do século XX. Os estudos mostram que há uma diversidade de perspectivas teóricas que possibilitam construir compreensões as mais diversas acerca da formação de professores/as.

Por seu turno, as mudanças epistêmicas sobre um determinado campo do saber estão imbricadas às mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais de um determinado espaço, num dado momento. Ou seja, o debate teórico sobre a formação de professores do/no Brasil e o crescente interesse não está dissociado do cenário histórico do país. Tendo em vista que a área da formação docente contempla pautas diversas, discutiremos, neste capítulo, alguns recortes da temática.

O processo de formação docente acontece, prioritariamente, em espaços institucionais de educação, mas também em espaços não formais. As experiências vividas extra currículo escrito e até mesmo fora da instituição formadora, ou daquela(s) em que exerce o ofício da docência, também são importantes para compor o repertório de saberes fundamentais à formação do/a professor/a enquanto ser histórico, social e cultural.

Sobre tal processo, Batista Neto e Santiago (2011) afirmam que

A formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada. Visto de forma ampla, ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva. (BATISTA NETO & SANTIAGO, 2011, p. 8)

A perspectiva da formação permanente revela que a formação de professores situa-se para além dos muros das instituições formadoras e do cumprimento de uma determinada carga horária referente a uma dada matriz curricular de curso de licenciatura ou de qualquer outro curso de formação inicial ou continuada. Ainda de acordo com Batista Neto e Santiago, “por ser, ela também, prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente.” (BATISTA NETO & SANTIAGO, 2011, p. 8)

Nessa perspectiva, faz-se necessário reforçar que este trabalho trata especificamente da formação docente que se constrói no chão de uma universidade pública federal brasileira, portanto, tratamos da formação institucional de professores que, para Souza (2009, p.48), é “*locus* privilegiado da formação”.

O desenvolvimento do tratamento científico da educação, da sua posição estratégica no interior das políticas sociais, a consolidação do estatuto epistemológico do saber pedagógico possibilitaram, além da definição dos espaços privilegiados da formação dos profissionais da educação (as universidades), a construção da especificidade e das estratégias da formação desses profissionais (...) Ser professor é uma profissão específica com campo próprio de conhecimento e de ação. Por isso requer uma formação própria no âmbito universitário e não apenas uma formação superior. (SOUZA, 2009, p. 48)

Como se sabe, no Brasil, as Licenciaturas são formadas, basicamente, por dois grupos de saberes¹¹: os saberes disciplinares – aqueles da sua área de referência – e os saberes referentes à área de Educação. A estrutura e organização curriculares do curso em análise são indicativos de como vem sendo pensada a formação docente nas universidades, desde a sua criação, nos anos 1930¹². Para Saviani (2009), os cursos de formação de professores/as são marcados por um dilema: o currículo das licenciaturas deve privilegiar a formação dos conteúdos específicos da área de referência ou o “preparo pedagógico-didático”? Segundo o autor, esta questão configura-se como nó central dos objetivos da formação profissional docente, tendo em vista que este dilema resultou “da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente.”(SAVIANI, 2009, p.151)

As perspectivas de Souza (2009) e Saviani (2009) justificam a escolha pelo nosso recorte epistemológico dentro do campo da formação docente. O debate sobre a formação pedagógica apresenta-se como grande indicativo do que propõe o currículo do curso de licenciatura em História e quais os seus desdobramentos para a prática docente de sujeitos formados pela UFPE.

O capítulo aqui apresentado está organizado em quatro seções. Em decorrência do nosso objetivo geral, a primeira seção trará um debate sobre a formação docente, no interior do qual destacaremos as contribuições da discussão acerca dos saberes docentes no processo formativo. No segundo momento, trataremos, especificamente, de questão central para a

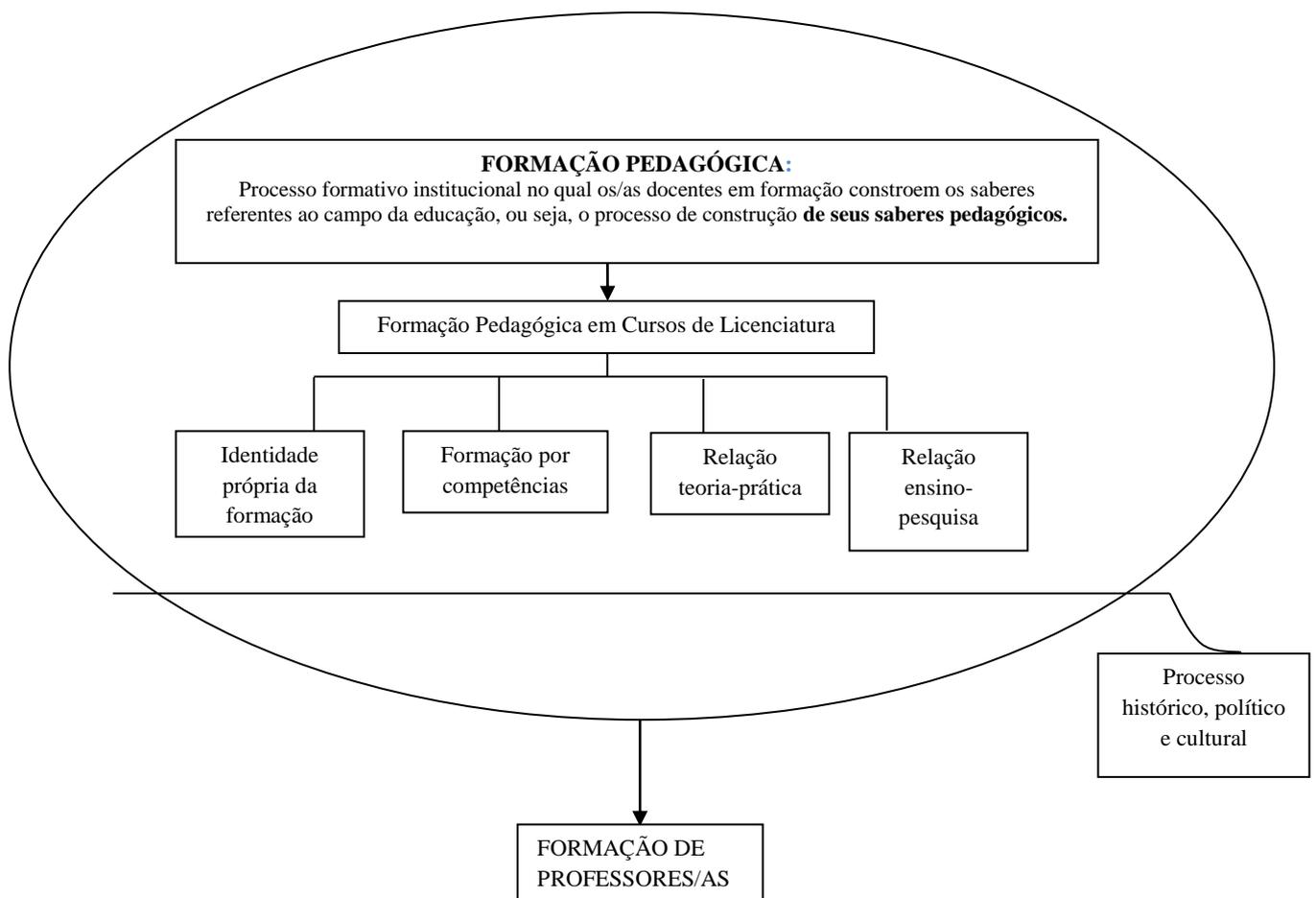
¹¹Saberes dos campos das C. Sociais e Humanas têm também integrados aos currículos dos cursos de licenciatura.

¹²Esses dois pilares do currículo dos cursos de licenciatura, depois de persistirem mais 70 anos sem alterações significativas, vem sendo ampliados, ao incorporarem novos conteúdos, fruto de novas perspectivas da formação docente. Mais adiante, abordaremos tais mudanças ao analisarmos as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da formação de professores/as para educação básica.

pesquisa, a formação pedagógica enquanto noção pedagógica e elemento da política de formação docente; apontaremos qual o significado retido pela pesquisa, bem como as considerações em relação a ela. Na terceira seção, direcionaremos o debate para a formação de professores/as de História a partir de sua trajetória histórica e perspectivas teóricas. Por fim, abordaremos perspectivas teóricas e propostas de formação em cursos de licenciatura.

A figura a seguir tem como objetivo construir uma síntese do debate teórico deste capítulo. Permite-nos situar as categorias apresentadas, bem como a relação entre as elas

Figura 01: síntese do debate teórico



Fonte: produção de nossa própria autoria

2.1 OS SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS

A temática da formação de professores e, especialmente, a da formação pedagógica enquanto elemento do currículo de curso de licenciatura, nos remete à relação construída entre o/a docente e os saberes que compõem sua formação e são necessários ao serem mobilizados em sua prática. A noção de “saberes docentes” é objeto de estudo de diversos autores - apresentados ao longo deste capítulo - e, nem sempre, é considerada, puramente, como sinônimo de conhecimento. A ela se pode atribuir diferentes sentidos, além de apresentar classificações relacionadas à sua origem e finalidade. Segundo Guimarães (2015):

As classificações indicam que os saberes docentes, ao terem como origem a formação pedagógica, o campo dos conhecimentos científicos e das disciplinas, o campo curricular e a prática do exercício da profissão, podem ser geradores do que denominam uma relação de exterioridade com o próprio saber, em função de predominar como originadores dos saberes, aqueles distantes do exercício da profissão, ou seja, instâncias onde os professores e professoras não atuam efetivamente. (GUIMARÃES, 2015, p.46)

A autora chama atenção para a forte possibilidade dos/as docentes compreenderem que as origens dos seus saberes são externas a ele/ela próprio/a. Esta perspectiva aproxima-se do nosso debate, tendo em vista que tratamos a formação inicial de professores/as. A Universidade, em especial, a UFPE, também é responsável pela formação pedagógica dos/as licenciandos/as, portanto, é um *locus* que contribui para a construção de saberes já que é espaço formativo cujos objetivos da formação podem ser percebidos a partir de sua organização curricular.

As práticas pedagógicas institucionais são de grande relevância para a construção dos saberes. De acordo com Batista Neto (2007), a construção dos saberes docentes é um processo individual e social. Individual porque o repertório de saberes é formado pelo próprio sujeito a partir de sua história de vida. É social porque não acontece na solidão. A relação com os outros e os lugares que convive é peça fundamental para formação nesta construção.

Podemos aproximar esta perspectiva do que diz Freire sobre a relação ensinar-aprender:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1997b, p.19)

O texto de Freire toca na importância da instituição formadora para a edificação da prática docente dos sujeitos em formação. A forma como a relação ensino-aprendizagem é compreendida, bem como as práticas pedagógicas forjadas a partir do perfil curricular de um curso de licenciatura, dizem muito sobre a formação do/a futura/a professor/a e, portanto, do repertório de saberes que estão sendo construídos. Guimarães (2015) ressalta que alguns autores, como Gauthier *et al.* (2006) e Pimenta (2005), afirmam que os saberes da docência são construídos apenas durante o exercício da sua formação profissional – inicial e continuada, porém aqueles formados fora da atividade docente, são saberes culturais e pessoais.

A definição dos autores, retomada e sistematizada por Guimarães (2015), corrobora com o nosso interesse de investigar a formação pedagógica proposta por curso de licenciatura a partir de sua reforma curricular. Independente da conceituação, classificação e reconhecimento do lugar de origem que se atribua aos saberes docentes, por parte de teóricos, há um consenso de que a instituição formadora é espaço privilegiado para tal processo.

Shulman (2014) considera os saberes da docência como sinônimo de conhecimentos. Para o autor, os conhecimentos do/a professor/a estão organizados nos seguintes grupos: a) conhecimento do conteúdo; b) conhecimento pedagógico geral; c) conhecimento do currículo; d) conhecimento pedagógico do conteúdo; e) conhecimento dos alunos e de suas características; f) conhecimento de contextos educacionais; g) conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

O “conhecimento do conteúdo” refere-se ao conteúdo específico da área de referência. O “pedagógico geral” corresponde aos princípios e estratégias de gestão da sala de aula; envolve questões de metodologia de ensino, avaliação. Os programas e materiais de ensino compõem o “conhecimento do currículo”. O “conhecimento pedagógico do conteúdo”, para Shulman, “é terreno exclusivo do professor” (SHULMAN, 2014, p.206), pois resulta do diálogo entre o conhecimento do conteúdo e o pedagógico geral. Conhecer os “alunos e suas características” diz respeito ao processo de envolvimento com os educandos no qual se é capaz de compreender as especificidades de cada indivíduo.

O conhecimento de “contextos educacionais” abrange não só o conhecimento acerca do grupo-classe e as dinâmicas da sala de aula, mas também a prática pedagógica institucional e as políticas educacionais nos diversos níveis políticos. Por fim, o “conhecimento histórico e filosófico” acerca da educação permite construir noções sobre os princípios, objetivos e valores dos processos educativos. Diante desta diversidade de conhecimento, Shulman indica

também uma diversidade de fontes geradoras. Para o autor, os sete tipos de conhecimentos são derivados de quatro fontes.

A primeira fonte de base para a construção dos conhecimentos docente é a “formação acadêmica nas áreas de conhecimentos de referência” (disciplinas). A formação acadêmica acontece alicerçada em duas frentes: os estudos bibliográficos e a produção acadêmica histórica e filosófica acerca do campo do conhecimento. Segundo o autor:

O ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica. O professor é um membro da comunidade acadêmica. Ele ou ela deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação que ajudam a responder a dois tipos de perguntas em cada área de conhecimento: quais são as ideias e habilidades importantes desta área? E como são acrescentadas as novas ideias e abandonadas outras ideias consideradas deficientes pelos que produzem conhecimento nesta área? Em outras palavras, quais são as regras e procedimentos da boa pesquisa ou produção acadêmica na área? (SHULMAN, 2014, p.206-207)

O pensamento de Shulman remete ao que afirmamos inicialmente sobre a formação inicial de professores. A institucionalização do processo formativo, por meio das universidades e demais instituições de ensino superior, faz-se necessária para a construção de saberes – no caso de Shulman, conhecimentos – basilares à docência. O autor destaca também a responsabilidade dos/das docentes em relação à socialização dos conteúdos, tanto no que se refere às suas informações quanto à forma como as informações serão trabalhadas. Sendo assim, os centros formadores precisam pensar uma relação dialógica, no processo formativo, entre os diversos tipos de conhecimento.

As “estruturas e materiais de ensino” são considerados por Shulman como outras fontes de conhecimento dos/as professores. Os materiais e estruturas criados para a relação ensino-aprendizagem acabam sendo suportes para muitas práticas docentes. É através destas produções que docentes lidam com o currículo escolar.

Os professores necessariamente operam dentro de uma matriz criada por esses elementos, usando-os e sendo usados por eles, portanto é lógico que os princípios, as políticas e os fatos relacionados ao seu funcionamento devem compor uma fonte fundamental da base de conhecimento para o ensino. (SHULMAN, 2014, p. 208-209)

A “formação acadêmica formal em educação” corresponde ao arcabouço teórico sobre os processos de escolarização e da relação ensino-aprendizagem. As produções teóricas envolvem resultados de pesquisas empíricas e fundamentos histórico-filosóficos acerca da educação. Segundo Shulman,

Os aspectos normativos e teóricos do conhecimento acadêmico sobre o ensino são, talvez, os mais importantes. Infelizmente, os formuladores de políticas educacionais e os responsáveis pela formação de professores

tendem a tratar apenas os resultados da pesquisa empírica sobre ensino e aprendizado como porções relevantes da base de conhecimento acadêmico. Mas esses resultados, embora sejam importantes e mereçam estudo cuidadoso, representam apenas uma faceta da contribuição acadêmica. **Talvez as influências mais duradouras e poderosas da academia nos professores sejam aquelas que enriquecem suas imagens do possível: suas visões do que constitui uma boa educação ou de como seria um jovem bem-educado se recebesse o estímulo e as oportunidades apropriadas.** (SHULMAN, 2014, p.209) (grifos nossos)

Além das fontes teóricas e institucionais, o autor afirma que a prática docente também é produtora de conhecimento. Shulman diz que “a sabedoria da prática” é uma base de conhecimento extremamente valiosa para o/a docente/a, mas que, até aquele momento (segunda metade da década de 1980), não se atribuía o seu devido valor nos escritos sobre prática docente. A prática reflexiva é veículo para a construção de novos conhecimentos, além de ser fundamental para a formação de um/a professor/a “competente” (SHULMAN, 2014, p.210).

Ao analisarmos o estudo de Shulman sobre os conhecimentos relativos à docência, visualizamos sua preocupação com a formação institucional e teórica do/a professor/a, ao mesmo tempo em que valoriza a produção de conhecimentos a partir da prática reflexiva. O seu trabalho é destinado a analisar de que forma os conhecimentos de professores/as podem contribuir para a eficácia do ensino nas escolas. É também uma produção relevante no campo de discussão sobre os saberes docentes, especialmente porque influenciou autores como Gauthier e Tardif, pesquisadores consagrados neste campo.

Gauthier *et al.*(2006) apontam para uma premissa fundamental sobre a relação entre a docência e a construção de saberes: não existe *ofício docente sem saberes*, como também, não existem *saberes sem ofício*. O conjunto de autores, capitaneados por Gauthier, também apresenta uma tipologia dos saberes docentes. Segundo o estudo, os/as docentes apresentam um repertório de saberes que são mobilizados no curso de sua prática. Ao todo, Gauthier identifica seis tipos de saberes: a) saberes disciplinares; b) saberes curriculares; c) saberes da tradição pedagógica; d) saberes da ação pedagógica; e) saberes das ciências da educação; f) saberes experienciais.

Os “saberes disciplinares” são aqueles oriundos das áreas de conhecimentos de referência. No caso da educação escolar, correspondem ao entendimento dos conteúdos a serem ensinados. Estes saberes provêm da formação acadêmica e da literatura consultada pelos/as docentes em todo o seu processo formativo – institucional ou não. Os saberes curriculares dizem respeito ao entendimento de programas de ensino, especialmente àqueles

das instituições das quais o/a docente está vinculado. São programas criados pelos órgãos públicos responsáveis pelo ensino. Estão presentes em documentos normativos e diretrizes de ensino.

Os “saberes da tradição pedagógica” referem-se às representações que os/as docentes constroem da escola, especialmente as impressões que tem sobre a sala de aula. Tais saberes podem ser modificados ou reforçados a partir das experiências vividas no exercício da profissão. Os “saberes da ação pedagógica” são aqueles contemplados por pesquisas científicas. Correspondem aos conhecimentos oriundos de trabalhos acadêmicos que tem como objeto de investigação a prática pedagógica. Segundo Gauthier, têm a função de orientar e ressignificar a prática dos/as docentes.

Os “saberes das ciências da educação” são aqueles que versam sobre a escola e sobre a profissão docente. São conhecimentos construídos ao longo do processo formativo sobre sua profissão. Contribuem para constituir a identidade própria da docência. Os “saberes experienciais” são aqueles advindos da experiência profissional, resultados de suas práticas reflexivas que, segundo Gauthier, podem ou não originar pressupostos teórico-metodológicos.

As contribuições de Gauthier *et al.* são importantes, pois, além de apresentarem uma maior sistematização dos saberes docentes, em relação aos estudos de Shulman, apontam para a articulação dos mesmos no decorrer do processo formativo e das práticas docentes. Ainda com grande importância para o debate teórico, a noção de saberes docentes para o conjunto de autores está próxima à ideia de conhecimento. Nesse sentido, nossa pesquisa toma como referência a perspectiva de saberes docentes trazidas por Maurice Tardif (2002).

O autor situa a construção de saberes por parte dos/as professores num contexto em que o indivíduo constrói seus conhecimentos – relativos aos processos mentais e cognitivos – e os (re)significa a partir de suas experiências no processo formativo e na atividade profissional. Tardif indica, portanto, que os saberes da docência são resultados da relação de processos cognitivos de aprendizagem, mas também de interações sociais.

A abordagem por mim preconizada tenta escapar de dois perigos, que designo pelos termos de “mentalismo” e “sociologismo”, e procura, ao mesmo tempo, estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores. Ela se assenta na ideia de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática. (TARDIF, 2002, p.11)

O ponto de intersecção entre o “mentalismo” e o “sociologismo” nos faz compreender o avanço do trabalho de Tardif em relação aos demais autores apresentados. Leva-nos também a optar pela fundamentação do nosso debate e análise dos dados da pesquisa. Outro

ponto relevante é a consideração de que os saberes docentes são plurais e estratégicos. Ao longo da formação profissional e por meio da prática pedagógica do período formativo, os/as professores/as articulam esta pluralidade de saberes, hierarquizando um em detrimento do outro, a depender da situação que vivencia.

Para Tardif (2002), os saberes docentes podem ser categorizados em: a) saberes da formação profissional; b) saberes disciplinares; c) saberes curriculares; d) saberes experienciais. Os saberes da formação profissional são aqueles oriundos das ciências da educação e da “ideologia pedagógica”. São construídos a partir do que se ensina e aprende nas instituições de formação de professores/as.

O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporadas à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. (TARFIF, 2002, p.37)

Cumprir destacar que a ideia do autor acerca da prática docente não só como objeto de investigação das ciências da educação, mas também como uma atividade geradora de saberes, corrobora com a análise por nós construídas diante dos dados de nossa pesquisa. A noção de “saberes da formação profissional” nos é valiosa, pois justifica nossa compreensão do que denominamos de formação pedagógica de professores/as¹³.

Ainda no campo da tipologia dos saberes, Tardif denomina de “saberes disciplinares” aqueles que se concretizam nas disciplinas oferecidas pelas instituições formadoras em seus currículos. Nos cursos de História, além dos conhecimentos referentes a este campo, também podemos destacar disciplinas que auxiliam na compreensão da mesma como a Filosofia, Geografia e Sociologia. Para o autor, “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.” (TARDIF, 2002, p.38)

O conhecimento sobre programas de ensino, as ementas de disciplinas e o currículo escolar formam os saberes denominados de “curriculares”. Suas fontes são disponíveis em materiais didáticos e documentos normativos. Os “saberes experienciais”, por sua vez, são aqueles que nascem da experiência docente e são validados na prática pedagógica. Eles resultam, segundo o autor, do “amalgama” dos demais, além de serem responsáveis pela mobilização desses outros saberes, conforme a situação. São, portanto, indicativos para a pertinência do(s) saber(es) a ser mobilizado(s), legitimando sua validade.

¹³Na seção seguinte iremos abordar, especificamente, a categoria da formação pedagógica de professores/as.

Tomamos o pensamento sobre saberes docentes de Tardif como referência para construirmos nossa compreensão sobre formação pedagógica, porém, pretendemos trazer um dado que nos permite propor outra organização, no que se refere à ideia de “saberes da formação profissional”. No caso da formação docente, entendemos, diferente do que sustenta Tardif, que os saberes disciplinares também compõem os saberes da formação profissional. Não existe docente, no exercício de sua profissão, desprovido/a de saberes disciplinares.

A opção pelo debate sobre os saberes pedagógicos se dá pelo fato de compreendermos que eles são o sustentáculo do que chamamos de formação pedagógica. A formação pedagógica do/a professor/a não diz respeito apenas ao cumprimento de disciplinas relacionadas aos estudos, como o próprio termo diz, pedagógicos durante sua passagem pelo curso de licenciatura. A partir desta observação, esclarecemos que os saberes construídos pelos docentes referentes ao campo da educação – seja na sua formação inicial, continuada ou na própria literatura – são identificados como “saberes pedagógicos”.

Tendo em vistas tipologias de saberes propostas pelos autores aqui referidos e da compreensão retida pela pesquisa, denominamos de saberes pedagógicos **o conjunto de conhecimentos, valores, técnicas e conteúdos diversos referentes ao campo da educação**. Os saberes pedagógicos configuram-se como basilares aos cursos de licenciatura, tendo em vista que os mesmos formam profissionais para atuarem nos mais diversos níveis e modalidades da educação básica.

Assim como Tardif (2002), defendemos que os processos formativos e a prática pedagógica docente demandam uma diversidade de saberes. Entendemos ainda que são os saberes do campo da educação que atribuem identidade aos cursos de licenciatura em decorrência das especificidades do/a profissional que se pretende formar e do campo de sua atuação profissional, a escola. Os saberes pedagógicos são construídos a partir da interlocução entre a formação docente e o exercício da prática pedagógica. São aqueles que dizem respeito não só ao ensino – incluindo planejamento e avaliação do ensino-aprendizagem - de um dado objeto do conhecimento, mas de esferas como prática gestora; educação inclusiva; educação para as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, e tantos outros atributos demandados aos/às profissionais da área de educação.

2.2 O QUE DENOMINAMOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA?

A ideia da formação pedagógica guarda estreita relação com a noção de saberes docentes. De acordo com Tardif (2002), Pimenta (2005), Gauthier (2006) e Shulman (2014), o campo da educação configura-se como campo indispensável à formação docente, pois é nele que residem as discussões sobre a identidade profissional e os aspectos que envolvem o exercício da docência. Nesse sentido, compreendemos que a construção de saberes pedagógicos acontece no processo da formação pedagógica.

Tendo em vista tal compreensão, chamamos **de formação pedagógica, o processo formativo institucional no qual os docentes em formação constroem os saberes referentes ao campo da educação, ou seja, o processo de construção de seus saberes pedagógicos**. Autores como Souza (2009) e Pimenta e Anastasiou (2002) nos mostram que as instituições de ensino superior são as responsáveis pela formação inicial dos docentes. É necessário que essas instituições ofereçam uma formação epistemologicamente consistente e que atendam, de certa forma, às demandas sociais expressas nas escolas.

De acordo com Tardif:

(...) o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes em condições para sua prática. (TARDIF, 2002, p. 39)

A estrutura curricular dos cursos de licenciatura é, portanto, indicativo de como cada instituição pensa a formação de professores/as. Ao tratarmos do curso de licenciatura em História, é importante perceber se o currículo – compreendido como uma construção institucional que resulta em construção de documentos norteadores e práticas curriculares – propõe uma relação dialógica entre os diversos tipos de saberes, especialmente entre os saberes disciplinares e saberes pedagógicos. Pimenta (2005) denomina os saberes pedagógicos de “saberes da docência”. Destaca, portanto, o valor dos saberes pedagógicos para a construção da identidade profissional.

Afirmamos no início deste capítulo que a formação docente está imbricada ao contexto histórico e social do local onde se efetiva. A formação pedagógica, enquanto recorte da temática da formação docente, também acompanha esta perspectiva. Num estudo realizado por Pimenta (2005), a autora revelou que estudantes de licenciatura concebiam a formação

pedagógica como sinônimo de Didática. Era a Didática, segundo a percepção dos sujeitos da pesquisa, quem deveria fornecer técnicas a serem aplicadas em qualquer situação de ensino.

Além da visão restrita da formação pedagógica, os/as estudantes/a da pesquisa realizada por Pimenta (2005), também apresentaram uma visão reducionista da própria prática docente porque a restringe à prática de ensino. Esta visão nos ajuda a esclarecer que nossa compreensão sobre a prática docente situa-se para além da prática de ensino, assim como a formação pedagógica está além da didática. Em consonância com Pimenta (2005), acreditamos que a construção dos saberes da formação pedagógica acontece “a partir das necessidades pedagógicas.” (PIMENTA, 2005, p.25)

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2005, p.27)

O olhar da autora sobre a construção dos saberes da docência – saberes pedagógicos – nos aproxima da problematização dos currículos de cursos de licenciatura. Em que medida os currículos propostos nos cursos de licenciatura contribuem para a compreensão de que a formação pedagógica refere-se à formação que contempla as questões educacionais, incluindo o ensino dos conteúdos das áreas de referência? De acordo com Tardif (2002),

Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da Universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução. (TARDIF, 2002, p.41)

Nesse sentido, os currículos estruturados pelo “modelo 3+1” vão de encontro à concepção de que é fundamental relacionar os saberes na construção da formação e da prática docente. É também um modelo formativo que reforça a ideia de desvalorização dos saberes pedagógicos, pois a maior parte do curso está voltada para estudos da área de referência. O último ano, destinado à formação pedagógica, aparece como um complemento daquilo que foi vivido cujo objetivo central é aprender técnicas de “aplicar” as teorias da área de referência.

A perspectiva de formação que privilegia os saberes disciplinares reforça os discursos que realçam a distância entre os saberes disciplinares, as teorias educacionais e a prática pedagógica. Ou seja, é um modelo que fragmenta a própria formação pedagógica por reforçar o hiato na relação teoria-prática.

Acreditamos que o maior desafio na estruturação de currículos de licenciatura esteja na construção de uma relação de isonomia entre saberes pedagógicos e saberes disciplinares,

que Cunha (2001) designou de isonomia epistêmica. Monteiro e Penna (2011) apontam para o ensino – no caso específico, o ensino de História – como um lugar de fronteira, pois “a fronteira é o lugar onde são demarcadas as diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamento entre culturas que entram em contato.” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.194)

Ao tratar das questões do ensino, os autores tocam no cerne do debate proposto e que permeará a análise dos dados resultantes de nossa investigação. Ao analisarmos a construção de saberes da formação pedagógica num curso de licenciatura, percebemos quais são as aproximações e os distanciamentos entre os saberes e as propostas formativas dos Centros responsáveis pela formação de professores/as de História na UFPE. Segundo Batista Neto:

A seleção e a relação entre saberes pedagógicos e saberes das disciplinas de referência (conhecimentos) na composição dos currículos dos cursos de licenciatura têm sido, desde muito tempo, um problema para a formação de professores, em relação ao qual pouco se tem avançado nas últimas décadas. O tratamento dado a esses saberes de natureza distinta explicaria dicotomias e dissociações entre as dimensões política e técnica, teórica e prática, de conteúdo e forma, presentes na formação de professores para Educação Básica. (BATISTA NETO, 2007, p. 2)

Para compreendermos as mudanças e permanências na formação docente no Brasil, mais especificamente a formação de professores/as nos cursos de licenciatura em História, faz-se necessário tomar conhecimento sobre os caminhos percorridos pela formação de professores/as ao longo da nossa história. A seção seguinte busca fazer um levantamento de informações e uma análise sobre o histórico da formação de professores de História como um aspecto explicativo do que se vivencia hoje nas instituições formativas.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA: histórico e perspectivas

A necessidade de compreender a formação de professore/as nos leva a pensar como, no Brasil, vem se construindo políticas educacionais e regulamentações relativas à formação docente. A preocupação com a formação docente, no nosso país, é percebida desde os tempos mais remotos da história da educação institucional, portanto, remonta aos primórdios da colonização europeia no continente americano.

Para tratarmos desse percurso histórico, achamos prudente traçar um recorte temporal para abordarmos contextos que estejam próximos à discussão relativa ao problema e objeto de pesquisa. Desse modo, optamos por um recorte histórico cujo marco temporal situa-se entre a década de 1930 e o ano de 2015. A escolha deve-se ao fato de que foi a partir da década de 1930 que o Brasil começou um processo intenso de transformações políticas, econômicas e

socioculturais com rebatimentos sobre a estrutura do Estado brasileiro, que passa a se aparelhar para intervir sobre a organização da sociedade e sua própria organização. Além disso, foi um período de ações significativas na área de Educação.

O ano de 2015 foi considerado como marco final, pois foi o ano da aprovação de novas diretrizes nacionais para a formação de professores/as no Brasil, documento que permeou parte das nossas análises e das narrativas dos/as docentes entrevistados na pesquisa. O texto desta seção está subdividido em duas partes para uma melhor compreensão das informações. No primeiro momento, trataremos das questões referentes à formação docente dos anos de 1930 até o início da década de 1980, quando se inicia o processo de redemocratização do Brasil. Em seguida, apontaremos aspectos referentes ao período da redemocratização até o ano de 2015.

2.3.1 Perspectivas de Formação de Professores/as no Brasil (1930-1988)

A chegada de Getúlio Vargas à Presidência da República veio acompanhada da transição de um Brasil essencialmente agrário para um país urbanizado e voltado à industrialização. Tal contexto gerou novas demandas sociais, dentre elas, a necessidade de se pensar a educação básica e superior, principalmente no que dizia respeito à formação profissional, dentre as quais se destacou a formação de professores, em nível superior. Assistimos à criação do Ministério da Educação e Saúde em novembro de 1930¹⁴ com a participação de figuras que haviam se manifestado em favor da educação pública e proposto projetos educacionais em âmbito nacional.

Segundo Saviani (2009), tais projetos tiveram impacto no campo das instituições formadoras. O período entre 1932 e 1939 destacou-se pela organização dos Institutos de Educação. Nesse âmbito, ocorreu a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, implantado por Fernando de Azevedo.

O governo implantado com a chegada de Vargas ao poder, em 1930, procurou ainda criar condições para a instituição de Universidades, ainda que estas cumprissem, essencialmente, o papel de formação profissional, portanto, direcionadas para o ensino. Segundo Boris Fausto (1995), a Universidade do Distrito Federal preocupou-se, sobretudo, com a formação de educadores na Faculdade de Educação. A USP, por sua vez, ganhou

¹⁴Por meio do Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, foi criado pelo então presidente Getúlio Vargas. Era um órgão do governo federal do Brasil encarregado do estudo e por políticas dos assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

impulso à medida que a elite cultural paulista preocupou-se com a formação de professores/as de nível secundário e superior. Trata-se, por conseguinte, do período que constituiu os primórdios da formação docente em nível superior no país.

A implantação dos Institutos de Educação esteve atrelada à reforma Francisco Campos (1931) que estabeleceu como objetivo a modernização do ensino secundário e, conseqüentemente, preocupou-se com a formação dos/as professores/as para atender às novas demandas educacionais de uma sociedade que se urbanizava e se industrializava. Segundo Dallabrida (2009), foi a partir de então que o ensino secundário passou a ter maior organização e preocupação com o currículo. No que tange à formação docente, Núria Cacete, por sua parte, afirma:

A Reforma Francisco Campos é fruto da Revolução de 1930 e de um conjunto de interesses que assumiu o poder naquele momento. Entre os decretos, esteve o de número 19.851, de 11 de abril de 1931 que ao dispor sobre a organização do ensino superior instituindo o regime universitário, eleva para o nível superior a formação de professores secundários. (CACETE, 2014, p.1063)

No ano seguinte à Reforma Francisco Campos, Anísio Teixeira implantou uma reforma nas Escolas Normais, transformando-as em Escolas de Professores. O Decreto 3.810 de 19 de março de 1932 propôs a reforma curricular nas instituições de formação docente. Saviani (2009) apresenta a organização curricular para o primeiro ano da Escola de Professores, bem como os demais instrumentos de apoio à formação docente, que denotam uma preocupação, desde os anos 1930, com um processo diversificado e mais abrangente:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) **prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação**. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) **jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino**; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 145-146) (grifos nossos)

É válido reforçar que as Escolas Normais e os Institutos de Educação destinavam-se à formação docente – na sua grande maioria, professoras – para o magistério no ensino primário¹⁵. A formação para o ensino secundário (primeiro e segundo ciclos) cabia às

¹⁵Ainda que seja arriscado buscar correspondência entre níveis de estudo de períodos históricos distintos, o faremos aqui apenas como um esforço de aproximação. O ensino primário corresponderia, atualmente, aos

universidades e faculdades. As universidades, desde os primórdios, foram chamadas a contribuir com essa tarefa formativa. A partir da década de 1930, os bacharéis poderiam acrescentar um ano à sua formação, o chamado Curso de Didática, com disciplinas da área de Educação para a obtenção da Licenciatura – origem do currículo conhecido como 3+1.

Mesmo com o surgimento de instituições que resultavam de políticas educacionais voltadas à formação docente, percebemos a prevalência de uma formação de caráter bacharelizante em detrimento da formação pedagógica. Como apontado anteriormente, grande parte do tempo de formação (3 anos) do/a futuro/a professor/a era dedicado à aprendizagem de saberes disciplinares, enquanto as questões relativas à educação eram tidas como componentes complementares, sobretudo para os/as docentes com atuação no nível secundário, com duração de um ano.

Constata-se que a formação de professores para os anos iniciais da escolarização sempre foi separada da formação dos professores de disciplinas específicas, e, por muitos anos, houve separação também em nível escolar. Os primeiros eram formados em nível secundário e os segundos, em nível superior, em cursos isolados por área de conhecimento, nos chamados bacharelados. Essa condição deixou marcas de valor acadêmico e social que se refletem até nossos dias e tem implicações para a carreira dos respectivos docentes. (ANDRÉ; BARRETO; GATTI, 2011, p. 97)

Diante da realidade apresentada, podemos afirmar que tal estrutura de formação tem o bacharelado como condição básica para a obtenção do diploma de professor/a. É nesse contexto que se reforça a concepção de que o indivíduo com notório saber sobre a área a ser ensinada, pode exercer a atividade docente na Educação Básica. Percebemos, então, já na constituição da formação em nível superior, a valorização dos saberes da área de referência em detrimento dos saberes da formação pedagógica.

A desvalorização das questões pedagógicas no processo de formação inicial docente, em nível superior, graduação, é uma realidade que acompanhará a estrutura dos cursos de Licenciatura na quase totalidade do período histórico que nos propomos a estudar. No entanto, em alguns momentos, observamos avanços e aspectos que indicam mudanças – ou tentativas – relevantes na construção de um entendimento, emergido de forças sociais em presença, do que representa a formação pedagógica para os/as professores/as.

Na década de 1930, além da criação de instituições e do estabelecimento de uma regulamentação que lhes pertine, a exemplo dos decretos já citados, chamamos atenção para a

primeiros anos do Ensino Fundamental. O Ensino Secundário, no seu primeiro ciclo, corresponderia aos anos finais desta etapa da educação, assim como o seu segundo ciclo seria o atual Ensino Médio.

criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1937, o Inep¹⁶. O Decreto-Lei 580/1937 regulamentou a estrutura da instituição, que tinha Lourenço Filho como Diretor Geral. Cabia ao Inep :

Organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos. (Disponível: <portal.inep.gov.br/historia>. Acesso em abril de 2017)

O projeto que consistiu em sistematizar os conhecimentos educacionais, através do Inep, explicitava a preocupação modernizadora do governo com a área da Educação enquanto campo de pesquisa e produção de saberes. Não pretendemos aqui traçar um debate acerca do Inep, mas é importante ressaltar que tais transformações compuseram o contexto de mudanças que vinham então ocorrendo no país e que acabaram refletindo no campo da formação de professores/as.

Segundo Araújo (2007), durante a Era Vargas (1930-1945), podemos ainda destacar: a criação do Plano Nacional de Educação (1937), do Serviço de Patrimônio Histórico Cultural e Artístico Nacional (1937), do Serviço de Radiodifusão Educativo (1937), do Instituto Nacional de Cinema Educativo (1937), do Instituto Nacional do Livro (1937), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e do Departamento Nacional da Criança (1941).

No final dos anos 30, o Decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939, generalizou para todo o país a organização das Universidades para assumirem a formação de professores/as em nível secundário. De acordo com Saviani (2009), a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tornou-se referência para as demais instituições do país. Foi a partir de tal decreto que se oficializou o modelo de formação “3+1” como referência dos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia¹⁷.

Na segunda metade da década de 1940, com o fim do Estado Novo Varguista, podemos destacar a criação e implantação da Lei Orgânica para o Ensino Normal (1946)¹⁸. A lei tinha como objetivo reestruturar o ensino Normal. Isso também acabou atingindo os cursos

¹⁶Inicialmente chamado de Instituto Nacional de Pedagogia.

¹⁷As Universidades passaram a ter o papel de formar professores/as que seriam docentes nas Escolas Normais, ou seja, dedicar-se-iam à formação de formadores/as. As Escolas Normais e os Institutos de Educação, por sua vez, formariam docentes para o ensino primário e, em algumas ocasiões, os/as docentes poderiam assumir a função no ensino secundário a partir de tal formação.

¹⁸O Presidente em exercício, José Linhares, assumira o cargo interinamente, entre a queda de Vargas até a posse do Presidente eleito, Eurico Gaspar Dutra (1946-1950).

de Licenciatura e de Pedagogia. Segundo a legislação, o Ensino Normal passaria a ser dividido em dois ciclos, como indica o quadro abaixo:

Quadro 02: Estrutura do Ensino Normal, segundo a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946)

Curso	Ciclo	Objetivo	Instituição formadora	Duração
Secundário	Primeiro ciclo: ginásial	Formar professores do ensino primário	Escolas Normais Regionais	Quatro anos
Secundário	Segundo ciclo: colegial	Formar professores do ensino primário	Escolas Normais e Institutos de Educação	Três anos

Fonte: Produção de nossa autoria a partir dos dados da Lei Orgânica do Ensino Normal, 1946.

Além dos cursos Normais, os Institutos de Educação contariam ainda com jardim da infância e escola primária anexos. Esta organização expressa a preocupação em aproximar a formação teórica das questões práticas da Educação. Ofereceriam também cursos de especialização para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, e cursos de Administração Escolar para formar diretores, orientadores e inspetores.

Segundo Saviani (2009), os cursos normais de primeiro ciclo tinham um currículo centrado nas disciplinas da cultura geral. Os cursos de segundo ciclo contemplavam os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930. Ou seja, a formação de segundo ciclo apresentava um currículo com um maior enfoque na formação pedagógica, se comparado ao do primeiro ciclo.

Saviani (2009) ressalta ainda que, mesmo com as Leis Orgânicas, o Ensino Normal, assim como os cursos de Licenciatura e o de Pedagogia, centraram sua formação no aspecto profissional – expressa na organização das disciplinas que compunham os currículos – e dispensaram a existência de “Escola Laboratório” para as práticas de estágio ou para que os/as docentes/as em formação tivessem, ao menos, algum tipo de aproximação com o ambiente escolar. Nesse contexto, os cursos de Licenciatura passaram a ser fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos.

A formação pedagógica era expressa pelo curso de Didática e não era vista como de grande importância. Segundo autores, como Saviani (2009) e Cacete (2014), a formação pedagógica era tida como uma exigência formal para a obtenção do diploma de professor/a. Na década de 1950, o Brasil passou por um surto de crescimento de caráter nacional desenvolvimentista. A gestão de Juscelino Kubitschek, à testa do Governo Federal, desempenhou papel fundamental para o progresso econômico do país. O Plano de Metas (50

anos em 5), lançado pelo Presidente JK, em 1956, previa um desenvolvimento intenso do Brasil. De acordo com o *slogan*, o país iria desenvolver, ao final do mandato presidencial, o equivalente a cinquenta anos.

Nesse mesmo período, o país assistiu a um aumento nos índices da população urbana. Tal realidade levou a transformações que também estiveram relacionadas à área de Educação como o aumento do número de instituições secundárias e instituições de ensino superior. Segundo Cacete (2014), “entre 1955 a 1960, os cursos fundantes dessas instituições são basicamente voltados para a formação de professores secundários por meio da criação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.” (CACETE, 2014, p. 1066).

O final dos anos de 1950 foi marcado pelo incentivo às empresas privadas também no campo educacional. Muitos cursos de licenciatura foram autorizados a funcionar em instituições particulares. Ainda de acordo com Cacete (2014), em 1957, vinte e um cursos de formação de professores/as secundários/as eram ministrados em instituições particulares. O Brasil contava com um total de vinte e oito cursos sediados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (instituições públicas).

Os dados mostram que a entrada na década de 1960 foi caracterizada pela expansão do ensino superior privado no Brasil, que passa a ter, a partir daí, uma participação crescente na formação de professores/as voltados para a Educação Básica. Às vésperas do golpe civil-militar¹⁹, o país dava sinais de mudanças nas propostas educacionais, especificamente para a formação de professores. No ano de 1961, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira. A LDB n° 4.024/61 atingiu a formação de professores/as na medida em que desobrigava a existência de uma Faculdade de Filosofia para a constituição de Universidades.

Data do ano seguinte o Parecer 292/62, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) que reforçou o modelo 3+1 para a formação docente pelo qual o/a estudante cursaria dois conjuntos de estudos: os estudos do bacharelado e os estudos do “ano da didática” (Cacete 2014). As matérias pedagógicas, como eram chamadas à época, correspondiam a: psicologia da educação; didática; elementos de administração escolar e prática de ensino.

Segundo o Parecer, os dois conjuntos de estudos deveriam ser articulados, embora tratados de forma separada. Por um lado, o marco regulatório reforçava a ideia de que o bacharelado era vivência obrigatória para a licenciatura, por outro lado, “consagrou o uso do

¹⁹Valemo-nos do conceito de Daniel Aarão Reis (2012) quando afirma que parte da população civil apoiou, contribuiu e até financiou o sistema político implantado pelos militares.

termo ‘licenciatura’ para a totalidade do curso que prepara o professor” (CACETE, 2014, p. 1060).

Algumas importantes Universidades desarticularam a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na tentativa de se criar o Departamento de Educação e, mais tarde, a Faculdade de Educação – como ocorreu com a USP no ano de 1969, portanto, já em pleno regime militar. O desmembramento da formação docente entre centros acadêmicos de áreas de conhecimento de referência e centro/faculdade de educação lacraria, em definitivo, a desarticulação entre as disciplinas das áreas de referência e as disciplinas pedagógicas.

A desarticulação das faculdades de filosofia, cingida em diferentes institutos com a conseqüente criação das faculdades de educação, não era, entretanto, uma solução consensual e causava preocupações. Temia-se que a falta de integração entre formação pedagógica e formação específica, além do caráter excessivamente teórico dos cursos, agravava-se com a separação e a distância física entre as diferentes unidades. (CACETE, 2014, p. 1069)

Ainda no início da década de 1960, o país vivenciou uma mudança significativa no seu sistema político. Em 1964, o então presidente João Goulart foi deposto por um movimento militar, com apoio de parte da sociedade civil. A partir deste ano, foi implantada, por meio de um golpe de Estado, a segunda experiência ditatorial no nosso país que duraria por vinte e um anos. Diante de tal contexto, a Educação também sofreu mudanças sensíveis já que as políticas públicas estavam amarradas a um sistema ditatorial, portanto, autoritário.

O governo militar, pressionado por setores empresariais que o apoiava, passou a visar mudanças drásticas na legislação do ensino. Todos os âmbitos da educação sofreram alterações para que passassem a estar em consonância com o que propunha a política econômica do sistema de governo vigente. No plano do ensino superior, é aprovada a reforma universitária, com a aprovação da Lei nº 5.540/1968, cujas repercussões também se fizeram sobre a estrutura organização institucional das universidades públicas. Nesse mesmo ano, foram criadas as Faculdades ou Centros de Educação nas universidades públicas brasileiras. Mesmo com o contexto político ditatorial, segundo Pereira (1999), a formação docente passou a constituir-se como objeto permanente de estudo nesses espaços.

No ano de 1969, foi baixado o Decreto-Lei nº 477 que previa a punição de professores/as, alunos/as e funcionários/as de universidades considerados/as subversivos/as. Os/as professores/as e funcionários/as, se considerados/as subversivos/as, seriam demitidos/as e ficavam impossibilitados/as de exercerem a atividade docente em qualquer lugar do país. Já os/as estudantes, eram expulsos/as do curso e ficavam impedidos/as de estudar por três anos.

Nesse contexto, tornou-se necessária a reformulação de marcos regulatórios que direcionassem as práticas educativas de discentes e docentes. Foi implantada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira – Lei 5.692/71, cuja regulamentação dizia respeito a diferentes níveis de formação.

No que diz respeito à formação de professores/as, foram criados o regime de créditos semestrais e cursos de licenciatura de curta duração para suprir as necessidades urgentes do número de escolas básicas (I e II graus de então) que vinham aumentando no país. O resultado de tal decisão política foi o comprometimento da formação dos profissionais docentes, com a adoção de práticas aligeiradas, de qualidade duvidosa e de duro controle político-ideológico.

Outro aspecto a ser destacado foi a implantação de cursos distintos para professores do antigo curso ginásial (1º ciclo do curso secundário, agora denominado I Grau Maior) e para o antigo colegial (2º ciclo do curso secundário, agora denominado II Grau). A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 havia alterado a nomenclatura dos segmentos da educação escolar e, nesse sentido, os/as docentes precisariam ter habilitação diferenciada para lecionarem em cada um desses níveis.

A partir do Parecer nº 349/72, a habilitação para o magistério do 1º grau passou a ser organizada em duas modalidades básicas:

1. Duração de 3 anos (2.200 horas) que habilitava a lecionar até a 4ª série;
2. Duração de 4 anos (2.900 horas) com habilitação para ensinar até a sexta série do 1º grau.

A formação que cabia ao curso superior de formação docente deu lugar a uma simples habilitação (Magistério), adquirida em nível de 2º grau. As novas organizações de cursos para o ensino de I grau tornaram-se precárias e reforçaram a hierarquização no interior da docência. É importante destacar que os cursos de formação docente, nos seus diferentes níveis, estavam fundamentados numa perspectiva behaviorista, como aponta o estudo o estudo de Renato di Dio (1976) sobre o sucesso dos testes “certo-errado”.

É válido salientar que os anos de implantação da LDB e do Parecer nº 349/72 são anos em que o país viveu o auge da repressão ditatorial, baseada, juridicamente, no Ato Institucional nº 5. O período é conhecido como “Anos de Chumbo” que compreendeu a gestão do presidente-general Médici (1969-1974). Os centros universitários sofreram seriamente com a ação truculenta do governo, mesmo que as Universidades ainda tenham sido campo de refúgio para pensamentos contestadores.

Na segunda metade da década de 1970, com o fim do governo de Médici, o Brasil inicia seu processo de abertura política. Segundo Fausto (1995):

O governo Geisel se associa ao início da abertura política que o general presidente definiu como lenta, gradual e segura. Na prática, a liberação do regime, chamada a princípio de distensão, seguiu um caminho difícil, cheio de pequenos avanços e recuos. (FAUSTO, 1995, p. 489)

A (re)organização do cenário político brasileiro caminhava para o esfacelamento do regime militar. A ditadura estava desgastando-se porque as forças políticas que um dia a apoiaram, estavam em contradição; além dos movimentos de protestos que emergiam em diversas partes do país. No final da década de 1970, eclodiram paralisações de professores/as das redes pública e privada. Ou seja, um novo cenário passou a se desenhar.

A década de 1980 foi marcada pela existência de movimentos populares e de (re)articulações políticas que almejavam o fim da Ditadura Civil-Militar. A Lei da Anistia em 1979 anunciou a volta de presos políticos do exílio e dava novos rumos ao regime vigente. A área de Educação, envolta em um contexto de resistência, também manifestou suas ações políticas-intelectuais por meios da organização de movimentos e de produções acadêmicas, como aponta Maurício (2012):

Na área específica da educação, entre 1978 e 1979, houve greve de professores da rede pública do ensino fundamental em todos os grandes Estados brasileiros. Foram criados nesse período a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional de Educação (Ande), que realizaram a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1980, em São Paulo com 1400 participantes, lançando um manifesto. Nesse mesmo ano, a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no Rio de Janeiro, teve como tema *Ciência e Educação na Sociedade Democrática*. Em 1981 foi aprovada Emenda Constitucional que garantiu aposentadoria especial para professores e professoras após 30 e 25 anos, respectivamente, com salário integral; em 1982, a 2ª CBE reuniu 2.000 participantes em Belo Horizonte, onde discutiram *Educação: perspectiva na democracia da sociedade*. (MAURÍCIO, 2012, p. 257-258)

O texto de Maurício demonstra o quanto a área da educação trouxe, fortemente, o discurso e o debate sobre democracia. A formação de professores/as também passou a ser repensada já que estava e está intimamente relacionada ao que se pensa sobre escola, ensino, planejamento e educação.

Em 1982, foi instituído pelo Governo o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério que teve como objetivo revitalizar as “Escolas Normais”. De acordo com Saviani (2009), foi um projeto sem grande repercussão e aprofundamento dos/as professores/as formados/as por tais Centros. Ainda na década de 1980, passou a ser prevista a formação de professores/as em nível superior para trabalharem nos quatro últimos anos do

ensino de I grau e para o ensino de II grau. As Licenciaturas poderiam ser curtas – duração de dois anos – ou plenas – com duração de quatro anos.

A segunda metade da década de 1980, caracterizada pelo fim da Ditadura Civil-Militar, foi marcada pela reconstrução da democracia no país. Em 1987, a Assembleia Nacional Constituinte reuniu-se com o objetivo primeiro de pensar e promulgar um novo conjunto de leis para o país. Conjunto de leis que deveria estar em consonância com o “retorno” da democracia.

2.3.2 Perspectivas de Formação de Professores/as no Brasil (1988-2015)

Com o processo de redemocratização, a Constituição brasileira, promulgada em 1988, ficou conhecida como “Constituição Cidadã” por instituir direitos sociais e coletivos. Não temos a pretensão de afirmar que o fim do regime ditatorial e as novas perspectivas políticas do Brasil asseguraram um governo democrático consolidado e os direitos sociais garantidos em sua integralidade. Corroboramos com Bóris Fausto (1995) quando afirma que:

O fato de que tenha havido um aparente acordo geral pela democracia por parte de quase todos os atores políticos facilitou a continuidade de práticas contrárias a uma verdadeira democracia. Desse modo, o fim do autoritarismo levou o país mais a uma “situação democrática” do que a um regime democrático consolidado. (FAUSTO, 1995, p. 527)

Mesmo diante de certas permanências no âmbito político – permanências estruturais que são vivenciadas até os dias de hoje – houve uma onda democrática em curso cujos efeitos também puderam ser percebidos na área da educação. A Constituição – ainda vigente – prevê no Art. 25 que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da Família. Sendo assim, como (re)pensar a educação brasileira diante da nova perspectiva democrática? Contraditoriamente ao avanço democrático no plano político, assistiu-se à emergência de novo ideário que forjaria a doutrina neoliberal, de forte impacto sobre o plano econômico, com repercussões sobre a política e a sociedade brasileiras. A adoção da doutrina neoliberal por governos brasileiros ao longo dos anos 1990 tornou necessário pensar num novo conjunto de diretrizes para o a educação do Brasil, que só veio a ser implantado na segunda metade daquela década.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – foi promulgada no contexto da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso cujo perfil era de atender os interesses do empresariado nacional e responder às exigências do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Havia, portanto, um discurso de conteúdos inconciliáveis, no qual

pontificava a busca pela estabilidade financeira do país e garantia dos direitos civis – dentre eles, a educação – sob um perfil de gestão neoliberal.

A criação da “Nova LDB”, como passou a ser chamada, esteve relacionada a tal contexto. Segundo Pereira (1999), o documento foi feito por grupos que pensavam a educação de maneira diferente com clara hegemonia de grupos privatistas²⁰. A Lei de Diretrizes e Bases, segundo o autor, passou a ser um projeto “polifônico” no qual ecoavam vozes epistemologicamente diversas.

No que toca à formação de professores/as, houve grande expectativa, pois o número de escolas da educação básica crescera e pressionara a demanda por novos professores/as. Por outro lado, o debate social e acadêmico que se acumulou desde o início dos anos 1980, forneceu elementos políticos, epistemológicos e metodológicos numa perspectiva mudancista. Mesmo com tamanha expectativa em relação à formação docente, frustrações de setores educacionais, pesquisadores, professores e gestores em educação, encabeçando a lista, foram registradas. A LDB de 1996 definiu em favor da criação de uma nova instituição formadora, o Instituto Superior de Educação (ISE) e um novo curso, o Curso Normal Superior (CNS). Ainda com nova a instituição, tal realidade tornou a formação de professores/as ainda mais precária, como aponta Saviani (2009):

Introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de Educação emerge como instituição de nível superior mas barata, por meios de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, pág. 148)

Nos Institutos Superiores, responsáveis pela formação da maioria dos/as professores/as do país, prevaleceu o modelo 3+1 no currículo dos cursos de Licenciatura. De acordo com Pereira (1999), é o modelo curricular da “racionalidade técnica”. Nesse modelo, o/a docente é compreendido/a como um/a técnico/a, um/a prático/a, um/a especialista que aplica, com rigor, em seu trabalho, os conhecimentos científicos de sua formação. Ou seja, a prática é concebida como mero espaço de aplicabilidade da teoria, sem epistemologia própria.

No contexto da LDB 9.394/96, os ISE foram pensados como *locus* de formação, sobretudo, a partir dos dois pareceres aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE): CP n° 53/99 e CP n° 115/99. Segundo Pereira (1999):

²⁰Vale lembrar que, durante os mandatos de FHC, a educação superior conheceu mais um “boom” privatista que fez com que, ao final de oito anos de gestão, a formação de professores passasse a contar com uma oferta por parte de IES privadas em um percentual que superava os oitenta por cento (80%).

Como se sabe, em decorrência da expansão do ensino superior brasileiro, sobretudo por via da iniciativa privada, há muito essa formação vem se desenvolvendo em instituições não-universitárias, por meio de cursos de preparação docente de qualidade bastante questionável que, com raríssimas exceções, se limitam a reproduzir, de maneira empobrecida e piorada, os modelos de formação de professores. (PEREIRA, 1999, p. 120)

Um ano após a promulgação da LDB, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação criou comissões de especialistas por curso de graduação que analisava projetos pedagógicos de curso propostos por IES, das diversas regiões do país, ao MEC. A ação resultou numa diversidade de concepções e “divergências epistemológicas” (PEREIRA, 1999) em relação à formação dos/as profissionais de educação.

O movimento que consistiu em pensar a formação de professores/as, a partir de tais mudanças políticas e legais, atingiu também as universidades públicas. O debate estava cada vez mais presente na literatura, circulando em produções e eventos acadêmicos. Os pensamentos pedagógicos trouxeram para o cerne do debate, a importância da prática para a formação docente bem como a importância da formação pedagógica.

Para Pereira (1999), o novo modelo de formação que veio conquistando espaço cada vez maior na literatura especializada era o da “racionalidade prática”. Nesse modelo, o docente é considerado um

Profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica.(...) A prática não é apenas *lócus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. (PEREIRA, 1999, p. 113)

Compreendemos a necessidade da relação dialógica entre o polo teórico e o polo da prática na formação docente. Existem aproximações e particularidades fundamentais nos dois polos que devem ser compreendidos durante qualquer processo formativo. O debate entre o modelo de formação dominado pela “racionalidade técnica” e o modelo pela “racionalidade prática” pode gerar uma visão maniqueísta já que, dependendo da instituição formativa, fica clara uma hierarquia entre os saberes.

Mesmo com a possibilidade de cairmos no maniqueísmo, o modelo da racionalidade prática surgiu para estruturar novas propostas de formação inicial. Segundo tal perspectiva, o contato com a prática deve aparecer desde os primeiros momentos da formação. Diante deste pensamento, a entrada nos anos 2000 foi marcada pela aprovação de novas diretrizes específicas para a formação de professores, especialmente a partir de 2002.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP Nº

1, de 18 de Fevereiro de 2002) resultaram de um debate que se vinha sendo travado, como dito, desde o início dos anos 1980, porém, dada a hegemonia privatista e de um pensamento pragmático utilitarista, o processo de reforma curricular que dele decorreu, contaminou o cenário da formação, inclusive no âmbito das universidades públicas brasileiras, onde se encontrava alguns de seus defensores.

O debate nos mostra que, a partir do final da década de 1990 e o início dos anos 2000, tem início um período significativo quando nos referimos à formação inicial docente. Trazemos como ponto de partida as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP nº 1/2002). Acreditamos que ambas as referências têm como objetivo (re)pensar o currículo e as políticas curriculares dos cursos de licenciatura. De acordo com Aguiar e Scheibe (2010), “a partir da LDB, os atos legais representaram um avanço importante ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de licenciatura, distinguindo-os, de certa forma, dos cursos de bacharelado. (AGUIAR & SCHEIBE, 2010, p. 83)

O contexto que estamos analisando mostra as tentativas para a construção de um país que deseja a democracia e vê a educação como grande contribuição para a erradicação das desigualdades. Ainda segundo Aguiar e Scheibe (2010), os profissionais da educação são sujeitos importantes na e para o delinear do cenário em questão. Acrescentamos que a formação inicial, em especial, a formação pedagógica, apresentou-se como peça fundamental para a formação e atuação de tais profissionais.

Instaurado a partir da LDB/1996 e disciplinado através das sucessivas Diretrizes Nacionais específicas aos cursos de cada área de conhecimento e das Resoluções CNE 1/2002 e 2/2002 que instituíram as Diretrizes Nacionais para a formação de professores da educação básica, o enquadramento legal da formação de professores em nível superior trouxe pressupostos e orientações para uma reconstrução na organização e no desenvolvimento dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, para a mentalidade dos formadores que neles atuam e das instituições que os abrigam. (AGUIAR & SCHEIBE, 2010, p.81)

Dourado (2015) afirma que a partir da década de 1990, várias resoluções foram aprovadas no que tange à formação de profissionais da área de educação. Dentre as medidas de destaque está a criação da Comissão Bicameral de Formação de Professores pelo Conselho Nacional de Educação. A Comissão era formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica. Em função das renovações periódicas dos membros do Conselho (CNE), a Comissão foi, várias vezes, recomposta: 2004, 2007, 2008,

2010, 2012 e 2014, porém sempre a partir da consulta democrática aos setores sociais envolvidos com a política de formação de professores/as.

É nesse contexto que a Resolução CNE/CP nº 1/2002 foi promulgada e propunha uma formação de professores/as que buscasse integrar a formação baseada nos conhecimentos da área de referência e a formação pedagógica. O documento propôs a superação da dicotomia entre os saberes da área de referência e os saberes pedagógicos, tentando romper, ou minimizar, a hierarquia social entre conhecimentos em relação à docência. Porém, ao nos depararmos com os debates trazidos à luz por Macedo (2000), Aguiar & Scheibe (2010), Gatti *et al.* (2011) e Dourado (2015), compreendemos que os problemas na formação de professores/as não se resumem a simples técnicas de reformulação curricular ou mudança na rede de instituições formadoras. As questões envolvidas são fundamentalmente políticas e precisam ser compreendidas como tal.

A primeira década dos anos 2000 caminhou com tentativas para se matizar tais problemas e foi também palco de inúmeras discussões acerca da formação inicial e continuada dos/as docentes. Eventos acadêmicos e políticos, assim como medidas de governos, em diversas esferas, teceram análises e propostas que versaram sobre as necessidades de soluções mais estruturais para a formação, pois, como apontam Aguiar & Scheibe (2010), “as políticas curriculares no país, nas últimas décadas, não conseguiram ultrapassar esse fosso [diferenciação instituída entre a formação da área de referência e a formação pedagógica], que tem revelado um forte obstáculo para a formulação de currículos integrados.” (AGUIAR & SCHEIBE, 2010,p. 79)

Politicamente, este é um período de grande significado para a história do Brasil. No ano de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do país em sucessão a Fernando Henrique Cardoso que terminara dois mandatos consecutivos. Consideramos um evento de importância histórica, pois houve a mudança de uma proposta de governo aos moldes neoliberais para um governo de práticas intervencionistas e com prioridades em políticas sociais, em especial para os setores mais pobres.

A expansão escolar na primeira década dos anos 2000 exigiu do governo soluções emergenciais. Assim, dentre as questões mais urgentes, esteve a preocupação com a formação dos/as professores/as para a educação básica. Além do parecer já citado, que determina a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, o governo instituiu, através do Decreto nº 5.755 de janeiro de 2009, uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A partir de então, foram criados Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), com a finalidade de estabelecer ações e metas para a formação inicial e continuada desses profissionais. Além das medidas políticas, destacamos eventos como a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) em 2008 e a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, que incluíam questões relativas à formação docente na pauta de discussões.

Sobre tais ações, Dourado (2015) destaca:

Merece ser ressaltado que as deliberações do Conae cumpriram papel singular nesse processo ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada - incluindo a licenciatura - por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade ao trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nuclear dessa formação. Importante ressaltar que tais concepções, historicamente, vem sendo defendidas por entidades da área, especialmente, Anfope [Associação Nacional pela Formação dos Professores], Anpae [Associação Nacional de Política e Administração da Educação], Anped [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação], Cedes [Centro de Estudos Educação e Sociedade] e Forumdir [Fórum Nacional de Diretores de Faculdade e Centros de Educação]. (DOURADO, 2015, p. 301)

O autor mostra, no nosso entendimento, os avanços que foram e poderiam ter sido alcançados no que se refere à formação docente no Brasil. Diante da perspectiva histórica traçada anteriormente, assistimos a ações significativas no que toca à formação pedagógica dos/as professores/as. Os marcos regulatórios e os debates caminharam para mudanças na formação inicial e continuada que se expressavam nos seus currículos. Desse modo, vimos um longo processo de reformas curriculares vivenciados por cursos de licenciaturas que passariam a anunciar uma nova concepção, ao menos institucional e legal, de docência. Porém, as mudanças propostas não eram simples e envolveram disputas políticas dentro e fora das instituições formadoras.

Os movimentos de disputa e articulações políticas nos levam a encontrar sérios problemas que vêm sendo discutidos ao longo de décadas sobre a formação docente, em especial, sobre sua formação inicial. Aguiar & Scheibe (2010) apontam que, no Brasil, o problema da formação de professores/as também se concentra na falta continuidade das políticas públicas e oscila entre a centralização e a descentralização.

No âmbito da política de Estado, o Brasil vem sofrendo com instabilidades e jogos de poder nos últimos três anos. A deposição da Presidente da República, somada às articulações partidárias e às ações do poder judiciário, traçou um contexto de instabilidade política, econômica e social. Sendo assim, as políticas voltadas à formação docente, que se iniciaram na primeira década do ano 2000, estão sofrendo descontinuidades e rupturas.

Além de problemática política mais ampla, sabemos que recentes propostas para formação inicial de professores/as estão intimamente relacionadas às disputas políticas institucionais e ao modo como se compreende a importância dos saberes e suas hierarquizações sociais. Para Macedo (2000), o Brasil assistira a uma série de mudanças na educação, mas, ainda assim, sofrera com seus problemas que se refletem e são refletidos em todos os níveis de educação.

A forma utilizada pelo documento do MEC para se legitimar - culpabilização da escola e de seus atores pelo quadro de má qualidade da educação e redenção via prescrições - tem suportado um amplo conjunto de reformas educacionais. As diferenças entre as variadas propostas surgem em função do tipo de análise da realidade educacional empreendida. No caso das diretrizes para formação de professores, **a reformulação parece basear-se na ideia de que há um problema pedagógico, expresso pela inadequação dos currículos de formação; e um problema organizacional, que se define pela incapacidade das atuais instituições formadoras, tal como se organizam, de darem conta das demandas de formação de professores. Dessa forma, a reformulação propõe ações nesses dois âmbitos.** (MACEDO, 2000, p. 2) (grifos nossos)

Os problemas apontados pela autora justificam o crescimento das preocupações com as licenciaturas tanto com as estruturas institucionais quanto com os currículos e conteúdos formativos (Gatti *et al.*, 2011). “Essa formação [inicial], se bem realizada, à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avança em seu aperfeiçoamento profissional e não se torna um suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo pessoal ou financeiro aos próprios professores, aos governos, às escolas.” (GATTI *ET AL.*, 2011, p. 89)

Ainda sobre a precariedade da formação, o conjunto de autores, capitaneados por Gatti, aponta que, atualmente, ainda há a predominância de uma formação acadêmica mais abstrata e genérica, ou seja, de uma formação insuficiente. Junto a esta questão, existe uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado, sobretudo em instituições da rede privada cuja fiscalização e meios de avaliação por parte do Estado são reduzidas se compararmos ao que acontece com as instituições da rede pública.

Nas instituições públicas, encontramos grande embate político e epistemológico quando trazemos o debate sobre a formação inicial de professores/as e a reforma curricular

dos cursos de licenciatura. As disputas tocam aspectos como a disposição dos componentes no currículo, a carga horária a ser atribuída a cada um deles e a importância da formação pedagógica nas licenciaturas. Fonseca e Couto (2008) indicam que, muitas vezes, as reformas curriculares concentram suas mudanças em um novo “quadro de disciplinas” e deixam problemas esquecidos como o da vinculação teoria e prática.

De acordo com Macedo (2010):

Em que pese todas as dificuldades que tem sido enfrentadas pelas unidades universitárias envolvidas na formação de professores e as críticas que vimos apontando nessa formação, os problemas existentes exigem análises mais complexas do que a empreendida pelo documento do MEC. Tais análises precisam ter por horizonte, não uma simples reestruturação organizacional, mas, fundamentalmente, uma discussão política acerca da formação de professores. (MACEDO, 2010, p.7).

O estudo liderado por Gatti mostra, portanto, que ainda no século XXI temos uma condição de formação docente nas áreas disciplinares, segundo a qual, “mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar – formação para a docência’, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para as licenciaturas.” (GATTI *ET AL.*, 2010, p. 98).

No caso da formação inicial dos professores de História, tal concepção é reforçada pelo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, datado de 2001, cujo objetivo principal é explicitar a formação do/a historiador/a. Fonseca e Couto (2008) ressaltam que a formação do profissional de História não está baseada na docência e que a formação pedagógica é concebida como um conjunto de conhecimentos complementares ao saber histórico.

Trouxemos inicialmente o levantamento das produções em nível nacional e local referente à formação de professores/as em cursos de licenciatura. Nossos achados corroboram com a tese acima de que, mesmo com mudanças legais e novos debates teóricos acerca da formação pedagógica, a maior parte dos cursos de licenciatura ainda apresenta um hiato entre os dois campos da formação.

O distanciamento é anunciado tanto por estudantes do curso quanto por docentes do mesmo curso. O trabalho de pesquisa de Mestrado em Educação de Érica Santana, defendido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, mostrou que o processo de reforma curricular do curso de Letras, da mesma instituição, foi marcado por disputas políticas e epistemológicas por suposição de que a valorização dos componentes curriculares pedagógicos significava perda para os conhecimentos da área disciplinar, a Linguística (SANTANA, 2015).

Gatti também estudou a estrutura curricular e ementas de três cursos de licenciatura: Letras, Ciências Biológicas e Matemática. Observou como os cursos eram concebidos e analisados em produções acadêmicas no Brasil. O estudo divulgado, em 2010, mostrou que a maioria dos docentes do país era formada em instituições privadas. Essa realidade pode ser problemática se pensarmos que há uma quantidade significativa de cursos aligeirados que comprometem a formação de professores/as, precarizando-a.

Além do tipo de instituição formadora, o que nos chamou atenção foi o dado de que nos três cursos analisados havia prevalência de carga horária para os conhecimentos disciplinares em relação à formação pedagógica, sobretudo nas instituições públicas. Os indicativos corroboram com o que veio sendo retratado na pesquisa de Érica Santana, na nossa produção do estado do conhecimento, e no que discutimos neste texto sobre a hierarquização dos saberes na formação docente e o perfil bacharelizante dos cursos. Corroboram também com o que apontamos anteriormente sobre o distanciamento entre as questões legais e as realidades institucionais.

É válido salientar que a dissonância entre o proposto e o realizado está permeada de inúmeros fatores. Alguns deles citamos aqui: falta de acompanhamento por parte do Estado, diversidade de concepções acerca da formação docente, disputas políticas, interesses mercadológicos de instituições privadas que tornam o custo de um curso de licenciatura mais baixo devido ao encurtamento da duração.

A entrada na segunda década dos anos 2000 foi marcada, portanto, por instabilidades políticas e por tentativas de ressignificar a formação de professores/as à medida que são exigidas reformas curriculares que integrem as formações disciplinar e pedagógica. Porém, os entraves apontados continuam a alimentar o debate sobre a temática. Em diversas instituições, a reforma do currículodos cursos de licenciatura – proposta em 2002 pelas Diretrizes e adiada para 2004 – levaram anos para serem iniciadas e implantadas.

O processo de reforma curricular dos cursos de licenciatura sofreu mais um desafio, pois, a partir do ano de 2014, a Comissão Bicameral de Formação de Professores submeteu uma nova versão de documento base e proposta de minuta de novas Diretrizes Nacionais. A pauta de um novo documento foi levada para discussões ao longo do ano de 2014 e proporcionou críticas e sugestões por meio de debates no Conselho Nacional de Educação e em outros espaços em que Conselheiros da Comissão Bicameral do CNE foram convidados (Dourado, 2015).

Segundo o autor, houve aproximação dos membros da Comissão com as instituições formadoras, eventos sobre a temática da formação e secretarias estaduais e municipais de

Educação. As novas Diretrizes foram sancionadas pelo MEC em 24 de junho de 2015. Segundo alguns autores, como Dourado (2015), a nova regulamentação tem como um de seus principais objetivos a articulação entre os diversos níveis de educação. Ou seja, no que concerne à formação de professores/as, pensemos que esta deva estar relacionada com as demandas da educação básica.

Mesmo diante de um cenário político instável e, a nosso ver, problemático e comprometedor do futuro do país, as “novas Diretrizes” surgiram como mais uma tentativa para se estabelecer relações entre teoria e prática, mas, sobretudo, impedir a existência e a proliferação de cursos de licenciatura de curta duração. É inegável que a realidade em que nos encontramos hoje sinaliza o quanto é preciso permanecer no debate, nas análises e nas ações que invistam na formação pedagógica de professores/as.

Com as características apontadas, com o vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se que há uma pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica. Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o(a) futuro(a) professor(a) vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para crianças, adolescentes e jovens em desenvolvimento como proposto nos documentos normativos dessas licenciaturas. (GATTI *ET AL.*, 2011, p.99)

Não pretendemos aqui defender a ideia de um Estado estritamente regulador e ditador de regras para instituições de ensino e formação. Compreendemos que os espaços de formação precisam carregar sua autonomia e sua compreensão acerca da docência. Porém, cabe ao Estado, enquanto relação social que visa, em tese, o bem da coletividade, construir mecanismos junto aos estudiosos da docência e aos/às próprios/as professores/as para que a formação de professores/as para a educação básica conheça avanços significativos.

Os autores referidos afirmam, e nós reforçamos, que as mudanças na formação de professores/as durante a nossa história são camufladas, sugerindo que não houve mudanças significativas. Este pensamento impulsiona nossos questionamentos acerca de como estudantes egressos/as – futuros/as professores/as ou professores/as em exercício – veem a sua formação pedagógica a partir de um currículo reformulado cujo objetivo é superar o histórico modelo 3+1 e anunciar uma nova concepção de docência.

As novas Diretrizes, como já apontamos, configuram-se como um novo desafio aos cursos de Licenciatura, sobretudo àqueles que passaram recentemente pela reforma prevista pela Resolução de 2002 e tem poucas turmas formadas ou estão com as primeiras turmas em fase de conclusão, a partir do currículo revisado. Dourado (2015) afirma que as novas DCN's

(datadas de 2015) enfatizam a necessidade de organizar o processo formativo e pretendem articular as instituições formativas com as instituições da educação básica. Esta medida envolve a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital permanentes de apoio à formação docente em regime de colaboração e cooperação.

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCN's enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânica entre as políticas de gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, 2015, p. 306)

No tocante à formação de professores/as de História, percebemos que este tem sido tema recorrente de debates, sobretudo a partir da década de 1980 quando se criou um movimento de avaliação de cursos superiores pelo Brasil. A primeira comissão de avaliadores para cursos de História foi formada por membros da ANPUH (Associação Nacional de História), capitaneada pela professora Déa Fenelon (PUC-SP). O resultado das análises dos cursos explicitou a urgência da revisão dos currículos dos cursos de História e as finalidades das formações²¹.

A partir deste contexto, as discussões sobre currículo, perspectivas historiográficas, formação profissional e relação ensino-pesquisa-extensão passaram a permear a fala de diversos sujeitos envolvidos nos processos formativos dos cursos de História. Um dos pontos basilares da discussão centrava-se na necessidade de construção de uma identidade própria para os cursos de bacharelado e para os cursos de licenciatura. Identidade esta que se explicitaria numa reforma curricular específica para cada perfil de formação.

Os cursos de licenciatura em História configuram-se como campo de nossa pesquisa. As licenciaturas são cursos destinados a formarem professores/as que irão atuar na Educação Básica, portanto, nas etapas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio. Para pensarmos a formação de professores/as de História é preciso destacar algumas particularidades. A primeira delas é a relação com o curso de Geografia. Desde a sua criação, nos anos 30 do século XX, havia um único curso para formar professores/as de História e Geografia. Somente em meados dos anos 50, com a Lei nº2.594/55, os cursos de História passaram a ter autonomia. Outro ponto importante diz respeito à criação dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, nos idos de 1970. A partir de então, muitos cursos de História foram substituídos pelos de Estudos Sociais entre a década de 1970 e o início da década de 1980.

²¹A esse respeito, ver o estudo de NASCIMENTO, 2013.

Os cursos de Estudos Sociais compunham um conjunto de licenciaturas que foram denominadas de “licenciaturas curtas”. A criação também fez parte do projeto educacional da Ditadura Civil-Militar, instalada em nosso país a partir de 1964. As licenciaturas curtas diferenciavam-se das “licenciaturas plenas” pela finalidade da pesquisa. O objetivo da licenciatura curta (duração de 3 anos, a princípio, mas depois de apenas 2 anos) era formar professores executores, técnicos, reprodutores de conhecimento. Nesta modalidade, o/a egresso/a deveria formar-se para “saber ensinar”. As licenciaturas plenas (duração de 4 anos) apresentavam os objetivos de ensino e pesquisa, dessa forma, o indivíduo estava apto a ser um historiador/a (SIC) e/ou professor/a em nível superior (NASCIMENTO, 2013).

A história da formação docente, no Brasil, nos mostra que há um “paradigma dominante” (CUNHA, 1998) cuja ideia fundamental é de que o “notório saber”²² seria suficiente para o exercício da atividade docente. A concepção do notório saber aceita que a docência em áreas específicas do conhecimento (História, Geografia, Literatura, dentre outras) pode ser assumida por indivíduos que dominem, só e simplesmente, os conteúdos disciplinares. No caso da História, qualquer pessoa formada em cursos da área de Humanidades, estaria apta a assumir turmas na Educação Básica sem, necessariamente, ter passado pela licenciatura.

Tal noção foi, inclusive, reforçada e legalizada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961. O longo período de permanência do currículo bacharelizante dos cursos, da presença das licenciaturas curtas e da predominância da concepção do notório saber suficiente para o ensino, levaram, como dito inicialmente, à urgência de se repensar e ressignificar os cursos de licenciatura.

Um ano após a promulgação da LDB de 1996, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação criou comissões de especialistas por curso de graduação que analisava projetos pedagógicos de curso propostos por IES, das diversas regiões do país, ao MEC. No caso do curso de História, a comissão foi formada por especialistas de grande destaque na área, como os professores Ciro Flamarion Cardoso, Elizabeth Cancelli e Luzia Margareth Rago, além da direção da Associação Nacional de História (ANPUH). O grupo discutiu e elaborou, durante o ano de 1998, um documento que resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História. O texto só foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2001.

²²Neste caso, a concepção de notório saber designa o reconhecimento, pelo Estado, de um saber sem que tenha havido formação profissional prévia. O suposto é o de que o/a professor/a é aquele/a que domina, só e simplesmente, conteúdos disciplinares. Essa noção foi objeto de polêmica depois que passou a integrar a reforma do Ensino Médio proposta na gestão do presidente Michel Temer, em 2017.

Corroboramos com a ideia de Nascimento (2013) de que a emergência de tal documento compõe um contexto de mudanças teóricas e epistemológicas no campo da História, bem como mudanças no campo de atuação dos historiadores. Além dos dois aspectos apontados, acrescentamos também as mudanças no contexto histórico que exige novas demandas das escolas – espaços de atuação da maior parte dos egressos do curso de História. As Diretrizes podem ser analisadas sob diversos aspectos. Aqui, destacamos o silenciamento do documento em relação aos cursos de licenciatura. O texto não deixa dúvidas quanto à valorização do bacharelado e age de forma omissa em relação ao valor dos saberes pedagógicos para a formação dos professores. Quando se refere ao perfil do profissional formado num curso de História, as Diretrizes afirmam que “o **graduado** deverá **estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador**, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão.” (CNE/CES nº492/2001, p. 8) (grifos nossos)

Ainda que tenha prevalecido a tentativa de repensar e trazer novas perspectivas epistemológicas aos cursos de História, o documento mostrou-se deficitário no que tange ao perfil da licenciatura, pois os conhecimentos da área de educação são compreendidos como “conteúdos complementares.” Para Fonseca (2008), as orientações simplificam as demandas profissionais em uma única exigência: o conhecimento de uma determinada disciplina. “Os saberes profissionais são reduzidos os saberes monodisciplinares da história adquiridos no âmbito do curso de graduação.” (FONSECA, 2008, p.68)

O percurso histórico, por nós apresentado, reforça o pensamento de Gattiet *al.*, trazido anteriormente, ao desvelar que o século XXI, no Brasil, tem início com a formação de cunho pedagógico ainda vista como subordinada à formação disciplinar. Tal perspectiva não é vista somente na formação de professores/as de História. Esta é uma concepção vigente nas mais diversas áreas do conhecimento. No decorrer dos anos 2000 – dando continuidade ao movimento que vinha sendo feito e pensado nos anos de 1990 - algumas políticas públicas foram realizadas a partir da necessidade de cuidar da formação docente. Fica cada vez mais evidente que este é um ponto crucial nos problemas que compõem o sistema educacional brasileiro quanto à formação de professores/as da educação básica.

2.4 CURSOS DE LICENCIATURA: perspectivas da formação docente

Os cursos de licenciatura, no Brasil, cuja finalidade central é formar docentes para atuar na educação básica nas suas diversas etapas e modalidades de ensino, possui esta denominação porque, segundo o Parecer CNE/CP nº28/2001, dá ao sujeito formado, licença

para atuar como docente. A seção referente à trajetória histórica dos cursos de formação de professores/as em nosso país revelou que, historicamente, os cursos de licenciatura foram compreendidos como complementares ao bacharelado.

Esta seção visa tratar de questões referentes aos cursos de licenciaturas diversas e suas especificidades, em especial, da formação pedagógica. As categorias teóricas foram construídas com vista a organizar o tratamento dos dados colhidos por pesquisa de campo e a compreender o objeto de pesquisa. O texto está organizado em quatro categorias: a) Identidade de cursos de licenciatura: contribuições do currículo; b) Formação de professores/as por competências; c) Relação teoria-prática na formação docente; d) Relação ensino-pesquisa na formação docente.

O debate sobre a construção da identidade própria das licenciaturas, a partir do seu currículo, deve-se ao fato de trabalharmos com a reforma curricular da licenciatura em História como um marco divisor para se pensar a formação pedagógica do curso. A discussão sobre a formação de professores/as por competência faz-se necessária, pois é uma perspectiva consolidada no país e amplamente difundida no corpo de documentos analisados.

As questões referentes às relações teoria-prática e ensino-pesquisa são consideradas fundamentais quando se pensa a formação docente dentro das instituições de ensino superior. São relações compreendidas como a base da formação dos/as profissionais da educação.

2.4.1 Identidade de cursos de licenciatura: contribuições do currículo

Pensar as contribuições do currículo - enquanto prática - na construção da identidade dos cursos de licenciatura exige esclarecimentos do que entendemos sobre identidade e sobre currículo. Ambas as categorias correspondem a campos densos e intensos de debates, sobretudo quando se trata da formação docente. Não pretendemos aqui fazer um levantamento de teorias curriculares, nem das perspectivas teóricas acerca da identidade docente. Pretendemos, portanto, revelar nossas compreensões sobre as duas categorias e situá-las no campo da formação pedagógica.

Partimos da compreensão de Silva (2003) para tratarmos da identidade. Segundo o autor, identidade e diferença estão em relação dialógica, pois uma só existe em relação com a outra. A identidade corresponde àquilo que se é; aquilo que guarda particularidades. A diferença, por sua vez, refere-se ao que não faz parte do campo identitário. De acordo com Silva, “em um mundo imaginário, totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas

partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido.” (SILVA, 2003, p.74)

A construção da identidade não acontece de forma estática. Segundo Kaddouri (2009), existe um processo de dinâmica identitária que permeia os sujeitos e sua relação com a profissão. Este movimento se dá entre (re)conhecimentos e negações. A relação com o outro, ou seja, com o diferente, é de fundamental importância para a construção de uma identidade.

No que concerne ao currículo, adotamos o conceito trazido por Sacristán (2000), segundo o qual o currículo é compreendido como “um objeto social e histórico”, permeado por práticas políticas, sociais e pedagógicas. Para o autor, o currículo “não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independente das condições em que se desenvolve” (SACRISTÁN, 2000, p.108). É nesse sentido que dialogamos com as perspectivas trazidas por Silva (2010) e Arroyo (2013) que dizem que a construção de currículos acontece em espaços de disputas.

Cumpramos destacar também que, dentre as perspectivas teóricas acerca do currículo, esses autores não estão situados dentro de uma mesma perspectiva analítica. Podemos identificar o pensamento de Arroyo vinculado à Teoria Crítica do Currículo. As teorias curriculares críticas estão fundamentadas no referencial teórico-metodológico do Marxismo, especialmente da Escola de Frankfurt. Nesse sentido, entende o currículo como um conjunto de objetos e práticas referentes aos conhecimentos, situado em uma prática educativa de ensino e de aprendizagens, que pode ser tanto um instrumento de dominação por parte de uma elite, como pode ser um instrumento de libertação quando está pautado numa perspectiva libertadora.

Os estudos curriculares de Silva, por sua parte, sobretudo os que recorremos para esta pesquisa, estão situados no campo das teorias pós-críticas. Esta perspectiva teórica baseia-se no pós-estruturalismo. Compreende o currículo como uma construção discursiva. As teorias pós-críticas apresentam como categorias centrais as questões de identidade e diferença; de gênero, raça, sexualidade e etnia. O pensamento foucaultiano costuma constituir-se em um dos sustentáculos teórico-metodológicos da perspectiva pós-crítica proposta por Silva.

Ainda que estejam localizados em teorias curriculares distintas, os dois autores coincidem em dois aspectos considerados importantes para o nosso debate: a) não existe teoria curricular neutra; b) a construção de currículos dá-se num campo de disputa. Ambas as teses, originárias das correntes críticas do pensamento pedagógico, terminaram por contaminar, positivamente, as teorias pós-críticas.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo” que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, **na nossa identidade**, na nossa subjetividade. (SILVA, 2010,p.15) (grifo nosso)

Quando olhamos para os cursos de licenciatura compreendemos que os seus currículos – sobretudo a construção das matrizes curriculares – resultam de uma disputa de ideal formativo, especialmente quando o curso de formação é composto por diversas áreas do conhecimento que, no interior das universidades, são organizadas em departamentos. De acordo com Arroyo (2013):

O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real. Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos. (ARROYO, 2013, p.38)

Diante destas perspectivas, afirmamos que os currículos dos cursos de licenciatura contribuem para a construção de uma identidade própria tendo em vista que materializam as intenções do processo formativo proposto e indicam concepções acerca da construção de saberes e da docência. Esta identidade acontece de maneira dinâmica e imbricada às questões históricas, sociais, políticas e epistemológicas. A identidade do curso de licenciatura está pautada em seu objetivo primeiro que é formar docentes. A profissão docente, por sua vez, sofre “conversões identitárias a partir do trabalho.” (DUBAR, 2012, p.356)

As conversões identitárias dizem respeito ao modo como o/a profissional, no caso desta pesquisa, o/a docente ressignifica sua identidade profissional a partir do trabalho. Se aproximarmos esta noção para os cursos de licenciatura, percebemos que os cursos que promovem reformas curriculares, visando à superação do perfil 3+1, propõem, de algum modo, uma conversão identitária, pois estão buscando desvincular-se do padrão bacharelizante e caminhar para a construção da autonomia.

A concepção de formação pedagógica, inscrita no currículo dos cursos de licenciatura, é aspecto relevante quando tratamos da identidade própria das licenciaturas, tendo em vista que o campo da educação é, eminentemente, o campo de pesquisa e atuação dos/as

licenciados/as. Os cursos, em que a formação pedagógica é tratada de forma complementar aos saberes disciplinares, põem em evidência uma compreensão segundo a qual a licenciatura é curso subalterno ao bacharelado.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forma o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2005, p.18-19)

O pensamento de Pimenta indica como os cursos de licenciatura precisam ser pensados com a clareza de que formar docentes não é somente lhes conferir uma habilitação. As propostas curriculares, resultados de disputas políticas e epistemológicas, repousam sobre uma noção de docência que pode compreender a relevância da formação pedagógica ou compreendê-la como um complemento aos conteúdos da área de referência. Esta percepção justifica-se através do que diz Charlot (2000) sobre a relação de identidade com o saber.

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de *identidade*: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p.72)

Nessa perspectiva, as políticas de formação de professores/as – como foi indicado na seção anterior – vem sendo desenhadas a partir de variações políticas e teóricas. As disputas em torno do currículo também se materializam na formulação de documentos que norteiam a formação docente. No Brasil, as diretrizes nacionais para a formação de professores/as vêm mostrando como as instituições concebem o processo formativo docente. Os documentos mais recentes apontam para uma proposta de formação com base na noção de competências. Por conta desta repercussão, vislumbramos a necessidade de compreender as perspectivas teóricas que fundamentam as propostas de construção de currículos de cursos de licenciatura com base na noção de competência.

2.4.2 Formação de professores/as por competências

A ideia de competência é polissêmica e pode ser analisada a partir de diversas óticas e por diversos campos do conhecimento. Na área de Educação, a noção foi ganhando força no século XX, sobretudo com os estudos da Sociologia da Educação. Segundo Dias (2010), na década de 1970, a compreensão de competência passou a ser empregada como sinônimo de qualificação profissional.

A leitura empresarial foi tomando espaço para que chegasse ao campo da educação como sinônimo de “saber fazer”. No Brasil, a ideia de competências no âmbito educacional teve uma guinada a partir da década de 1990. A perspectiva pedagógica de formação por competência atingiu todos os níveis da educação institucional por meio das contribuições de Antoni Zabala e Philippe Perrenoud quando, este último, elencou “dez novas competências para ensinar” – título dado a um de seus livros publicados, no Brasil, em 1999.

A perspectiva dos autores citados, compreende a competência como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação problema. A ação deve estar apoiada em conhecimentos, porém, não deve limitar-se a eles. Perrenoud (1999) chama atenção para três possibilidades de má interpretação da noção de competência, o que denomina de “pistas falsas”.

Para o autor, a primeira pista falsa refere-se ao trato das competências como sinônimo de “pedagogia por objetivos”. Embora não veja possibilidade de se construir uma relação de ensino-aprendizagem sem que haja metas a atingir, entende haver um certo distanciamento entre a competência e a pedagogia por objetivos, pois enxerga na segunda excessos de fracionamento nos objetivos a fixar, no recurso ao behaviorismo²³ e na ausência de situações problemas.

A segunda pista falsa diz respeito à compreensão de competência como oposta a desempenho. Para Perrenoud, numa pedagogia por competências, é importante avaliar o desempenho do indivíduo em formação, porém, não se trata de desempenhos pontuais, restritos à realização de tarefas que se pretender formar. Não seria suficiente o/a estudante “saber-fazer” algo como uma atividade meramente mecânica. Na perspectiva por competência, o “saber-fazer” é permeado por uma fundamentação teórica, por uma mobilização de conhecimentos.

Por fim, Perrenoud aponta como equivocada a ideia de que as competências são faculdades inerentes aos seres humanos. O autor acredita que todos os indivíduos possuem

²³Abordagem psicológica que trata das questões de aprendizagem através do controle comportamental.

capacidades, asseguradas por sua genética, para desenvolver competências, porém elas não são natas e nem estimuladas desde o princípio da vida. A construção de competências depende de uma formação específica para tal objetivo.

A partir do esclarecimento do que não seriam competência, Perrenoud afirma que

Eu diria que ela [a competência] orchestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência, com uma certa complexidade, envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de possibilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p.25)

Diante desta perspectiva, o Brasil passou a conhecer a presença da noção de competências em debates políticos, propostas e regramentos educacionais. O campo da formação docente foi um dos que mais aderiu às ideias de Perrenoud, tendo em vista que documentos norteadores do currículo, especialmente aqueles datados do final da década de 1990 e da primeira década dos anos 2000, propunham projetos formativos a partir da construção de competências. A recepção calorosa às teses perrenoudeanas de competência fizeram com que Dias & Lopes (2003) concluíssem que a formação de professores/as por competências configurou-se como a base teórica para a reforma curricular de cursos de licenciatura²⁴.

A análise de propostas formativas, portanto, de currículos de cursos de formação de professores/as, requer, dentre outros aspectos, um debate sobre o que se espera da formação profissional. Segundo alguns autores, capitaneados por Perrenoud (2002), as competências profissionais começam a ser construídas bem antes de um indivíduo decidir seguir a carreira docente. As experiências de vida nas escolas, enquanto estudantes, podem ser uma preparação para a construção de suas competências profissionais, mas esse não é um processo fácil e natural; exige reflexividade, constituindo-se em um processo de longa duração.

Em síntese, se é evidente que um professor de física precisa dominar essa disciplina para ensinar, os contornos exatos do domínio especializado permanecem incertos. Quanto aos outros saberes, sua denominação e classificação são problemáticas: saberes pedagógicos, didáticos, relacionais, psicossociológicos, saberes profissionais, saberes da experiência, saberes implícitos. Tais distinções são frágeis e remetem a debates que continuam abertos sobre a divisão das práticas em componentes identificáveis ou sobre a origem dos saberes dos professores. (PERRENOUD *ET AL.*, 2002, p.205)

²⁴Cumprer destacar que as teses de Perrenoud foram igualmente criticadas por pesquisadores críticos da educação, que a associaram as perspectivas da Educação a serviço do mercado.

Uma perspectiva formativa, como a da formação por competências, constrói uma nova concepção acerca da prática docente e do ofício do/a professor/a, como afirma Perrenoud. Quando aborda a formação por competências desde a escola, o autor ressalta que a pedagogia por competências²⁵ acarreta em certas implicações para o ofício de docente, quais sejam: a) abordar o conhecimento como recurso a ser mobilizado; b) trabalhar regularmente por problemas; c) criar e utilizar outros meios de ensino; d) negociar e conduzir projetos com os alunos; e) adotar um planejamento flexível; f) estabelecer um novo contrato didático; g) praticar uma avaliação formativa; g) menor compartimentação disciplinar; i) convencer os alunos a mudarem de ofício.

Sobre o trabalho regular com problemas, é revelado que “um estudante será levado a construir competências em alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos” (PERRENOUD, 2002, p. 57). Diante disso, é necessário criar meios de ensino que estejam baseados em situações-problemas, para tanto, faz-se necessária a produção de novos materiais didáticos diferentes dos que são comumente usados nas escolas, como livros padronizados, cadernos de atividades, etc.

A negociação e condução de projetos com alunos/as é chave importante para que o trabalho do/a professor/a seja realizado com sucesso. Nessa perspectiva, as situações-problemas precisam ser propostas pelos/as professores/as, mas, negociadas com os alunos/as para que se tornem significativas. O trabalho com projetos e situações-problema exige improvisos e planejamento flexível pois não há certeza da continuidade e do desenrolar do projeto. A abordagem por competências obrigaria o/a professor/a a abrir mão de muitos conteúdos e procedimentos em nome do projeto proposto.

A pedagogia baseada em situações-problema defende o protagonismo de professores/as e estudantes. Os alunos/as não são vistos como meros atores, mas também como partícipes da construção de projeto. Isso requer o estabelecimento de um novo contrato didático para que se tenha clareza das relações e dos papéis que seriam assumidos durante o trabalho pelo professor/a e pelos alunos/as.

Outro ponto a ser destacado do ofício docente é a prática da avaliação formativa. O trabalho com projetos e, dentro dele, a relação entre objetivos-obstáculos a serem cumpridos, só pode ser coerente com uma avaliação formativa. Para Perrenoud, ela configura-se como um

²⁵Ao ousar denominar de pedagogia por competência, Perrenoud pratica certa vulgarização no emprego do termo pedagogia, pois a assimila, desconsiderando a devida rigorosidade, a uma dada ideia pedagógica, considerada inovadora.

feedback da relação entre o que foi proposto e o que se deseja alcançar. “Uma avaliação por meio de situações de resolução de problemas só pode passar pela observação individualizada de uma prática, em relação a uma tarefa” (PERRENOUD, 2002, p.66).

No Brasil, marcos regulatórios da educação, em especial da formação de professores/as, estão repletos das propostas lançadas pelos autores por nós apresentados. Podemos afirmar que a noção de competência implantada na educação brasileira, em especial, na formação de professores/as, aponta para aspectos que merecem críticas e outros aspectos que consideramos relevantes. Dentre as críticas, apontamos para o perigo de se estar operando com uma noção puramente pragmática do conhecimento. Há uma possibilidade de se construir e/ou reforçar a ideia de que o conhecimento a ser considerado precisa ter, constantemente, utilidade prática.

Foi alvo de críticas à noção de competência, a compreensão a ela vinculada de que ensinar resume-se a uma espécie de treinamento para resolver problemas. Não aparecem nos debates de Perrenoud e nos documentos analisados, a esfera sócio-emocional, afetiva, humanizadora do processo educativo.

Embora a noção formulada por Perrenoud tenha um arcabouço teórico que justifique sua defesa pela formação por competências, alguns pesquisadores/as e professores/as questionaram a utilização dessa perspectiva por políticas educacionais brasileiras. Como já antecipado em seção anterior, a partir da década de 1990, o país foi submetido a uma série de reformas educacionais. A noção de competência veio no bojo de tais reformas. Segundo Dias & Lopes (2003), as competências na formação de professores/as viriam para sanar a deficitária atuação profissional que era compreendida como responsável pelo baixo desempenho dos/as estudantes nas avaliações em larga escala.

As políticas educacionais em países periféricos sempre foram fortemente influenciadas por movimentos e reformas de países centrais. Podemos afirmar, contudo, que esse fenômeno vem se acentuando significativamente na última década como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Tais processos produzem discursos que condicionam as políticas educacionais em nível local, fortemente influenciadas pelos interesses econômicos. O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado. (DIAS; LOPES, 2003, p.1157-1158)

As críticas direcionadas ao uso da noção de competência como premissa para a formação deve-se também ao modo como esta temática foi incorporada pelas diretrizes para a formação docente, nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e nos materiais

e guias didáticos que chegavam às escolas. No capítulo referente à análise do *corpus* documental desta pesquisa, verificaremos se a ideia de competência incorporada pelas instruções normativas está ou não ancorada em perspectivas de um novo “saber-fazer” por parte dos/as docentes. Portanto, buscaremos verificar ainda se os currículos dos cursos de licenciatura estão sendo construídos primordialmente com base em saberes práticos e operacionais.

Por outro lado, não podemos deixar de registrar que as ideias de Perrenoud também se associam a contribuições pedagógicas importantes no que se refere a aspectos da prática docente que constituem avanços, como o planejamento flexível, a resolução de situações-problemas, a ação reflexiva e a prática da avaliação formativa. A defesa de um planejamento flexível permite que as estratégias de ensino-aprendizagem sejam (re)direcionadas à medida em que a relação entre ensinar e aprender vá sendo construída. Para isso, faz-se necessária uma prática reflexiva por parte do/a docente/a que precisa estar em constante reflexão sobre sua prática e na sua prática.

A resolução de situações-problemas e a avaliação formativa também são pontos relevantes da prática docente e discente. No que se refere à formação de professores/as, é preciso levar em consideração a relação entre o campo teórico e o campo prático da educação. Os dois campos não são concebidos como dicotômicos, mas como imbricados. Acreditamos que o trabalho com situações-problemas possa permitir uma maior clareza na relação teoria-prática.

A avaliação formativa permite compreender que o processo avaliativo não é sinônimo de instrumentos avaliativos. A avaliação é uma prática que oferece ao/à professor/a uma diagnose do processo de ensino-aprendizagem. É através da avaliação que o docente pode direcionar sua prática. Além disso, destacamos o aspecto de que a avaliação também é momento de aprendizagem individual e coletiva.

Este debate nos conduz a indagar como se configura a relação teoria-prática em cursos de formação de professores/as. No caso dos cursos de licenciatura, vale pensar em que medida questões de ordem metodológica são concebidas como responsabilidades da formação pedagógica, e em que medida os debates teóricos são atribuições da formação da área de referência.

2.4.3 Relação teoria-prática na formação de professores/as

O debate sobre a relação teoria-prática está consolidado no campo da educação, configurando-se como necessário na medida em que tratamos sobre as propostas formativas

expressas em currículos de cursos de formação de professores/as. No texto de introdução a este trabalho, revelamos que durante nosso processo de formação inicial era muito comum ouvir de nossos pares, e até mesmo de docentes do curso, que as teorias estudadas durante a formação pedagógica não correspondiam às demandas da realidade. Esta concepção também esteve presente nas narrativas de colegas de profissão quando ingressamos na atividade docente. O dado apresentado denota a relevância da relação teoria-prática como categoria teórica do trabalho.

Cumpramos esclarecer que concebemos a relação teoria-prática como uma unidade. Compreendemos como teoria, o conjunto de conhecimentos produzidos a partir de diversos saberes – e reconhecido pela comunidade científica – que tem como finalidade problematizar e compreender a realidade que nos cerca. No que se refere à formação de professores/as, a base teórica existe para orientar e construir uma prática crítico-reflexiva por parte do/a futuro/a docente, com vistas à formação humana de estudantes, em situação de construção de conhecimentos. Com base neste princípio, entendemos a prática docente como conjunto de ações experienciadas, aos olhos das teorias, no exercício da docência. É também, e sobretudo, espaço de construção de novos conhecimentos, de novas teorias.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997b ,p.19)

Freire (1997) chama nossa atenção para o processo dialógico e dialético entre o processo de aprendizagem e a prática de ensino. Não é só o/a aluno/a que está a aprender enquanto seu/sua professor/a está a ensinar. O/a próprio/a docente também é um/a “aprendente”, como denomina Freire, do seu próprio ensino. Esta perspectiva é importante para compreendermos a unidade na relação teoria-prática, pois só é possível o/a docente construir aprendizagens, enquanto vivencia sua prática de ensino, se estiver munido/a de teorias que permitam realizar tal leitura.

A formação inicial de professores/as tem papel fundamental na materialização deste entendimento. O hiato atribuído à relação entre teoria e prática pode ser reforçado ou desconstruído a depender do currículo dos cursos de formação. Ao analisarmos os cursos de

licenciatura, percebemos que a ideia de distanciamento entre as duas categorias está forjada na organização histórica do currículo no perfil 3+1. Este modelo curricular indica que o/a docente em formação deve preencher todo o seu repertório teórico dedicando três anos de seus estudos à área de referência, somente no último ano é que precisa vivenciar o momento de estudos pedagógicos.

Se seguíssemos a proposta formativa do perfil 3+1, iríamos cair no equívoco de associar ao campo teórico, exclusivamente, os saberes disciplinares e à formação pedagógica as questões referentes à prática. Concomitante a isso, compreenderíamos a prática como espaço de aplicação da teoria. Candau (2012) chama atenção para o que denomina da tradição de uma “didática instrumental” nos cursos de formação docente. A noção de que a formação pedagógica resume-se à didática e que esta resume-se a ensinar um repertório instrumental de como ensinar, endossa a noção dicotômica entre teoria e prática.

O papel da formação pedagógica no currículo dos cursos de licenciatura é fundamental para a construção da ideia da indissociabilidade teoria-prática. Freire (1997a) revela a importância da rigorosidade teórica para que se construa uma prática crítica, não ingênua. Para o autor, a prática docente pode ser composta de ações assistemáticas e vazias de objetivos, de compreensão. Somente com os investimentos da formação intelectual e contínua o/a docente é capaz de construir e compreender sua própria prática.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1997a, p.22)

Freire (1997) ressalta que o pensar crítico sobre a prática não garante, necessária e constantemente, ações consideradas positivas na prática dos/as professoras/as. As práticas são permeadas pelas subjetividades dos indivíduos. Não existe prática desprovida de valores, crenças, “medos e ousadias”²⁶. Não existe, pois, uma relação direta de causa e consequência entre o conhecimento teórico e as práticas consideradas exitosas. Se assim fosse, estaríamos aqui diante da percepção de que é possível aplicar teorias.

²⁶Referência à obra de Ira Shor e Paulo Freire intitulada “Medo e Ousadia”.

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as consequências desse tipo de ensino. Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam. (SHOR E FREIRE, 1986, p. 39)

A análise crítica da prática forjada a partir da formação intelectual docente também foi objeto de trabalho de Donald Schön (1992). O autor traz a categoria do “professor reflexivo” para tratar da importância da reflexão na prática e sobre a prática docente. A reflexividade tende a superar a noção de que a prática é somente espaço de aplicação de teoria, reprodução de conhecimento e instrumentalização de saberes. O processo de reflexão, de acordo com Schön, é guia para o (re)direcionamento – fundamentado teoricamente – da prática.

Nos níveis elementares de ensino, um obstáculo inicial à reflexão na e sobre a prática é a epistemologia da escola e as distâncias que ocasiona entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos, entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino. Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo Profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias. (SCHÖN, 1992, p.91)

Schön revela que a reflexão na prática, enquanto reorganizadora do trabalho do/a professor/a, pode estar presente ou silenciada nos cursos de formação de professores/as a depender de sua organização e prática curricular. Denominamos de organização curricular a matriz que localiza os campos dos saberes dentro do currículo. As práticas curriculares, por sua vez, dizem respeito às aproximações e distanciamentos entre o currículo proposto formalmente e o modo como os/as docentes vivenciam o currículo a partir de suas práticas pedagógicas.

Esta análise justifica o que identificamos acima como práticas curriculares. São as manifestações do currículo expressas nas práticas docentes e discentes do curso. À medida em que a relação teoria-prática for sendo redimensionada, também haverá um redirecionamento da compreensão acerca do lugar da formação pedagógica nos cursos de licenciatura. A percepção da indissociabilidade teoria-prática, bem como a construção da premissa de que a

prática também é espaço de produção de conhecimento, abre caminho para discutirmos, na sequência deste texto, questões relevantes acerca da relação ensino-pesquisa na formação docente.

2.4.4 Relação ensino-pesquisa na formação de professores/as

Tratar a relação ensino-pesquisa em cursos de licenciatura requer um debate acerca do papel das Universidades e das escolas enquanto espaços formativos. Autores como Soares & Cunha (2017) reafirmam a importância e urgência de refletimos sobre a qualidade das universidades e suas finalidades. Tardif (2002) também trata dos espaços acadêmicos, especificamente de formação de professores/as, e sua relação com o ambiente escolar. Em ambos os trabalhos, os/as pesquisadores/as afirmam a responsabilidade da universidade no que se refere à relação ensino-pesquisa.

Na seção referente ao histórico da formação de professores/as no Brasil, identificamos que durante muito tempo as universidades foram compreendidas como *lócus* de produção de conhecimento, enquanto as escolas eram concebidas como lugares de reprodução e aplicação das teorias. Diante desta perspectiva, os cursos de formação de professores/as distanciavam-se da proposta formativa que concebia o/a professor/a da educação básica também como pesquisador/a. Na mesma medida, não compreendia que o/a docente/a do ensino superior teria também finalidades pedagógicas em suas práticas.

Soares & Cunha (2017) afirmam que a relação ensino-pesquisa nas universidades é capaz de promover aprendizagens significativas por parte dos sujeitos em formação. A prática pedagógica institucional baseada nesta relação indissociável promoveria, para os/as autores/as, a qualidade dos cursos de graduação. Os estudos seriam permeados por vivências fundamentais à construção de conhecimentos:

a observação, busca de informação, realização de pesquisa que permita sintetizar, identificar, derivar, retrabalhar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais adquiridos pelo estudante. A dúvida e a crítica são assumidas como elementos fundantes do processo ensino-aprendizagem. (SOARES; CUNHA, 2017, p.323)

Ao direcionarmos as proposições dos/as autores/as para a formação inicial de professores/as, visualizamos um projeto de formação cuja relação ensino-pesquisa permeia todo o processo formativo corroborando, assim, com a concepção de que docentes da educação básica também são professores/as-pesquisadores/as.

O ensino com pesquisa é a forma mais avançada e inovadora de relação entre teoria e prática, concorrendo, portanto, para a qualidade concebida como transformação. Baseia-se na problematização, questionamento e criatividade

suscitando um engajamento ativo dos estudantes em atividades de investigação e, portanto, contribuindo para processo de aprender a aprender, aprender a compreender e intervir na realidade. (SOARES; CUNHA, 2017, p.323).

Nessa mesma direção, Freire (1997b) reforça a importância do estudo na prática de ensino. Quando se refere ao ato de estudar, o autor está fazendo referência à atividade investigativa e aos investimentos teóricos que fundamentam a prática dos/as professores/as da educação básica. No processo formativo, o estudo corresponde ao conhecimento que é socializado e produzido nas instituições formadoras.

Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar. Obviamente, minha intenção não é escrever prescrições que devam ser rigorosamente seguidas, o que significaria uma chocante contradição com tudo o de que falei até agora. Pelo contrário, o que me interessa aqui, de acordo com o espírito mesmo deste livro, é desafiar seus leitores e leitoras em torno de certos pontos ou aspectos, insistindo em que há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também. (FREIRE, 1997b, p.19)

Para promover a compreensão acerca da importância do estudo, da prática investigativa na atividade docente, os cursos de licenciatura precisam ser forjadores de práticas pedagógicas curriculares cuja relação ensino-pesquisa permeia prática docente e discente. O/a professor/a formador/a é pesquisador/a porque uma das principais finalidades da universidade é a pesquisa. O/a professor/a em formação também é pesquisador/a, pois sua prática necessita de reflexividade.

No contexto das práticas pedagógicas os desafios têm sido intensos. Entre eles, um dos mais exigentes está o de pensar a dimensão superior que caracteriza os estudos do terceiro grau e a condição universitária desses estudos. Para alguns estudiosos essa condição se estabelece pela relação ensino e pesquisa que caracteriza esse nível de educação. Para outros, a denominação de superior significa uma condição de elitização, explicitando que o acesso a esse grau de ensino deve pautar-se pela meritocracia e seletividade. Há, ainda, os que crêem que o adjetivo superior está ligado ao mundo das profissões e que algumas delas exigem uma preparação mais intensa na sua base teórica. (CUNHA, 2011, p.444)

Os desafios em construir práticas pedagógicas baseadas na indissociabilidade ensino-pesquisa, em curso de formação de professores/as, são intensificados na medida em que a escola e a prática pedagógica não são vistas como espaços e situações de produção de conhecimento. Tardif (2002) afirma que a prática pedagógica é fonte de construção de teorias que alimentarão novas práticas. Este movimento é denominado pelo autor como “epistemologia da prática profissional”. Os saberes mobilizados e utilizados pelos/as

professores/as no exercício de sua profissão não só fundamentam a prática pedagógica como promove a produção de novos saberes.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2002, p.256)

Ao direcionarmos o debate acerca da relação ensino-pesquisa na formação e na prática de professores/as de História, é importante ter clareza que o principal campo de pesquisa destes/as docentes é o ensino da história escolar. Partimos do pressuposto de Monteiro & Penna (2011) de que o ensino de história não se configura apenas como objeto de pesquisa, mas sim como campo. Esta concepção se justifica pelo fato das pesquisas acerca do ensino de História versarem não só sobre as metodologias de ensino, mas também sobre recursos didáticos, planejamento, avaliação das aprendizagens, políticas educacionais, políticas curriculares, diretrizes curriculares, relações de gênero, relações étnico-raciais, dentre outras.

O vasto campo de pesquisa permite-nos reforçar a importância do diálogo entre os saberes disciplinares e pedagógicos. Monteiro & Penna (2011) desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo consistia em analisar em que medida alguns/mas docentes de História construía suas práticas de ensino a partir do diálogo entre o conteúdo histórico e as questões pedagógicas. Os/as autores/as buscaram observar aulas da disciplina de História em escolas do estado do Rio de Janeiro. Trouxeram como exemplo explicativo a narrativa de um docente acerca da Primeira República, em especial sobre a “política do café com leite”²⁷.

Segundo os/as autores/as, o docente apresenta em seu discurso uma visão revisionista da História do Brasil, pois desconstrói conceitos culturalmente consolidados acerca da “política do café com leite”. Além dos investimentos de pesquisa no campo historiográfico, o docente apresentou estratégias que facilitassem a compreensão de seu conteúdo por parte dos/as estudantes.

Esse trecho expressa uma construção do saber escolar, explicação que busca tornar compreensível para os alunos o significado de café com leite na caracterização da política desenvolvida na Primeira República brasileira.

²⁷O conteúdo compõe o currículo do nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio. A Primeira República corresponde ao período da História do Brasil onde foi instaurado o regime republicano. Tem início em 1889, com a chegada do Marechal Deodoro da Fonseca à presidência, e finda em 1930 com ascensão de Getúlio Vargas ao poder. A “política do café com leite” diz respeito a uma prática política, característica deste período, cujo objetivo era manter a hegemonia do poder político nas mãos das oligarquias cafeeiras, especialmente da região de São Paulo e das Minas Gerais.

Tema abordado a partir de exigências do currículo escolar é explicado pelo professor com base em referências provavelmente já conhecidas por eles a partir de estudos anteriores. A metonímia configurada na expressão café com leite é, ao mesmo tempo, explicada e desconstruída, pois o professor afirma, com base em prova hoje em dia, que a questão não era o leite pensado a partir da produção de gado, e sim o fato de que Minas era, também, importante produtora de café. Identificamos, aqui, a ação do professor que age como narrador ao articular sujeitos históricos - os fazendeiros - em um determinado tempo - a primeira República - em uma intriga que ele começa a desvendar - as alianças e interesses desses grupos para a manutenção do poder. Ele busca estabelecer um fio de sentido que organiza as informações apresentadas e, neste processo de mobilização de saberes, ele explica ao mesmo tempo em que narra, sem fazer menções explícitas a autores e suas pesquisas (não é um texto científico). O recurso à prova é utilizado, uma vez que permite passar a imagem de um professor atualizado com a produção historiográfica recente. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.201)

O estudo socializado pelos/as referidos/as autores/as nos serve de exemplo para que possamos esclarecer e reforçar a importância da relação ensino-pesquisa na formação docente na qual o maior desafio consiste em construir dialogicidades entre o saber disciplinar e o saber pedagógico. Se assim não o for, corre-se o risco de formar professores/as de História com base num perfil bacharelizante cuja compreensão de pesquisa destina-se apenas ao campo historiográfico.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa insere-se no campo da Educação, razão pela qual, no decorrer da produção, mobilizamos conceitos e noções de outras áreas do conhecimento além dos da área em que ela se insere. Não pretendemos aqui reforçar a falta de diálogo entre os saberes ou questionar a cientificidade de um campo em detrimento do outro, mas buscamos tratar as particularidades e desafios das pesquisas em Educação. Segundo Gatti (2012), “a educação tem se caracterizado em sua história constitutiva pela grande diversidade de teorias e, um pouco mais tardiamente, de procedimentos de pesquisa, o que tem gerado áreas de oposição e confrontos nas formas de compreensão de seus problemas.” (GATTI, 2012, p.14)

Sobre as especificidades da pesquisa educacional, recorreremos a autores como Röhr (2007), Charlot (2006) e Gatti (2012) que se dedicaram a pensar o que configura uma pesquisa na área de Educação. No caso desta pesquisa, temos a formação pedagógica de professores/as como tema gerador, que é, de toda evidência, um tema próprio do campo educacional. Para Charlot (2006), “o pesquisador que se defina “de educação”, qualquer que seja sua origem acadêmica, se interessa fundamentalmente pela questão da educação; é isso que o leva a dar importância de um lado, à própria educação, naquilo que ela tem de específico, e, do outro lado, os efeitos da pesquisa sobre educação.” (CHARLOT, 2006, p. 9) As pesquisas na área das Ciências Humanas – na qual a Educação está inserida – apresentam diferenciais quanto à construção do objeto e metodologia utilizada, se tomarmos o paradigma positivista como referência. Segundo Minayo (2002), a grande marca da investigação no campo das humanidades é o seu objeto essencialmente histórico e que diz respeito às ações e fenômenos humanos e sociais.

Nesse sentido, a leitura da realidade não está ancorada em leis universais. Há um conjunto de crenças, desejos, histórias de vida, organizações institucionais cujos elementos estão imbricados e compõem um complexo cenário para a pesquisa. A construção do conhecimento acontece, portanto, a partir da imersão nas teias de circunstâncias que exige do/a pesquisador/a não só sensibilidade, mas principalmente fundamentação teórica e clareza na relação entre os objetivos da pesquisa e os procedimentos e técnicas de investigação.

A pesquisa educacional desenha-se a partir de tais expressões, mas também bebe de dados empíricos que se tornam fundamentais. Uma questão importante para a pesquisa está no modo como os dados empíricos são lidos e interpretados. Ao contrário do que se possa pensar, pesquisa de caráter qualitativo não é assistemática. As abordagens qualitativas, desde

sua origem, propunham novas perspectivas na produção do conhecimento, porém, não é sinônimo de uma abordagem genérica.

Para Gatti (2012):

Historicamente observa-se que estudos para serem tomados como conhecimento relevante e ter penetração social mais amplamente, ou regional ou localmente, precisam carregar em si um certo tipo de possibilidade de abrangência, com aderência ao real, tocando de forma inequívoca, não ambígua, vaga ou arbitrária, em pontos críticos do concreto educacional vivido. (GATTI, 2012, p. 16)

Ao lançarmos os olhares para os encaminhamentos metodológicos desta investigação, percebemos que foram construídos num constante movimento de leituras, ressignificações e reestruturações a partir da relação entre o objeto, os objetivos, o aporte teórico e as possibilidades de percurso para coleta e análise dos dados. Compreendemos que um percurso metodológico tem início não só no momento em que nos deparamos com as fontes a serem analisadas, mas que principia desde o instante em que as inquietações deram origem à construção do objeto de pesquisa. Corroboramos com a ideia de Minayo(2002) de que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. (MINAYO, 2002, p.17)

Segundo Valdemarin (2010):

Embora a racionalidade que preside a formação do pesquisador estabeleça etapas, certificação – iniciação científica, mestrado, doutorado, livre-docência – e a conquista progressiva da autonomia, o movimento cognitivo do pesquisador não está traduzido nessa linearidade. Na transformação da atividade de pesquisa em “ofício do cientista” estão entrelaçados elementos teóricos e modos de operá-los com eles, cuja apropriação se dá numa dinâmica cíclica e cujo avanço implica retornos e revisões. Trata-se de mediação que demanda pluralidade, convergências e afastamentos. Tempo, portanto. (VALDEMARIN, 2010, p. 48)

O pensamento de Valdemarin nos reporta à trajetória percorrida para construção das diversas etapas desta pesquisa. Etapas que vão desde à construção e clareza do objeto, passando pela identificação dos objetivos e mergulhos no percurso metodológico para que pudéssemos conhecer quem ou o que nos oferecia as melhores respostas às nossas inquietações. Ainda segundo Valdemarin (2010), “do delineamento da construção de um objeto de pesquisa aqui apresentado, emerge a constatação de sua permanente elaboração, entrecruzadas com novas possibilidades interpretativas nascidas das interfaces temáticas.” (VALDERARIN, 2010, p.49)

Para termos a clareza de nosso **objetivo geral, compreender concepções acerca da formação pedagógica do/no curso de licenciatura em História da Universidade Federal**

de Pernambuco a partir da sua reforma curricular de 2012.2, foram necessárias vivências e troca de informações, mas também leituras e conhecimentos acerca dos marcos regulatórios que concernem a formação de professores/as no país. A vivência enquanto estudante do curso de licenciatura em História, o debate teórico sobre a formação de professores/as de História, bem como o conhecimento da reforma curricular do curso a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2002, configuraram-se como ponto de partida para a construção do objeto de pesquisa.

Os levantamentos voltados para a realização do que chamamos de “estado do conhecimento”, apresentado no início do trabalho, reforçaram a importância e a necessidade de estudar sobre formação pedagógica, especialmente na área de História. Os estudos de autoras como Selva Guimarães Fonseca (2006, 2008) e Circe Bittencourt (2004) revelaram as lacunas que a formação dos professores/as de História apresenta em nossa sociedade. Lacunas que dizem respeito à formação, especialmente à formação pedagógica, já que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História tratam pouco de tal aspecto.

Foi nesse movimento de leituras da realidade e de textos que construímos o nosso objeto. Segundo Valdemarin (2010), “o pesquisador é, antes de tudo, um leitor” (VALDEMARIN, 2010, p.49). Portanto, com a clareza do objeto, partimos para a construção dos objetivos da pesquisa. Nesse quesito, a seleção e delineamento do percurso metodológico são processos fundamentais, pois é através deles que conseguimos atingir os objetivos anunciados.

Apontamos como objetivos específicos da pesquisa o interesse em: a) identificar concepções sobre formação pedagógica de professores/as expressas em pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologados pelo MEC que regulam diretrizes para a formação de professores/as em cursos de Licenciatura, de graduação plena, bem como em resoluções do Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPE que normatizam diretrizes para a reforma curricular dos cursos de licenciatura e em Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em História da UFPE; b) analisar o que pensam sujeitos participantes da reforma (dentre eles/as, conceptores/as do Projeto Pedagógico do Curso) e docentes que vivenciam o currículo reformulado, do curso de Licenciatura em História da UFPE, sobre o contexto da reforma e o perfil (1113-1) que dela resultou; c) analisar como egressos e estudantes dos períodos finais do curso de Licenciatura em História da UFPE, ingressantes no perfil nº1113-1, aprovado pela reforma de 2012.2, concebem a formação pedagógica do curso proposta pelo currículo; d) mapear tensões, embates, mudanças e permanências do/no currículo, em especial da/na formação pedagógica ofertada pelo curso

de Licenciatura em História, que se reproduziu desde o processo da reforma resultante em 2012.2.

Os procedimentos e instrumentos metodológicos foram selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa. O quadro abaixo traz uma síntese dos objetivos específicos e os respectivos instrumentos/procedimentos para sua realização.

Quadro 03: Objetivos específicos e seus respectivos instrumentos/procedimentos metodológicos

OBJETIVO ESPECÍFICO	INSTRUMENTO/PROCEDIMENTO METODOLÓGICO
Identificar concepções sobre formação pedagógica de professores expressas em pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologados pelo MEC que regulam diretrizes para a formação de professores/as em cursos de Licenciatura, de graduação plena, bem como em resoluções do Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPE que normatizam diretrizes para a reforma curricular dos cursos de licenciatura e em Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em História da UFPE.	Análise Documental
Analisar o que pensam sujeitos participantes da reforma (dentre eles/as, conceptores/as do Projeto Pedagógico do Curso) e docentes que vivenciam o currículo reformulado, do curso de Licenciatura em História da UFPE, sobre o contexto da reforma e o perfil (1113-1) que dela resultou.	Entrevista semiestruturada
Analisar como egressos e estudantes dos períodos finais do curso de Licenciatura em História da UFPE, ingressantes no perfil n°1113-1, aprovado pela reforma de 2012.2, concebem a formação pedagógica proposta pelo currículo.	Entrevista semiestruturada
Mapear tensões, embates, mudanças e permanências do/no currículo, em especial da/na formação pedagógica ofertada pelo curso de Licenciatura em História, que se reproduziu desde o processo da reforma resultante em 2012.2.	Entrevista semiestruturada e Análise Documental

Fonte: produção de autoria da pesquisadora.

É importante ressaltar que o percurso metodológico de uma pesquisa não é um movimento linear e previsível. Para chegarmos à realização dos objetivos específicos, lançando mão dos instrumentos e procedimentos escolhidos, alguns ajustes tiveram que ser feitos. Inicialmente, havia a proposta de traçarmos um perfil do corpo docente do curso de licenciatura em História, além de selecionar aqueles sujeitos que melhor responderiam às nossas questões. Para isso, construímos um questionário misto (questões objetivas e discursivas) a ser respondido pelos/as docentes do Departamento de História e dos Departamentos do Centro de Educação – Métodos e Técnicas de Ensino; Psicologia e Orientação Educacionais; Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação; Administração Escolar e Planejamento Educacional.

O acesso aos/as docentes para a entrega dos questionários foi feito a partir da página oficial da UFPE que disponibiliza a lista de docentes do curso e seus respectivos endereços de e-mail para contato. A página informa que o curso possui 68 (sessenta e oito) professores/as e os departamentos a que estão vinculados. A licenciatura em História conta, ao todo, com docentes de 8 (oito) departamentos de dois centros (CFCH e CE): Departamento de História (CFCH); Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (CE); Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais (CE); Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação (CE); Departamento Administração Escolar e Planejamento Educacional (CE); Departamento de Antropologia e Museologia (CFCH); Departamento de Arqueologia (CFCH); Departamento de Ciências Geográficas (CFCH). De um total de 68 (sessenta e oito) docentes, foram selecionados 64 (sessenta e quatro) para responderem ao questionário. O critério de escolha foi o vínculo com o Departamento de História ou qualquer departamento do Centro de Educação.

O questionário foi feito através do sistema disponibilizado pela plataforma *Google* e enviado para o endereço de e-mail disponível no site da Universidade. Dos 64 (sessenta e quatro) e-mails enviados, apenas 2 (dois) docentes retornaram o contato – um do Departamento de História e uma do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Destes, apenas um – do Departamento de História - declarou interesse em participar das próximas etapas da pesquisa. A outra docente justificou não ter participado do processo de discussão e implantação da reforma, e por tal motivo, não teria contribuições a dar. Em decorrência da ausência de respostas suficientes, criamos uma segunda estratégia: a entrega do questionário impresso.

Os questionários impressos foram entregues, em mãos, aos/as docentes que conseguíamos ter acesso pessoalmente. Iniciamos a entrega pelos/as docentes do

Departamento de História. Foram 5 (cinco) questionários entregues pessoalmente e 14 (quatorze) foram depositados nos escaninhos que se encontravam na secretaria do Departamento de História. De um total de 19 (dezenove) questionários impressos e disponibilizados, apenas 1 (um) nos foi devolvido.

Construímos algumas tabelas para sistematizar as referidas informações. A tabela de número 5 revela os departamentos aos quais estão vinculados professores/as do curso de licenciatura em História que receberam o questionário por e-mail; o respectivo número de docentes de cada departamento e a quantidade de questionários eletrônicos devolvidos. A tabela número 6 mostra a quantidade de questionários entregues pessoalmente a professores do Departamento de História; o número de questionários deixados em escaninhos e a quantidade de questionários devolvidos.

Tabela 05: Número de docentes que retornaram os questionários eletrônicos

DEPARTAMENTO	NÚMERO DE DOCENTES QUE TIVERAM O QUESTIONÁRIO ENVIADO POR E-MAIL	NÚMERO DE DOCENTES QUE RETORNARAM O QUESTIONÁRIO PREENCHIDO
Departamento de História	22 (vinte e dois)	1
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	10 (dez)	1
Departamento de Psicologia e Orientação Educacional	15(quinze)	0
Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação	7 (sete)	0
Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional	9 (nove)	0
Total: 5 departamentos	Total: 63 + 1²⁸ = 64	Total: 2 docentes

Fonte: produção de autoria da pesquisadora, a partir de dados empíricos coletados.

Tabela 6: Número de docentes do D.H que devolveram o questionário impresso

FORMA DE DISTRIBUIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS IMPRESSOS	NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS DISTRIBUÍDOS	NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS DEVOLVIDOS
Em mãos - pessoalmente	5 (cinco)	1 (um)
Depósito no escaninho	14 (quatorze)	0
	Total: 19 (dezenove)	Total: 1 (um)

Fonte: produção de autoria da pesquisadora, a partir de dados empíricos coletados.

²⁸Nas informações fornecidas pelo site da UFPE, não foi revelado a qual departamento do Centro de Educação o professor estava vinculado. A única informação era de que compunha o corpo docente do CE.

O silenciamento docente por meio dos questionários nos leva a crer que a Universidade é um centro de produção de pesquisa, mas que os/as próprios/as professores/as-pesquisadores/as, quando sujeitos a serem investigados, pouco contribuem. Devido a esta experiência, tivemos que redirecionar as ações metodológicas. Tínhamos necessidade de conhecer os/as docentes participantes da reforma curricular do curso de licenciatura em História para realizarmos entrevistas aprofundadas sobre temas específicos.

As informações acerca dos/as professores/as participantes da reforma e daqueles/as que vivenciam o currículo reformulado, em meio às discussões sobre formação de professores/as, vieram através de conversas informais com próprios docentes do curso. Ao encontrarmos com os/as professores/as nos corredores do CE ou do CFCH, indagávamos sobre quem poderia responder melhor sobre a reforma curricular. Dessa forma, construímos um quadro de sujeitos a serem entrevistados e cumprimos nossos objetivos de pesquisa a partir da entrevista semiestruturada e da análise documental.

3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL ENQUANTO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao longo do tempo o conceito de documento foi sofrendo alterações. As pesquisas na área de História foram fundamentais na construção da ideia do que se configura como um documento. No século XIX, sob a perspectiva positivista, os documentos eram compreendidos apenas como textos escritos produzidos por fonte oficial. Os/as historiadores/as acreditavam que a partir deles era possível aproximar-se da verdade. Já no século XX, com a “Escola de *Annales*”, uma nova concepção de “documento” (fonte histórica) emergiu. Os/as pesquisadores/as passaram a reconhecer qualquer material produzido pelo ser humano - que nos ofereça um suporte de informações - como uma fonte, no caso, um documento. Neste sentido, observou-se uma diversificação de fontes históricas, desafiando o/a pesquisador/a a extrair, pela análise, as informações de que necessita.

A análise documental tem contribuição significativa em nossa pesquisa. Foi através deste procedimento que buscamos identificar as concepções sobre formação pedagógica nos instrumentos normativos. Os documentos são textos que expressam ideias ou silenciam sobre determinadas questões que podemos considerar importantes. De acordo com Sá-Silva *et.al.*(2009), a análise documental é um procedimento metodológico que está impregnado de aspectos teóricos e analíticos.

Para Cellard (2012), o/a pesquisadora/a precisa ter cautela ao analisar os documentos, pois os dados são imutáveis, porém, repletos de mensagens que estão além do texto impresso. Além disso, em muitas situações, as fontes documentais são as únicas a nos fornecerem informações necessárias à nossa investigação. Faz-se necessária uma leitura crítica do texto para inferirmos pontos que nos interessam.

É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se assim essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. (CELLARD, 2012, p.299)

Para a pesquisa, os documentos selecionados como fontes de informação foram: Parecer CNE/CP nº9/2001; Parecer CNE/CP nº27/2001; Parecer CNE/CP nº 28/2001; Parecer CNE/CES nº 492/2001²⁹; Resolução CNE/CP nº1/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002; Resolução CCEPE/UFPE nº 12/2008; Matriz Curricular referente ao perfil nº 1112-1; Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História referente ao perfil nº 1113-1 de 2011 e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História referente ao perfil nº 1113-1 de 2015.

O critério que orientou a escolha dos documentos esteve na relevância normativa para a formação de professores/as. São textos norteadores para as instituições que formam docentes para atuar na educação básica. Diante da perspectiva de Cellard (2012) sobre a análise documental, cumpre esclarecermos as naturezas dos documentos investigados. Como indicado, o trabalho constou de dados oriundos de pareceres, resoluções e projetos pedagógicos.

Os pareceres são documentos resultantes de uma análise de um projeto ou uma resolução exarada por instituição de estado (CNE ou IFES) responsável pela regulação de políticas educacionais. Para a pesquisa, apresentam informações de suma importância para compreendermos concepções sobre formação pedagógica. As resoluções são, por sua vez, atos das instituições já referidas sobre um determinado tema. Têm caráter normativo e não simplesmente sugestivo. Em decorrência do seu caráter, as resoluções foram utilizadas pois apontavam diretrizes para a formação de professores/as da educação básica.

²⁹Em 2002 foi publicado o Parecer CNE/CES nº13/2002 que estabelece diretrizes para os cursos de História, porém, só elenca os itens que os projetos pedagógicos do curso devem explicitar com base no que diz o Parecer 492/2001. Nesse sentido, a concepção acerca da formação de professores está contida no parecer 492

O Projeto Pedagógico do curso é a expressão de como cada curso compreende a formação docente a partir dos balizamentos legais firmados por leis, resoluções e pareceres em nível nacional, bem como as resoluções aprovadas pela instituição a qual está vinculado. No caso do curso de licenciatura em História, estão contidos, no PPC, aspectos cruciais para o esclarecimento do que é formar um/a professor/a de História. Dos PPC's constam a natureza do curso, o regime escolar, o tempo curricular, a carga horária, os objetivos do curso, os componentes curriculares, o perfil do profissional que se deseja formar, dentre outras informações de cunho pedagógico e técnico-administrativo.

O curso de História possui particularidades em relação aos PPC's. Durante a pesquisa documental, foram identificados dois Projetos Pedagógicos do Curso referentes a um mesmo perfil curricular. O perfil nº 1113-1 resultou da reforma curricular do curso, implantada a partir do segundo semestre do ano de 2012. Para contemplar a reforma do currículo, o curso precisou construir um novo projeto pedagógico que abordasse as especificidades de um curso de Licenciatura. O primeiro PPC foi publicado em 2011 e esteve em vigor até 2015.

No ano de 2015, o curso de História precisou fazer uma nova reformulação do PPC. A justificativa para os ajustes esteve na necessidade do cumprimento das exigências do MEC e, segundo uma docente, membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do DH/CFCH, os ajustes também se fizeram necessários devido aos resultados do Enade, obtidos nos anos de 2012 e 2014. Diante de tal contexto, achamos importante analisar os dois Projetos Pedagógicos, pois o primeiro sinalizava as mudanças oriundas da reforma curricular e o segundo foi o documento que estava em vigor até o momento da realização da pesquisa³⁰.

Outra particularidade referente ao curso de Licenciatura em História é a ausência do PPC referente ao perfil 1112-1, ou seja, ao que antecede à reforma curricular. O perfil marca a estrutura curricular “3+1” e conserva um caráter bacharelizante à licenciatura. No decorrer da pesquisa, descobrimos que o documento de registro do PPC não existe, pois a criação do perfil resultou da junção dos perfis 1110-1 (bacharelado) e 1111-1 (licenciatura), escrito com o objetivo de se traçar um perfil comum aos dois cursos e, com isso, limitar o prazo de conclusão do curso a 14 semestres³¹. Por essa razão, substituímos a análise do PPC, anterior à reforma curricular, pela análise da matriz curricular do curso, pois acreditamos que o

³⁰A Resolução CNE/CP nº2/2015 institui novas diretrizes para o curso de formação de professores/as, porém, o PPC de 2015 do curso de História ainda foi elaborado com base nas Resoluções CNE/CP nº1/2002 e nº2/2002. O Departamento de História e o Centro de Educação encontram-se em processo de discussão para a elaboração de um novo PPC a partir das diretrizes de 2015.

³¹No capítulo referente à análise documental trataremos com mais afinco tal particularidade pois corresponde a um dos achados da pesquisa de campo.

documento também revela indicativos de como se estruturava a formação de professores/as de História antes da reforma.

O quadro a seguir mostra a ementa de cada um dos documentos utilizados para a análise. A partir do quadro é possível visualizar a importância dos textos para a construção da análise.

Quadro 04: Documentos analisados e suas respectivas ementas

DOCUMENTO	EMENTA
Parecer CNE/CP nº9/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº27/2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração de carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.
Parecer CNE/CES nº 492/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.
Resolução CNE/CP nº1/2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 2/2002	Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Resolução CCEPE/UFPE nº 12/2008	Estabelece as diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE e dá outras providências.
Matriz curricular do curso de Licenciatura em História – Perfil nº1112-1	Apresenta os componentes curriculares do perfil 1112-1 do curso de Licenciatura em História, bem como suas respectivas distribuições ao longo dos semestres letivos e carga horária.
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História (2011) – Perfil nº1113-1	Apresenta os objetivos do curso, a carga horária, os componentes curriculares, o perfil profissional que se deseja formar, dentre outras informações de cunho pedagógico e técnico-administrativo.
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História (2015) – Perfil nº1113-1	Apresenta os objetivos do curso, a carga horária, os componentes curriculares, o perfil profissional que se deseja formar, dentre outras informações de cunho pedagógico e técnico-administrativo.

Fonte: produção de nossa própria a partir dos documentos analisados na pesquisa

A partir das noções de Cellard (2012) e da perspectiva da Análise de Conteúdo como técnica de análise de dados³², foram construídas categorias que estão imbricadas ao nosso tema central da formação pedagógica de professores/as. O quadro abaixo revela o elenco das categorias bem como os critérios utilizados para a identificação das temáticas durante a leitura dos textos dos documentos.

Quadro 05: Categorias da formação pedagógica a partir dos documentos

CATEGORIAS	DESCRITORES
a) Noção de competência para a formação de professores/as	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar menções explícitas ao termo “competência”; bem como aos conceitos de “resolução de situações-problema”, prática baseada na “ação-reflexão-ação” e “mobilização de conhecimentos”, fortemente presentes no debate sobre Competências.
b) Identidade própria dos cursos de licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar menções explícitas ao termo “identidade própria” e trechos referentes à educação básica como campo de atuação dos/as licenciados/as.
c) Relação teoria-prática na formação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar menções explícitas ao termo “relação teoria-prática”; perceber em que medida a prática é concebida como componente curricular; compreender a disposição do estágio supervisionado no currículo.
d) Relação ensino-pesquisa na formação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar menções explícitas ao termo “relação ensino-pesquisa”; compreender como o documento reconhece o papel da investigação em cursos de licenciatura.

Fonte: produção de nossa própria autoria a partir a análise documental

Os documentos permitiram-nos traçar um cenário das discussões e propostas acerca da formação de professores/as em cursos de Licenciatura, sobretudo no que se refere à formação pedagógica de professores/as de História. O fato dos documentos terem naturezas e propostas diversas, assim como de serem emitidos por instituições distintas, possibilitou estabelecermos uma relação entre os planos macro e micro das políticas de formação docente. Após o mapeamento deste cenário legal, configurou-se como primordial o interesse em conhecer as concepções acerca da formação pedagógica do/ no curso de licenciatura em História da UFPE a partir do olhar dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

³²A seção 3.3 deste capítulo trata, especificamente, dos procedimentos e referenciais teórico-metodológicos para a análise dos dados.

3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ENQUANTO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento metodológico em decorrência da necessidade de conhecermos concepções de determinados sujeitos acerca do objeto de pesquisa. De acordo com Fraser e Gondim (2004), a entrevista é uma “conversação dirigida” e, no caso da pesquisa acadêmica, tem a função de coletar dados. Ainda segundo os autores, é apropriada para investigação cujo objetivo seja conhecer como as pessoas percebem o mundo. A ideia fundamenta nossa escolha pela entrevista, pois mostra que as concepções serão desveladas a partir da utilização de tal instrumento.

Os autores citados também identificam os tipos de entrevistas a serem utilizadas pelos/as pesquisador/as. Para a realização de pesquisas qualitativas, existem três tipos de entrevista: individual, grupal e grupo focal. A individual estabelece uma relação díade entre pesquisador/a e sujeito. É indicada para conhecermos aspectos subjetivos, concepções e representações do indivíduo sobre algo. A entrevista grupal é interessante quando o objetivo é conhecer algo de interesse público. O/a pesquisador/a estabelece relação de investigação com um determinado grupo. O grupo focal, por sua vez, diferencia-se da entrevista em grupo porque as informações vindas do grupo focal são exatamente aquelas que se manifestam pelo fato dos sujeitos estarem em coletividade.

A partir das definições apresentadas e dos objetivos, recorreremos à utilização da entrevista individual. As entrevistas também podem seguir modelos. Segundo Marconi & Lakatos (2003), as entrevistas podem ser organizadas de acordo com o interesse do/a pesquisador/a. Para as autoras, é possível que as entrevistas sejam: a) “estruturadas”, no caso de seguir um roteiro pré-estabelecido e padronizado; b) “não estruturadas”, se o/a entrevistador/a não obtiver um roteiro definido e for seguindo o procedimento da entrevista como uma conversa informal; c) “painel”, refere-se à repetição de perguntas de tempos em tempos para averiguar se existe mudanças nas respostas reveladas pelos/as entrevistados/as.

O tipo de entrevista utilizado pela pesquisa foi o semiestruturado. Se considerarmos as definições de Marconi e Lakatos (2003), recorreremos a um roteiro de perguntas pré-estabelecido, característico do tipo estruturado. Porém, no decorrer das entrevistas, os diálogos foram redirecionados para questões não previstas no roteiro inicial. O procedimento contemplou, portanto, características dos modelos estruturado e não estruturado.

Os sujeitos entrevistados foram agrupados em duas categorias: a) docentes do curso de licenciatura em História e funcionário do corpo técnico administrativo; b) estudantes de períodos finais e egressos do curso. A escolha dos sujeitos esteve relacionada à premissa de

que seriam eles/as os/as informantes-chaves sobre o processo de discussão, implementação e vivência da reforma curricular. Além disso, contamos também com o critério da disponibilidade – já que, no curso da pesquisa de campo, uma docente afirmou não ter tempo disponível para colaborar – e do acesso aos/às docentes, tendo em vista que um deles já se encontra aposentado e em estado de saúde debilitado.

Foram entrevistados/as 4 (quatro) professores/as do Departamento de História, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e 2 (duas) do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – vinculado ao Centro de Educação. Dentre as duas professoras do DMTE, uma delas compõe o corpo docente do curso de licenciatura em História e a outra, atuante no curso de licenciatura em Letras, teve participação fundamental nos Fóruns de Licenciatura da UFPE que discutiam as reformas curriculares desses cursos, tendo ocupado a função de Coordenadora das Licenciaturas Diversas.

Além de professores/as também entrevistamos um funcionário da secretaria do Departamento de História. A escolha de um membro do quadro Técnico Administrativo deu-se pelas particularidades do curso de História. O técnico, formado em Licenciatura Plena em História pela UFPE, trabalha junto à Coordenação desse curso há mais de duas décadas. Pelo tempo de serviço, possui conhecimentos minuciosos sobre reformas curriculares, legislações e processos administrativos da Universidade, bem como sobre o cotidiano do curso, o que o torna, sem dúvida, um informante-chave para a pesquisa. Ademais, vale salientar, que o mesmo participou, como representante do departamento, de inúmeras reuniões dos Fóruns de Licenciatura. Nesse sentido, o T.A mostrou-se como um sujeito importante para conhecermos os processos de tensões e conflitos em torno da reforma curricular.

Temos, portanto, um total de 7 (sete) docentes entrevistados e um funcionário Técnico Administrativo. O quadro abaixo faz o mapeamento do perfil destes sujeitos e busca esclarecer a identificação utilizada para nos referirmos a eles/as no decorrer da pesquisa; o cargo que ocupa na Universidade; o Departamento ao/à qual estão vinculados/as; o tempo de atividade na UFPE; se possuem experiência como professor/a na Educação Básica e/ou outros órgãos de gestão, bem como se ocupam ou já ocuparam cargos de gestão na Universidade e suas respectivas titulações.

Quadro 06: Perfil dos docentes e funcionário técnico administrativo participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	CARGO	DEPARTAMENTO	TEMPO DE ATIVIDADE NA UFPE	EXPERIÊNCIA EDUCAÇÃO BÁSICA	CARGO DE GESTÃO NA UFPE	TITULAÇÃO
P.HIST.1	DOCENTE	HISTÓRIA	21 anos	Sim	Coordenador de curso de graduação	Doutorado em História Social
P.HIST.2	DOCENTE	HISTÓRIA	15 anos	Não	Coordenadora do curso de Bacharelado	Doutorado em História Social
P.HIST.3	DOCENTE	HISTÓRIA	23 anos	Sim	Coordenadora do Curso e Chefe de Departamento	Doutorado em História
P.HIST.4	DOCENTE	HISTÓRIA	27 anos	Sim (docente, ocupou cargo de gestão na Secretaria de Educação-PE)	Coordenadora de curso de graduação	Pós-doutorado em História
P.CE 1	DOCENTE	DMTE	10 anos	Sim	-Membro permanente da Comissão do Pibic; -Coordenadora das Licenciaturas; - Membro do Comitê de Ética da UFPE	Doutorado em História
P.CE 2	DOCENTE	DMTE	21 anos	Sim	Coordenadora das Licenciaturas	Doutora em Linguística
TEC.1	TÉCNICO	HISTÓRIA	Superior a 20 anos	Não	Não	Graduação em História

Fonte: produção de autoria da pesquisadora a partir de dados cedidos pelos sujeitos da pesquisa

Com base no perfil dos sujeitos, identificamos que temos um grupo de professores/as e funcionário veteranos/as nos cursos a que estavam vinculados. O tempo de atividade pode ser um dado explicativo para os conhecimentos que possuem acerca do curso de História. No caso da docente do curso de licenciatura em Letras, tem envolvimento com os debates sobre cursos de licenciatura e a vivência como coordenadora desses cursos na UFPE. Outro dado relevante é que somente uma docente não apresenta experiência na Educação Básica. No capítulo referente à análise das entrevistas, veremos em que medida tais experiências podem ou não influenciar as compreensões sobre a formação de professores/as.

O outro grupo de entrevistados/as diz respeito aos/as estudantes dos períodos finais e egressos do curso de licenciatura em História que tenham vivenciado o currículo partir da reforma efetivada em 2012.2. Tais sujeitos responderam às questões referentes ao objetivo de

analisar como egressos e estudantes dos períodos finais do curso de Licenciatura em História da UFPE, ingressantes no perfil nº1113-1, aprovado pela reforma de 2012.2 e concebem a construção dos saberes pedagógicos a partir do currículo desse curso.

Além de terem vivenciado o currículo reformulado, tomamos como critério de seleção dos sujeitos a condição de ter experiência profissional docente de atuação na Educação Básica. Este critério foi estabelecido por compreendermos – baseados em Schön (1992); Freire (1997); Tardif (2002) e Dubar (2012) – que a atividade profissional contribui para um movimento de (re)significação da formação e da prática docente. Somados aos dois critérios iniciais, houve também a disponibilidade em participar da pesquisa. Ao todo, tivemos 3 (três) estudantes dos períodos finais e 2 (dois) alunos egressos.

O acesso a estudantes e egressos aconteceu facilmente. No momento em que a pesquisa de campo estava sendo realizada, ocupávamos a função de professora do curso de licenciatura em História. Dos cinco sujeitos, quatro foram estudantes de alguns componentes curriculares por nós ministrados. O outro sujeito compunha o quadro docente do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE no mesmo período em que cursávamos o doutorado. Desse modo, tivemos aproximações no processo formativo. Tanto os/as estudantes dos períodos finais quanto os egressos mostraram-se disponíveis para contribuir com a nossa investigação.

O quadro a seguir apresenta a síntese do perfil de estudantes e egressos com base nas seguintes informações: modo como serão identificados no decorrer da pesquisa; idade; tempo de atividade docente; rede de ensino ao/à qual estão ou estiveram vinculados ao exercerem a atividade docente, e situação acadêmica no momento em que as entrevistas foram realizadas.

Quadro 07 : Perfil dos estudantes e egressos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	TEMPO DE ATIVIDADE DOCENTE	REDE DE ENSINO	SITUAÇÃO ACADÊMICA
EST. 1	21 anos	1 ano	Privada	Estudante do 9º Período
EST.2	23 anos	3 anos	Privada	Estudante do 9º Período
EST.3	23 anos	2 anos	Privada	Estudante do 9º Período
EG.1	24 anos	3 anos	Pública e Privada	Licenciatura em História concluída
EG.2	24 anos	5 anos	Pública	Estudante do curso de Mestrado em Educação (PPGE-UFPE)

Fonte: produção de autoria da pesquisadora a partir de dados cedidos pelos sujeitos entrevistados

As informações apresentadas acima permite-nos identificar os/as estudantes e egressos como pessoas muito jovens e docentes iniciantes (tempo de experiência não superior a cinco anos). O pouco tempo dedicado à atividade profissional docente não foi impeditivo para que realizassem uma leitura satisfatória de modo a que pudéssemos compreender suas concepções acerca da construção dos saberes da formação pedagógica no curso licenciatura em História. Cumpre destacar ainda algumas particularidades acerca da trajetória docente dos sujeitos. O primeiro aspecto relevante diz respeito ao início de suas atividades. Todos os sujeitos deste grupo iniciaram a carreira docente antes mesmo de finalizarem o curso de licenciatura.

A maior parte dos/as entrevistados/a atua ou atuou na rede de escolas particulares do estado de Pernambuco. Certamente, este é um indicativo de que escolas da rede privada contratam docentes antes de concluírem seu processo de formação inicial. Com o avanço da precarização das relações de trabalho, devido à reforma trabalhista de 2017, o número de contratados nessa condição só tende a aumentar, lamentavelmente. Outro ponto importante refere-se às disciplinas ministradas nas escolas em que atuam. A estudante Est.3 não só ministrava aula de História como de Geografia. O egresso identificado como Eg2 também atuou como intérprete de Libras nas escolas. No momento em que a pesquisa estava sendo realizada, Eg2 cursava o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Estes dados revelam a diversidade de situações em que a docência dos sujeitos vem sendo construída.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa busca compreender a formação pedagógica proposta pelo curso de licenciatura em História da UFPE, submetido à reforma curricular, visando sua adequação às DCN's para a formação de professores/as da educação básica. Desse modo, é importante compreendermos características históricas e estruturais do curso e da instituição ao qual está vinculado.

A Universidade Federal de Pernambuco foi criada pelo Decreto-Lei nº 9.388 de 20 de junho de 1946. Fundada em 11 de agosto do mesmo ano, era denominada de Universidade do Recife.³³

Art.1º É criada a Universidade do Recife com sede na cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco, instituição de ensino superior, como pessoa jurídica, dotada de autonomia administrativa, financeira, didática e

³³As informações são oriundas da página oficial da UFPE, na internet, e do site oficial da Câmara Legislativa Federal.

disciplinar, nos termos da legislação federal e do Estatuto, que a regulamentará.³⁴ (DECRETO-LEI 9.388/46, p. 1)

Segundo o documento, a Universidade seria composta pelos seguintes “estabelecimentos de ensino superior”: a) Faculdade de Direito do Recife (fundada em 1827 e instalada em 1828); b) Escola de Engenharia de Pernambuco (fundada em 1896); c) Faculdade de Medicina do Recife, e as Anexas de Odontologia e Farmácia (fundada em 1914); c) Escola de Belas Artes de Pernambuco (fundada em 1932); d) Faculdade de Filosofia do Recife (fundada em 1939). A Faculdade de Direito tinha uma grande importância na organização política da Universidade do Recife. Seu prédio também funcionava como sede administrativa, pois, inicialmente, sediou a Reitoria.

A construção do *campus*, na Cidade Universitária, teve início em 1948 em um terreno localizado no bairro da Várzea, onde funcionou um engenho conhecido como Engenho do Meio. O *campus* Recife é chamado de Campus Joaquim Amazonas, nome do primeiro Reitor (1946-1959), considerado um dos grandes articuladores da organização e instalação da Universidade. A integração ao grupo de instituições federais ocorreu em 1947 quando recebeu o título de Universidade Federal de Pernambuco, uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação.

Em 2006, a Universidade iniciou seu processo de expansão e interiorização com a construção de dois novos *campi*, um situado no município de Caruaru - Centro Acadêmico do Agreste (CAA), e o outro em Vitória de Santo Antão – Centro Acadêmico de Vitória (CAV). De acordo com os dados oferecidos pela própria Universidade, a instituição é formada por 3 (três) *campi* que abrigam 13 (treze) Centros Acadêmicos. Ao todo, são 109 (cento e nove) cursos de graduação presenciais regulares, dos quais, 92 (noventa e dois) estão situados no campus Recife; 11 (onze) em Caruaru, e 06 (seis) em Vitória de Santo Antão.

A UFPE ainda oferece 05 (cinco) cursos de graduação a distância, sendo 4(quatro) licenciaturas (Letras – Língua Espanhola; Letras – Língua Portuguesa; Matemática e Geografia) e 1 (um) Bacharelado em Ciências Contábeis. No que se refere à pós-graduação, possui 145 (cento e quarenta e cinco) cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 75 (setenta e cinco) mestrados acadêmicos, 17 (dezessete) mestrados profissionais e 53 (cinquanta e três) doutorados. Segundo a Universidade, nas últimas avaliações da Capes, quase 40% destes cursos recebeu conceitos 5 e 6 – o que corresponde a boas avaliações de acordo com os parâmetros.

³⁴O trecho foi transcrito com a grafia original.

Cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) também são ofertados. Ao todo, são 56 (cinquenta e seis) cursos vinculados às diversas áreas do conhecimento. Em 2009, possuía 656 (seiscentos e cinquenta e seis) grupos de pesquisa. Em 2015, foram registrados 319 (trezentos e dezenove) projetos de extensão e 229 (duzentos e vinte e nove) produções de eventos acadêmicos. Sobre o corpo discente, os últimos dados indicam a matrícula de 31.235 (trinta e um mil duzentos e trinta e cinco), onde 24.503 (vinte e quatro mil quinhentos e três) estão vinculados a cursos do *campus* Recife, 4.367 (quatro mil trezentos e sessenta e sete) ao *campus* do Agreste e 1.746 (mil setecentos e quarenta e seis) ao *campus* Vitória. Os cursos de EAD somam 619 (seiscentos e dezenove) estudantes.

O curso de licenciatura em História, investigado nesta pesquisa, situa-se no *campus* Recife e está vinculados ao Departamento de História do Centro de Filosofia e Ciência Humanas. Da oferta das disciplinas do currículo do curso participam departamentos dos Centros de Educação; de Artes e Comunicação, e Ciências Sociais Aplicadas. Em razão de sua grande participação na oferta de componentes curriculares do curso de licenciatura, destacamos o Centro de Educação, que é composto pelos Departamentos de Administração Escolar e Planejamento Educacional; de Psicologia e Orientações Educacionais; de Métodos e Técnicas de Ensino; de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, além do Colégio de Aplicação que constitui campo de estágio e de experimentação pedagógica, além de oferecer cursos nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O curso de História é oferecido pela UFPE desde 1950, tendo sido reconhecido pela Lei Federal de nº1254 de 04 de dezembro do mesmo ano³⁵. Até 1958, esteve vinculado ao curso de Geografia, habilitando, simultaneamente, o profissional em História e Geografia. No processo de federalização da UFPE, o Curso de História da Faculdade de Filosofia do Recife uniu-se à Divisão de Métodos e Pesquisa Histórica do antigo Instituto de Ciências do Homem, procedimento que deu origem ao Departamento de História. Os dados oferecidos pelo Projeto Pedagógico do Curso (2015) apontam que, para o “desenvolvimento de sua proposta pedagógica”, o curso dispõe, atualmente, de Laboratório de Informática, Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LAPEH), Laboratório de História Oral e Imagem (LAHOI), o Laboratório de Arqueologia Histórica e o Laboratório de Memória e História.

No segundo semestre de 2015, o curso de Licenciatura em História contava com 314 (trezentos e catorze) alunos/as, funcionando em dois turnos (vespertino e noturno). O corpo

³⁵Os dados são oriundos da página oficial da UFPE na internet e do PPC do curso.

docente era formado por 23 professores/as³⁶ – majoritariamente doutores/as –, todos/as em regime de trabalho de dedicação exclusiva. Entre os/as doutores/as, 03 (três) ocupavam, à data da coleta de informações, o cargo de Professor Titular. O Departamento de História oferece, além do curso de graduação, um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) composto de três linhas de pesquisa: História, Cultura e Memória; Mundo Atlântico; Poder, Sociedade e Ambiente. Nos últimos anos, também tem oferecido cursos de especialização. No estado de Pernambuco, é o único curso que oferece as duas habilitações: bacharelado e licenciatura.

As informações sobre a UFPE e o curso de História mostram a dimensão e a importância da Universidade no cenário acadêmico. São dados que justificam a relevância da nossa pesquisa para compreendermos a proposta de formação de professores/as de História que vem sendo vivenciada por uma instituição de grande relevância, no cenário da educação superior no país.

3.4 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados a partir do procedimento da análise documental e do instrumento da entrevista semi-estruturada foi realizada com base nesse conjunto de técnica de pesquisa que é a Análise de Conteúdo, especialmente na linha proposta por Laurence Bardin (1977). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo oferece-nos suportes para compreendermos diversos tipos de comunicação.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1997, p.31)

As comunicações, de acordo com Bardin, podem circular por meio de diversos veículos e materializar-se em diversos suportes. De acordo com Minayo (2006), “a análise de conteúdo diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos” (MINAYO, 2006, p.303). A autora ainda afirma que este conjunto de técnicas oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

A análise de conteúdo apresenta-se como coerente para a análise dos dados da nossa pesquisa, pois o estudo do *corpus* documental exigiu rigor no que se refere à objetividade do

³⁶ O PPC elenca, apenas, docentes vinculados ao Departamento de História

texto, enquanto as entrevistas exigiram rigor quanto à fecundidade das mensagens de caráter pessoal. Segundo tal perspectiva, quando se faz leituras de dados oriundos de comunicações, existe um conjunto de variáveis inferidas na interpretação dos dados. O método de análise, por sua vez, obedece a uma sequência cronológica e metodológica: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos dados, inferências e interpretação.

A pré-análise é composta por três procedimentos: escolha dos documentos, formulação de hipóteses e elaboração de indicadores para a interpretação final. A escolha dos documentos (incluindo os textos normativos e os textos originários da transcrição das entrevistas), no caso dessa pesquisa, deu-se a partir da relevância das informações contidas em seus textos para responderem aos nossos objetivos de pesquisa. Após a seleção dos documentos, realizamos “leituras flutuantes” dos textos para compreendermos os sentidos contidos nas mensagens e traçamos planos para a exploração do material.

O processo de exploração dos materiais foi guiado pelo objeto de pesquisa, objetivos e referenciais teóricos. Durante a leitura flutuante da pré-análise, fomos destacando trechos dos textos que consideramos relevantes para responderem às questões da investigação. Os textos normativos foram organizados, inicialmente, em uma tabela na qual identificamos a natureza e as ementas de cada um. No momento seguinte, foram criadas categorias analíticas a partir das temáticas que possuíam maior recorrência. Vale salientar que a recorrência com que certas informações sobrevieram não diz respeito apenas ao número de repetições de terminada temática, mas também à relevância do vínculo que ela tem como tema.

No caso dos textos originários da transcrição das entrevistas, os dados foram organizados de acordo com as temáticas mais evidentes. Diante desta identificação, os trechos dos textos foram agrupados de acordo com o tema abordado. Os temas tornaram-se base para a construção das categorias de análise. As mensagens das entrevistas também foram importantes para que definíssemos o número de sujeitos entrevistados. A análise de conteúdo recorre ao critério de exaustão para orientar a conclusão das pesquisas de campo. Foi diante deste critério que compreendemos ser suficiente o número de participantes.

O quadro a seguir indica as categorias construídas a partir dos procedimentos e instrumentos metodológicos como também as subcategorias que delas originaram.

Quadro 08 : Categorias e subcategorias da pesquisa empírica

PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS
Análise Documental	Noção de competência na formação de professores/as	- Competência como concepção central da formação docente.
	Identidade própria dos cursos de licenciatura	- Diferentes concepções a identidade do curso de licenciatura em História; - Formação Pedagógica desde o início do curso.
	Relação teoria-prática na formação docente	- Indissociabilidade da relação teoria-prática; - Presença durante todo o curso.
	Relação ensino-pesquisa na formação docente	- Indissociabilidade da relação teoria-prática ; - Presença durante todo o curso.
Entrevistas com docentes e funcionário do corpo técnico administrativo	Identidade própria do curso de Licenciatura	- A importância dos documentos normativos para a construção de uma identidade no curso de licenciatura; - O contexto da reforma curricular que resultou na construção de um perfil específico para o curso de licenciatura; - O papel do Centro de Educação e das “entidades pedagógicas” na reforma curricular.
	Relação ensino-pesquisa	- Relação entre o curso de licenciatura e o curso do bacharelado; - A relação construída, no processo formativo, entre os saberes disciplinares e saberes pedagógicos.
Entrevistas com estudantes de períodos finais e egressos do curso	Identidade própria do curso de Licenciatura	- Motivações para a escolha do curso de licenciatura em História; - Relação dos sujeitos com o curso de licenciatura.
	Relação teoria-prática na formação docente	- Concepções acerca dos componentes curriculares da formação pedagógica; - Vivências dos/nos estágios supervisionados; - Experiências em suas atividades docentes.
	Relação ensino-pesquisa na formação docente	- A relação entre os saberes disciplinares e saberes pedagógicos; - As concepções acerca da noção de professor/a-pesquisador/a.

Fonte: produção de autoria da pesquisadora com base na técnica de análise de conteúdo.

A etapa de tratamento, inferências e interpretações contou com uma particularidade. Além de termos o referencial teórico como guia para as interpretações, também temos as

experiências vividas enquanto docente do próprio curso investigado. Como foi dito na introdução deste trabalho, em 2017, assumimos o cargo de professora substituta na área do Ensino de História, vinculada ao DMTE. A responsabilidade em gerir componentes curriculares como os de Metodologia do Ensino em História e Estágio Supervisionado em História permitiu-nos entrar em um contato mais próximo não só com os sujeitos da pesquisa, mas também com grande parte dos corpos docente e discente que compõem as práticas curricular e pedagógica do curso de Licenciatura em História.

Este contexto levou-nos à obra de Pierre Bourdieu, intitulada “Esboço de auto-análise”. Nela, o autor usa a si próprio como sujeito-objeto de análise; busca compreender sua própria trajetória intelectual de maneira reflexiva. Não se trata de um texto autobiográfico, mas de uma análise de suas vivências a partir das próprias experiências e dos referenciais teóricos que integram seu repertório. Sérgio Miceli (2005), na seção introdutória do livro, denomina a análise de Bourdieu como uma “emoção racionada”. Em suma, “os momentos fortes do texto frisam o vivido como lastro incontornável dos achados felizes da argumentação intelectual.” (MICELI, 2005, p.9).

A compreensão de Miceli acerca da obra de Bourdieu justifica o diferencial da análise dos dados, em decorrência de nossa caminhada profissional. Além de sermos sujeitos que vivenciaram o currículo reformulado, participamos de discussões sobre a reforma curricular, ainda em curso, desta feita baseada na Resolução CNE/CP n°2/2015. As tensões, os acordos e as impressões, sem dúvida, foram melhor interpretadas a partir da nossa imersão no curso. O capítulo seguinte apresentará os resultados destas análises, permeados por nossa prática docente e nosso aparato teórico.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL POR MEIO DE SEUS DOCUMENTOS NORTEADORES: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE CURSOS DE LICENCIATURA

Analisaremos, no capítulo, as concepções de formação pedagógica de professores/as de cursos de Licenciatura que estão presentes em documentos norteadores da formação docente para o magistério na educação básica, donde se inclui a formação de professores/as de História. Esses são documentos de caráter nacional que estabelecem os balizamentos da política pública de educação para o país. Junto à análise de documentos legais produzidos em âmbito federal, formulamos também análises referentes às concepções de formação pedagógica de professores/as expressas em documentos institucionais da Universidade de Federal de Pernambuco. Desse modo, buscamos construir uma relação entre a globalidade e a localidade em que se inseriam os marcos normativos, para que possamos compreender as regulações do processo de formação docente.

O procedimento da análise documental visa atender ao objetivo de identificar concepções da formação pedagógica de professores/as expressas em pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologados pelo MEC que regulam diretrizes para a formação de professores/as que se faz através de cursos de Licenciatura, de graduação plena, bem como em resoluções do Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPE que normatizam diretrizes para a reforma curricular dos cursos de licenciatura e em Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em História da UFPE.

Os documentos analisados são de naturezas distintas - pareceres, resoluções, projetos pedagógicos e matriz curricular. O fio condutor para a análise foi dado pelo tema central de pesquisa, a formação pedagógica. No debate teórico, definimos a formação pedagógica como parte do processo formativo institucional de professores/as cuja finalidade é a construção, pelos/as docentes em formação, de saberes referentes ao campo da educação, ou seja, o processo de construção de saberes pedagógicos necessários ao exercício profissional da docência na educação básica.

Antes de iniciarmos a análise dos textos legais, fizemos o levantamento dos marcos regulatórios que nortearam – e ainda norteiam – a formação docente no Brasil. Um dos documentos selecionados seria o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura anterior à reforma curricular, que corresponde ao perfil 1112-1, para compreendermos as mudanças e

permanências da organização do curso a partir da reforma determinada pela Resolução instituída pelo CCEPE, datada de 2008.

O interesse por analisar o PPC precisou ser redirecionado, pois, mesmo após uma busca ampla e intensa em diferentes arquivos institucionais, o referido documento não foi localizado. Chegamos a suspeitar de sua existência. A procura foi realizada nos arquivos da Coordenação do Curso de História e da Coordenação de Currículo da Pró- Reitoria para Assuntos Acadêmicos (Proacad), por meio de solicitação formal, mas também junto a servidores e gestores com quem mantivemos contato pessoal. Conforme as normas institucionais, estes eram os locais onde o PPC deveria estar arquivado. Em decorrência de tão significativo impedimento ao andamento das análises, dada a não localização do PPC de História/UFPE, que deu lugar ao perfil 1112-1, passamos a buscar os motivos pelos quais não teria ocorrido a produção do tal Projeto Pedagógico.

Para levantarmos as informações pretendidas, entrevistamos um funcionário do corpo Técnico Administrativo cuja função e tempo de serviço, na Coordenação do Curso de História, sugeriam que ele detinha profundo conhecimento acerca dos trâmites legais e burocráticos da Universidade, do acervo de documentos e, em especial, da vida departamental. Segundo o funcionário, o documento não existe. Em uma conversa informal, afirmou que a construção do perfil 1112-1 foi uma medida em caráter emergencial para garantir que os/as estudantes tivessem a oportunidade de obter dupla habilitação e, concomitante a isto, evitar a manutenção de vínculos extensos ao curso, prejudicando a ocupação da vagas por novos/as ingressos/as.

O novo perfil não proporcionou mudanças no currículo nem do bacharelado nem da licenciatura pois, de acordo com o mesmo Técnico, sua criação resultou da junção do perfil 1110-1 (bacharelado) com o 1111-1 (licenciatura). Junção esta que corrobora com a possibilidade do mesmo curso obter proposta formativa para dupla habilitação. Ressaltamos que obter dupla habilitação é um direito de qualquer indivíduo em formação, desde que cumpra a exigência de concluir uma delas em até 14 (quatorze) meses para, em seguida, destinar-se à formação própria do campo que escolheu como segunda opção. O que pretendemos destacar é o desencontro entre a medida tomada, segundo o funcionário, pelo PROACAD - consentido pelo Departamento de História - e as exigências legais em permitir um curso com dupla habilitação num momento em que se indicava a construção de cursos com identidade própria.

No Sig@, o registro do perfil 1112-1 é de 2009.2. Não existe nenhum referencial deste perfil porque ele foi uma junção do perfil 1110-1 com o

perfil 1111-1. Se você for atrás do PPC desse perfil não vai achar porque foi feito por um fulano, que esqueci o nome, que era da PROACAD. Fez as alterações, colocou no Sig@ e pronto.

[...]

A PROACAD resolveu juntar, unir esses perfis num único perfil. Isso foi feito à revelia dos colegiados dos cursos, sem consulta e foi executado apenas. (TEC.1)

Sabemos que está na órbita da PROACAD fazer ajustes necessários aos currículos dos cursos. A justificativa trazida pelo funcionário do corpo Técnico Administrativo não é suficiente para explicar a inexistência do PPC, porém, é um indicativo de como se deu a implementação do perfil 1112-1. A partir da ausência do PPC e das informações fornecidas pelo funcionário do Departamento de História, podemos perceber que a criação do novo perfil parece ter estado vinculada, especialmente, à necessidade de diminuir a retenção de estudantes, portanto, que não terminavam o curso em tempo hábil, pois ocupavam vagas públicas e limitavam o acesso de futuros/as ingressantes. A decisão restituiu ao curso de História uma posição proativa na busca por fazer cessar a situação de produção, crescente, de vagas ociosas.

A implantação do perfil “integrado” é posterior às Resoluções CNE/CP n° 1/2002, CNE/CP n° 2/2002 e à Resolução CCEPE/UFPE n° 12/2008, todas, documentos que instituíram novas diretrizes para a formação de professores/as para educação básica, portanto, que suscitaram reformas curriculares em cursos de Licenciatura. Ou seja, o novo perfil foi criado no período em que já era necessário promover uma adequação curricular às novas diretrizes nacionais. Mas, o que se viu, com o recurso à “junção” de currículos, não importando a motivação, é indicativo de que esta não teria sido realizada. Acreditamos que a necessidade de definir prazos para a conclusão do curso teria sido concebida como mais urgente do que a reforma curricular, pois implicaria em um processo longo de debates, negociações e disputas para sua efetivação. Além disso, demandaria também a ampliação de recursos materiais e, sobretudo, do quadro docente.

Assim, dada a impossibilidade de acesso ao PPC do Curso de História vigente antes de 2012, buscamos compreender a concepção de formação pedagógica do curso de licenciatura em História, anterior à reforma, a partir da matriz curricular do perfil 1112-1. Neste documento encontramos, basicamente, como se sabe, a distribuição dos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias. No texto da introdução, foi apontada uma organização do curso em ciclos. O primeiro período correspondia ao “ciclo básico” (300 horas); do segundo ao sexto período, tínhamos o “ciclo profissional” (1.425 horas), no qual eram cumpridos os componentes curriculares do campo da História. Os dois últimos períodos

(equivalente a 600 horas) eram destinados aos componentes referentes à área de Educação e às disciplinas eletivas.

A matriz curricular do perfil 1112-1 a qual tivemos acesso, como seria de se esperar, não trouxe textos propositivos acerca do curso nem apontou concepções sobre o processo formativo, porém, a estrutura curricular pôde ser um indicativo de como a Universidade Federal de Pernambuco pensara a formação docente para o magistério da disciplina na escola básica, naquele momento. O *corpus* documental analisado permitiu que compreendêssemos como vem sendo pensada a formação docente no Brasil e, especificamente, no curso de História da UFPE. A reforma curricular da licenciatura, que resultou num novo perfil de formação do/a professor/a de História, inseria-se em um contexto de reorientação da compreensão sobre docência.

Tendo em presença os conteúdos encontrados nos documentos em questão, construímos quatro categorias que se mostram basilares à formação pedagógica na formação de professor/a: a) *noção de competência na formação de professores/as*; b) *identidade própria do curso de licenciatura*; c) *relação teoria-prática na formação docente*; d) *relação ensino-pesquisa na formação docente*.

A figura abaixo mostra a relação entre as categorias, construídas a partir da análise dos documentos, e o tema central da pesquisa. Cada categoria apresenta uma concepção central acerca das temáticas em questão.

Figura 02: Síntese das categorias da formação pedagógica presentes nos documentos



Fonte: produção de nossa autoria a partir das categorias de análise documental

O debate sobre a *noção de competência na formação de professores/as* fez-se necessário, pois a ideia de construir competências profissionais esteve presente em grande parte dos documentos analisados, sobretudo naqueles propostos pelo Conselho Nacional de Educação, cuja finalidade é instituir diretrizes para os cursos de licenciatura. Dos dez

documentos analisados, seis trouxeram, explicitamente, a noção de competência como pilar da formação docente, quais sejam: Parecer CNE/CP n° 9/2001; Parecer CNE/CP n° 28/2001; Parecer CNE/CP n°492/2001; Resolução CNE/CP n°1/2002; Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UFPE de 2011, e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UFPE de 2015³⁷. Merece destaque o texto do Parecer CNE/CP n° 9/2001, pois apresentou os direcionamentos para os demais documentos que vieram a ser implantados no decorrer das duas primeiras décadas do século XXI.

Identificamos a noção de competência a partir de menções explícitas ao termo “competência”, como também, de menções a noções que em torno dela gravitam, como: “resolução de situações-problema”, prática baseada na “ação-reflexão-ação” e “mobilização de conhecimentos”. As noções anunciadas foram selecionadas a partir da perspectiva de Philippe Perrenoud, principal referencial teórico utilizado na construção dos documentos reguladores mencionados e para quem toma essas noções como categorias fundamentais para uma prática pedagógica baseada na formação de competências.

No que se refere à *identidade própria dos cursos de licenciatura*, acreditamos ser uma temática fundamental, tendo em vista que, ao serem fixados os balizamentos que delineiam a identidade da formação docente, buscou-se delimitar o que é próprio da licenciatura, logo, as diferenças básicas entre o curso de licenciatura e o de bacharelado – isto envolve a delimitação do território de atuação profissional e os saberes necessários à formação de cada um desses/as profissionais. As reformas dos currículos dos cursos de formação de professores/as estiveram baseadas no pressuposto de que os cursos de licenciatura possuem saberes e campos de atuação próprios. Dessa forma, podemos investigar a autonomia das licenciaturas em relação ao bacharelado, buscando identificar evidências, nos documentos, que revelaram especificidades do curso de formação docente.

Diante disso, analisamos os documentos a partir de duas perspectivas. A primeira buscou identificar trechos dos textos em que a noção de identidade própria de cursos de licenciatura estivesse presente através de menções explícitas ou implícitas. Outro critério utilizado foi a busca por menções ao campo de atuação profissional do/a licenciado/a, ou seja, a Educação Básica.

No que concerne à *relação teoria-prática*, consideramo-la como uma das temáticas chaves quando se debate a formação docente e a prática pedagógica. Autores, como Cunha

³⁷Sabemos da importância da Resolução CNE/CP n°2/2015 e CCEPE/UFPE n°13/ 2018 para o contexto das reformas curriculares de cursos de licenciatura vivenciadas no Brasil nos últimos anos, porém os documentos apresentam-se como *corpus* secundário de nossa pesquisa, tendo em vista que o currículo analisado refere-se a aquele que resultou de instruções normativas anteriores ao ano de 2012.

(2006); Pimenta & Lima (2012), versam sobre a importância de se compreender tal relação na perspectiva de uma unidade indissociável, visando superar uma visão dicotômica que, de ordinário, tem prevalecido. Por ter tamanha importância nos estudos da área de educação, esta categoria aparece no debate como temática relevante à compreensão da formação pedagógica de professores/as.

A relação teoria-prática também foi percebida a partir da existência, nos documentos analisados, de menções explícitas à categoria. Numa segunda perspectiva, buscamos analisar em que medida a relação teoria-prática está expressa nos currículos dos cursos a partir do modo como a prática enquanto componente curricular foi vista e de que forma o estágio supervisionado está disposto nas propostas pedagógicas.

No tocante à *relação ensino-pesquisa*, a categoria foi identificada em consonância com a categoria relação teoria-prática. A relação entre ensino e pesquisa também é aspecto fundamental quando se discute o papel das instituições de ensino superior, sobretudo, as universidades que têm como uma de suas finalidades formar professores/as. Recorremos às menções explícitas da relação ensino-pesquisa para identificação do tema nos documentos, como também trechos que abordam o papel da investigação nos cursos de licenciatura.

O texto resultante da análise das categorias está composto de quatro seções. A primeira delas versa sobre noções de competências apresentadas nos documentos. Em seguida, trabalharemos com a categoria da identidade própria dos cursos de licenciatura, para, posteriormente, partimos para a análise da relação teoria-prática, finalizando com a relação ensino-pesquisa. As categorias estão apresentadas como temas transversais aos documentos. Desse modo, não apresentaremos uma leitura individual de cada documento, mas sim um texto que demonstre a presença ou o silenciamento em relação às categorias no *corpus* de documentos investigados.

4.1 NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A noção de competência foi uma das marcas mais significativas dos documentos analisados. Os pareceres e as resoluções relativas às diretrizes nacionais curriculares para os cursos de licenciatura e os projetos pedagógicos do curso de licenciatura em História da UFPE, exarados no início dos anos 2000, trouxeram a formação por competência como eixo norteador do processo formativo. A presença de tal perspectiva nos documentos corrobora com o debate que compõe o cenário das reformas educacionais da década de 1990.

Se analisarmos documentos destinados aos diversos segmentos, níveis e modalidades da educação, iremos perceber que a formação baseada em competência permeia todo o

sistema educacional brasileiro. No que se refere à formação de professores/as, não foi diferente. Ganhou relevo, na legislação, o objetivo de formar docentes para atenderem às necessidades do Mercado, ou seja, o/a professor/a bem formado/a seria aquele/a capaz de operar bem as suas funções profissionais.

O aparato legal teve como fundamento teórico as ideias de Philippe Perrenoud e Antoni Zabala, sobretudo, autores que fizeram reacender, no debate pedagógico, as instruções de como os/as docentes devem ensinar. A produção de ambos, introduzida no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, interferiu substancialmente na concepção e, portanto, na redação dos textos de pareceres e resoluções com as quais se regulamentaram as diretrizes nacionais curriculares para formação de professores/as.

Segundo estes autores, a escola enquanto espaço educativo teria desafios a serem enfrentados com pragmatismo. A necessidade primeira do educar seria buscar resolver “situações-problemas” relacionadas ao contexto em que se vive. Adotar uma pedagogia baseada na noção de competência significa, sobretudo, construir estratégias de operacionalização dos conhecimentos, ou seja, a formação profissional dos indivíduos estaria pautada pelas necessidades da vida prática.

É nesse movimento de emergência de “novas necessidades”, apresentadas pela sociedade contemporânea, que a política de formação docente foi se desenhando. O Parecer CNE/CP nº 9/2001 inicia suas considerações sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, apontando que a formação de professores/as, vigente até aquele momento, “não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (PARECER CNE/CP Nº 9/2001, p. 4). Necessitaria mudar para atender às novas demandas que a sociedade impõe.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 é categórico ao afirmar que a noção de competência seria a base da formação para a preparação profissional do/a professor/a, sugerindo ser este o caminho a ser trilhado pela formação em questão para atender às demandas da atualidade. Outro documento de grande importância, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, também partiu desta premissa, já que seu texto esteve fundamentado nas abordagens do mesmo Parecer nº 9. Em ambos, identificamos as competências como base epistemológica para a orientação da estrutura e organização de cursos de licenciatura.

O mencionado parecer afirmava que a reforma curricular dos cursos de licenciatura sinaliza ser um instrumento de transformação para a realidade da educação básica. Nesse

sentido, a formação de professores/as precisaria ganhar uma nova concepção, na qual o desenvolvimento de competências teria um papel central. Segundo o documento,

a formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, **o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário**, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida. (PARECER CNE/CP N° 9/2001, p. 8) (grifo nosso)

Ainda nesse sentido, a Resolução CNE/CP n°1/2002 ressaltou o quanto a formação docente deveria estar pautada na construção de competências. No documento, a finalidade da formação centrou-se no desenvolvimento de competências para ensinar, planejar, avaliar e participar coletivamente dos projetos das escolas. Endossou, portanto, a ideia trazida pelo Parecer n°9/2001, no que toca a proposta dos cursos de licenciatura:

Art. 3°. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que consideram:

I – a **competência como concepção nuclear na orientação do curso**.

(...)

Art. 4° **Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:**

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

(RESOLUÇÃO CNE/CP N°1/2002, p. 2) (grifos nossos)

É válido salientar que para autores como Perrenoud (1999) e Zabala (1998), a competência é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação problema. A ação deve estar apoiada em conhecimentos, porém, não deve limitar-se a eles. Os documentos abordaram a construção de competências como premissa para a formação, o que nos leva à compreensão de que o/a docente precisaria formar-se por meio de aprendizagens considerando a construção de um “saber-fazer”, tendo em vista as suas atividades e atendendo às demandas da Educação Básica.

Para Perrenoud (1999), a construção de competências, no indivíduo em formação, acontece a partir da relação que se constitui entre a mobilização de recursos cognitivos, como por exemplo, informações, conhecimentos procedimentais, conhecimentos conceituais, a construção de esquemas cognitivos, o processamento de situações complexas, o desenvolvimento de habilidades e o treinamento. Dado esse conjunto de elementos, o autor

compreende que a formação por competências é capaz de transformar a relação do/a docente com o saber, com sua maneira de ministrar as aulas e com sua profissionalidade.

É no âmbito da profissionalidade que a noção de competência ganhou destaque quando analisamos os documentos que versaram sobre a formação de professores/as em cursos de licenciatura. Os textos apontaram para a compreensão de que a formação por competências prima pela qualidade do trabalho docente no que tange a execução de suas tarefas no cotidiano escolar, especialmente no que concerne a ministrar aulas, portanto, restrita ao ensino e não contextualizada.

O/a professor/a formado/a por competências seria aquele/a que precisa atender às novas exigências do mercado trabalho, a partir da constante resolução de problemas. Segundo Dias e Lopes (2003), tal perspectiva já havia sido introduzida no Brasil desde os anos de 1960, mas, a partir das reformas educacionais da década de 1990, foi revisitada e levada como destaque para que os/as docentes atendam às exigências do Mercado já que indicam a valorização do saber-fazer e da resolução de situações problemas em decorrência do conhecimento teórico.

Defendemos que nos documentos das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990 é feita uma recontextualização do conceito de competências desses programas americanos e brasileiros para formação de professores, sendo por intermédio desse conceito recontextualizado que se articula a estreita relação entre educação e mercado. Nos documentos oficiais ainda vigentes e não contestados pela nova equipe de governo que assumiu em janeiro de 2003, é defendida como necessária uma nova concepção para a formação de professores brasileiros capaz de superar a formação insuficiente que vem sendo observada no desempenho do seu quadro docente. (DIAS & LOPES, 2003, p. 1157)

O indivíduo buscaria, no processo formativo, atender às exigências do trabalho, das empresas e/ou instituições nas quais exerceria sua função. Quando transferimos esta ideia para o campo da educação e para o processo formativo de professores/as, identificamos que uma “pedagogia” por competência atribui ao conhecimento uma função, eminentemente, utilitária. Elio Carlos Ricardo (2010) afirma que a lógica das competências faz crescer “a visão pragmática, utilitária e imediatista das formações e as expectativas pessoais são intimidadas pelas incertezas” (RICARDO, 2010, p. 611). Parece-nos que é este o pensamento que guiou as diretrizes para formação de professores/as do início dos anos 2000. Podemos destacar a centralidade das competências no processo formativo citando ainda a Resolução CNE/CP n°1/2002 quando indica que o projeto pedagógico dos cursos de licenciatura deve garantir a

construção de competências em “diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor”.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o **desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;**

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002, p. 2) (grifo nosso)

Os projetos pedagógicos do curso de licenciatura em História da UFPE teriam seguido os balizamentos ditados pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2002. Explicitamos, no percurso metodológico da pesquisa, os motivos pelos quais o curso de História da UFPE apresentara dois projetos pedagógicos para um mesmo perfil curricular. Aquele publicado em 2015 era o projeto vigente no momento da pesquisa de campo. No que tange ao debate sobre competências, apresenta praticamente o mesmo texto do que foi implantado em 2011.

Ambos os documentos apresentam uma seção específica em que são apontadas as competências a serem construídas pelo/a licenciando/a em História. A partir da nossa análise, o PPC utilizou o que Perrenoud (1999) chama de “pista falsa” acerca das competências. O autor afirma que uma leitura superficial da noção de competência pode levar à ideia de competências como sendo simplesmente sinônimo de capacidades ou de objetivos a serem alcançados. As competências são ‘conhecimentos em ação’ não inerentes aos seres humanos. É nesse sentido que difere das capacidades, pois todo indivíduo, segundo Perrenoud, guarda em si a capacidade de fazer algo, portanto, são construídas através de situações-problemas permeadas por reflexões.

O Projeto Pedagógico de Curso em análise pareceu preferir tratá-las como sinônimos, uma vez que tomou a noção de competência como construção de capacidades para exercer a atividade profissional. Nesse sentido, a seção VIII, intitulada “Competências, atitudes e habilidades”, afirma:

O licenciado em História deve estar capacitado a:

- comunicar-se escrita e oralmente, demonstrando-o (SIC) através da elaboração de textos, monografias, participando de Seminários, Simpósios, Congressos e outros eventos de cunho científico e/ou culturais;
- elaborar projetos significativos para a melhoria da qualidade da pesquisa e do ensino de História;
- engajar-se em atividades promovidas por instituições dedicadas à preservação da memória e do patrimônio histórico cultural e ambiental. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPE, 2015, p. 12-13) (grifos nosso)

É de grande importância perceber que os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPE devem estar fundamentados, também, nas Resoluções emitidas pela instituição. No caso dos PPC's analisados, o dispositivo institucional que estabeleceu os direcionamentos para as reformas curriculares foi a Resolução CCEPE/UFPE nº 12/2008. Chamamos atenção para o documento do CCEPE/UFPE, pois o mesmo parece não ter incorporado o debate sobre competências. O termo sequer aparece em sua redação. Na seção que indica como devem estar estruturados os PPC's, anuncia a necessidade dos cursos em revelar os “conhecimentos, atitudes e habilidades” a serem construídos pelos/as licenciados/as. O curso de licenciatura em História teria substituído o termo “conhecimento” pelo termo “competência”.

A substituição dos termos representaria, ao que parece, a influência do debate sobre competência legitimado pelos pareceres e resoluções e, ao mesmo tempo, a crítica – por meio do silenciamento da expressão – do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão no que diz respeito ao papel central que teria a noção de competência para a formação docente. A crítica estaria fundamentada, sobretudo, na perspectiva de que construir competência estaria especialmente a serviço do Mercado e não da formação para o campo da Educação como um campo de formação humana e um direito de todos/as.

Trazer as competências para a formação do/a professor/a de História pela UFPE não se deveu somente à influência dos documentos que instituem diretrizes para todos os cursos de licenciatura. O Parecer CNE/CES nº492/2001, por exemplo, instituíra diretrizes curriculares para cursos de História e tem a noção de competência explícita tanto quando trata da formação de bacharéis quanto de licenciados/as. O documento aponta habilidades e competências gerais para ambos os cursos e ressalta habilidades e competências específicas para as licenciaturas.

Competências e Habilidades:**A) Gerais**

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. Competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino–aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (PARECER CNE/CES nº 492/2001, p.3) (grifo nosso)

As diretrizes nacionais curriculares do curso de História revelaram habilidades e competências para os indivíduos formados nos cursos de História, porém não apresentaram um debate sobre tais conceitos, nem sequer esclarecem a diferença entre as duas noções. A partir do que é exposto pelo Parecer 492/2001, percebemos que habilidades e competências são compreendidas como um “saber-fazer” e ter domínio de certos conteúdos. Não está presente uma das ideias fundamentais, segundo a perspectiva da pedagogia por competência, que é a mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas da vida prática, como destaca Dias (2010):

A noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente. Desta forma, a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afetivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência. Estas características permitem entender este conceito como uma forma de controlar (simbolicamente) as situações da vida. (DIAS, 2010, p. 75)

Diante do que esclarece Dias, identificamos o uso do termo competência, nos documentos específicos para a formação do/a professor/a de História, baseado na percepção genérica, de senso comum. Isso os diferencia dos demais documentos analisados que abordam a noção de competência, especialmente o já citado Parecer CNE/CP nº 9/2001 e as resoluções que dele derivam. O parecer afirma que para se construir competências profissionais, nos

cursos de licenciatura, seria preciso a mobilização de saberes disciplinares e pedagógicos. Para isso, os currículos dos cursos precisariam conter conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências visando o desenvolvimento profissional nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

A tipologia dos conteúdos, apresentada no documento, baseia-se na classificação construída por Zabala. Em sua obra, “A Prática Educativa: como ensinar” (1998), o autor elenca quatro tipos de conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Apresenta as suas conceituações e a melhor maneira de ensiná-los e avaliá-los. O Parecer nº 9/2001 não cita os conteúdos factuais que, no caso da formação de professores/as de História, são de extrema importância.

Os conteúdos factuais, como o nome já indica, são aqueles a partir dos quais os/as estudantes aprendem fatos, acontecimentos históricos. Para Zabala (1998), a melhor forma de ensinar tais conteúdos é realizar exercícios de repetição para que se alcance a memorização. Chama a atenção para a importância de conhecer, antes de memorizar os fatos, os conteúdos conceituais. Estes, por sua vez, correspondem a conceitos e são compreendidos a partir de elaborações pessoais. São necessárias inúmeras atividades que apresentem aos/as estudantes as diversas significâncias de um dado conceito. Tal prática envolve os conhecimentos prévios dos/as estudantes e seus níveis de abstração.

Os conteúdos procedimentais referem-se, como o nome indica, ao conhecimento de procedimentos, técnicas ou estratégias. Para sua compreensão, é preciso que o/a professor/a promova situações desafiadoras que sejam resolvidas a partir do passo a passo ensinado. Zabala destaca que as atividades precisam ser de “caráter significativo e funcional” (ZABALA, 1998, p. 81). Por fim, os conteúdos atitudinais são apresentados como os mais complexos de serem aprendidos porque envolvem relações interpessoais e afetivas. As ações, normas, regras de convivência, etc. só podem ser trabalhadas a partir de situações-problema. As atividades de ensino devem envolver questões cognitivas e emocionais.

As ideias de Zabala aproximam-se do que diz Perrenoud quando destaca a importância da resolução de situações-problema e a prática da ação-reflexão-ação tanto por parte dos/as docentes quanto dos/as discentes. É válido salientar que as competências originam-se de contextos políticos; de vínculos sociais e relações intersubjetivas. Elas são construídas, segundo Perrenoud *et al.*(2002), a partir da vida prática quando o sujeito se depara com situações complexas reais. Ou seja, “a socialização profissional, no início da carreira, parece ajustar fortemente os efeitos da formação inicial.” (PERRENOUD *ET AL.*, 2002, p. 211).

A compreensão de Perrenoud indica que a formação profissional baseia-se em práticas de observação e reflexão e que assim os/as docentes conseguirão aprender a fazer e aprender a refletir sobre sua própria prática. O autor afirma que “se é verdade que as competências são construídas à mercê da experiência antecipada e de uma reflexão sobre a experiência, é preciso, evidentemente, incorporar ao curso de formação mecanismo que integrem experiências e reflexões.” (PERRENOUD ET AL, 2002, p. 213)

O Parecer CNE/CP n° 28/2001 estabelece a carga horária dos estágios nos cursos de licenciatura e compreende o estágio como componente curricular fundamentado na relação ação-reflexão-ação. O texto do documento afirma: “do momento do fazer implicam em voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio ação-reflexão-ação incentivados pelo Parecer CNE/CP n°9/2001.” (PARECER CNE/CP n° 28/2001, p. 12)

O movimento que envolve ação e reflexão configura um dos pilares da construção de competências na formação de professores/as e de sua prática pedagógica. A importância desta categoria se dá pelo fato da relevância da observação de práticas inspiradoras, o que Perrenoud (1999) denomina de treinamento. A concepção de treinamento reduz a formação docente a práticas reprodutivas. A reflexão sobre a prática, proposta por Perrenoud, situa-se no campo das construções mentais e organização de ideias, não está ancorada na perspectiva da reflexão cuja finalidade é problematizar e construir novos conhecimentos com base na prática. O treinamento significa a retomada da perspectiva tecnicista da educação, na qual a escola é espaço de repetições. Este é um dos aspectos de maiores críticas quando se trata da formação por competência.

Segundo Perrenoud *et al* (2002), as competências construídas durante o processo formativo derivam do treinamento concomitante à mobilização de recursos. Os recursos são compreendidos como um conjunto de ações e conhecimentos necessários à resolução de problemas. Segundo a perspectiva das competências, o/a professor/a constrói um repertório de saberes – os saberes, neste caso, não têm o mesmo sentido daquele apresentado por Tardif (2002) e Gauthier (2006), pois se refere à capacidade de realizar diversas atividades – para inferir de sua prática.

Neste ponto, cabe fazermos uma aproximação entre o que diz Fleury e Fleury (2001) e o que diz Perrenoud (1999) sobre a relação entre o conhecimento e a ação. Este último afirma que a “abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação.”(PERRENOUD, 1999, p.53). Aqueles, por sua parte, admitem que a competência é um “saber agir responsável” a partir da mobilização de conhecimentos. Ou seja, não adianta

formar docentes ricos em erudição sem que se consiga transformar seus conhecimentos em saber agir.

Mais uma vez, o Parecer CNE/CP n° 9/2001 pode ser citado como exemplo para corroborar com as noções defendidas pela “pedagogia” por competências no que se refere às ações e reflexões na formação de professores/as. O/a docente é visto/a como profissional que também será orientador/a na construção das competências de seus/suas estudantes.

[...] o desenvolvimento das competências profissionais do professor **pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os conhecimentos e desenvolvido as competências** previstas para a conclusão da escolaridade básica.

Ninguém promove aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. (PARECER CNE/CP N°9/2001, p. 27-28) (grifos nossos)

Percebemos, no trecho citado acima, a relevância atribuída à noção de competências não só para os cursos de formação de professores/as, mas para o que propõe desenvolver a educação básica. A relação entre a formação de professores/as e a educação básica é uma das temáticas mais recorrentes nos debates que culminam na formulação de políticas públicas. Os cursos de licenciatura têm como objetivo a formação de professores/as para atuarem na educação básica, porém, é comum nos depararmos com a ideia de que os centros de formação docente (instituições de ensino superior) e o campo de exercício profissional (escola da educação básica) são espaços distantes.

Para nós, é claro que a educação básica deva ser um eixo norteador dos cursos de formação de professores/as, porém, não pode ser resumida a ela, pois, dessa forma, a licenciatura caminharia em direção a uma espécie de reducionismo nos conteúdos da formação. O objetivo limitar-se-ia a reproduzir técnicas de ensino aplicáveis às salas de aula da educação básica, por mais importante que seja, e pouco se trabalharia no sentido de forjar uma compreensão sobre a educação como prática social e como vasto campo do conhecimento. É diante desta perspectiva que acentuamos a crítica à concepção de formação como sinônimo de treinamento.

A noção de competência, apontada nos documentos, indicou a formação profissional que privilegia a técnica em detrimento das discussões teóricas. Ao afirmar que as competências da formação inicial devem estar voltadas para a construção de competências na

educação básica, reforça-se a ideia de que para ser professor/a é necessário, apenas, executar tarefas em seu ambiente profissional.

Acreditamos que o/a docente precisa dedicar-se à atividade do ensino como também à pesquisa, do mesmo modo que é substancial a construção de relações de indissociabilidade entre teoria e prática. A concepção que consiste em formar por competências privilegia o conhecimento prático em detrimento do teórico já que autores de referência, como o já citado Perrenoud (1999), afirmam que a erudição só é válida se transformada em ações na resolução de problemas. Percebemos, portanto, que se o currículo dos cursos de licenciatura estiver majoritariamente voltado às competências da educação básica, corre-se o risco de formarmos com base no “conteudismo” e de cairmos em um “aplicacionismo”, espécie de ativismo pedagógico vazio de sentido.

O conteudismo está vinculado à premissa de que os saberes construídos na formação inicial são exatamente os saberes a serem ensinados na educação básica. Desse modo, os cursos de licenciatura estariam voltados à reprodução de conteúdos produzidos pelos cursos de bacharelado. No que se refere ao aplicacionismo, há o privilégio de saberes pedagógicos, entendidos como métodos e técnicas de ensino, ou seja, em como “aplicar” técnicas de ensino nas salas de aula para a construção de competências.

Atualmente, a proposta de Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (MEC) retoma tal perspectiva. Argumenta que somente desta forma – reduzindo a formação de professores/as ao “como fazer na educação básica” – haverá a diminuição do hiato entre instituições formadoras e escolas. A nosso ver, o estreitamento da relação entre escolas e centros formadores de professores/as está no modo como os currículos dos cursos de licenciatura compreendem a formação pedagógica e, dentro disto, o papel do saber disciplinar e do saber pedagógico na composição da formação.

No que se refere à construção de competências, na formação inicial docente, o Parecer 9/2011 segue fornecendo mais elementos que corroboram com a perspectiva de que o trabalho docente e discente, para a construção de competência, deve estar fundamentado na resolução de situações-problemas, pois é na ação que a competência é construída e materializada. O documento afirma, assim que, nos currículos de cursos de formação de professores/a, “a aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma estratégia didática privilegiada.” (PARECER CNE/CP N° 9/2001, p. 29)

Dada a análise dos documentos, podemos afirmar que a noção de competência foi a grande norteadora das políticas de formação de professores/as na primeira década dos anos

2000. A valorização de tal perspectiva certamente está atrelada à ideia de que a formação nas instituições de ensino superior são formações para o mercado de trabalho e, nesse sentido, o conhecimento deve ter valor predominantemente utilitário. No que se refere, em especial, à formação pedagógica, compreendemos que os pareceres, diretrizes e PPC diminuem sua importância por reduzi-la a um conjunto de conhecimentos destinados a ensinar “como fazer”, portanto, sugerindo que os saberes da área de educação seriam meramente instrumentais.

Outro aspecto que merece atenção foi a compreensão limitada do que é a docência, a formação docente e sua prática. Não há nos documentos um debate profundo sobre essas categorias e de como se manifestam a partir da “pedagogia” por competências. Sendo assim, a formação resume-se à construção de algumas competências. Não há menção a questões fundamentais, como a dos direitos humanos, diversidade de gênero, sexualidade, etnia ou religião, temáticas contemporâneas que ganharam força no âmbito social ao serem pautadas por movimentos sociais de forte presença.

Diante do cenário de análise, passamos a discutir, na seção seguinte, como os documentos expressam a ideia de identidade própria dos cursos de licenciatura. A formação por competência aparece como concepção nuclear do processo formativo de professores/as, então, percebemos que é importante compreendermos como os documentos entendem os cursos de licenciatura e quais são suas particularidades e legitimidades.

4.2 A IDENTIDADE PRÓPRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA

O tema da identidade própria dos cursos de licenciatura ganhou destaque não só pela presença em documentos cuja intenção era discutir e/ou propor reformas curriculares para os cursos de formação de professores/as, mas também pelas dinâmicas das práticas institucionais que passaram a delinear-se a partir da proposta de reformulação dos currículos. Cumpre salientar que a ideia da identidade própria de cursos de licenciatura emerge de um longo debate que remonta ao final dos anos 1970, portanto, ainda sob o regime civil-militar, que resultara na criação de uma entidade que será responsável por acolher as proposições de educadores/as e pesquisadores/as em educação, a ANFOPE.

A modificação no currículo surge da necessidade de se atribuir, aos cursos de formação de professores/as, autonomia e um valor próprio, elementos da constituição da identidade própria, distintos dos atribuídos aos cursos de bacharelado. No caso da UFPE, essa questão foi vivida pelos atores institucionais, especialmente no âmbito do Departamento de História e no Centro de Educação. O Parecer CNE/CP nº 9/2001 mostra como, legalmente, foi ganhando amplitude a necessidade de reconhecimento dos cursos de licenciatura com

identidade própria e currículos específicos. Desde as primeiras páginas do documento, já encontramos a seguinte justificativa:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura.

Dessa forma, **a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como 3+1.** (PARECER CNE/P N° 9/2001, p. 4) (grifos nossos)

O trecho do documento merece destaque, pois, em primeiro lugar, estabeleceu a formação, em nível superior, de graduação plena, por meio de três carreiras: bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura. Portanto, estava em questão não somente a clivagem histórica e de maior visibilidade entre bacharelado e licenciatura. As instituições formadoras, ofertantes das diferentes carreiras, foram chamadas a definir um entendimento sobre cada uma dessas carreiras, uma vez que, segundo a natureza da tutela administrativa (universidade, faculdades integradas ou isoladas, escolas superiores ou outra), culturas institucionais tendiam a prevalecer sobre as novas determinações ministeriais no campo do currículo dos cursos de graduação.

Nesse sentido, o caráter profissionalizante poderia prevalecer sobre o acadêmico e vice e versa, segundo a natureza administrativa da IES. Na verdade, este pressuposto transbordava sobre uma segunda questão, questão que dizia respeito ao caráter profissionalizante ou acadêmico dos cursos de licenciatura. Aqui chamamos atenção para o uso da conjunção adversativa (“ou”), porque as IES parecem não haver conseguido superar dicotomia, substituindo-a por práticas formativas que imbricam o caráter profissionalizante ao acadêmico, o que implica em profissionalizar academicamente ou academicizar profissionalizando.

Nessa perspectiva, merece destaque ainda, e este sendo de maior interesse para o escopo dessa pesquisa, a importância dada, pelas diretrizes ministeriais, de se superar a condição de subordinação dos cursos de licenciatura em relação ao bacharelado, condição cujas origens remontam à criação de cursos de formação de professor/a, nos anos 1930, ofertados pelas antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Ela seria superada com a afirmação da identidade própria dos cursos de licenciatura, constituída a partir da delimitação de saberes docentes a serem construídos pelo licenciando. Nesse sentido, a identidade própria

dos cursos de licenciatura seria construída, sobretudo, pela presença da formação pedagógica desde o início do curso, integrada à apropriação de saberes disciplinares.

Com isso, o que as determinações ministeriais pareciam não defender é uma perspectiva que incorresse no justo oposto que, de toda evidência, poderia levar a uma espécie de “pedagogismo” (Tardif, 2002)³⁸, ou seja, a afirmação da supremacia dos saberes pedagógicos em detrimento dos demais. Assim, apoiados em Tardif (2002) e Gauthier (2006), essas determinações teriam defendido a ideia da pluralidade e diversidade dos saberes para que não houvesse uma hierarquização permanente na constituição mesma dos saberes docentes.

Os saberes seriam mobilizados na prática e pela prática. O privilégio de um em relação ao outro dependeria do contexto em que o/a docente se inserisse. Desvios praticistas em que essa visão incorre e possibilita, bem como a redução do debate sobre o trabalho docente a um repertório de saberes necessários ao ensino, foram denunciados por uma literatura crítica aos fundamentos teóricos das DCN’s da formação de professores/as, no interior da qual se destacam os trabalhos de Newton Duarte (2001) e de Patrícia Almeida e Jefferson Biajone (2007).

Cientes da importância da diversidade de saberes que compõe a docência, afirmamos que os saberes pedagógicos configuram-se como marcas identitárias da formação docente, pois são eles que legitimam a formação profissional de professores/as. A Educação Básica é o campo de atuação de licenciados/as (professores/as graduados/as), sendo assim, há necessidade de formação pedagógica para construção e condução - pedagogicamente ajustada- da prática docente. Isso não quer dizer que, quando nos referimos à formação de professores/as de História, deixemos de reconhecer a profunda importância dos saberes disciplinares, que envolvem saberes históricos, discussões historiográficas, saberes sociológicos, saberes filosóficos, mas também saberes tradicionais.

No decorrer da prática docente, os saberes disciplinares são mobilizados e hierarquizados a depender da situação em que o/a docente encontra-se diante de sua atividade profissional. Nesse contexto, os saberes disciplinares podem ganhar sentidos de saberes pedagógicos quando o objeto de estudo passa por um processo de “pedagogização”. Isto acontece quando, no caso da História, pensamos de que forma o conhecimento historiográfico dará origem à construção de um saber histórico escolar, portanto, quando ganham novas dimensões e particularidades enquanto “conteúdos de ensino”. (Chervel, 1990)

³⁸Nunca é demais lembrar que Maurice Tardif foi um dos autores de referência na construção das Diretrizes Nacionais Curriculares da Formação de Professores para o magistério na educação básica no Brasil.

Não defendemos aqui a perspectiva pela qual o saber a ser ensinado nas escolas seja diminuto ou que seja uma simplificação do saber científico. Compreendemos que é outro tipo de saber e que, por isso, sua construção requer uma formação teórico-prática consistente, por parte do docente, tanto no que concerne à área de referência quanto aos domínios da educação. Reforçamos o entendimento de que não há formação docente sem saber disciplinar, porém, são os saberes pedagógicos que dão o tom da identidade própria dos cursos de licenciatura. Sem os saberes próprios do campo da educação, os cursos não se configuram como cursos de licenciatura.

Quando analisamos a história da formação de professores/as, no Brasil, identificamos a presença da formação pedagógica como diferencial em relação aos cursos de bacharelado. Desde a década de 1930, o “ano da didática” ou do “curso de Didática” já correspondia ao período de construção de saberes específicos à atuação na educação básica, ainda que prevalecesse, nesse “modelo” original, um caráter meramente somatório na relação entre os dois saberes maiores da formação docente. Ou seja, os saberes docentes são plurais e estão em constante relação, mas há um deles, o pedagógico, que caracteriza o espaço de conhecimento e atuação da docência.

Nos documentos analisados, buscamos identificar a categoria da identidade própria dos cursos de licenciatura a partir do que era dito em relação à relevância dos saberes pedagógicos no processo formativo. Partimos do pensamento de Kaddouri (2009) para quem mesmo sendo a construção de identidade um processo dinâmico, é ela que dá autenticidade ao sujeito em seu campo profissional. Quando lançamos nosso olhar para os cursos de licenciatura, compreendemos que a identidade própria garante sua autenticidade e delimita as bases do sentimento de pertencimento sócio profissional, possibilitador da constituição de um corpo sócio profissional.

Ao tratarmos da formação de professores/as, admitimos que a formação pedagógica é o aspecto fundamental para a construção de uma identidade própria aos cursos de licenciatura. Como dito anteriormente, no Brasil, os cursos de licenciatura formam docentes para atuarem na educação básica. No caso dos cursos de Pedagogia, os/as docentes são preparados/as para trabalharem com a etapa da Educação Infantil; com os anos iniciais do Ensino Fundamental; com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e com a formação de professores/as em nível médio. As licenciaturas diversas formam docentes para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e educação profissional em nível médio. A docência é, portanto, uma atividade profissional do campo da educação escolar.

Não pretendemos aqui nos alongar no debate sobre o processo de profissionalização docente. Sabemos, com Marli André (1998, 2003), que este é um vasto campo de produção acadêmica e que as pesquisas relativas ao tema conhecem um crescente interesse no domínio da formação de professores/as. Buscamos apenas situar nossa concepção sobre identidade dentro do processo formativo. Este processo prepara o indivíduo para exercer uma dada profissão, no caso, a de professor/a. Para fundamentar nosso posicionamento, lançamos mão das ideias de Claude Dubar (2012) quando afirma:

Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. Providas de um nome coletivo (DUBAR, TRIPIER, BOUSSARD, 2011), permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos. Fontes de identidades profissionais, essas atividades possibilitam mudar de empregos ao longo da vida, ao mesmo tempo garantindo uma continuidade de trajetória. É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais.” (DUBAR, 2012, p. 354)

As instituições, apontadas por Dubar como espaços de socialização e construção de identidades profissionais, podem ser tanto os espaços onde o indivíduo exerce o seu trabalho quanto aquelas em que o indivíduo vivencia sua formação. As instituições de ensino superior são os locais responsáveis pela formação legítima e privilegiada do/a docente. É nas instituições formativas que os/as futuros/as docentes constroem, reconstróem e aprimoram saberes da área de referência como também os saberes pedagógicos que envolvem temáticas como: fundamentos, metodologias de ensino, currículo, gestão, educação inclusiva, didática, avaliação. São esses saberes da área que diferenciam a formação docente da formação que se faz para outras carreiras profissionais.

Tendo presente essa compreensão, buscamos então identificar a presença da noção de identidade própria de cursos de licenciatura nos documentos analisados. Alguns apenas mencionaram o termo, enquanto outros abordaram a identidade – ou a ausência dela – a partir de aspectos que configuram os cursos de licenciatura: formação para atuação na educação básica e presença da formação pedagógica no currículo.

Verificamos que os documentos por nós analisados³⁹ puderam ser agrupados a partir de duas perspectivas. Existe um grupo de documentos que secundariza a formação pedagógica

³⁹Parecer CNE/CP n° 9/2001, Parecer CNE/CP n° 27/2001, Parecer CNE/CP n° 28/2001, Parecer CNE/CES n° 492/2001, Resolução CNE/CP n° 1/2002, Resolução CNE/CP n° 2/2002, Resolução CCEPE/UFPE n° 12/2008,

do/a professor/a – no nosso caso, do/a professor/a de História – e, portanto, apresentam a construção de uma identidade subalterna ao bacharelado, pois o curso ainda estaria atrelado a um perfil bacharelizante. O outro conjunto de documentos reforça a importância da identidade própria dos cursos de licenciatura, logo desvinculada do bacharelado cujo currículo é composto por componentes de conteúdos específicos à formação docente, com destaque para a formação pedagógica.

Os documentos identificados como os que não defenderam uma identidade própria dos cursos de licenciatura foram exatamente aqueles que tratavam especificamente do curso de História. A matriz curricular do perfil 1112-1 (em vigor desde 1997) do curso de Licenciatura em História da UFPE; a Resolução CNE/CES nº492/2001 que regula as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, bem como os Projetos Pedagógicos do Curso de História (2011 e 2015) da UFPE colocaram a licenciatura como coadjuvante em relação ao bacharelado.

A matriz curricular do perfil 1112-1 corporifica uma estrutura que decorre do tradicionalmente conhecido “modelo 3+1” para os cursos de licenciatura. Os três primeiros anos do curso eram dedicados aos componentes curriculares da área de História que compunha um tronco comum à licenciatura e bacharelado. Os componentes curriculares eram construídos com base na perspectiva de formação de pesquisadores/as de objetos históricos, longe de um possível diálogo com o debate educacional e da escola enquanto espaço de atuação docente.

No modelo em questão, somente no último ano os/as estudantes, que optavam pela formação em licenciatura, cumpriam os componentes da área de educação. No caso da UFPE, o elenco das disciplinas obrigatórias da formação pedagógica foi durante, praticamente, quatro décadas (dos anos 1960 ao ano 2000): Introdução à Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino; Didática; Psicologia VI (Desenvolvimento); Psicologia VII (Aprendizagem); Prática de Ensino de História I, e Prática de Ensino de História II⁴⁰.

Dada essa organização do currículo, percebemos como a formação pedagógica esteve subordinada à formação bacharelizante e centralizada nos conhecimentos da área de referência. Quando tocamos no debate sobre os saberes docentes, assistimos ao privilégio dos

Matriz Curricular referente ao perfil nº 1112-1 do Curso de Licenciatura em História da UFPE, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História referente ao perfil nº 1113-1 de 2011 e Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História referente ao perfil nº 1113-1 de 2015.

⁴⁰A presença de Prática de Ensino será debatida quando tratarmos da relação teoria-prática, pois são componentes que se configuravam como estágio supervisionado e abordavam objetos referentes à escola enquanto instituição educacional, aos processos interativos na escola, à metodologia de ensino de História, entre outros.

saberes disciplinares em detrimento dos saberes pedagógicos. Batista Neto (2007) afirma que a soberania dos saberes disciplinares – por vezes chamados de “saberes específicos” – resulta de um dado processo de seleção, na cultura, de saberes, no qual a matriz curricular evidencia uma concepção segundo a qual formar professores/as de História exigiria, necessária e prioritariamente, conhecer conteúdos históricos.

Segundo essa mesma concepção, a formação pedagógica é entendida como complementar ou coadjuvante, como destaca o texto do Parecer CNE/CP nº492/2001. O Parecer, ao tratar do perfil profissional do egresso, privilegiava apenas a formação do bacharel, como indicado no texto introdutório. Serve-se do termo “graduado” para designar, indistintamente, o/a licenciado/a e o/a bacharel, sugerindo não enfrentar o debate que fora posto pelas DCN’s da formação de professores/as, cujas repercussões sobre o curso de graduação eram evidentes.

A justo título, Selva Guimarães Fonseca (2008) chama atenção para este trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História. Problematiza o modelo formativo de professores/as de História no Brasil já que este documento norteador despreza e até silencia sobre a licenciatura.

O profissional, egresso dos cursos de licenciatura de história, que exerce o trabalho pedagógico é um professor. Óbvio? Não é bem assim. Há inúmeras controvérsias sobre esse ponto. Para exemplificar essa dificuldade, **o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, publicadas pelo MEC em 2001, sequer menciona a palavra “professor”**. Cabe questionar: os cursos de licenciatura em história acompanharam o movimento histórico de transformações do ofício docente? Qual(is) modelo(s) de formação inicial de professores de história prevalece(m) no Brasil? (FONSECA, 2008, p. 60) (grifos nossos)

O texto do Parecer 492/2001 e as observações críticas de Selva Guimarães Fonseca sobre ele nos levam a supor que, por parte do CNE e, especificamente, dos/as relatores/as do processo de instituição das DCN’s dos cursos superiores de História, a delimitação de um perfil profissional do/a professor/a seria matéria exclusiva para as Diretrizes Nacionais Curriculares da Formação de Professor da Educação Básica. O próprio documento forneceu elementos que consubstanciam essa hipótese ao afirmar que: “o curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior” (PARECER CNE/CP Nº492/2001, p.8). Em certa medida, enxergamos avanços nesta afirmação, uma vez que ela expressa o reconhecimento da importância das Diretrizes Nacionais para cursos de licenciatura. Ela embute a revelação de que estes cursos possuem especificidades, portanto, identidades próprias e, por conseguinte,

necessitariam ser tratadas em documento específico. Mas isso não desestimulou aos que o elaboraram e o defenderam - e defendem, de solapar a implantação das alterações curriculares que dão corpo as DCN's da formação de professores/as.

Em contrapartida, quando se referiu às competências e habilidades que devem ser construídas, até por ter privilegiado a formação do bacharel, o documento enaltece a prática da pesquisa, colocando o ensino enquanto objeto de estudo como algo de menor importância e entendido puramente como transmissão de conhecimento. São competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas pela licenciatura: “a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino–aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.” (PARECER CNE/CP N°492/2001, p. 8)

A concepção exposta no Parecer sobre o ensino como transmissão de conhecimento também foi abordada por Selva Guimarães Fonseca (2008) ao analisar a formação de professores/as e o ensino de História. Segundo a autora:

Enquanto nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas do ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. (FONSECA, 2008, p. 60-61)

O texto de Fonseca também nos remete à hierarquização que estrutura a relação entre o saber acadêmico e os demais saberes. Por essa perspectiva, a academia seria o espaço produtor de conhecimento, enquanto a escola o ambiente reprodutor/transmissor. Tal afirmativa reforça a valorização do bacharelado em relação à licenciatura, pois a pesquisa tende a ser valorizada em detrimento do ensino⁴¹.

A partir desses elementos do debate, cumpre destacar que os Projetos Pedagógicos do curso de Licenciatura em História da UFPE observaram a mesma perspectiva de desvalorização da atividade docente em relação à atividade de pesquisa do/a bacharel. Os documentos reforçaram uma concepção do senso comum de que a licenciatura é um curso de menor importância e requer menos investimento teórico. Segundo os PPC's, o processo de reforma curricular que rompeu com o perfil oriundo do “modelo 3+1” e introduziu a formação pedagógica desde o início do curso foi, nesse sentido, entendida como uma imposição do Centro de Educação.

⁴¹O debate sobre a relação ensino-pesquisa está apresentado na última seção deste capítulo.

O avanço obtido pelo Centro de Educação da UFPE, responsável pela vivência curricular relacionada à formação pedagógica geral dos cursos de licenciatura, com carga horária e componentes curriculares já definidos, impõe a construção de uma proposta que não apenas se compatibiliza, adequando-se ao modelo já implantado, mas se articula a ele pela proximidade da compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam e dão significado à prática pedagógica, indissociável do processo de construção do conhecimento e dos próprios movimentos da sociedade em que atua.

A atual proposta curricular para a Licenciatura em História em relação à anterior é inovadora em vários aspectos, cabendo destacar a flexibilização curricular advinda da extinção dos pré e co-requisitos, a Metodologia de Ensino de História, que orienta teórica e metodologicamente o Trabalho de Conclusão de Curso. Entretanto ela preserva, da proposta anterior, um tronco comum de disciplinas obrigatórias compartilhado tanto pela Licenciatura quanto pelo Bacharelado.

(PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA - UFPE, 2015, p. 10) (grifos nossos)

O trecho do documento vai ao encontro do que já havíamos observado no debate teórico acerca do currículo como espaço de disputas (Silva, 2010; Arroyo, 2013). De acordo com o texto, as mudanças no currículo da licenciatura em História resultariam de uma imposição do Centro de Educação. No capítulo de análise referente às concepções de docentes do curso sobre a formação pedagógica, veremos que este discurso persiste entre professores/as do Departamento de História da UFPE. A compreensão da formação de professores/as como responsabilidade de ambos os centros – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, e Centro de Educação – aparece não como um trabalho conjunto, mas como uma disputa no contexto da hierarquização dos saberes.

Há o reconhecimento do avanço no debate, dentro da academia e em outros espaços educativos, sobre a formação de professores/as para a educação básica. Porém, as resistências manifestadas quanto à importância de um currículo próprio para a licenciatura nos fazem supor que o reconhecimento denuncia mais a rendição do que um reconhecimento sincero. Acreditamos que seja também por este motivo – da rendição e não do reconhecimento – que a fala dos/as docentes, em 2018, ainda corrobore com o documento divulgado em 2015.

Ainda sobre as impressões sobre o curso de Licenciatura, o documento avança os seguintes elementos:

Como é sabido, o *lócus* privilegiado para atuação profissional do Licenciado em História é a escola de Educação Básica, o que tem se constituído nos últimos tempos um desestímulo para a escolha da profissão docente, principalmente, quando se considera as péssimas condições de trabalho e os salários aviltantes dos professores, ao que se acresce a violência que não tem poupado professores e alunos, notadamente àqueles das escolas públicas situadas nas periferias.

Mas, se essa realidade desoladora afasta das Licenciaturas um bom número de candidatos, por outro lado, aos que ingressam esta mesma realidade passa a se configurar como mais um dos desafios da educação brasileira a serem vencidos coletivamente, no que se inclui um ensino de história com qualidade, onde se reconhece a necessidade de apreender a realidade na sua complexidade e multiplicidade temporal. Assim, o estudo da História pode contribuir também para, como expressa Rebeca Gontijo, destacar os compromissos e atitudes de indivíduos, grupos e povos na construção e reconstrução das sociedades. (PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2011, p. 12)

O PPC afirma o argumento de uma pretensa baixa procura de candidatos ao curso de Licenciatura para justificar sua desvalorização em relação ao bacharelado. O argumento, baseado na concepção de que os problemas da educação básica brasileira influenciam o afastamento dos estudantes do curso de formação de professores/as, resta falacioso, porque não resiste a um exame mais detido e judicioso dos dados de concorrência e estatística para os cursos de graduação presenciais da UFPE relativos ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu/MEC)⁴².

De acordo com os dados oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco, em sua página oficial na Internet, entre os anos de 2016 e 2017, houve um aumento na procura pelo curso de Licenciatura em História e uma queda da procura do curso de Bacharelado. Somado a isso, vale salientar que o curso de licenciatura manteve um índice superior de procura, na ampla concorrência, em relação ao do bacharelado⁴³.

Em 2016, o curso de licenciatura em História ofertou 75 vagas e concorriam 18,8 candidatos/as por vaga para a ampla concorrência. O curso de bacharelado ofertou 35 vagas e teve 9,6 de concorrência ampla entre os/as candidatos/as inscritos/as para o processo seletivo. Em 2017, os dois cursos mantiveram a mesma oferta de vagas, porém, a ampla concorrência sofreu alteração. A proporção candidato/a-vaga para o bacharelado caiu para 8,4, enquanto a concorrência da licenciatura cresceu para 19,7.

Os números do Sisu mostraram que há um crescimento da preferência pelo curso de licenciatura em História em relação ao bacharelado na UFPE. Quando cotejamos esses dados com os oriundos das entrevistas realizadas com egressos/as e estudantes dos períodos finais

⁴²No momento em que a pesquisa estava em andamento, a Universidade Federal de Pernambuco havia publicado apenas os dados referentes ao Sisu – programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, desde 2010, onde os/as estudantes que realizaram o Enem, podem fazer cadastros numa plataforma digital para concorrer a vagas em universidades públicas de todo o país -entre os anos de 2016 e 2017.

⁴³ Desde 2012, a UFPE implantou o sistema de cotas em seu processo seletivo. A ampla concorrência corresponde ao número de concorrentes - não cotistas – que disputa vagas em curso superior. Considerando a implantação integral do regime de cotas na UFPE, cinquenta por cento (50%) das vagas de cada curso estão reservadas para este regime. As cotas são destinadas a estudantes com renda abaixo de 1,5 salário mínimo e/ou aqueles/as que se auto declaram preto/a, pardo/a ou indígena.

do curso, vimos que as falas reforçam a preferência pela licenciatura. Esses sujeitos alegaram diversos motivos, dentre eles, uma maior oferta de postos de trabalho de professor/a.

A subordinação da licenciatura em relação ao bacharelado foi posta em xeque em outros documentos que tratam da formação de professores/as, a começar por aqueles que estabelecem diretrizes para o conjunto dos cursos e não especificamente para a área de História. Capitaneados pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, defendem a identidade própria dos cursos de licenciatura ao compreenderem que a docência deve ser tratada de modo específico e que a formação deve ter a Educação Básica como uma referência orientadora.

Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e etapas correspondentes da educação básica. (PARECER CNE/CP Nº 9/2001, p. 34)

A ideia de identidade própria foi reforçada também pela presença dos saberes pedagógicos articulados aos saberes disciplinares, relação esta que deve estar presente desde o início do curso. Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 atribuiu importância aos conhecimentos das didáticas específicas e à presença de componentes curriculares referentes à área de educação desde o início do curso, já que a articulação com a educação básica é considerada fundamental, por isso deveria permear todo o currículo.

A presença de saberes pedagógicos desde o início da formação constituía uma clara tentativa de ruptura com tradicional “perfil 3+1” das licenciaturas que a colocava em condição complementar ao bacharelado, portanto situando os saberes pedagógicos nos períodos finais do curso. O Parecer CNE/CP nº 28/2001 admite que, diante da noção de um curso autônomo, as licenciaturas precisam ter uma carga horária e duração específicas, pois também é preciso considerar o lugar da prática como componente curricular.

O documento citado acima, afirma que os cursos de licenciatura possuem uma “identidade de sua dinâmica formativa.” (PARECER CNE/CP Nº 28/2001, p. 14). Ou seja, existe a compreensão de que os cursos de formação de professores/as possuem especificidades que contribuem, fundamentalmente, para a construção de seu currículo, diga-se, não só na escolha dos componentes curriculares, mas dos lugares que estes ocupam e da carga horária a eles atribuída. Comprendemos que a relação entre saberes disciplinares e saberes pedagógicos seria um dos aspectos mais significativos da constituição da identidade

do processo formativo. O reconhecimento da autonomia do curso de licenciatura é visto como um desafio para as instituições, tendo em vista a cultura institucional e o paradigma ainda vigente que hierarquiza saberes, sobretudo quando se confronta o valor conferido ao ensino e à pesquisa.

A Universidade Federal de Pernambuco, em sua Resolução CCEPE/UFPE nº12/2008, compreende a necessidade de reformas curriculares em cursos de licenciatura, pois estes possuem identidade própria. Nessa perspectiva, a formação pedagógica não foi compreendida como secundária ou complementar, ela integra o grupo de saberes basilares à formação do/a licenciado/a.

A implementação de diretrizes para a formação de professores/a com base na ideia de identidade própria para cursos de licenciatura pode ser vista como um avanço da política de formação docente. Sabemos que as normativas levam tempo para se efetivarem, porque sua efetivação envolve disputas e relações de poder no interior das instituições.

Um outro ponto a ser destacado diz respeito ao que avança o Parecer CNE/CP nº 9/2001: proposta pedagógica e organização institucional de um curso de formação de professores/as precisam estar imbricadas.

A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular quando deveria ser exatamente o contrário, também porque ela própria tem o papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexo do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso de identidade própria. (PARECER CNE/CP Nº 9/2001, p. 13)

A problemática levantada pelo Parecer 9/2001 ajudou a elucidar, em grande parte, a razão pela qual os cursos levaram um bom tempo para se adequarem às DCN's instituídas pelo CNE. No caso do curso de licenciatura em História da UFPE, foram necessários cerca de dez anos desde a promulgação da Resolução CNE/CP nº1/2002 até a implementação de um novo perfil, que só se consolidou no segundo semestre de 2012.

A reforma curricular do curso de História da UFPE foi precedida de intensos debates no plano do Fórum das Licenciaturas e em reuniões departamentais e interdepartamentais. A própria Universidade, como um todo, levou cerca de seis anos para estabelecer suas diretrizes para as reformas curriculares com base nas resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2/2002. No capítulo final de análise, no qual abordaremos o material colhido por meio de entrevistas realizadas com os docentes do Departamento de História da UFPE e do Centro de Educação, veremos

que a lentidão no processo esteve atrelada, principalmente, às resistências às adequações curriculares a serem empreendidas, por parte do departamento âncora.

Algumas universidades brasileiras, como é o caso da Universidade de São Paulo, até o momento, não vivenciam um curso de licenciatura com identidade própria, ou seja, mesmo que a aprovação das diretrizes nacionais curriculares datem 2002 e, mais recentemente, tenham sido atualizadas pelas novas diretrizes de 2015, o curso de formação de professores/as prossegue como apêndice do bacharelado. O Departamento de História da USP compõe a conhecida Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, responsável pela oferta do curso de licenciatura em História, claramente ignoram as DCN's, fazendo persistir um modelo de formação segundo o qual a licenciatura só pode ser realizada após a conclusão do bacharelado.

A página oficial da Universidade paulista apresenta a assim chamada “grade curricular” do curso de licenciatura da qual constam os componentes curriculares do curso, a duração e a carga horária de cada componente e integral do curso. A primeira informação apresentada é a de que a conclusão do curso de bacharelado é requisito para a conclusão da licenciatura. Os/as estudantes precisam cursar, no mínimo, oito semestres voltados aos estudos do bacharelado para, só depois, dedicarem-se aos estudos da área de educação que devem ser vivenciados em, no mínimo, quatro semestres.

O perfil curricular da Universidade de São Paulo foi trazido ao debate por ter sido citado, de forma recorrente, pela grande maioria dos docentes entrevistados do curso de História da UFPE. Desse modo, destacamos o que havíamos abordado quando analisamos os PPC do curso de licenciatura em História da universidade: a reforma curricular esteve muito mais relacionada às normativas do Conselho Nacional de Educação do que a um pensamento que compreende a licenciatura como um campo específico de formação.

Saviani (2009) destaca a desvalorização dos saberes pedagógicos na formação de professores/as, fortemente instalada em IES formadoras, especialmente em instituições da América Latina. Este quadro de subordinação e desvalorização dos saberes pedagógicos, a nosso ver, tem forte influência sobre o modo como os sujeitos em formação concebem a relação teoria-prática, aspecto a ser tratado na seção seguinte.

4.3 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A relação teoria-prática na formação de professores/as está consolidada no debate pedagógico. A temática vem sendo objeto de pesquisas e de debates no chão das instituições educacionais, como a escola e, especialmente, aquelas que se dedicam à formação inicial e

continuada de professores/as. Entendemos que a consolidação do debate corrobora com a necessidade de permanecermos atentos/as a esta temática. O *corpus* documental estudado indicou a necessidade de trazermos a relação teoria-prática como umas das categorias de análise da concepção de formação pedagógica.

O estudo destinado ao estado do conhecimento também revelou que muitos/as estudantes e docentes de cursos de licenciatura ainda enxergam um abismo entre as teorias educacionais e a prática pedagógica. Sendo assim, buscamos analisar como os documentos selecionados posicionavam-se quanto a essa relação e de que maneira ela está representada nas propostas curriculares, a partir do que dizem as diretrizes para os cursos de licenciatura.

A compreensão da relação entre campo teórico e campo prático é um ponto fundamental da organização curricular dos cursos de formação docente. Vimos, na seção sobre o histórico da formação de professores/as que, por décadas, os currículos dos cursos de licenciatura foram estruturados pelo “modelo 3+1”, ou seja, pelo modelo aplicacionista do conhecimento, cuja dimensão prática só aparecia no último ano do curso. Tardif aponta que:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

Tal modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também, um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias. (TARDIF, 2006, p.270)

No que se refere a esse modelo, o curso de licenciatura em História da UFPE, perfil 1112-1, teve na sua matriz curricular um exemplo inequívoco. Como já foi dito, o curso foi estruturado segundo o “modelo 3+1” e isso acarretava na formação ser orientada, no que concerne à relação teoria-prática, por uma perspectiva aplicacionista. Os estudantes dedicavam os três anos iniciais do curso aos estudos de conteúdos históricos e de teorias do campo da historiografia, para, ao final do curso, terem a prática como componente curricular expressa somente nas Práticas de Ensino I e II e em uma disciplina de Didática Geral (Didática 1).

Percebeu-se que a articulação teoria-prática não esteve presente desde o início da formação, ou seja, a prática é concebida como espaço de aplicação de teorias que foram acumuladas ao longo do curso. Diferente do que se depreende da análise da matriz curricular do perfil 1112-1, os outros documentos defenderam, de forma explícita, concepção de que

teoria e prática possuem uma relação indissociável e devem constituir princípio do processo formativo que articule as atividades curriculares ao longo de todo o curso. O Parecer CNE/CES n° 492/2001, ao fixar diretrizes curriculares para os cursos de História, foi incisivo ao afirmar a necessidade de se “associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.” (PARECER CNE/CES N° 492/211, p. 8)

O Parecer CNE/CP n° 9/2001, por sua vez, mereceu destaque porque, dada a função orientadora dos demais documentos, afirma a relação teoria-prática como a chave da formação de professores/as, devendo, por conseguinte, estar presente ao longo de todo o curso. Ainda segundo este Parecer, há um tratamento inadequado dos conteúdos abordados em cursos de licenciatura, pois as tônicas por eles assumidas estariam em desacordo com a perspectiva de relação de indissociabilidade entre teoria e prática.

Nos cursos atuais de formação de professores, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica. (PARECER CNE/CP N° 9/2001, p. 15)

O texto destaca ambiguidade na orientação teórico metodológica dos cursos de licenciatura, cujos efeitos fazem-se sentir sobre a construção dos saberes docentes que se realiza ao longo do processo formativo. De acordo com o documento, o *pedagogismo* corresponde à prevalência da transposição didática de conteúdos históricos, enquanto o *conteudismo* refere-se à valorização dos saberes disciplinares. Em ambos os casos, a prevalência de um dos campos de saber acarreta a subordinação de outros saberes e sugere a instalação de uma hierarquia em lugar de uma relação epistêmica isonômica (Cunha, 1998). O conceito trazido à luz para designar o pedagogismo foi o de “transposição didática”, teoria difundida por Yves Chevallard.

A ideia de transposição didática, assim como a de competência, foi amplamente incorporada ao debate pedagógico e também aparece, com destaque, em alguns documentos regulatórios. Segundo Chevallard (1991), a transposição didática é um processo de transformação do conhecimento que é produzido na Academia (*savoirsavant* produzido em centros de produção de saber, no dizer do autor) e passa a ser ensinado nas salas da educação básica (*savoirensigné*), vivendo uma etapa intermediária prévia à introdução na escola em que esferas de gestão do sistema de ensino decidem qual o saber a ser ensinado (*savoir à enseigner*). Essa transformação é mediada por uma esfera pensante denominada Noosfera.

As instituições de ensino superior, bem como as instituições políticas ligadas à educação, compõem a Noosfera. Ou seja, a relação entre as instituições acaba por determinar o que deve ser ensinado nas escolas e de que forma o saber científico – produzido nas universidades – é transformado em saber a ser ensinado – aqueles anunciados em documentos de currículo, como Parâmetros e Diretrizes Curriculares – e estes, por sua vez, transformados em saberes escolares – expressos nas aulas, em livros didáticos e demais materiais didáticos, inclusive aqueles produzidos pelo/a professor/a, pela escola.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 chama atenção para a realidade de cursos de licenciatura que apresentam enfoques quanto ao saber escolar e de como ele deve ser ensinado. Por outro lado, existem instituições que secundarizam a construção do saber escolar e privilegiam o saber científico, como se este fosse mais importante do que aquele. Com isso, denotam desconhecer o processo de transformação didática que este último conhece no percurso que faz entre os centros de produção e os de socialização do saber, como também denotam uma perspectiva mecânica da formação docente. Concordamos com a análise do referido Parecer quando afirma que a formação de professores/as deve prezar pelo equilíbrio entre ambos os campos do conhecimento.

O modo como as instituições formadoras concebem a relação teoria-prática está expressa nos currículos e nas posições que ocupam os componentes curriculares das áreas de referência e os da área de educação. No caso da Universidade Federal de Pernambuco, a Resolução CCEPE/UFPE nº12/2008 reafirmou a ideia de que a articulação entre teoria e prática deve perpassar todo o curso de licenciatura numa relação de indissociabilidade.

Art.2º - A formação do professor terá como princípios:

- I. a indissociabilidade entre teorias e práticas;
- II. a aproximação entre os campos da formação docente e do exercício profissional;
- III. a articulação entre conteúdos e práticas da formação e incumbências do docente;
- IV. a interdisciplinaridade e problematização da experiência e dos saberes docentes. (RESOLUÇÃO CCEPE/UFPE nº 12/2008, p. 2)

O documento da UFPE aponta a indissociabilidade entre teoria e prática como princípio formativo. Cumpre destacar que os itens II, III e IV, citados acima, são aspectos referentes à indissociabilidade apontada no item I. O texto ainda afirma que a prática é concebida como conteúdo fundamental para a constituição da identidade docente. Os componentes curriculares referentes à prática pedagógica são “elementos articuladores entre a formação teórica e a prática pedagógica” (RESOLUÇÃO. nº 12/2008, p. 3). A referida compreensão sobre teoria e prática esteve também fundamentada na perspectiva trazida pelo

Parecer CNE/CP n° 28/2001 quando indica a carga horária destinada às práticas de ensino nos cursos de licenciatura.

Este documento do CNE estabelece a obrigatoriedade de 400 horas de prática de ensino nos cursos de formação de professores/as. A carga horária é ampliada em 100 horas em relação ao que estabelecia o Parecer CNE/CP n° 21/2001. A ampliação da carga horária deveu-se ao entendimento de que a relação teoria-prática precisa perpassar todo o curso, tendo em vista que uma dá sentido à outra.

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 no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isso administrar o campo e o sentido desta atuação. (PARECER CNE/CP n° 28/2001, p. 8)

O Parecer 28/2011 instituiu tempo e espaço para a prática como componente curricular desde o início do curso, que demanda, para isso, supervisão da instituição formadora como forma de apoio. Segundo o documento, a prática como componente curricular vai além dos estágios supervisionados, embora, como ressalta o Parecer CNE/CP n° 9/2001, seja o estágio o eixo articulador da relação teoria-prática.

A perspectiva defendida pelos dois pareceres citados acima está exposta e sistematizada na Resolução CNE/CP n° 1/2002 quando esta afirma a prática como componente que permeia toda a formação e não está presente, somente, nas disciplinas da formação pedagógica. O estágio é compreendido como expressão da interação entre teoria e prática, bem como momento de interação entre saberes disciplinares e pedagógicos.

No caso da UFPE, os componentes curriculares referentes à prática são agrupados em dois blocos⁴⁴ constantes dos currículos das licenciaturas. O primeiro bloco é denominado “bloco da prática como componente curricular”; o segundo, diz respeito ao conjunto de componentes referentes ao estágio supervisionado. Os componentes curriculares do conjunto da prática como componente curricular são: a) Metodologia de ensino (180 h); b) Avaliação da aprendizagem (60 h); c) Didática (60h).

No curso de Licenciatura em História da UFPE, os componentes curriculares referentes à metodologia de ensino de História são ofertados a partir da segunda metade do curso. A carga horária de 180 horas é distribuída igualmente por três componentes de Metodologia do Ensino de História, de oferta semestral, que acompanha *pari passu* a vivência dos/as estudantes nos estágios curriculares obrigatórios.

⁴⁴ Conjunto de componentes curriculares que apresentam aproximações epistemológicas, assim como convergem em seus objetivos no que se refere à formação pedagógica docente.

A temática do estágio merece destaque ao tratarmos da relação teoria-prática. Compreendemos o estágio curricular como componente estruturante da formação de professores/as e articulador da teoria-prática tendo em vista que propõe o diálogo entre os saberes construídos nos espaços formativos e os saberes construídos no exercício da docência, como apontam Santiago e Batista Neto (2006):

Na tentativa de responder ao desafio de promover uma formação de professores fundada em bases sólidas, na unidade teoria e prática, numa abordagem de totalidade e enquanto investigação, tomamos o Estágio Supervisionado em forma Prática de Ensino como um componente curricular capaz de promover essas vivências do ensino como atividade investigativa. A Prática de Ensino vista como possibilidade de tornar-se eixo estruturador da formação docente é tomada como um componente curricular em uma prática formadora que perpassa o processo formativo, estendendo-se ao longo do curso de formação profissional, numa relação efetiva com o espaço de formação inicial e espaço do trabalho profissional, sob a responsabilidade da equipe de professores. (SANTIAGO e BATISTA NETO, 2006, p. 29)

No perfil do curso de licenciatura em História da UFPE, anterior à reforma curricular, datado de 2009.2⁴⁵, cuja matriz curricular nos propomos a analisar, os estágios estavam materializados nos dois componentes curriculares de Prática de Ensino, dispostos nos dois últimos períodos do curso. As Práticas de Ensino de História contemplavam discussões referentes às metodologias de ensino e dedicavam-se à realização dos estágios supervisionados, incluindo as observações e as regências em turmas dos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio. Com este modelo, por mais esforço que se fizesse, o estágio não dificilmente assumiria o papel de eixo articulador, mas restaria muito mais como momento de aplicação das teorias apreendidas ao longo do curso.

Com a reforma curricular do curso, fica evidente no texto do PPC, datado de 2011, a intenção de se instituir a relação de indissociabilidade entre teoria e prática, no processo de construção do conhecimento. Porém, ao ser formulada a matriz curricular, separaram-se os componentes curriculares por blocos de conhecimento sem representar uma perspectiva integrada. De acordo com o documento, os componentes curriculares estavam divididos em três blocos: a) componentes da formação profissional – correspondiam àqueles da área de História; b) componentes da formação pedagógica – correspondiam àqueles da área de educação, exceto os estágios; c) estágios curriculares.

Somente no PPC de 2015, a prática apresentou-se como componente curricular integrado aos demais. Os estágios apareceram a partir da segunda metade do curso e

⁴⁵O perfil 1112-1, formalmente, data de 2009.2, mas sua estrutura curricular é a mesma desde 1997, como informado no início deste capítulo.

aconteceriam concomitantemente à vivência de estudos historiográficos e pedagógicos, inclusive as metodologias do ensino de História. No curso de licenciatura em História da UFPE, os estudantes vivenciam o estágio supervisionado em quatro semestres que se materializam em quatro componentes curriculares.

O Estágio Supervisionado em História 1 corresponde ao primeiro contato formal dos/as docentes em formação com as escolas. É o momento em que os/as mesmos/as dedicam-se à observação da estrutura física das instituições, do Projeto Político Pedagógico da instituição em ação e da interação entre a escola e a comunidade escolar. No Estágio Supervisionado em História 2, os/as estudantes destinam-se a observar a prática docente, enquanto processos interativos escolares e prática de ensino, em especial, na área de História.

Os dois últimos estágios dedicam-se ao exercício da prática docente, com foco na regência de aulas de História. No Estágio Supervisionado 3, os/as licenciandos/as praticam a regência em turmas dos anos finais do ensino fundamental sob a supervisão do/a professor/a regente das turmas. Do mesmo modo, acontece com o último estágio, porém, os/as professores/as em formação atuam em turmas do Ensino Médio⁴⁶.

Entendemos a presença de quatro componentes curriculares referentes aos estágios como um avanço para a formação pedagógica se compararmos o atual perfil vigente com o perfil curricular anterior (1112-1). Com esta nova configuração, os/as estudantes da licenciatura vivenciam o estágio em quatro etapas, nas quais, duas delas, destinam-se à observação da prática pedagógica. São momentos que antecedem a regência, fundamentais para que os/as licenciandos/as construam conhecimentos sobre a escola e a sala de aula.

O modelo também demonstra que a docência não é concebida, somente, como o momento de se ministrar aulas. O conhecimento dos processos interativos, da rotina escolar, o trabalho coletivo, o planejamento de ensino, os eventos, etc. também compõem a prática docente. Em contrapartida, pensamos que o contato com o ambiente escolar poderia acontecer desde o início do curso e não somente a partir da segunda metade. Quanto mais tempo dedicarmos à imersão do/a futuro/a docente na educação básica, mais possibilidades se abririam para que ele/a construa fundamentos para seus saberes docentes.

A organização curricular da licenciatura em História, em relação aos estágios, está de acordo com o que indica a Resolução CCEPE/UFPE n° 12/2008 que, por sua vez, está adequada ao que determinam as Resoluções CNE/CP n° 1/2002 e n° 2/2002. A Resolução n° 1/2002 indica que o estágio deve começar com a observação, já a Resolução n° 2/2002 indica

⁴⁶Os dados estão de acordo com as ementas dos componentes curriculares referidos, disponíveis no site oficial da UFPE (www.ufpe.br).

a distribuição da sua carga horária no currículo: 400 horas com início a partir da segunda metade do curso.

A posição do estágio no currículo das licenciaturas é um ponto que requer destaque nesta discussão. O Parecer CNE/CP nº 9/2001 afirma que o estágio é o grande articulador entre teoria e prática, embora “todas as disciplinas tenham a sua dimensão prática” (p.41). Desse modo, segundo o parecer, o estágio deveria estar presente durante todo o curso de licenciatura: “o estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional” (p.42)

A perspectiva do estágio como grande articulador entre teoria e prática desde o início do curso, trazida pelo Parecer nº 9/2001, não durou muito, pois, no mesmo ano, foram divulgados dois pareceres que davam nova redação ao item do estágio no que se refere à sua posição no currículo dos cursos de licenciatura e a carga horária destinada aos mesmos – especificamente o item 3.6, alínea C. O Parecer CNE/CP nº 27/2001 suprime a ideia de distribuição do estágio durante todo o curso e altera o texto indicando que o mesmo deve acontecer durante o curso com “tempo suficiente para sua realização”. O Parecer CNE/CP nº 28/2001, aquele que finalmente prevaleceu como diretriz curricular, nesse aspecto é mais preciso, uma vez que determina que o estágio deva começar a partir da segunda metade do curso com duração de 400 horas⁴⁷.

As diretrizes lançadas pelos pareceres são incorporadas às Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002 que reforçam o início do estágio a partir da segunda metade. Muitos debates aconteceram em torno da posição do estágio no currículo das licenciaturas. As disputas de poder nos campos econômico e epistemológico levaram à reconfiguração do que propunha originalmente o Parecer CNE/CP nº 9/2001. Os estágios ao longo de todo curso requeriam uma reforma drástica no currículo que exigiria das instituições a contratação de novos/as profissionais e ampliação de investimentos. As instituições privadas não reagiram favoráveis a esta proposta e atuaram para uma reformulação das exigências.

No terreno do debate pedagógico, as teses circularam em torno do que propunham algumas diretrizes vigentes na legislação brasileira, em especial, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96). De acordo com o relator do Parecer CNE/CP nº 28/2001, Carlos Roberto Jamil Cury, a mudança aconteceu porque o parecer deveria obedecer ao § 2º do Art. 1º da Lei

⁴⁷Segundo o relator do processo, a elevação da carga horária de estágio, de 300 (trezentas) para 400 (quatrocentas) horas, também tem a ver com a pressão que as instituições mantenedoras das IES privadas exerceram sobre o CNE para que a duração mínima do curso fosse de 2.800 (dois mil e oitocentas) horas e o tempo mínimo para integralização curricular fosse de 3 (três) anos.

6.494/77 e ao Decreto 87.497/82 que foram recepcionados pela LDB e só revogados pela Lei de estágio de 2008.

Entendeu-se (e fui eu o relator) que, pelo §2º do art. 1º da lei de 1977 sobre o estágio, o curso deveria dar ao estudante um tempo de preparação para que ele exercesse a função de “estagiário”, nos termos legais, compatibilizando com os art. 61, I e 82 da LDB. Por outro lado, também era uma forma de distinguir (sem se opor) as tarefas próprias da prática de ensino (desde o início do curso) do estágio (que já é um exercício da docência de modo supervisionado). Foi, de um lado, meus estudos sobre a lei de 1977 e o respectivo Decreto e sua compatibilidade com a LDB, e a consciência de que o estágio supõe um certo avanço nos conhecimentos da área. O Parecer 28 foi aprovado por unanimidade do CP [Conselho Pleno]. (Testemunho do Prof. JAMIL CURY, 2018⁴⁸)

A concepção expressa pelo Parecer CNE/CP n° 28/2001 parece distanciar-se da perspectiva de Tardif (2002) de epistemologia da prática segundo a qual a construção de saberes docentes acontece na e pela prática pedagógica. Podemos tomar como exemplo o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco que tem os componentes curriculares de “Pesquisa e Prática Pedagógica”, dentre outros aspectos, como reconfiguração dos estágios, nos quais os/as professores/as em formação estão presentes no chão das escolas desde o início do curso, pois se compreende que teoria e prática retroalimentam-se e possuem a mesma importância no processo formativo.

O componente curricular “Pesquisa e Prática Pedagógica”, do curso de Pedagogia, do Centro de Educação da UFPE constitui-se em centralidade da reforma curricular.

A razão dessa centralidade está na concepção e nos princípios orientadores da formação profissional docente que fundamenta esse componente; no lugar que ele ocupa na formação docente e na dinâmica curricular que foi introduzida no processo formativo.

Assim, Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) foi proposto como um componente curricular: temático, interdisciplinar e eixo do processo formativo.

Os princípios básicos orientadores do “que fazer” institucional e docente desse componente referem-se ao trabalho coletivo, a unidade teoria e prática, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade ensino e pesquisa. (BATISTA NETO; SANTIAGO & ROCHA, 2018, p. 21)

O exemplo das reformas curriculares do curso de Pedagogia da UFPE, vivenciadas em 2001 e 2007, nos leva a pensar que a noção exposta pelos pareceres CNE/CP n° 27/2001 e n° 28/2001, incorporados pelas resoluções CNE/CP n° 1/2002 e n° 2/2002, embora apontem o princípio da indissociabilidade, retardam as experiências dos/as docentes em formação no principal *locus* de atuação profissional, a escola.

⁴⁸Informação fornecida pelo próprio Professor Jamil Cury, através de entrevista realizada por meio da Internet, em setembro de 2018.

O início dos estágios somente a partir da segunda metade do curso representa a compreensão de que os mesmos só poderão ser realizados após o acúmulo de uma certa quantidade de conhecimentos teóricos. Mesmo que os/as estudantes tenham cursado componentes curriculares como os de metodologia de ensino, didática e avaliação; a prática pedagógica docente estaria sendo analisada apenas em sua perspectiva teórica.

Identificamos, portanto, que no currículo do curso de licenciatura da UFPE há a **predominância da prática enquanto objeto do campo teórico**. A prática pode estar presente no currículo enquanto objeto de discussões teóricas e pode estar materializada em momentos onde os/ as docentes em formação entram em contato com a escola para vivenciarem diversas experiências de prática pedagógica.

Os componentes curriculares que contemplam a prática pedagógica são, especialmente, os de política educacional, gestão escolar, psicologia da educação, didática, avaliação das aprendizagens, libras, metodologias de ensino e estágios supervisionados. Se os/as estudantes da licenciatura só ingressam nas escolas a partir da segunda metade do curso com os estágios supervisionados, assistimos à predominância do debate acerca da prática, porém, restringimos as ações que a constituem.

No caso da licenciatura em História da UFPE, os estágios não se concentram mais no último ano, mas, formalmente, durante os dois últimos anos do curso quando os/as estudantes vivenciam quatro componentes curriculares referentes ao estágio. Nesse sentido, compreendemos que a predominância do campo teórico, distante das vivências nas escolas, permanece no currículo reformulado, pois os estágios aparecem, somente, ao final do curso. Ainda assim, em relação ao perfil anterior, existe a ampliação da carga horária e de componentes curriculares para o seu cumprimento.

Sabemos que a prática está presente como componente curricular desde o início do curso. Como dito anteriormente, componentes curriculares como o de Avaliação da Aprendizagem e Didática, previstas para o 4º período do curso, introduzem discussões sobre prática pedagógica, mas é somente nos dois últimos anos do curso que a escola passa a ser campo de atuação, investigação e produção de conhecimento. Não resta dúvida que essa alteração constitui um avanço em relação ao currículo anterior à reforma de 2002, mas ela resta ainda insuficiente.

Acreditamos que a manutenção de tal modelo de licenciatura cuja escola só se torna espaço de formação ao final do curso, deve-se a fatores epistemológicos e econômicos. No campo epistêmico, identificamos a permanência, inclusive dentro das universidades, da ideia de que o/a licenciando/a precisa, antes de tudo, de um arcabouço teórico para, enfim, adentrar

ao ambiente escolar. Ainda parece ter baixa receptividade a noção de que o espaço escolar também é construtor de conhecimento e de que a prática pode ser melhor interpretada pelas lentes teóricas, mas também pode ser momento de produção de conhecimentos.

Na esfera econômica, apontamos, principalmente, para o poder de interferência das instituições privadas sobre as políticas públicas voltadas à educação superior. Vimos, na seção referente ao contexto histórico da produção e implementação dos documentos por nós analisados, que os pareceres e resoluções, do início dos anos 2000, integraram a um cenário educacional cujo número de instituições privadas de Educação Superior crescia, ano a ano, sistematicamente.

Os dados apontados por Gatti (2010) ilustram nossa afirmativa. Segundo o estudo da autora, entre os anos de 2001 e 2006, em todo território nacional, 64% das matrículas em cursos de Pedagogia concentravam-se na rede privada. Já quanto às licenciaturas diversas, as IEs privadas correspondiam a 54% das matrículas. É notório que o maior espaço de oferta de vagas no campo da formação docente é encontrado entre as instituições privadas. A reforma curricular, que implantaria os estágios desde o início dos cursos, exigiria das instituições diversos investimentos, inclusive no que se refere à contratação de docentes.

O aumento de investimentos também foi levado em consideração na esfera pública. Estudos como o de Pimenta & Lima (2012) mostram que as questões econômicas também interferem nas políticas curriculares de universidades e secretarias de educação. A relação entre teoria e prática não está simplesmente no campo das ideias. O distanciamento entre estes pólos resulta também das disputas de poder que se expressam na organização do currículo e por questões econômicas.

Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada “prática”. Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas: aí as decisões têm sido reduzir a carga horária destinada ao estágio ou transformá-lo em “estágio a distância”, atestado burocraticamente, dando margem a burlas. No campo da pesquisa, essa desvalorização da prática se traduz em verbas menores a projetos aplicados, como no caso da educação. (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 34)

Desse modo, compreendemos que a relação entre teoria e prática está intimamente ligada à relação entre ensino e pesquisa. A seção seguinte busca analisar como os documentos concebem a relação ensino-pesquisa na formação de professores/as e qual o papel de ambos nos currículos das licenciaturas.

4.4 A RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A temática da relação ensino-pesquisa diz do conteúdo dos debates sobre a estrutura curricular dos cursos de licenciatura que se oferta em universidades e coloca na pauta questões como a hierarquização de saberes na composição dos currículos dos cursos de formação de professores/as. Como vimos, nessas instituições da educação superior, como também no âmbito mais geral da sociedade, os cursos de formação de professores/as são vistos como de menor valor que os de bacharelado. Pesquisa e ensino são concebidos como atividades com finalidades distintas, como esferas que ocupam espaços distintos no plano societal. Segundo Tardif (2002),

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino. (TARDIF, 2002, p. 35)

A separação entre ensino e pesquisa, que daí decorre, parece reforçar a concepção de que ao campo da formação pedagógica estão reservados os ensinamentos relativos ao “que fazer” e “como fazer” quando se exerce a atividade docente. Aos que atuam com conteúdos da área de referência, em geral localizados no departamento âncora do curso, caberia a prática da pesquisa. Os documentos que tratam especificamente da formação de professores/as de História, na UFPE, são portadores desta compreensão. Podemos citar, como exemplo, as passagens referentes aos objetivos da formação – já indicado na seção sobre identidade própria dos cursos de licenciatura – quando o PPC afirma que a mesma deve voltar-se, primeiro, aos conhecimentos historiográficos.

A matriz curricular do perfil 1112-1 pode ser considerada como outro indicativo que informou a perspectiva bacharelizante orientadora do curso de licenciatura. A formação para a pesquisa privilegia objetos situados na área da História e não na área de Educação. A disciplina de Iniciação à Pesquisa referia-se aos objetos de investigação do campo da História e sua oferta acompanhava-se da Paleografia⁴⁹. Ambas as disciplinas compunham o tronco comum dos currículos da licenciatura e do bacharelado. Não fazemos objeção à oferta de tais componentes. O domínio sobre a produção dos conhecimentos históricos (objetos,

⁴⁹A Paleografia é uma disciplina por meio da qual se realiza o estudo das antigas formas de escrita, incluindo sua origem, datação, decifração e interpretação. Trata-se de componente básico na formação do/a pesquisador/a por permitir o trato de textos manuscritos, independentemente da língua utilizada pelo documento.

problemáticas, correntes interpretativas, métodos e técnicas de pesquisa histórica) é algo desejável para a consolidação da formação de um/a professor/a de História, não há dúvida. Componentes com tais conteúdos permitem um melhor entendimento, pelo/a professor/a em formação, do objeto de conhecimento sobre o qual incidirá a ação da construção de “conteúdos de ensino”. No entanto, cumpre observar que a formação pedagógica do curso não possuía, como não possui, mesmo após a reforma curricular decorrente da Resolução da UFPE de 2008, um componente em que seja tratada a Metodologia da Pesquisa Educacional. No currículo anterior à esta reforma, não havia nenhum componente curricular dedicado especificamente à prática da pesquisa, exceto a Prática de Ensino que, por força da legislação nacional, assumia a configuração de estágio supervisionado. Mas, por força do debate de educadores/as e de pesquisadores/as do campo da formação - desde os anos 1980 -, a Prática de Ensino passou a integrar a prática de investigação à formação de professores/as, com a realização do estágio tendo a escola, a prática pedagógica docente-discente e o ensino como campos de atuação e de pesquisa.

O Parecer CNE/CES nº 492/2001, ao propor diretrizes para os cursos de História, visou romper com o currículo mínimo predominante em grande parte dos cursos ofertados no Brasil, desde o regime civil-militar (1964-1985). Vimos, na seção sobre o histórico da formação de professores/as de História, que foi a partir da redemocratização – em meados da década de 1980 – que o movimento pela reforma curricular dos cursos de História deu seu ponta pé inicial. O documento em questão afirma que o currículo mínimo correspondia a uma concepção arcaica da formação, pois não propunha “o que é necessário à formação acadêmica: indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão” (Parecer CNE/CES nº 492/2001, p.5).

As diretrizes para os cursos de História trouxeram a categoria da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, considerada central para a formação superior. Autores, como Cunha (2006, 2011), analisam as práticas das instituições de ensino superior, especialmente, as universidades. Em suas análises, fica clara a necessidade da relação intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão para que as universidades alcancem seus objetivos e cumpram suas finalidades. Por outro lado, Cunha (2011) indica que a construção de tal relação ainda é problemática em muitos espaços acadêmicos.

As políticas e as normas regulatórias da formação e da carreira do professor universitário continuam baseadas na concepção que se afasta da relação ensino e pesquisa. Os Programas de Pós-Graduação têm a pesquisa como eixo e se preocupam em formar pesquisadores especializados. Essa condição tem representado um aumento significativo de produção de conhecimento no país, e essa parece ser a meta principal dos órgãos de fomento. Esses

Programas, porém, pouco atentam para os saberes do ensino, como se a competência investigativa fosse capaz de transformar os saberes da pesquisa em saberes do ensino. (CUNHA, 2001, p. 449)

A pesquisa e o ensino mostram-se distantes, um em relação ao outro, tanto na formação de futuros/as docentes quanto na formação dos/as próprios/as pesquisadores/as. Além disso, o ensino, fora dos debates pedagógicos, não é visto como campo ou mesmo como objeto de investigação. A edição do Parecer CNE/CES n° 492/2001 não colaborou para que esta perspectiva fosse alterada, uma vez que suas diretrizes se ocupam muito mais da pesquisa histórica do que da pesquisa educacional. Traz a pesquisa para as licenciaturas somente como fonte de conhecimento, não as estimulando como prática formativa comum ao curso: **“no caso das licenciaturas, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”** (PARECER CNE/CES n° 492/2001, p.9) (grifos nossos). Diante do texto do parecer, percebemos que o papel do/a licenciando/a é de estudar sobre as pesquisas e não de iniciar o/a estudante na sua realização.

A introdução de práticas investigativas em cursos de licenciatura apareceu nitidamente na Resolução CNE/CP n° 1/2002. Estas diretrizes indicam que a pesquisa deve ser um dos focos do processo de ensino-aprendizagem, pois ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos, bem como a compreensão do seu processo de construção. As DCN's da formação de professores/as da educação básica fundamentaram-se em concepção abordada no Parecer CNE/CP n° 9/2001 no que se refere à relação ensino-pesquisa. O documento constatou que não havia incentivo às práticas investigativas nos cursos de formação de professores/as, porém, reconhecem que elas são fundamentais já que também devem ser praticadas na educação básica.

O referido parecer destacou que, nos cursos de licenciatura, é importante conhecer pesquisas e entender a prática como produtora do conhecimento. Reforçou que a pesquisa é elemento essencial para a formação profissional do/a professor/a e que não deve limitar-se apenas à produção de conhecimentos da área de referência. Ou seja, o parecer destacou a formação pedagógica não só como campo de socialização de conhecimento, mas como campo investigativo e produtor de saberes.

Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula

envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico, etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada. (PARECER CNE/CP nº 9/2001, p. 17)

O trecho do documento nos chamou atenção para a tentativa de superação da ideia de que os/as licenciados/as são meros/as transmissores/as de conhecimentos produzidos pelos/as pesquisadores/as nos espaços acadêmicos. Nesse sentido, merece também destaque trecho do parecer que sustenta ideia de pesquisa como possibilidade para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, perspectiva trazida por Tardif (2002) quando se refere à epistemologia da prática e à construção dos saberes da experiência.

Cumprir destacar ainda a aproximação que pode ser feita entre a perspectiva trazida pelo parecer citado sobre a relação ensino-pesquisa e o que diz Vera Candau (2012) sobre a passagem de uma Didática instrumental para uma Didática fundamental. Segundo Candau, é imprescindível superarmos a ideia, historicamente construída, de que os conhecimentos do campo da Didática resumem-se a meros métodos e técnicas de ensino. Seriam reproduções de ações instrumentalizadas sem fundamentações teóricas e políticas. Já a Didática fundamental, leva à superação da noção restrita ao instrumentalismo e a compreende como campo que necessita de fundamentos teóricos e políticos para que se construam relações de ensino-aprendizagem.

Podemos aproximar, por analogia, o pensamento de Candau à discussão dos currículos de cursos de formação inicial de professores/as. Quando olhamos para a relação ensino-pesquisa, expressa em currículos de instituições de ensino superior, podemos perceber que é dominante uma noção de ensino que o restringe o campo a uma perspectiva instrumental. Ensinar, nesse sentido, é ato de reproduzir. Não cabe ao/à docente, em especial da educação básica, ser produtor/a de conhecimento diante da sua prática. O Parecer nº 9/2001 defende a necessidade de que tal compreensão seja superada para pensarmos a licenciatura como curso em que a pesquisa seja tomada como fundamento. Sendo assim, o ensino sai da esfera instrumental para assimilar elementos de caráter “fundamental”, no sentido que emprega Candau.

Em geral, a prática da pesquisa, em cursos de licenciatura, ganha materialidade quando, nos cursos de graduação, passa a haver a exigência da produção de um trabalho acadêmico de final de curso (artigo, monografia, etc). Essa exigência foi instituída primeiramente para a formação do/a bacharel, para só no início dos anos 2000 ter sido introduzida na do/a licenciado/a. O Parecer CNE/CP nº 28/2001, ao abordar a duração e carga horária de cursos de licenciatura, destinou uma seção para tratar do papel do trabalho de

conclusão de curso (TCC) no currículo dos cursos de formação de professor/a. Os trabalhos acadêmicos são compreendidos como atividades diversificadas que estão em distintos espaços formativos situados para além das salas de aula das instituições formadoras.

No caso de trabalhos acadêmicos referentes às “Atividades Complementares” ao curso de formação, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 os concebe como uma ampliação do universo cultural, das experiências com a prática coletiva e integrada entre profissionais e áreas de conhecimento. Tudo isso explicitou a aposta na diversificação dos espaços e experiências como uma necessidade da formação docente. Alude expressamente a perspectiva constante do Parecer CNE/CP nº 9/2001 sobre a importância da prática de pesquisa e indica que tais atividades precisam estar presentes no currículo, com carga horária mínima de 200 horas. Cada instituição deveria, de acordo com suas demandas e possibilidades, organizar a disposição de tal carga horária no currículo.

Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, **elaboração de pesquisas**, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino. (PARECER CNE/CP nº 28/2001) (grifo nosso)

Ao lançarmos nosso olhar para a Universidade Federal de Pernambuco, percebemos que a Resolução CCEPE/UFPE nº 12/2008 aborda a relação ensino, pesquisa e extensão como indissociáveis. Sendo este o documento que regulamentou as orientações para a reforma curricular de cursos de licenciatura, no âmbito da instituição, indica que as atividades docentes de ensino, pesquisa e extensão dizem respeito ao componente curricular da carga horária referentes às atividades denominadas acadêmico-científico-culturais. Segundo o documento, os conteúdos de natureza “acadêmico-científico-cultural” correspondem aos componentes curriculares da área de referência, aos componentes de áreas afins e aos conhecimentos da formação pedagógica.

É válido salientar que as diretrizes da UFPE também introduziram a necessidade da realização de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A produção e a defesa pública de trabalho resultante de pesquisa são condições para a concessão do grau de licenciado/a. Cada curso deveria construir critérios para a construção do TCC. Em alguns cursos, como no de

licenciatura em História, os/as estudantes podem optar entre a produção de uma monografia ou de um artigo científico a ser difundido em eventos ou de outras produções acadêmicas.

Em se tratando de cursos de licenciatura, a Resolução CCEPE/UFPE n° 12/2008 ressalta que o objeto de investigação das pesquisas deve estar “relacionado a temáticas específicas do campo da educação, da prática pedagógica, do ensino, da aprendizagem e da avaliação” (RESOLUÇÃO CCEPE/UFPE n° 12/2008, p.6). A ideia do trabalho de conclusão é uma das formas de se dar materialidade, na formação de professores/as, à relação ensino-pesquisa, donde se estabelece que os objetos de estudo precisem estar ligados ao campo da educação e não somente à esfera do ensino.

A proposta de objetos investigativos vinculados à área de educação para a licenciatura em História ainda encontra certa resistência. Ao analisarmos os PPC's de História da UFPE, percebemos que houve uma tentativa de se compreender o/a docente em formação como construtor/a do conhecimento, mas tal conhecimento deveria referir-se a objetos de conhecimento situados, predominantemente, no campo historiográfico⁵⁰. O Projeto Pedagógico do Curso publicado em 2011 trouxe na sua justificativa a necessidade de se compreender o/a professor/a como construtor/a de conhecimento, o que poderia ser sugestiva do interesse em apresentar ao/à licenciando/a a tese do/a “professor/a pesquisador/a”.

A exigência da elaboração de uma monografia como requerimento para a conclusão do curso de licenciatura em História é coerente com a concepção pedagógica pela qual o professor é produtor do conhecimento, uma vez que a **pesquisa histórica** apresenta-se como elemento fundamental da práxis pedagógica na qual forma e conteúdo são indissociáveis. (PPPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2011, p. 9) (grifo nosso)

O trecho revela a concepção do/a professor/a pesquisador/a aos moldes do/a “professor/a pesquisador/a de objetos de estudo históricos” e não do/a professor/a pesquisador/a de objetos do campo educacional. O PPC de 2015 trouxe mais informações sobre os trabalhos de conclusão de curso, em relação ao documento de 2011, porém, ainda mantém a perspectiva da valorização da pesquisa histórica em detrimento da pesquisa educacional. O Trabalho de Conclusão de Curso é abordado numa seção específica do PPC. Segundo o documento, os/as estudantes discutiriam temáticas relacionadas às suas pesquisas nos componentes curriculares de TCC 1 e TCC2, que se situam nos 8° e 9° períodos do curso.

⁵⁰Apontaremos, ainda nesta seção, a participação percentual dos temas trabalhados nos TCC's, distribuídas as pesquisas entre os campos da História e da Educação. Traremos, no capítulo seguinte, um debate mais acurado sobre a presença da pesquisa historiográfica no curso de licenciatura em História da UFPE, pois esta foi temática recorrente nas falas dos/as docentes do Departamento de História ouvidos por entrevista.

De acordo com a ementa dos componentes referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso, o TCC1 corresponde à socialização e orientação, por parte de um/a professor/a responsável, visando à preparação do projeto da investigação. O TCC2 refere-se aos encontros de orientação que devem acompanhar o desenvolvimento do projeto que culminará na elaboração e apresentação pública de uma monografia ou artigo. Cumpre destacar que as orientações de TCC só podem ficar sob a responsabilidade de docentes do Departamento de História ou dos docentes do Centro de Educação que integrem o corpo docente do curso de licenciatura.

A elaboração do TCC será realizada no decorrer das disciplinas TCC 1 e TCC 2, sob **orientação de qualquer docente ministrante de disciplinas integrantes no perfil do Curso**. O conjunto de orientações deve ser compartilhado, prioritariamente, entre os docentes do Centro de Educação e do Departamento de História. (PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2015, p. 25) (grifo nosso)

A seletividade pela orientação, assim como as aulas de TCC1 como responsabilidade do Departamento de História, denota a noção da pesquisa que preside o PPC do curso e explicita que a pesquisa em educação ainda se faz distante no curso de licenciatura em História da UFPE. Há uma predominância de temáticas da historiografia em relação às temáticas relacionadas ao debate pedagógico. Dentro do próprio debate pedagógico também percebemos uma outra faceta da seletividade, tendo em vista que os/as licenciandos/as não poderiam ser orientados por docentes de diversas áreas do Centro de Educação, conseqüentemente, ficariam prejudicados temas de outros campos da Educação, a exemplo da Educação Inclusiva, Fundamentos da Educação (Política Educacional, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, Filosofia da Educação), Tecnologias aplicadas à Educação, etc.

A justo título, e como uma primeira entrada na discussão, realizamos um levantamento junto à Coordenação do curso de História sobre as temáticas dos Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos publicamente entre o primeiro semestre de 2017 e o segundo semestre de 2018⁵¹. Ao todo, foram contabilizados 55 (cinquenta e cinco) trabalhos, entre monografias e artigos científicos. De acordo com os dados fornecidos pelo Departamento de História/UFPE, 26 (vinte e seis) TCC's foram defendidos em 2017, enquanto a defesa de 29 (vinte e nove) ocorreu no ano de 2018.

⁵¹Inicialmente, pensamos como marco inicial o ano de 2016, pois este é o ano de conclusão da primeira turma referente ao currículo reformulado (1113-1), porém, a Coordenação só disponibilizou informações a partir do ano de 2017. O limite em 2018.2 deve-se ao momento de conclusão da pesquisa de campo.

Os/as orientadores/as dos trabalhos⁵² mantinham vínculo com o Departamento de História (CFCH) ou com o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE/CE). Em 2017, 17 (dezesete) pesquisas foram orientadas por docentes do Departamento de História, enquanto apenas 8 (oito) o foram pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (Centro de Educação). No ano seguinte, a superioridade numérica do Departamento de História também se fez presente. Foram 21 (vinte e um) trabalhos orientados pelos/as professores/as de História enquanto 8 (oito) ficaram sob a responsabilidade de docentes do DMTE (CE).

Os números referentes às orientações mostram que ainda persiste a ideia de que o campo da História é um campo de pesquisa, enquanto a área de Educação é campo, exclusivamente, da prática do ensino. Além desta questão, destacamos a impossibilidade de docentes de outros departamentos, vinculados ao Centro de Educação, exercerem a atividade de orientação sob a justificativa de não comporem o quadro de professores/as do curso. Acreditamos que tal condição representa a perspectiva de que um/a licenciando/a só deve preocupar-se com questões referentes aos saberes disciplinares e às discussões acerca dos seus métodos de ensino.

Temáticas como gestão escolar, avaliação das aprendizagens e educação inclusiva são inexistentes ou pouco aparecem nos trabalhos de conclusão de curso⁵³. Dos 17 (dezesete) trabalhos orientados por docentes do Departamento de História em 2017, 16 (dezesesseis) foram pesquisas com objetos históricos. Apenas 1 (uma) produção tratava de questões educacionais, especificamente sobre ensino de História Local.

Os 9 (nove) trabalhos orientados por docentes do DMTE, em 2017, inscreveram-se no campo da formação de professores/as e prática pedagógica. Cumpre destacar que questões referentes ao ensino de História e o uso do livro didático estão inclusas neste campo. Em 2018, identificamos uma alteração significativa no que se refere à diversidade de temáticas e a aproximação com o campo da Educação, mesmo em trabalhos orientados por docentes do Departamento de História.

Das 21 (vinte e uma) pesquisas orientadas por docentes da História, apenas 6 (seis) trataram de objetos históricos. Os outros 15 (quinze) trabalhos trataram de temas referentes à educação, porém, a maioria, 9 (nove) deles, situou-se no campo da História da Educação,

⁵² Há situações cujas soluções para definição da orientação do TCC que se faz segundo critérios em acordo com a necessidade do objeto de estudo proposto pelos estudantes, o que não significa, necessariamente, observar o que dita o PPC.

⁵³A lista referente ao período 2017 a 2018 com informações sobre tema, orientação e ano de apresentação dos trabalhos encontra-se no apêndice.

enquanto 6 (seis) contemplaram a formação de professores/as e prática pedagógica. A partir destes dados, inferimos que os/as estudantes encontram na área da História da Educação, uma zona de conforto para aproximarem os saberes disciplinares dos saberes pedagógicos⁵⁴. Os 8 (oito) trabalhos orientados por docentes do DMTE mantiveram a predominância no campo da formação de professores/as e prática pedagógica, com 7 (sete) pesquisas. A História da Educação também foi temática de 1 (um) trabalho orientado por docente do Centro de Educação.

As tabelas 07 e 08, abaixo, ilustram o quantitativo de trabalhos analisados; o campo em que suas temáticas – identificadas pelos títulos – inscreveram-se e o departamento ao qual o/a orientador/a esteve vinculado/a. As tabelas apresentam dados referentes aos anos de 2017 e 2018.

Tabela 07: Trabalhos de Conclusão de Curso: quantitativos por área do conhecimento e temática de estudo- 2017

DEPARTAMENTO DO/A ORIENTADOR/A	TOTAL DE TRABALHOS ANALISADOS	ÁREA DOS OBJETOS DE PESQUISA	TEMÁTICAS
Departamento de História	17	Área de História: 16 Área de Educação: 01	História/Historiografia:16 Formação de Professores/as e Prática Pedagógica: 1
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	09	Área de História : 0 Área de Educação: 09	Formação de Professores/as e Prática Pedagógica: 09

Fonte: produção de nossa própria autoria com base em dados fornecidos pela Coordenação do Curso de Licenciatura em História (UFPE)

Tabela 08: Trabalhos de Conclusão de Curso: quantitativo por área do conhecimento e temática de estudo- 2018

DEPARTAMENTO DO/A ORIENTADOR/A	TOTAL DE TRABALHOS ANALISADOS	ÁREA DOS OBJETOS DE PESQUISA	TEMÁTICAS
Departamento de História	21	Área de História: 06 Área de Educação: 15	História/Historiografia:06 Formação de Professores/as e Prática Pedagógica: 06 História da Educação: 09
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	08	Área de História : 0 Área de Educação: 08	Formação de Professores/as e Prática Pedagógica: 07 História da Educação: 01

Fonte: produção de nossa própria autoria com base em dados fornecidos pela Coordenação do Curso de Licenciatura em História (UFPE)

As informações apresentadas nas tabelas apontam mudanças promissoras no que se refere à prática da pesquisa no curso de licenciatura em História da UFPE. De um ano para o outro, percebemos que os/as docentes do Departamento de História também passaram a

⁵⁴Não nos propomos a fazer um estudo acurado do tipo estado do conhecimento em relação aos TCC's, porém, compreendemos sua importância, sobretudo para identificar aspectos que envolvem as pesquisas: objeto, objetivos, referencial teórico, metodologia e resultados.

orientar trabalhos que, pelo título apresentado, trataram de questões educacionais. Identificamos também a presença de pesquisa sobre História da Educação, sob a orientação de professor/a vinculado/a ao DMTE.

Compreendemos que a mudança do cenário deve-se a dois aspectos relevantes. O primeiro diz respeito ao cumprimento de exigência da Resolução CCEPE/UFPE nº 12/2008 quando indica que os TCC's dos cursos de licenciatura devem contemplar temas referentes ao campo da Educação. O outro ponto a ser destacado é que, possivelmente, esteja havendo um movimento de consolidação da reforma curricular em que fica cada vez mais clara a noção de que o curso de licenciatura tem identidade própria.

Desse modo, percebemos que, mesmo com os avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido na compreensão de que o curso de licenciatura em História é um curso que deve dedicar-se à formação de professores/as e que a pesquisa é parte da atividade docente e não somente da atividade do/a historiador/a. Mesmo que as diretrizes nacionais e as diretrizes da UFPE reforcem a devida importância à pesquisa em educação para os/as licenciandos/as, no curso de licenciatura em História, ainda predomina a perspectiva de que o/a professor/a pesquisador/a é aquele/a cujo objeto de investigação é o objeto histórico.

4.5 A GUIA DE SÍNTESE...

Neste capítulo, buscamos analisar documentos norteadores da formação docente no Brasil, em especial, da formação de professores/as de História. No que se refere à formação pedagógica, identificamos que os documentos referentes às diretrizes gerais para cursos de licenciatura apresentaram maiores avanços se comparados aos documentos destinados à formação específica do/a licenciado/a em História. Tal constatação esteve presente tanto em documentos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação quanto pelos textos institucionais da UFPE.

O avanço na formação pedagógica diz respeito, sobretudo, à importância atribuída à necessidade de se construir uma identidade própria dos cursos de licenciatura, ou seja, são cursos distintos do bacharelado. Além disso, vale salientar que, pela primeira vez, desde os anos de 1930, o tradicional perfil curricular “3+1” foi posto em xeque. Podemos afirmar, portanto, que a partir dos anos 2000, a política de formação de professores/as no Brasil iniciou um processo importante de reconfiguração dos cursos de licenciatura. Em contrapartida, identificamos que, no caso particular da licenciatura em História da UFPE, mesmo após a reforma curricular, ainda há resistências e praticam-se equívocos quando olhamos para a

política em termos de currículo e de prática curricular, bem como quanto à concepção da formação pedagógica que as informam.

No que se refere à noção de competência, enquanto categoria da análise documental, identificamos que ter a noção de competências como substancial para os cursos de licenciatura significou dizer que os cursos estariam voltados para a construção de um “saber-fazer” por parte dos/as docentes em formação. Nesta perspectiva, o/a licenciando/a passaria por um processo de “aprender a fazer” para, enfim, ao final do curso, “saber-fazer” ações que estivessem relacionadas à docência. Sendo assim, o papel do conhecimento durante a formação teria um caráter predominantemente utilitário.

Cumprido destacar que apenas um dos documentos analisados não apresentou a noção de competência como perspectiva formativa. Na Resolução CCEPE/UFPE nº 12/2008 não apareceu o termo “competência” nem qualquer menção a ele. Certamente, o Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE esteve atento aos debates sobre a construção de competências em cursos de licenciatura e expressou um entendimento segundo o qual a formação docente está para além de ensinamentos utilitários. Ainda assim, a noção de competências foi retomada nos PPC’s do curso de licenciatura em História da mesma instituição.

No que se refere à relação teoria-prática, os documentos foram unânimes em concebê-la como indissociável e que deveria estar presente desde o início do curso. Vinculada à indissociabilidade esteve a compreensão de que a prática não está somente presente nos estágios supervisionados, embora sejam os estágios espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática. No caso da licenciatura em História da UFPE, o perfil curricular 1113-1 – perfil reformulado – buscou contemplar a indissociabilidade entre teoria e prática, porém, em sua estrutura, percebemos que existe a **predominância da prática enquanto objeto teórico**.

Os/as licenciandos/as em História da UFPE só tem, de acordo com o PPC analisado, a obrigatoriedade em frequentar as escolas – campo de atuação docente – nos estágios supervisionados cujo início está previsto para a segunda metade do curso. Os componentes curriculares de Gestão Educacional; Didática; Avaliação das Aprendizagens e as Metodologias de Ensino abordam a prática pedagógica na sua dimensão teórica, mas é somente a partir do primeiro semestre de estágio supervisionado – num total de quatro – que o ambiente escolar torna-se *locus* obrigatório de formação.

A licenciatura em História da UFPE também apresentou particularidades quando observamos a relação ensino-pesquisa na formação docente. Os documentos norteadores do curso, em especial o Parecer CNE/CES nº 492/2001 – apresentam diretrizes nacionais para os

cursos de História – e os PPC's do curso trouxeram a perspectiva de que a atividade de pesquisa é fundamental para a formação docente, porém a concepção de pesquisa esteve presa à ideia da pesquisa historiográfica. Não houve compreensão de que as temáticas educacionais são objetos de pesquisa de professores/as em formação.

Embora a Resolução CCEPE/UFPE nº 12/2008 apontasse que os trabalhos de pesquisa de conclusão de curso devessem contemplar temas voltados à educação, o curso de licenciatura em História vivencia o domínio da pesquisa historiográfica. Os temas dos TCC's apresentados entre os anos de 2017 e 2018, mostram que somente no segundo semestre de 2018, houve crescimento de objetos relacionados à educação, porém, as pesquisas no campo da História da Educação foram identificadas como uma “zona de conforto” entre estudantes e orientadores/as para se contemplar a relação entre saberes disciplinares e saberes pedagógicos.

Diante da análise documental, percebemos que existem avanços e permanências estruturais na formação de professores/as de História da UFPE. Identificamos uma persistente valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura e uma incipiente compreensão da complexidade e importância da formação pedagógica dos/as licenciandos. Os documentos revelaram que o processo formativo ainda está pautado num campo de disputa entre os modelos idealizados pelo Departamento de História e pelo Centro de Educação.

O capítulo seguinte mostrará, a partir dos depoimentos de docentes, funcionário técnico administrativo, estudantes de períodos finais e egressos, em que medida os documentos aproximam-se ou distanciam-se das vivências no processo da reforma curricular e das práticas formativas do perfil que dela originou.

5 O QUE DIZEM OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO/DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPE

Os processos de reforma curricular, independente da instituição, nível de formação ou modalidade de ensino, exigem negociações e são permeados por diversos enfrentamentos. Tendo isso em conta, buscamos compreender o contexto em que se deu a reforma do curso de licenciatura em História da UFPE e quais foram os desdobramentos na formação pedagógica dos seus/as estudantes.

Docentes do Departamento de História e do Centro de Educação, bem como um funcionário do corpo técnico administrativo (T.A.) do Departamento de História (DH) forneceram-nos dados valiosos que permitiram evidenciar os movimentos de tensões e disputas políticas que envolveram a reforma curricular que deram origem ao perfil 1113-1. Foi também possível identificar as concepções referentes à formação de professores/as, em especial, a formação pedagógica. Egressos e estudantes dos períodos finais, por sua vez, trouxeram contribuições para compreendermos como vem sendo construída e percebida a formação dos/as professores/as de História, sobretudo quando lançamos nossos olhares para o campo da formação pedagógica.

As informações obtidas a partir das entrevistas foram organizadas em dois blocos; cada um referente ao perfil do grupo de sujeitos participantes. O primeiro bloco refere-se às categorias construídas a partir das falas dos/as profissionais vinculados ao Departamento de História – professores/as e funcionário técnico administrativo – e ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (CE). O segundo bloco corresponde aos depoimentos de estudantes de períodos finais e egressos do curso que exercem ou já exerceram a atividade docente em escolas, para além dos estágios supervisionados obrigatórios⁵⁵.

Os dados extraídos das entrevistas realizadas com professores/as do curso e com o funcionário T.A do Departamento de História foram organizados a partir de duas categorias de análise: **a) identidade própria do curso de licenciatura; b) relação ensino-pesquisa.**⁵⁶

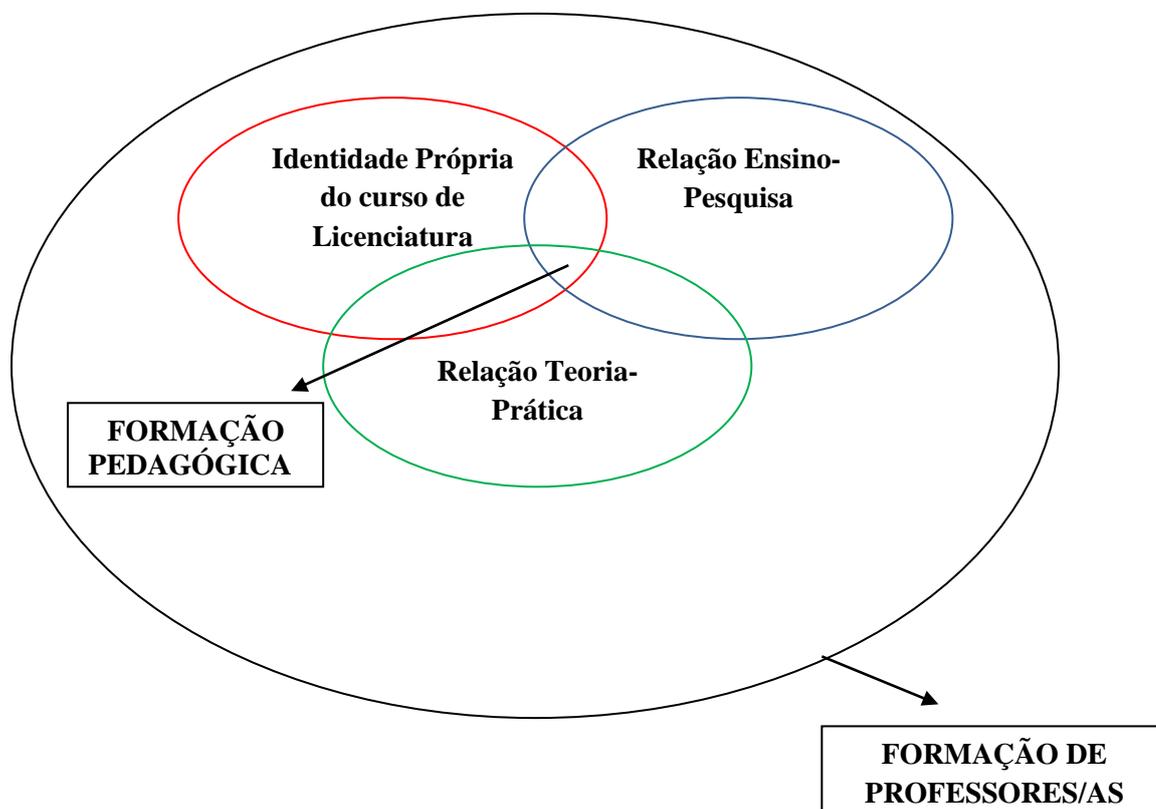
⁵⁵ Os critérios para escolha dos sujeitos bem como a construção do perfil dos mesmos foram apresentados no capítulo referente ao percurso metodológico da pesquisa.

⁵⁶ A categoria da relação teoria-prática, construída a partir da análise documental e das entrevistas com estudantes e egressos, não apareceu com destaque nos depoimentos dos/as docentes e do funcionário T.A. Com base na perspectiva de análise de conteúdo de Bardin, as categorias de análise foram construídas a partir de temáticas

No que se refere aos dados colhidos por testemunho do grupo de estudantes e egressos, foram construídas as seguintes categorias: **a) identidade própria do curso de licenciatura; b) relação teoria-prática; c) relação ensino-pesquisa.** É válido salientar que todas as temáticas apontadas acima são reconhecidas como componentes do tema central, formação pedagógica, que, por sua vez, inscreve-se como integrante fundamental do campo mais amplo da formação de professores/as.

Com a figura abaixo, buscamos representar a relação entre o campo da formação de professores/as, o tema da formação pedagógica e as categorias construídas a partir dos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Figura 03: Relação entre as categorias construídas a partir das entrevistas



Fonte: de autoria da pesquisadora.

Buscamos destacar que os dados oriundos das entrevistas estão em relação. As categorias apresentam especificidades, mas é na interseção delas que compreendemos a formação pedagógica que nos propomos a investigar. Diante de suas particularidades,

trazidas com grande frequência. No caso dos docente e do T.A, destacamos a identidade própria do curso de licenciatura e a relação ensino-pesquisa.

organizamos o texto apresentando uma análise individual de cada uma delas, para, ao final, construirmos o texto síntese referente à relação entre as mesmas.

5.1 O OLHAR DE DOCENTES E DO FUNCIONÁRIO TÉCNICO ADMINISTRATIVO ACERCA DA REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

As entrevistas realizadas com docentes e com o funcionário T.A nos levaram à compreensão de que existiam, ainda em disputa, dois projetos para a formação de professores/as de História na Universidade Federal de Pernambuco. Um projeto, pensado e idealizado pelo Departamento de História; o outro pelos departamentos que compõem o Centro de Educação, especialmente o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino cujos/as docentes assumem os componentes curriculares referentes às Metodologias do Ensino de História e o Estágio Supervisionado.

A fala de uma das professoras entrevistadas, P.Hist.2, foi o retrato de como os processos de reforma curricular se deram nesse campo de disputa. No caso do curso de licenciatura em História da UFPE, a disputa esteve direcionada às tensões entre o que almeja o Departamento de História e o Centro de Educação. Ao darmos início à entrevista com P.Hist.2, explicamos que nossa pesquisa fazia referência à reforma curricular em que o currículo já havia sido implantado, ou seja, não tratamos da reforma que estava ainda em andamento⁵⁷. Imediatamente, P.Hist.2, a título de precisão, afirmou: “não é a que está em guerra”.

É nesse contexto que o perfil curricular 1113-1 foi implantado e vinha sendo vivenciado. No depoimento de todos os sujeitos, há o reconhecimento de que a formação de professores/as demanda saberes diversos. Ora, considerando o campo da disputa entre esses saberes, haveria dificuldade para que um diálogo se estabeleça entre os segmentos responsáveis pela formação dos/as futuros/as professores/as.

Diante de tal realidade, percebemos que as concepções acerca da reforma curricular giraram, basicamente, em torno das seguintes questões: quais saberes devem ser privilegiados no decorrer do curso de licenciatura em História? Quais os componentes curriculares de maior importância no processo formativo? Os questionamentos remetem-nos à discussão da

⁵⁷ A reforma que estava em curso tem como base a Resolução CNE/CP nº 2/2015, institui novas diretrizes para cursos de licenciatura.

pluralidade e hierarquização dos saberes docentes, trazida por Tardif (2002) e que, nesse caso, explicita-se na composição do currículo da formação de professor/a de História.

É no bojo das problemáticas apontadas que identificamos, nas entrevistas, as categorias: **identidade própria do curso de licenciatura** e **relação ensino-pesquisa**. A análise referente à identidade própria está organizada com base em três subcategorias norteadoras: *a) a importância dos documentos normativos para a construção de uma identidade no curso de licenciatura; b) o contexto da reforma curricular que resultou na construção de um perfil específico para o curso de licenciatura; c) o papel do Centro de Educação e das “entidades pedagógicas”⁵⁸ na reforma curricular.*

A categoria referente relação ensino-pesquisa, por sua parte, apareceu com destaque nas falas dos/as docentes, sobretudo quando professores/as do Departamento de História defenderam a formação de um/a “professor/a historiador/a”, ou seja, aquele/a que se dedica, antes de tudo, à pesquisa de objetos históricos e aprende a como ensiná-los na educação básica. A **relação ensino-pesquisa**, portanto, foi tratada com base em duas subcategorias: *a) relação entre o curso de licenciatura e o curso do bacharelado; b) a relação construída, no processo formativo, entre os saberes disciplinares e saberes pedagógicos.*

5.1.1 A construção de uma identidade própria do curso de licenciatura em História da UFPE

Ao analisarmos os documentos norteadores da formação de professores/as no Brasil, identificamos como ponto divisor de águas a necessidade da construção de uma identidade própria dos cursos de licenciatura. A autonomia dos cursos de formação de professores/as em relação ao bacharelado tornara-se princípio fundamental, pois certificaria que as licenciaturas não são cursos de formação complementar.

O entendimento desta matriz cultural [currículo] e as sucessivas críticas que se tem feito à tradicional organização acadêmica do currículo, não têm tido força suficiente para produzir transformações mais efetivas. Entretanto, a realidade empírica e a própria existência do discurso crítico apontam para a necessidade de adoção de novos paradigmas que nos auxiliem a produzir a mudança. Neste sentido, a eleição das inovações como objeto de estudo pode trazer importantes contribuições, se o foco preferencial de análise for sua gênese, procurando entender como elas se produzem no campo da contradição e como espaço de tensão. (CUNHA, 2001, p. 104)

Os/as docentes entrevistados/as explicitaram suas concepções sobre a identidade própria do curso de licenciatura em História. A compreensão acerca deste aspecto variou de

⁵⁸ O termo “entidades pedagógicas” foi retirado da fala de um dos docentes entrevistados. O mesmo faz referência ao conjunto de instituições, instruções normativas e sujeitos que compõem o debate acerca da formação pedagógica de professores/as.

acordo com o departamento ao qual os/as docentes estavam vinculados/as e de acordo com o envolvimento que os sujeitos tinham com debate pedagógico, seja pela sua formação, seja pela experiência profissional.

Os/as docentes e o funcionário técnico administrativo do Departamento de História reconheceram que a constituição de um curso de licenciatura distinto do de bacharelado decorreu da necessidade da criação de uma identidade própria e esta resultou, sobretudo, das exigências das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002. O professor P.Hist.1 afirmou não ter admiração pelo “desmembramento” do curso de licenciatura em relação ao bacharelado e compreendeu que este foi um movimento resultante do crescimento do debate pedagógico e das instruções normativas aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Eu não sou muito simpático a esse desmembramento, não. Eu entendo até do ponto de vista político, sobretudo, essas entidades pedagógicas e não sei o que e tal, né? O esforço de longa data nesse sentido...

Talvez porque eu fui formado dentro duma outra lógica e sempre atuei dentro de uma outra lógica.

Eu não vejo vantagens significativas, não. Na verdade, eu vejo até uma certa desvantagem, né?

Mais uma vez, vem o tipo de vida e o tipo de experiência que a gente teve...

A gente se formava... A gente poderia ter essa dupla habilitação facilmente [referindo-se ao bacharelado e à licenciatura]. O tradicional, o normal, era você... entrava no curso e... bom, num determinado momento você priorizava a escolha da licenciatura ou bacharelado e ainda mantendo o seu vínculo.

[...]

No meu entendimento é que esse olhar unificador da formação é mais rico, não é? Então, eu não vejo com simpatia o desmembramento, mas entendo que faz parte de uma luta política já bastante longa. (P.HIST.1)

A necessidade de realizar a reforma curricular na busca da construção de uma identidade própria, a partir de exigências legais, também foi apontada por outras docentes do Departamento de História. Assim como P.Hist.1, outras compreenderam que o “desmembramento” entre a licenciatura e o bacharelado compromete a formação do/a professor/a-pesquisador/a, porém foi um processo inevitável graças às diretrizes editadas pelo CNE.

Os/as docentes entrevistados/as afirmaram que havia um movimento no Departamento de História para que o currículo do curso (curso único, com duas habilitações) passasse por mudanças. De acordo com os/as mesmos/as, antes das Resoluções de 2002, já se discutia a possibilidade de promover reformas no currículo do curso de História, conservando as duas habilitações. Os objetivos da possível reforma giravam, especialmente, em torno da tentativa de evitar retenções e evasões, tendo em vista que os critérios de pré-requisito e co-requisito

para a estruturação do currículo ampliavam o tempo de integralização curricular de muitos/as estudantes do curso.

A implantação de tais alterações curriculares far-se-ia sem prejuízo da concepção de que o curso de licenciatura deveria ser complementar ao bacharelado. De acordo com P.Hist.4, os/as docentes envolvidos/as em pensar a reforma curricular tinham como desafio a conciliação entre os componentes curriculares da História e os componentes curriculares da área de Educação, sem, contudo, comprometer a perspectiva de que o curso de História formasse, com prioridade, historiadores/as que poderiam ter habilitação para a docência.

A gente não queria tirar da licenciatura o direito do aluno ter todas as disciplinas que tivesse no bacharelado tanto que Paleografia deixou de ser obrigatória para ser optativa para a licenciatura, porque tem que ficar com aquela concepção que o professor também é pesquisador.

Ele tem que dominar também as questões do conhecimento histórico. Esse foi o nó principal, mas aí veio a Resolução que separava os dois cursos. (P.HIST.4)

O depoimento do funcionário (Tec.1) reforça o depoimento dos/as professores/as do Departamento de História ao expressar que, se não fosse pelas medidas do Ministério da Educação, o curso de História certamente manteria o perfil 1112-1 (anterior à reforma) com alguns ajustes no campo da formação pedagógica para atualizar os debates acerca das questões educacionais, especialmente no campo do ensino.

Eu acredito que se não houvesse um normativo específico (sic) que obrigasse a fazer os cursos separadamente, muito provavelmente, o curso de História não faria... Teria uma estrutura muito próxima que seria ao que tá equivalente hoje ao perfil 1112-1, acrescentando aquelas disciplinas pedagógicas cujo... cuja evolução das discussões tem se mostrado necessárias, mas seria uma única formação. (TEC.1)

As falas de docentes e funcionário do Departamento de História evidenciam que mudanças significativas no currículo do curso de licenciaturas, sobretudo quanto à formação pedagógica, foram implantadas em decorrência da legislação, o que nos leva a crer que aconteceram, porém, com resistência. Quando questionada sobre o que motivou as discussões que resultaram na construção do perfil curricular 1113-1, a professora P.Hist.3 respondeu diretamente que o primeiro aspecto motivador foram as determinações legais. De acordo com a mesma, houve *“a própria necessidade de reforma que já era exigida, que faz com que a conversa passe para uma coisa concreta.”* (P. HIST.3). Ela reforçou que, mesmo com as normativas, ainda houve resistência por parte de muitos docentes: *“embora tivesse que*

aceitar [em decorrência das instruções normativas], havia uma resistência pelo alargamento da carga horária de Prática de Ensino⁵⁹”. (P.HIST.3)

O professor P.Hist. 1 entende que as diretrizes curriculares, constantes das instruções normativas, não asseguram qualidade à formação docente. Para ele, a reforma curricular de cursos de licenciatura, como o de História, fora resultado dos movimentos de articulação das “entidades pedagógicas” na busca por uma maior valorização do seu campo de conhecimento. Durante a entrevista, ficou claro que as críticas às diretrizes nacionais curriculares da formação de professores/as, não só por parte deste docente, mas de outros/as entrevistados/as, teriam se inspirado no modelo de formação adotado pela USP.

Eu acho que você tem que ter... encontrar um ponto de equilíbrio aí. Dentro desse ponto de equilíbrio está o pressuposto, a necessidade de você ter efetivamente um esforço formativo para a atividade docente, né?

Porém, eu acho que isso não precisa resultar na separação: licenciatura ser um curso e bacharelado ter que ser outro curso. Eu ainda acho que pode ser um curso só, quer dizer, a lógica da dupla habilitação.

Eu fui coordenador de graduação em 2012, 2013 e 2014 (...) Naquele momento, os nossos perfis; os nossos projetos pedagógicos de licenciatura e de bacharelado era absolutamente condizentes com o cenário nacional, com algumas diferenças, e **uma diferença que me chamou atenção é exatamente o da USP de São Paulo que trabalhava, até aquele momento ainda, exatamente que eu me formei, aqui que era essa lógica de que você faz o curso, a graduação em bacharelado, ao fim dele, se quiser, faz a licenciatura.** (P.HIST1) (grifo nosso)

Em capítulo anterior, tratamos do perfil curricular da Universidade de São Pão cuja premissa é de que a formação no bacharelado é obrigatória para a formação na licenciatura. O perfil encontra-se estruturado no modelo “4+2”, ou seja, os estudantes que desejam fazer licenciatura dedicam-se por quatro anos à formação de bacharel, após sua conclusão, complementam o curso com os componentes curriculares da área pedagógica para obterem a habilitação em licenciatura.

A proposta formativa da USP contraria as diretrizes fixadas pelas Resoluções CNE/CP n° 1/2002 e CNE/CP n° 2/002 e é vista como referência, em decorrência, talvez, da dimensão que a instituição tem no cenário nacional e internacional de produção acadêmica. Críticas ao modelo formativo “uspiano” e a defesa das resoluções – especialmente a Resolução CNE/CP n° 2/2015 – foram feitas pelas docentes vinculadas ao Centro de Educação, ouvidas por entrevista.

⁵⁹Ainda que a reforma curricular já tivesse sido implantada, a professora permanecia chamando de Prática de Ensino o estágio supervisionado, pois esta era a denominação atribuída ao componente curricular do perfil anterior à reforma que tinha como proposta os debates sobre metodologias de ensino e as experiências de observação e regência agrupadas em um mesmo componente.

Elas compreendiam a importância das instruções normativas como expressões de novas propostas para a formação de professores/as. Compreendiam os documentos como norteadores para que se construa, nos cursos de licenciatura, uma identidade própria, desvinculada do bacharelado. Quando questionada sobre o modelo formativo da USP, trazido pelos/as docentes do D.H, a professora P.CE1, afirmou:

Essa é a proposta que a Resolução de 2002 tentou superar: o formato 3+1, 4+2... A formação do docente não está submetida a qualquer outra formação profissional. Ela é uma formação profissional própria que, da mesma maneira que o médico, o engenheiro, o advogado, tem que ser vivenciada desde o início do curso e não no final. (P.CE1)

Aqui, a fala desta docente do CE vai ao encontro do que Saviani (2009) denomina de “dilema da formação de professores”. Segundo o autor:

A questão da formação de professores é atravessada por vários dilemas. Aqui, porém, será abordado apenas aquele derivado dos dois modelos mencionados de formação docente. Dilema é, como registram os dicionários, uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis”; é exatamente essa a situação da formação de professores diante do confronto entre os dois modelos: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 149-150)

Diante deste contexto, identificamos que a construção de uma identidade própria do curso de licenciatura em História da UFPE veio sendo construída na medida em que o mesmo distanciava-se do bacharelado, porém, o movimento não partiu somente de disputas internas e de propostas epistemológicas acerca da formação de professores/as. Para docentes do Departamento de História, a constituição de curso de licenciatura com projeto pedagógico próprio foi entendido como desmembramento, comprometia a formação docente e só foi possível graças ao cumprimento das exigências do Conselho Nacional de Educação.

Para as docentes do CE, a construção de uma identidade própria é condição *sine qua non* para que se possa compreender as especificidades e complexidades da formação docente. A afirmativa de que o curso de licenciatura é distinto do bacharelado não nos isenta do debate introduzido por Silva (2010) por meio do qual salienta a importância de colocarmos as identidades e diferenças frente a frente já que uma necessita da existência da outra. Assim como as docentes do Centro de Educação, afirmamos o valor da identidade própria do curso de licenciatura em História já que o mesmo tem como objetivo primeiro a formação de docentes para atuarem no magistério, na educação básica, diferente, portanto, do bacharelado cujo objetivo é formar pesquisadores/as de objetos historiográficos.

Neste cenário, identificamos que o campo de disputa configurou-se a partir de duas concepções: a primeira, defendida por docentes e funcionário do D.H, dizia que o curso de licenciatura deve ser um complemento do curso de bacharelado; a outra, apontada pelas docentes do CE, indicou que o curso de licenciatura precisa ter identidade própria, portanto, deve gozar de autonomia em relação ao bacharelado. Diante disso, passamos a nos questionar sobre o contexto da reforma curricular, levando em consideração as tensões, as mudanças e permanências do/no currículo, em especial da/na formação pedagógica, como indicam nossos objetivos específicos.

Para entendermos como o contexto da reforma curricular foi forjado, cumpre destacar o quanto os debates e impasses persistiram na Universidade para que, formalmente, a reforma curricular fosse implantada. As resoluções do Conselho Nacional de Educação, que indicavam novas diretrizes para os cursos de licenciatura, datavam de 2002; a resolução instituída pelo Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão e que regulamentou a adequação curricular dos cursos de licenciatura da UFPE às DCN's datava de 2008. Somente no segundo semestre de 2012, a reforma curricular do curso de licenciatura em História foi concretizada.

Durante este período de mais de dez anos em relação às diretrizes do CNE e de cerca de quatro anos em relação às diretrizes do CCEPE/UFPE, os debates sobre as reformas curriculares de cursos de licenciatura aconteciam, majoritariamente, nos Fóruns de Licenciatura, como dito anteriormente. A docente identificada como P.CE2 vivenciou intensamente os debates nos Fóruns de Licenciatura, especialmente entre os anos de 2004 e 2006 quando ocupou a função de Coordenadora das Licenciaturas Diversas. Segundo a professora, o curso de História apresentou uma particularidade que lhe chamou atenção: não houve participação ativa do coordenador do curso, porém o Departamento de História era representado por um funcionário do corpo técnico-administrativo.

Não me lembro de ser uma coordenação tão atuante no tempo em que fui gestora. Não lembro nem o nome do professor. O que acontecia, muitas vezes, até recentemente, é que vinha o secretário da coordenação. Ele atuava...(o que eu acho uma aberração do curso de História). Ele atuava como coordenador. Vinha para os fóruns, respondia questões, assumia posições. Não sei se porque ele desenvolveu um apego pela causa das licenciaturas, mas ele funcionava efetivamente como se fosse o coordenador. (P.CE2)

O funcionário da secretaria do curso de História era a mesma pessoa que entrevistamos e confirmou a sua participação nos Fóruns. Entendia ainda que, pelo fato de ter formação em História (fez graduação no próprio curso da UFPE), presumia reunir condições

para discutir as questões referentes à licenciatura, ou seja, ao projeto institucional de formação de professores/as. O funcionário afirmou:

Participei dos Fóruns de Licenciatura e das discussões internas. Por termos formação em História e isso facilitava a participação dos funcionários nas discussões. Eu participei, por exemplo, da discussão do tamanho das disciplinas. (TEC.1)

Os relatos suscitam em que medida o Departamento de História participou das discussões sobre os cursos de licenciatura, nesse caso, sobre os projetos de formação de professores/as. É certo que os Fóruns de Licenciatura configuram-se como espaços democráticos de participação. Os/as secretários/as das coordenações, os/as estudantes ou qualquer membro da comunidade acadêmica podem fazer-se presentes e participar dos debates acerca das finalidades e dos objetivos da formação profissional dos cursos de licenciatura, porém, cabe principalmente ao corpo docente, em especial às coordenações de curso, integrarem discussões e proceder a decisões relativas ao projeto político pedagógico.

A análise de tal contexto foi um indicativo da relevância atribuída à licenciatura por parte do Departamento de História. A ausência de membros da coordenação – ao menos no período apontado por P.CE2 – e a participação intensa do secretário como único representante do Departamento, sugere que, nessa unidade acadêmica da UFPE, a licenciatura não ganhou tanta importância quanto o bacharelado. A ativa representação do T.A do Departamento parece expressar uma compreensão, por parte dos docentes e da coordenação, de que a formação inicial do funcionário, junto com seu tempo de serviço e os conhecimentos acerca dos trâmites legais, seriam razões suficientes para justificar a representação do curso de História nos Fóruns.

A professora P.CE2 afirmou ainda que as posturas políticas diante da necessidade da reforma foram fundamentais tanto para que a mesma acontecesse quanto para a lentidão de sua implementação.

As reformas demoram pelo aspecto burocrático, mas tem também a vontade política. Foi difícil conseguir um grupo que assumisse coletivamente essa mudança, que lutasse por ela (...) A gente ficou dentro do modelo 3+1 e se acomodou nele; e mudar isso exigiria muitas resoluções aqui dentro: o quadro docente, as filosofias dos concursos...Tudo teria que mudar, então eu acho que foi porque as pessoas não meteram a cara mesmo para mudar. (P.CE2)

Com base nos testemunhos dos/as docentes do Departamento de História e do funcionário da secretaria do Departamento, colhidos por entrevista, a resistência para efetuar a reforma curricular que resultou na separação do curso de licenciatura em relação bacharelado não aconteceu somente pela acomodação dos/as professores/as. No caso do curso de História,

havia a convicção de que o “desmembramento” não era – e ainda não é – o melhor caminho para a formação do/a professor/a.

Hegemonicamente, nós entendemos que o aluno deve ser formado como professor, mas também deve ter essa formação aprofundada no bacharelado. Com base nisso, **resistiu-se ao máximo à implementação de currículos separados de licenciatura e bacharelado.** (TEC.1) (grifos nossos)

A concepção de que o curso de História deve formar, prioritariamente historiadores, pareceu estar consolidada entre os docentes do Departamento e permeou os embates e negociações da reforma curricular. Os depoimentos concedidos pelos sujeitos da pesquisa foram enfáticos em relação a este aspecto. A premissa vem desde os tempos mais remotos em que vigia a discussão sobre a reforma do currículo do curso. Um exemplo da persistência desta ideia foi o relato da professora P.Hist.3. Quando perguntada sobre quem mais participou das discussões sobre a reforma, não hesitou em afirmar que houve a participação ativa de um docente – atualmente, aposentado – cuja bandeira levantada era a da não diminuição dos conteúdos históricos no currículo.

Ele [o professor citado] era mais enfático, assim, em dizer que era preciso que tivesse é... uma atenção muito especial **aos conteúdos das disciplinas do curso, do curso de História**, porque sempre havia uma tendência mais para o fortalecimento, o aumento das disciplinas propriamente pedagógicas. (P.HIST.3) (grifos nossos)

Ainda sobre a ampliação da formação pedagógica e os ajustes dos componentes curriculares do campo da História, a professora P.Hist.4 também reforçou:

A gente passou a ter as práticas [estágios] com trezentas e tantas horas e isso teve que **reduzir o número de aulas da parte específica que seria a parte do curso da gente mesmo.** Então, isso foi um trabalho muito grande porque você imagina o que é uma disciplina de Brasil 5...1,2,3,4,5...60 [horas] cada uma, de repente, a gente só tem 120 horas. Como é que ia organizar isso? (P.HIST.4) (grifos nossos)

Destacamos nos trechos acima um aspecto que corresponde ao debate sobre a construção da identidade própria do curso de licenciatura. Em ambas as análises, o saber disciplinar, como denomina Tardif (2002), é posto como elemento identitário do curso. A construção do saber pedagógico, objeto dos componentes curriculares da área de Educação, possui menor valor e foi colocada em plano secundário.

As críticas à ampliação da carga horária referente à formação pedagógica apareceram em outros momentos das entrevistas quando os sujeitos foram solicitados a analisar os maiores entraves para a concretização da reforma. O contexto que antecedeu a implementação da reforma curricular pôde ser desenhado a partir dos depoimentos. Os estudos de Arroyo (2013), Silva (2010) e Saviani (2009) apontam para a construção de currículos como espaços

de disputas e dilemas e nos ajudaram a entender as descrições colhidas junto aos sujeitos participantes da pesquisa sobre o contexto da reforma.

Dando continuidade à sua análise, P.Hist.3 revelou a resistência dos/as professores/as da área de História em relação à redução da carga horária de componentes curriculares que abordavam conhecimentos históricos ou historiográficos. As mudanças no currículo eram, manhosamente, compreendidas como perdas significativas para a formação do/a professor/a que, de acordo com o projeto formativo do D.H, precisaria dedicar mais tempo de sua formação aos conhecimentos históricos do que à formação pedagógica.

A gente reduziu a carga horária da gente muito. Foi muito ruim em termos de conteúdo, por exemplo, a cadeira de Contemporânea saiu de 120 horas para 90 [horas] (...) A gente tentou a todo custo ver se fazia as duas formações juntas e, também, paralelamente. A carga horária das disciplinas pedagógicas, elas foram realmente aumentando cada vez mais. (...) A ideia da gente fazer a reforma seria de melhorar... Não é a gente quem tá perdendo. É a formação dos meninos. (P.HIST.3)

A docente concebeu a ampliação da formação pedagógica e, portanto, da construção dos seus saberes, como um prejuízo à formação dos/as estudantes do curso de licenciatura. Quando analisamos as falas dos/as estudantes e egressos acerca das contribuições da formação inicial para sua prática docente, identificamos que as contribuições dos componentes curriculares da área de Educação foram significativas, tendo em vista que tratam de questões que angustiam professores/as iniciantes: planejamento, relação ensino-aprendizagem, processos avaliativos e mediação de conflitos⁶⁰.

Mais uma vez, é importante ressaltar que não fazemos aqui a defesa da supremacia de um saber ou de um campo de conhecimento em detrimento do outro. Apoiamo-nos na perspectiva defendida por Tardif (2002), Gauthier (2006) e Guimarães (2015) da pluralidade e diversidade dos saberes docentes. Porém, queremos destacar as contradições de certas análises que diminuem a importância da formação pedagógica. Assim como os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos são fundamentais para a construção da prática docente.

O embate entre os representantes desses dois campos do conhecimento durante o processo da reforma e após a sua implantação, também se materializou, segundo o depoimento dos sujeitos entrevistados, em questões burocráticas do curso. O funcionário do corpo técnico-administrativo sinalizou as dificuldades nas tentativas de conciliação entre os trabalhos do Departamento de História e os do Centro de Educação.

⁶⁰A análise dos dados referentes às entrevistas realizadas com estudantes dos períodos finais e egressos do curso será apresentada na seção 6.2 deste capítulo.

Nós temos, diferentemente dos outros cursos, duas coordenações definindo coisas que deveriam ser centralizadas. Então, você tem, por exemplo, nas licenciaturas diversas, uma coordenação que define 30%, 40% do curso. Definindo horário, né? Negociando com departamentos... E tem o outro departamento com o restante. Então, fica um departamento em compasso de espera... Uma coordenação em compasso de espera da outra coordenação quando nem uma, nem outra tem a condição para impor, digamos assim, uma decisão ágil, rápida para as definições dos prazos que a universidade tem. (TEC.1)

Diante das entrevistas, percebemos que não há como pensar o processo de construção da identidade própria do curso de licenciatura sem compreendermos o papel do Centro de Educação neste processo. Parece-nos importante analisar em que medida o CE trouxe contribuições à reforma e, aí incluída, à formação pedagógica de professores/as de História. Mais ainda, é importante analisar as concepções acerca da participação do Centro de Educação tanto pelos olhares do D.H quanto pelos olhares de docentes do próprio centro.

As impressões dos/as docentes do Departamento de História estiveram pautadas na ideia de que o Centro de Educação veio ganhando muito espaço nas discussões e disputas institucionais, impulsionado pela sua articulação política. A condição do CE, segundo os/as entrevistados/as, foi sendo compreendida mais como uma postura de rivalidade do que de aliança. Em todos os casos, os/as docentes compreenderam que uma formação de base unificada com a possibilidade de dupla habilitação seria a melhor proposta. Ou seja, a manutenção do perfil 3+1 foi vista como a ideal para o processo formativo, pois contempla uma formação pedagógica, mas mantém a supremacia dos conhecimentos históricos.

O tradicional, o normal era você... Entrava no curso e, bom, num determinado momento você prioriza a escolha da licenciatura ou bacharelado e ainda mantendo o seu vínculo e tinha a segunda diplomação. Eu tenho o diploma de bacharelado e o de licenciado, não é? No caso, eu conclui primeiro a licenciatura e depois o bacharelado; até porque a exigência da monografia sempre demorava um pouco mais, mas era uma formação só. No meu entendimento, é porque esse olhar unificador da formação é mais rico, não é? Então, eu não vejo com simpatia o desmembramento, mas entendo que faz parte de uma luta política já bastante longa. (P.HIST.1)

Ainda com relação ao argumento da disputa política, a docente P.Hist3 analisou:

Eu acho o grupo de historiadores muito pouco articulado para conquistar espaço nessas discussões... porque a gente ainda...na verdade, é que a ANPUH, sei lá... E outras instituições a gente tem um problema, a gente é muito devagar, a gente é muito desarticulado porque a gente só anda quando chegam as determinações de quem andou que é o pessoal de pedagogia e o pessoal de educação que é muito mais ativo. (P.HIST.3)

No mesmo sentido que outros colegas de Departamento, a docente P.Hist3 afirmou que os avanços de uma identidade própria do curso de licenciatura, pela ampliação da

formação pedagógica, deu-se, sobretudo, pela influência dos/as pesquisadores(as)/profissionais da educação no cenário político brasileiro que resultou na implantação de diretrizes que valorizavam a construção dos saberes da formação pedagógica. Quando perguntada sobre o tempo dispensado para a implantação da reforma curricular do curso de licenciatura em História, tendo em vista que as diretrizes nacionais datavam de 2002 e a regulamentação da UFPE de 2008, a professora revelou:

Minha filha, [a demora] era pelos entraves. O primeiro era essa... **queriam reduzir a carga horária específica porque o lobby da educação foi muito forte**, então, aumentou uma carga horária exorbitante. As licenciaturas passaram a ter uma exigência mínima de 2.300 horas (sic), não lembro mais quanto é que era. Lembro de ser a licenciatura... Então, cada vez que se ia para o Fórum [das licenciaturas] e se voltava... **Afora os números de resoluções e portarias e de tudo o mais que foi saindo ao longo do tempo.** (...)

O grande entrave foi a burocracia e a mudança no Centro de Educação porque **a gente só podia fazer a nossa reforma quando fosse feita a de lá.** Como é que eu podia colocar um número de carga horária da disciplina se eles estavam mudando, inclusive, a licenciatura? Então, a gente tinha Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º grau... Muda! Aí tinha que preparar, mas o aluno tinha que ter isso para ir para a licenciatura. Então a gente dependeu que fizesse lá... E lá com todos os problemas... Todos eles... Entraves todos... A cada vez que a gente ia, voltava o projeto da reitoria. **A gente tinha que reformular algumas coisas que já tinha saído uma nova portaria.** (P.HIST.4) (grifos nossos)

As concepções apresentadas sobre o papel do Centro de Educação no contexto da reforma curricular e, portanto, no processo de construção da identidade própria do curso de licenciatura em História, revelaram, mais uma vez, a ideia de que o projeto formativo repousara sobre um campo conflituoso. Diante dos trechos das entrevistas, compreendemos que o CE era visto como uma ameaça ao curso de História. A docente P.Hist.4 utilizou o termo “*lobby*” para designar os avanços das discussões acerca da formação de professores/as por parte do Centro de Educação da UFPE. O extrato de fala sustenta alguns fantasmas que povoam a narrativa sobre a reforma do currículo de cursos de licenciatura: insegurança jurídica, legislação que atenta contra a autonomia universitária, disputa interna desequilibrada por razões políticas – professores/as e pesquisadores/as da Educação.

Podemos compreender que a luta pelo projeto de ampliação da formação pedagógica, através da superação do perfil curricular “3+1”, foi encarada como uma briga política onde o que esteve em jogo foi a legitimação de uma determinada área do conhecimento. As falas dos sujeitos nos levaram a entender que a proposta pela ampliação da formação pedagógica aconteceu pela necessidade de justificar a existência e o crescimento do Centro de Educação na Universidade. Ou seja, reforçamos aqui nossa análise de que o cenário da reforma

curricular desenhou-se a partir de distanciamentos, ao invés de aproximações, entre os dois centros.

As docentes do DMTE – Centro de Educação – por nós entrevistadas também identificaram, com clareza, os movimentos de disputa no contexto da reforma curricular. Apontaram que os departamentos âncoras – nesse caso, o de História – costumavam enxergar o Centro de Educação como rival, pois é como se o centro ameaçasse a existência dos demais. A professora P.CE1, afirmou: “eles [do Departamento de História] acreditam que nós [do Centro de Educação] somos adversários. Eles não compreendem que nós lutamos pela mesma causa (...) Eles acham que a nossa serventia na vida é atrapalhar a vida deles.” (P.CE1)

A docente P.CE2 também corroborou com a concepção de P.CE1 e apontou uma análise que reforça a tese de que a formação de professores/as na UFPE, nesse caso, a formação de professores/as de História foi pensada a partir de dois projetos que não dialogaram. Docentes (entrevistados/as) do Departamento de História propunham uma formação de caráter bacharelizante por acreditarem que o saber disciplinar seria o mais importante para a formação e a prática docente. Já docentes do CE (entrevistadas) reconheceram a importância dos saberes disciplinares, porém, compreenderam que a formação de licenciados/as requer uma formação específica voltada, principalmente, para o exercício na educação básica, compreendendo a escola como campo teórico-prático.

Eles [departamentos âncoras] dizem ‘a força do Centro de Educação’ porque a gente tem um discurso. Ele foi entendido como uma disputa porque toda reforma curricular é uma disputa discursiva. Isso a gente sabe! Mas, os departamentos que a gente chama de âncora, eles não se reconhecem como parceiros do Centro de Educação porque eles têm uma concepção de formação que dispensa uma articulação. (P.CE2)

Assim, como indicou a docente P.CE2, compreendemos o processo curricular como espaço de disputa. Com base nas perspectivas de Silva (2010) e Arroyo (2013), afirmamos que a construção de currículos acontece através de embates de natureza, sobretudo, política e epistemológica. A partir das disputas, acontecem as construções de identidades e diferenças, como aponta Silva (2010).

As análises trouxeram à tona o papel do Centro de Educação, no contexto da reforma curricular, e também nos fizeram pensar como tem sido vista a atuação do CE a partir do currículo reformulado. Buscamos, nesta pesquisa, a partir de nossos objetivos específicos, compreender também o que os sujeitos pensam sobre o próprio currículo reformulado. Neste sentido, identificamos trechos das entrevistas onde os/as docentes analisaram o currículo reformulado, utilizando também como referência os debates que estavam sendo vivenciados

para a culminância de uma nova reforma curricular com base na Resolução CNE/CP nº2/2015.

Sobre a atuação do CE no processo formativo dos/as estudantes de licenciatura, algumas críticas foram tecidas, não só pelos/as docentes do Departamento de História, mas também pelas/os docentes do próprio Centro de Educação. A primeira análise que gostaríamos de destacar é a da docente P.CE1 que desvelou as carências dos cursos de licenciatura no Centro de Educação. Para a professora, os/as docentes (sejam aqueles/as que atuam nas salas de aula ou aqueles/as que também assumem cargos de gestão pedagógica) privilegiavam o curso de Pedagogia em detrimento das licenciaturas. Quando questionada sobre a vivência do currículo reformulado e as possibilidades de novas mudanças, P.CE1 afirma:

Os grupos daqui, que cuidam desse tipo de assunto, nunca têm tempo porque nunca fazem escolhas pelas licenciaturas, sempre fazem pela Pedagogia. Outra questão é que o Centro de Educação tem uma perspectiva na formação de professores – com todo respeito que eu tenho pela construção histórica desse coletivo – mas, muito vinculada a uma espécie de teorização sobre os pressupostos; sobre os princípios...que não ajudam os estudantes o que fazer na sala de aula. (P.CE1)

A crítica da docente também chamou atenção para o que identificamos como os objetivos da formação pedagógica. Trouxe à tona a discussão sobre a relação teoria-prática, apresentada como categoria na análise documental que também ganhou destaque nas falas dos/as estudantes e egressos do curso. De acordo com P.CE1, o processo formativo proposto pelo Centro de Educação não privilegia a prática enquanto sinônimo de experiências a serem vivenciadas no chão das salas de aula. O depoimento aproximou-se do que identificamos na análise documental acerca do papel da prática no currículo da formação de professores/as proposto pela UFPE. De acordo com a proposta curricular do curso de licenciatura em História, a prática aparece muito mais como objeto de debate teórico do que de experiências no ambiente escolar.⁶¹

Ainda no campo da crítica à formação pedagógica composta pelos componentes curriculares sob a responsabilidade dos departamentos do Centro de Educação, P.CE1 continuou descrevendo as carências no âmbito da formação inclusiva, ressaltando que, a bem da verdade, nenhum dos dois centros responsáveis pela formação de professores/as de

⁶¹O extrato de fala da professora corrobora com o que identificamos na análise documental, especialmente quando tratamos da Resolução CCEPE/UFPE nº12/2008, bem como do PPC do curso de Licenciatura em História (2015). Junto a isto, a ideia trazida pela docente também é contemplada pelos depoimentos de estudantes e egressos do curso expressos nas entrevistas.

História apresentam discussões pautadas na inclusão – neste caso, especificamente, tratando das pessoas com deficiências físicas e cognitivas.

À semelhança do que acontece lá, também [CFCH], aqui a discussão sobre inclusão é nenhuma. É nenhuma e, para nós das licenciaturas, isso é muito ruim porque nós não temos formação pedagógica, por exemplo, para trabalhar com educação especial (sic). Mas, nós somos professores que estamos na linha de frente, na lida, com grupos humanos, dentro dos quais há pessoas com diferentes especialidades (P.CE1).

As lacunas na formação docente, especialmente na formação pedagógica, também foram verbalizadas por docentes do Departamento de História. Além de terem sido a favor do curso privilegiar a construção dos saberes disciplinares em detrimento da formação pedagógica, os/as docentes/as entrevistados/as afirmam que os próprios estudantes do curso também criticam o papel do CE em sua formação. De acordo com P.Hist.4,

A impressão que me dá é que nós avançamos muito em educação, mas esses entraves da falta de professores, da necessidade de professores substitutos... Isso tem dificultado porque eu ouço muita queixa de alunos contra o Centro de Educação. Eles acham que... pelo menos os discursos são de ‘perda de tempo’; de que eles não estão sendo bem orientados e que os conteúdos não são bem trabalhados. Eu tenho ouvido um número grande de queixas. Atualmente, até eu sinto que há uma redução dessas queixas, mas a maioria dos casos e... chegam aos professores é que os alunos detestam essa parte da licenciatura. (...)

Embora, que hoje, eu dando TCC para as licenciaturas, eu noto uma melhor preparação dos alunos. Percebo que eles se apropriaram muito mais dos conteúdos, dessa parte do conhecimento, do saber pedagógico, do que antes. São bem mais... não sei o que está acontecendo, não sei qual é o movimento....

É porque o Centro de Educação é muito grande, são muitos departamentos. É diferente da gente que é um departamento com várias disciplinas. Então, o Centro de Educação, cada disciplina é um departamento. (P.HIST.4)

A docente expôs críticas ao Centro de Educação, dizendo apoiar-se em depoimentos de estudantes da licenciatura em História. Alguns aspectos merecem destaque na fala da professora: o número de docentes com vínculo de contrato temporário (substitutos/as); as impressões colhidas sobre os componentes curriculares ofertados pelo Centro de Educação, e a diversidade de departamentos que compõe o Centro, portanto, que ela contribui para a formação do/a professor/a de História.

No que se refere aos/às professores/as com contrato temporário, sabemos que há um número significativo de docentes nesta condição. A formalização do contrato por tempo determinado remonta à década de 1970. Naquele momento, os/as docentes eram chamados de “Professor/a Colaborador/a”. Este modo de vínculo foi atualizado, formalmente, por meio da

Lei nº 8.745/93 de 9 de dezembro de 1993⁶². O documento versa sobre a contratação de funcionários temporários para instituições públicas – dentre elas, as Universidades – a fim de suprir necessidades temporárias e emergenciais. No ano de 2011, através da Lei nº 12.425/2011, a contratação de professores/as substitutos foi ratificada.

Segundo a normativa, a admissão de professores/as temporários/as visa “suprir demandas decorrentes da expansão das instituições federais de ensino, respeitados os limites e as condições fixados em ato conjunto dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação.” (Lei nº 12.425/2011, p. 1). O documento atesta a preocupação do governo federal com as necessidades decorrentes da expansão universitária, mas tal medida, que serviria como uma medida de caráter transitório, tem se tornado permanente nas universidades e, nesse caso, na UFPE, com rebatimento sobre o Centro de Educação e demais centros. Segundo os dados colhidos junto a Coordenação das Licenciaturas Diversas, no segundo semestre de 2018 (2018.2), o Centro de Educação contava com o trabalho de 41 (quarenta e um/a) docentes substitutos/as distribuídos/as pelos quatro departamentos que o compõe. O DMTE era o departamento com o maior número de professores/as, totalizando 21 (vinte e um) profissionais. O Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação tinha 6 (seis) docentes em seu quadro. O Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional também contava com 6 (seis) professores/as. O Departamento de Psicologia e Orientação Educacional possuía 8 (oito) professores/as substitutos/as no corpo docente.

No curso da pesquisa, constatamos que os componentes curriculares Metodologia de Ensino (quatro períodos) e Estágio Supervisionado (quatro períodos) do curso de licenciatura em História estavam, em sua maioria, sob a responsabilidade de professores/as substitutos/as⁶³. Os/as profissionais com contrato temporário mantêm vínculo com a instituição por, no máximo, dois anos; formalmente, assumem as mesmas responsabilidades no campo do ensino que os/as professores/as efetivos/as e não possuem obrigações legais quanto às atividades de pesquisa e extensão, porém sua remuneração está bem aquém dos/as professores/as efetivos/as.

É válido destacar que, além das condições já listadas, os/as professores/as substitutos/as podem ter carga horária de trabalho equivalente a 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, ou ainda 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva. Docentes do Centro de Educação do quadro permanente possuem vínculo, em sua grande maioria, de dedicação exclusiva. Não temos a pretensão de desqualificar o trabalho e dedicação dos/as

⁶²Documento disponível no site oficial do Planalto Federal (www.planalto.gov.br)

⁶³Dados do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino colhidos em 2019.

professores/as substitutos/as, tampouco de afirmar categoricamente que a presença desses/as profissionais compromete a qualidade da formação dos/as licenciandos/as, porém, sabemos que os/as substitutos/as, na sua grande maioria, não tem ainda uma carreira de professor/a-pesquisador/a consolidada e carecem de condições de trabalho que permitam uma maior presença e participação na vida acadêmica institucional.

Estudo realizado por Silva e Ramos (2018) apontou para as condições de trabalho e cenário da carreira de docentes que se encontravam vinculados/as ao Centro de Educação, especialmente no curso de Pedagogia, como professores/as substitutos/as. De acordo com os dados apresentados pelas autoras:

No quadro das rotinas apresentadas foi possível agrupar aspectos relacionados a condições de trabalho e à falta de experiência docente na docência no ES. No relativo a 3 condições de trabalho foram destacados como elementos de dificuldade para o exercício docente, principalmente, a carga horária extensa, cansaço físico e intelectual, quantitativos de estudantes em sala (turmas lotadas), lecionar no período noturno, falta de material didático e, ainda, a falta de interesse de alguns estudantes. Em relação à falta de experiência na docência, foram realçados o medo, a insegurança, o nervosismo, a dificuldade em ter bom relacionamento com os estudantes bem como dificuldades em gerir o tempo pedagógico em sala de aula e estabelecer critérios avaliativos claros. (SILVA; RAMOS, 2018, p.3)

Ademais do relato de P.Hist4, dos dados obtidos junto à Coordenação das Licenciaturas Diversas, ao DMTE e da pesquisa realizada, tendo o curso de Pedagogia como campo, podemos inferir que a formação de professores/as de História da UFPE teve como característica a forte presença de professores/as substitutos/as. Esta realidade pode causar fragilidades na formação pedagógica porque, como dito anteriormente, existe uma carência de docentes-pesquisadores/as experientes que contribuam para o processo formativo.

Outro ponto revelado no trecho da entrevista com P.Hist4 foram as impressões que os/as estudantes do curso verbalizaram quanto aos componentes curriculares referentes à formação pedagógica. A docente levantou a concepção da “perda de tempo” por parte dos/as estudantes quando vivenciavam os componentes curriculares ofertados pelo/no Centro de Educação. A nós, chama atenção o fato desse depoimento apresentar aproximações e distanciamentos com o que afirmaram os egressos e estudantes por nós entrevistados/as.

As aproximações dizem respeito à temática da relação teoria-prática. Veremos, na seção seguinte, que os/as entrevistados/as relataram um distanciamento dessas duas esferas. Não houve o entendimento da relação como uma unidade e, portanto, era frequente a repetição do clichê que “na realidade, a prática é outra.” Por outro lado, a percepção de P.Hist.4 distanciou-se dos relatos dos sujeitos da pesquisa quando os mesmos passaram a

analisar as contribuições dos componentes curriculares da formação pedagógica, especialmente o estágio supervisionado.

O fato dos sujeitos exercerem a atividade docente, além da vivência dos estágios supervisionados, fez com que os mesmos compreendessem que os componentes curriculares ofertados pelo CE, “do Centro de Educação”, como asseveram os sujeitos da pesquisa, foram de fundamental importância. Do mesmo modo, não houve afirmação de que, em suas práticas docentes, os saberes disciplinares foram suficientes ou didaticamente tratados para garantirem uma prática considerada bem sucedida. Para eles/elas, a formação pedagógica foi o ponto fundamental no curso, pois é ela quem trata dos maiores desafios experienciados no ambiente escolar.

Esta questão será melhor analisada na seção referente às entrevistas realizadas com egressos e estudantes dos períodos finais, porém, diante da análise por ora apresentada, podemos afirmar que as impressões acerca da formação pedagógica foram ressignificadas a partir do momento que os/as estudantes adentraram o ambiente escolar, especialmente quando iniciaram as atividades de regência. Ainda assim, o modelo formativo vivenciado no CE encontrou críticas, até mesmo por parte de docentes formadores. P.CE1 afirmou que o Centro de Educação era

Um centro muito preocupado com a formação filosófica, política, teórica, de uma didática geral. Por que existe uma didática da aprendizagem? Por que a gente não entra por aí?

Esse saber operacional que articula o domínio do conteúdo com a prática da ‘enseñanza’⁶⁴ mesmo... A gente tem que saber o que fazer (P.CE1).

A relação teoria-prática não foi percebida como categoria nas falas de docentes e do funcionário técnico-administrativo, mas aparece como temática a ser discutida quando analisamos o papel do Centro de Educação na formação de professores/as de História da UFPE. Esta temática virá à tona com mais veemência nas falas de estudantes e egressos. A relação teoria-prática também nos conduz a discutir sobre a relação ensino-pesquisa, especialmente quando estamos investigando um curso de formação docente cuja tradição está pautada num perfil bacharelizante.

5.1.2 Relação ensino-pesquisa na formação de professores/as de História da UFPE

A relação ensino-pesquisa apareceu com destaque nas concepções trazidas pelos/as docentes e funcionário técnico administrativo quando questionados/as sobre a reforma curricular do curso de licenciatura em História e, a partir dela, a criação de um curso com

⁶⁴A docente refere-se ao termo utilizado, em língua espanhola, especialmente, por autores como Miguel Zabala.

autonomia e identidade própria em relação ao bacharelado. Partindo disto, iremos analisar, na seção que ora se inicia, a categoria referente à relação ensino-pesquisa a partir de duas subcategorias norteadoras: a *relação entre o curso de licenciatura e do bacharelado*, e a *relação entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos na formação docente*.

Tratamos, anteriormente, tanto no debate teórico quanto na análise documental, da relação de dependência forjada ao longo da história entre os cursos de licenciatura e de bacharelado. No caso da UFPE, vimos que, pela primeira vez, com a reforma curricular de 2012.2, o curso de licenciatura conquistou sua autonomia pautada na concepção de que a formação docente é um processo distinto tendo a formação pedagógica, um papel fundamental neste processo.

Ao abordarmos a categoria da identidade própria do curso de licenciatura, segundo as concepções de docentes e funcionário T.A, percebemos que haviam concepções diferentes acerca do lugar da licenciatura em relação ao bacharelado se compararmos os depoimentos dos/as docentes do Departamento de História e do Centro de Educação. Para os membros do D.H, a licenciatura deveria estar ligada ao bacharelado, pois, dessa forma, garantir-se-ia qualidade na formação. Por outro lado, as docentes entrevistadas do C.E advogaram pela autonomia do curso de licenciatura por compreendiam as especificidades e complexidades da formação de professores/as.

A ideia da formação em licenciatura como complementar ao bacharelado apareceu na análise do professor P.Hist.1 que, mais uma vez, tomou como referência o perfil curricular da USP onde a formação de bacharel era obrigatória e precedia ao ingresso na licenciatura: “Então, o curso de História é esse aqui! **A licenciatura se agrega a isso aqui**, né? Com uma certa... com um certo conjunto de disciplina, carga horária, etc”. (P.HIST1) (grifos nossos)

De acordo com P.Hist1, a formação em bacharelado deveria ter a primazia. A licenciatura não fora compreendida como curso autônomo, mas sim como complementar, como algo que “se agrega” ao bacharelado. O depoimento trouxe uma concepção acerca da formação de professores/as cujo foco deveria ser a construção de saberes disciplinares e da prática investigativa no campo historiográfico. Nessa mesma perspectiva, P.Hist3 afirmou que, para o Departamento de História, o interesse circulava – e ainda circula – em torno do objetivo de formar “professores/as historiadores/as”, ou seja, aqueles que privilegiassem a pesquisa histórica em sua formação, mas que também tivessem a habilitação – advinda da formação complementar – para atuar na educação básica.

Quando questionada sobre as discussões que permearam o contexto da reforma curricular do curso, a docente afirmou e quis fazer crer, que mesmo antes da Resolução

CNE/CP n° 1/2002, o Departamento de História já pensava em mudanças no currículo do curso, porém não se cogitava a autonomia da licenciatura em relação ao bacharelado. Segundo P.Hist3, “pensou-se em manter as duas formações dentro de uma perspectiva que a gente achava que a possibilidade de formar também um professor que fosse historiador. Era essa a ideia da gente. Foi nesse sentido que a gente pensou a reforma.” (P.HIST3)

Em um momento da sua entrevista, o funcionário do Departamento de História, Tec1, afirmou que a ideia de formar, prioritariamente, o/a historiador/a era hegemônica no Departamento. “Há uma concepção no Departamento de História de que nós não formamos somente professores de História, mas historiadores. Historiadores habilitados a serem professores e professores habilitados a serem historiadores.” (TEC1)

Ambos os trechos dos testemunhos mostraram que a concepção de pesquisa na formação de professores/as é sinônimo de pesquisa no campo historiográfico. De acordo com os depoimentos, seria somente na relação com o bacharelado que o curso de licenciatura garantiria a prática da pesquisa. Não houve evidência de que se cogitaria a ideia de que o campo da Educação poderia configurar-se como campo de pesquisa, tampouco a formação pedagógica poderia promover prática de pesquisa a partir da indissociabilidade na relação ensino-pesquisa.

A primazia do bacharelado, aos olhos do Departamento de História, foi explicitado pela professora P.Hist4 quando questionada sobre o “desmembramento” da licenciatura e, conseqüentemente, sua autonomia. Em decorrência de suas experiências na Secretaria de Educação de Pernambuco como professora, gestora e formadora, a docente apresentou uma concepção um pouco diferente daquelas apresentadas pelos seus/suas colegas entrevistados/as. Ela demonstrou maior compreensão acerca da importância da formação pedagógica, mas, ainda assim, revelou a preferência pela formação que coloca o bacharelado como condição para a formação do/a licenciando/a.

Olhe... há uma questão muito séria, desde o início, é... eu não diria que atormenta, mas que está por trás das questões do curso de História: é essa questão do bacharelado.

O bacharelado é muito importante para o curso de História porque foi a vida toda uma espécie de menina dos olhos do curso de História que era o bacharelado. Que era através do bacharelado que o aluno entraria na pesquisa, e eu repito mais uma vez: não é essa a minha percepção.

Eu acho que o bacharel e o licenciado tem que ter a mesma formação em termo de conteúdos específicos, mas a gente sempre teve um olhar carinhoso em relação ao bacharelado porque o curso de História da Federal, me parece, que era o único do estado que oferecia as duas habilitações: bacharelado e licenciatura. (P.HIST4) (grifos nossos)

O trecho permite-nos identificar a concepção de que havia uma prioridade em relação à formação para a pesquisa no campo historiográfico do que qualquer outro tipo de formação. No caso da licenciatura, as especificidades da formação pedagógica foram tratadas como secundárias se compararmos ao valor atribuído aos saberes disciplinares. Este aspecto pode estar relacionado à desvalorização porque passa a atividade docente em nosso país. O status social do/a pesquisador/a em detrimento do status do/a professor/a também levou o Departamento a reforçar a preferência pela formação por meio do bacharelado ao invés de formar docentes.

Neste mesmo caminho, a professora P.Hist2, afirmou: “o Departamento de História é muito envolvido com a graduação. Eles tem uma... São muito sérios com a graduação e quando tá **todo mundo contra o bacharelado**, o Departamento aqui tá sempre querendo preservar, sabe?” (grifos nossos). Diante desta afirmativa, questionamos se, realmente, havia – no contexto da reforma curricular – um movimento contra o bacharelado. A professora continuou:

Não... Não! Acho que o movimento é muito mais agora, né? Agora quer ficar só a licenciatura, né? Mas aqui tem um objetivo de não se mexer no bacharelado porque realmente é um curso muito bom. Tem... Onde vão as pessoas que se submetem à pós-graduação, é aprovado... É um curso muito bom! (P.HIST2)

A percepção de que associa a reforma do curso de licenciatura a um movimento contrário ao curso de bacharelado foi constante na fala dos/as docentes entrevistados/as do Departamento de História. É interessante perceber que não existe evidência empírica nem mesmo menção a este tipo de movimento nas instruções normativas do Conselho Nacional de Educação – incluindo as instruções da própria UFPE –, tampouco nas falas das docentes do Centro de Educação. Isso nos leva a crer que, a despeito de não haver um dado concreto, a reforma curricular do curso de licenciatura soou como uma ameaça ao bacharelado.

O trecho da entrevista com P.Hist3 deixou clara a noção de que a licenciatura com projeto próprio de formação, ou seja, com a formação pedagógica ampliada e dotada de componentes, contemplando novos e diversificados conhecimentos em relação ao que praticava modelo 3+1, trouxe prejuízos à formação docente porque o conteúdo histórico é o mais importante no processo formativo e, por sua posição relativa no currículo reformulado estaria sendo secundarizado. Questionamos à docente se ela compreendia como necessária a reforma curricular do curso de licenciatura. De acordo com a mesma:

Eu acho que foi, embora ache que **há uma excessiva carga das disciplinas pedagógicas. Todo mundo aqui tá insatisfeito com a carga pedagógica.**

Sem discutir... Sem negar a importância, mas o curso ficou prejudicado; a formação do conteúdo de História, por exemplo.

Eu acho que um curso de licenciatura para fazer uma seleção de mestrado tem... terá mais dificuldade, inclusive porque a formação do bacharelado está preparado para isso.

Até para a formação do professor eu também **acho que houve uma perda de conteúdo**. Eu acho que **está muito drástica a diferença**, sabe? Por outro lado, **acho que estará bem amparado na área de Educação, embora que eu ache que há uma radicalização**. (P.HIST3) (grifos nossos)

Diante da narrativa da docente, cabe-nos destacar dois aspectos considerados importantes em nossa análise. O primeiro diz respeito à ampliação da formação pedagógica expressa no crescimento da oferta e da carga horária de componentes curriculares referentes ao campo da educação. Junto a isto, salientamos o aumento da diversificação de componentes curriculares da formação pedagógica que introduziu conteúdos que não eram propostos para a formação dos/as licenciandos/as. O segundo ponto refere-se à revelação de que houve comprometimento da formação do/a licenciando/a em relação a que era ofertada ao/à bacharel.

Para tratarmos da carga horária, fez-se necessário retomar informações sobre o perfil curricular anterior ao da reforma (o 1112-1), cuja organização tinha como base o modelo 3+1. Nesse modelo, como já indicamos, a formação pedagógica configurava sua oferta nos períodos finais ao curso e como complementar ao bacharelado. Havia supremacia dos conteúdos históricos em relação aos do campo da educação – incluindo aqueles trabalhados no estágio supervisionado. Assim, a carga horária dos componentes curriculares da História totalizava 1365⁶⁵ (mil trezentos e sessenta e cinco) horas, enquanto à formação pedagógica somava 600 horas⁶⁶.

No perfil curricular reformulado, existe uma distribuição relativamente equânime da carga horária dos componentes curriculares, ainda que os do campo da História permaneçam com um maior número de horas no conjunto do curso. A nova matriz curricular⁶⁷ destina 1.110 (mil cento e dez horas) aos componentes curriculares da História, e 1.080 (mil e oitenta) para os componentes curriculares da área de Educação⁶⁸; o que nos leva a crer que a crítica de

⁶⁵Neste somatório foram contabilizados apenas os componentes curriculares referentes ao campo da História. As áreas de conhecimento como Economia, Sociologia e Língua Portuguesa – situadas predominantemente no ciclo básico – não foram incluídas.

⁶⁶Ver representação da matriz curricular na introdução.

⁶⁷Anexo 1.

⁶⁸No somatório não foram incluídas as cargas horárias das áreas de conhecimento da Filosofia, Sociologia e Língua Portuguesa. Também não foram contabilizados os componentes curriculares de TCC, pois compreendemos que a produção do Trabalho de Conclusão de Curso está relacionada a ambos os campos do conhecimento.

docentes do D.H concentrou-se na ampliação da carga horária da formação pedagógica e da autonomia do curso de licenciatura.

A tabela abaixo nos permite compreender o cenário da distribuição de carga horária referente aos componentes curriculares do campo da História e do campo da Educação dos perfis 1112-1 (anterior à reforma) e 1113-1 (posterior à reforma). Apresentamos também a carga horária destinada à produção dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC), pois é capaz de sinalizar a relevância da relação ensino-pesquisa proposta pelo currículo.

Tabela 09: Distribuição da carga horária dos componentes curriculares nos perfis 1112-1 e 1113-1 do curso de História da UFPE

CATEGORIA DE COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA (PERFIL 1112-1)	CARGA HORÁRIA PERFIL 1113-1
Componentes históricos e historiográficos	1365 horas	1110 horas
Componentes da formação pedagógica	600 horas	1080 horas
TCC	xx	120 horas

Fonte: produção de autoria da pesquisadora, com base em dados ofertados pelo site oficial da UFPE

Os dados apresentados na tabela mostram que ainda havia predominância de carga horária referente aos conteúdos históricos e historiográficos, porém, o que gostaríamos de destacar é a ampliação da carga horária referente aos componentes curriculares da formação pedagógica que reflete a concepção de que ela é basilar à formação docente. Ressaltamos também a presença, no perfil 1113-1, de componentes curriculares voltados à produção do trabalho de conclusão de curso, pois os mesmos eram inexistentes no curso de licenciatura diante do perfil 1112-1.

Estas questões elucidam nossa análise da concepção revelada por P.Hist3 sobre a reforma curricular do curso de licenciatura. Outro ponto mencionado pela docente P.Hist.3 fez referência à relação, até certo ponto paradoxal, entre a qualidade da formação dos licenciandos/as e o papel da formação pedagógica no currículo reformulado. O argumento utilizado foi o de que o crescimento da carga horária dos componentes ofertados pelo Centro de Educação comprometeram a formação de professores/as como um todo. Identificamos, nesse ponto, uma problemática no atual processo formativo no curso de licenciatura em História da UFPE. Isto se deve ao fato do quadro docente, da área de História, ser o mesmo para ambos os cursos (bacharelado e licenciatura) e, mais ainda, os docentes vinham apresentando a mesma prática e a mesma seleção de conteúdos para ambos.

Nos cursos de licenciatura, os conteúdos das áreas de referência não estão desassociados dos conteúdos da formação pedagógica. No caso do curso de História, a história escolar está imbricada aos debates historiográficos. A revisão dos conteúdos a serem ensinados nas escolas também acompanhara a revisão porque passa a historiografia. O conhecimento de normas reguladoras da educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular é fundamental para que se faça a devida aproximação entre as discussões forjadas no ambiente acadêmico e as propostas dos conteúdos escolares. No caso do curso de licenciatura em História da UFPE, os/as docentes do D.H possuíam trajetórias de formação, pesquisa e ensino fincadas no bacharelado. Isto nos leva a duas possibilidades de intervenção para uma mudança efetiva no currículo – compreendendo o currículo como prática: ou há um investimento intensivo, por parte da instituição, na formação continuada dos/as docentes das áreas de referência, ou são feitas novas exigências no perfil formativo dos/as docentes/as que ingressam na Universidade em curso de licenciatura por meio de concurso público.

Acreditamos que, enquanto não houver o cumprimento de uma das duas propostas acima, será permanente o campo de disputa entre os projetos formativos propostos pelo Departamento de História e pelo Centro de Educação. Tendo por base os testemunhos colhidos por entrevistas e a análise documental – dados que se somam à nossa vivência de docente do curso de licenciatura, mesmo com a separação formal entre o curso de licenciatura e o do bacharelado, segue comprometida a prática curricular do primeiro curso, pois a formação no campo da História mantém a formação bacharelizante.

Quando perguntada sobre a separação dos cursos, P.Hist2 afirmou:

Isso foi tranquilamente. Não houve esse problema. **O aluno que fizesse bacharelado poderia complementar com a licenciatura**, e o que fizesse licenciatura, podia fazer o bacharelado. Houve um desmembramento, mas não houve uma ruptura entre esses dois cursos. Então, não abalou muito, não. (P.HIST.2) (grifo nosso)

Chamamos atenção, no trecho da entrevista exposto acima, para a utilização do termo “complementar” quando a docente tratou da licenciatura. O mesmo não aconteceu quando se referiu ao curso de bacharelado. A professora sinalizou para o que afirmamos anteriormente, de que a manutenção de certas práticas pedagógicas curriculares não promoveram mudanças significativas na formação de professores/as no campo da História. A permanência de tais práticas esteve sustentada na concepção dos/as docentes de que esta seria a melhor proposta para o processo formativo.

Também não acho que o professor só bacharel não tenha condições de estar numa sala de aula. Acho que tem! Ele tem várias formas de se apropriar dessa questão das ferramentas pedagógicas, mas acho que a formação tem que ser única. Tinha que ser a formação do historiador. Tinha que ser o curso de História. Volto até atrás: um curso de História onde você atuaria em duas frentes. Era o historiador que poderia atuar em outros campos, em outros locais como museus, arquivos e etc... (P.HIST4)

Aqui, mais uma vez, percebemos a defesa da priorização da formação para o bacharelado, pois, desta forma, o indivíduo estaria apto a atuar em diversas instituições, inclusive nas escolas. Não pretendemos aqui estabelecer uma relação direta entre a formação do/a professor/a e a garantia de um bom desempenho em sua atividade profissional. Certamente, encontramos bacharéis que são considerados/as bons/as professores/as pelos seus/suas estudantes, e licenciados/as que não são identificados/as como profissionais bem sucedidos/as em sua prática. Este não é o cerne da questão. O que pretendemos destacar é a compreensão trazida pelos/as membros do Departamento de História de que o perfil bacharelizante seria necessário para atuação profissional em diferentes campos de uma determinada área do conhecimento.

Eu vivenciei, em algumas reuniões, a crítica contundente do Departamento de História dizendo que nós “roubamos” carga horária do historiador e não havia como explicar para eles que não se trata de “roubar”, mas de formar um profissional que é de um perfil diferente. Estamos formando um professor de História e não um bacharel em História. (P.CE1)

A experiência relatada por P.CE1 nos mostra a resistência, por parte de docentes do Departamento de História, à separação dos cursos. Percebemos que a manutenção de certos componentes curriculares comuns aos dois perfis e de práticas pedagógicas curriculares repetidas em ambos os cursos, alimentara a tentativa de dar ares de bacharelado ao curso de licenciatura, sugerindo um entendimento de que somente, deste modo, garantir-se-ia a relação ensino-pesquisa.

Nesse sentido, P.CE2 chamou atenção para a atuação do D.H na regulamentação do bacharelado: “eles querem uma melhor regulamentação para o bacharelado? Vá regulamentar o bacharelado. A licenciatura é um curso e o bacharelado é outro. Temos que assumir isso!” (P.CE2). Assumir que há uma formação específica para a licenciatura é um aspecto fundamental para que haja maior articulação entre os dois centros formadores de professores/as de História na UFPE. Diante de tal articulação, a relação ensino-pesquisa também poderia ser redimensionada, pois se compreende que o curso de licenciatura também promove a prática da pesquisa e que a área de Educação também é campo de investigação e não de aplicação de teorias.

Eu acho que as pessoas, no geral dos departamentos âncora, por não terem contato com o Centro de Educação, elas não conhecem o conceito de professor pesquisador. E o conceito de professor é de ‘dador’ de aula, adestrado para o domínio do objeto. (P.CE2)

O debate sobre a articulação entre o Departamento de História e o Centro de Educação nos conduz a pensar sobre a temática da relação entre os saberes disciplinares e saberes pedagógicos na formação docente. Autores como Batista Neto (2007); Monteiro & Penna (2011) chamam-nos atenção para o desafio da formação e da prática de ensino História no que concerne ao diálogo entre os múltiplos saberes da docência, especialmente os disciplinares e pedagógicos. Segundo Monteiro & Penna (2011), o ensino de História está situado num “lugar de fronteiras” no qual a produção de saberes deriva dos “diálogos, trocas e reconhecimentos das diferenças.” (MONTEIRO & PENNA, 2011, p.191).

Partindo de tal compreensão teórica e dos testemunhos de membros dos departamentos responsáveis pela formação do/a professor/a de História da UFPE, identificamos que a relação ensino-pesquisa trouxe à tona, de permeio, o debate acerca da relação entre os saberes docentes no processo formativo. Os depoimentos acerca da valorização do perfil de caráter bacharelizante, por parte de docentes do Departamento de História, nos levaram a questionar de que maneira o diálogo entre os saberes docentes vem sendo compreendido - e expresso enquanto prática pedagógica - diante da reforma curricular que sugeriu uma formação própria para licenciandos/as.

O docente P.Hist1 afirmou que compreendia a importância da interlocução dos saberes disciplinares com os da formação pedagógica. Admitiu que seria importante a resignificação de sua prática para as turmas de licenciatura, tendo em vista que o saber acadêmico será também reconceptualizado pelos/as professores/as em formação para se tornar saber escolar. Mesmo em face desta leitura, P.Hist1 constatou que as práticas de ensino dos/as professores/as formadores ainda estavam arraigadas, majoritária e preferencialmente, ao trabalho com saberes disciplinares, com pouco diálogo com o campo educacional. Isso não o impediu de construir a crítica a essa prática.

Acho que [em] todos os cursos, nós temos nossos problemas e nossas virtudes. Nosso professorado é um professorado... Não é um que se esmere na formação pedagógica. Eu acho que nenhum de nós. Eu mesmo... No sentido de ter aquele investimento em encontrar uma estratégia de abordagem do assunto que atendesse à perspectiva do aluno. Todos nós, pelo menos, a imensa maioria de nós, somos o que chamariam de conteudistas. O que importa é ter o domínio de um conteúdo e se eu domino um conteúdo, eu sou, necessariamente, um bom professor. Então, não preciso me preocupar para além disso. Eu acho que é um problema grande nosso. Nem só de História, nem só da UFPE. (P.HIST1)

O trecho da entrevista do professor nos convida a refletir sobre a prática pedagógica de docentes formadores. Levanta também o debate acerca do que seria um/a “bom/a professor/a” formador/a. Estas temáticas têm profunda relevância para o debate educacional e, certamente, merecem atenção em futuras análises que se desdobrarão desta pesquisa, porém, nos propomos aqui a pensar acerca da relação entre os saberes construídos no campo na História e os saberes do campo educacional no processo formativo dos/as licenciandos/as. Segundo o docente, a interlocução era defasada porque sua própria prática, e a prática de seus pares, careciam do diálogo.

A ausência da relação dialógica pode ser justificada pelo distanciamento dos/as docentes dos departamentos âncoras ao debate educacional. No caso do curso de História, indicamos anteriormente que a carreira acadêmica dos/as docentes do D.H, em sua grande maioria, tem suas bases fincadas no bacharelado. Se utilizarmos os sujeitos de nossa pesquisa como significativos do que pensa o Departamento de História, percebemos que dos/as quatro docentes entrevistados/as, apenas uma apresentou interesse para com o debate educacional, e este interesse se originaria de questões de empatia, gosto pessoal e trajetória profissional. Os demais mantiveram certa distância com o campo de conhecimento com o qual compartilham com outros a formação dos/as licenciandos/as, o que, seguramente, teria dificultado com que conheçam os saberes desse mesmo campo.

Segundo P.CE1, o diálogo com o campo da Educação faz-se necessário até mesmo no curso do bacharelado, tendo em vista que as discussões historiográficas são base para a construção do saber histórico escolar e, dentro disso, pautam a produção de materiais didáticos e artefatos culturais que são utilizados como recursos.

E vamos combinar: para que serve uma pesquisa que não é direcionada a aprendizagem de alguém? Então, até mesmo o bacharel deveria ser formado com uma sensibilidade educativa (...) Os historiadores franceses são todos professores de Escola Normal. Inclusive, os historiadores brasileiros que se dizem influenciados por eles tem pavor à escola. Eles estão de costa para a educação, em especial para a educação pública. (P.CE1)

A relação deficitária entre os saberes do campo da História e os saberes pedagógicos também apareceu em pesquisas que tem o ensino de História como objeto de investigação. De acordo com Monteiro & Penna:

De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que **a pesquisa sobre o ensino de história constitua-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as**

contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão. (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 192) (grifo nosso)

Embora o ensino de História não se configure como nossa categoria central de análise, a temática vem à tona quando discutimos a relação entre saberes disciplinares e saberes pedagógicos. As questões trazidas pelos/as docentes entrevistados/as nos levaram a questionar em que medida essa articulação foi concebida pelos/as docentes formadores/as e de que maneira ela pôde contribuir para um (re)direcionamento dos conteúdos a serem ensinados e de práticas dos/as professores/as formados/as no curso de licenciatura. Quando foi arguida sobre os desafios de ser professora no curso de licenciatura, P.Hist3, disse:

O desafio de integrar os conteúdos que se renovam cada vez mais das disciplinas que a gente ensina para o exercício do ensino mesmo; para a prática pedagógica. Porque eu percebo que a gente vê muita coisa diferente, que não se dá mais, não é? Que se questiona, mas eu acho que as discussões complexas, que envolvem alguns temas, não vai (sic) chegar lá na sala de aula. Ninguém vai explicar a discussão sobre é... Se o pacto colonial existiu ou não, mas, na prática, vai dizer o de sempre: o pacto colonial! Eu acho muito difícil o que eu ensino... eu ensino na sala de aula para os meus alunos e do que eles vão poder pensar mais adiante... porque eles vão passar a proposta mais bitolada do conhecimento histórico; quando a gente já problematiza cada tema cada vez mais, mas como fica isso no Ensino Médio? Quando chega a hora, vem a Revolução Francesa como revolução burguesa e foi assim, assim... O pacto colonial... Continua tudo a mesma coisa. (P.HIST3)

O trecho da entrevista nos aproximou de uma discussão cujo eixo é a relação entre a universidade e a escola – parte fundamental do debate acerca da relação ensino-pesquisa – onde a academia é concebida como espaço produtor de conhecimento e a escola como mero reproduzidor. A professora expressou, com clareza, que a escola difunde conhecimentos defasados, que passa ao largo dos mais recentes debates historiográficos e que os faz não só por desconhecimento, mas por esforço do/a professor/a da educação básica de simplificar o que lhe parece complexo. Seguindo essa linha de compreensão, a história escolar seria uma adaptação, cercada de equívocos e atrasos historiográficos, daquilo que se produz na Universidade. De acordo com Chervel,

Tudo muda, evidentemente, a partir do momento em que se renuncia a identificar os conteúdos de ensino como as vulgarizações ou adaptações. Pois **as disciplinas de ensino são irredutíveis por natureza a essas categorias historiográficas tradicionais.** Sua constituição e seu funcionamento colocam de imediato ao pesquisador, três problemas. O primeiro é o de sua gênese. Como a escola, sendo a partir daí desqualificada toda outra instância, começa a agir para produzi-las? O segundo refere-se à sua função. Se a escola se limitasse a “vulgarizar” as ciências ou a adaptar à juventude as práticas dos adultos, a transparência dos conteúdos e a evidência dos seus objetivos seriam totais. Já que ela ensina suas próprias produções, não se pode senão se questionar sobre suas finalidades: elas

servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em que determinada disciplina responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem?

Terceiro e último problema, o do seu funcionamento. Aqui, ainda, a questão não teria sentido se a escola propagasse a vulgarização para reproduzir a ciência, o saber, as práticas dos adultos: a máquina funcionaria tal e qual, e imprimiria nos jovens espíritos uma imagem idêntica, ou uma imagem aproximada, do objetivo cultural visado. Ora, nada disso se passa no quadro das disciplinas. Não, certamente que não haja aí um objetivo. Simplesmente, **constata-se que, entre a disciplina escolar posta em ação no trabalho pedagógico e os resultados reais obtidos, há muito mais do que uma diferença de grau ou de precisão.** (CHERVEL, 1990, p. 184) (grifos nossos)

Como se sabe, o trabalho de pesquisa do autor se insere no domínio da história das disciplinas escolares. Neste contexto, Chervel nos chama atenção para a ideia que se guarda da disciplina escolar como uma adaptação ou vulgarização da ciência. No caso da história escolar, seria uma adaptação simplificada do que se produz no campo historiográfico. A tese do autor põe em xeque as concepções que enxergam o ensino de História como um campo mecânico de reprodução ao invés de ser ele mesmo produtor de conhecimentos didático pedagógicos, portanto de existência concomitante a prática de investigação da História com o da prática escolar de ensino da História. A história escolar é, portanto, uma outra categoria de conhecimento cuja construção está permeada por diversos saberes – inclusive, os saberes pedagógicos - e suas referidas práticas de mobilização.

O saber pedagógico, portanto, não se relaciona com o saber disciplinar ou com os demais saberes de forma a complementar os mesmos. Ele é parte integrante fundamental da construção de conteúdos escolares, materiais didáticos e práticas pedagógicas, constituindo, ele também, o campo da pesquisa educacional. Ou seja, a formação docente precisa estar forjada numa relação dialógica entre saberes diversos, de modo a não compreendermos a escola como mero ambiente reprodutor e a formação pedagógica como mera facilitadora de compreensões dos conteúdos acadêmicos.

A formação de História é uma formação de gerações, de cidadania. História forma cidadãos. Você se acha no Egito; você se acha na Itália; você se acha na... no Renascimento, no Chile, na China, na América Latina, você se acha! Então, você se identifica para saber o teu papel. Então, História tem um papel de educar o cidadão, de construir o cidadão. Ela forma muito a cidadania, né? O cidadão... conscientizando de ser crítico.

Acho, inclusive, que **a pedagogia veio para facilitar porque possibilita sistematizar um conhecimento que é repassado para passar para o nível que você vai dar, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio.** Não é que eu ache incompatibilidade, não. Eu acho que não dá para você trabalhar o pedagógico sem saber o conhecimento específico. (P.HIST2) (grifos nossos)

A concepção trazida pela docente reforça o que dissemos, em outro momento, que os/as docentes entrevistados/as do Departamento de História não negaram a importância da formação pedagógica na licenciatura. A questão esteve em como os/as docentes enxergaram esta formação e sua relação com os saberes disciplinares. Em um dado momento da entrevista, a professora P.Hist4 sinalizou a importância dessa formação para o curso de licenciatura, que tem a escola como elemento norteador.

Como sou eu que tô dando TCC1, então a gente é que seleciona o que trabalha, né? Para mim, um aluno de licenciatura, ele tem que articular esse conhecimento histórico ao conhecimento pedagógico porque o foco dele é a escola, então ele vai ter que intervir nesse espaço. Toda discussão do Projeto Pedagógico foi em função disso porque a grande questão era a licenciatura. Não estava em xeque se ficava o bacharelado ou não. O projeto que eu participei, o foco era a licenciatura porque aumentou um número muito grande de aulas, de carga horária.

(...)

Quando eu trabalho paleografia agora, como meu xodó, minha cachaça é a educação, eu dou paleografia como recurso, como estratégia metodológica para ele trabalhar com documentos. Então, o trabalho dos meninos ao invés de fazer um artigo é fazer um plano de curso incluindo paleografia, incluindo os documentos.

Eu faço da aula, oficina. Os alunos de História estudam paleografia, mas a aula tem um olhar voltado para a sala de aula (P.HIST4)

Mesmo admitindo que o foco da formação docente seja a escola, na sequência de sua entrevista, a docente não deixou de criticar a ampliação da formação pedagógica a partir da reforma curricular.

A carga horária pedagógica ficou muito alta para a licenciatura e a gente não queria que o aluno perdesse essa... deixasse de se apropriar do conhecimento histórico propriamente dito. Então, ele não poderia se afastar apenas com as teorias pedagógicas, ele tinha que trabalhar essa teoria articulada ao conhecimento da História, à nova historiografia, às discussões historiográficas, como é que se dá o debate historiográfico sobre determinados termos e isso com um olhar voltado para a sala de aula. (P.HIST4)

Os estudos como os de Bittencourt (2004) e Fonseca (2008) abordam a relação entre a produção historiográfica e o ensino de História. Os debates em torno da historiografia recaem sobre o ensino de História na medida em que se revêem conceitos e análises. Com base nos estudos de Tardif (2002), reforçamos a compreensão de que não há docência desprovida de saberes disciplinares ou de saberes qualquer outro tipo. O que buscamos destacar aqui é a ideia levantada por docentes do Departamento de História de que, para a formação de professores/as, o saber disciplinar seria soberano, enquanto os saberes da formação pedagógica, coadjuvantes.

No caso de P.CE1, sua concepção foi de encontro ao que era defendido pelos/as docentes do D.H, sujeitos da pesquisa. Segundo a docente, a formação pedagógica deve ser o foco do processo formativo porque é ela quem trata, especificamente, do trabalho exercido pelos/as professores/as em sua prática pedagógica. “As disciplinas relacionadas às aprendizagens; de ensino, de avaliação devem ser priorizadas porque é a lida do professor.” (P.CE1)

A docente prosseguiu analisando a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da formação pedagógica:

Você não aprende conteúdo para depois ensiná-lo. Os conteúdos com os quais você trabalha na graduação, todos eles tem que ser passados e submetidos à luz do que você vai ensinar. Então, você tem que tá articulado com a escola; com sistema de ensino. Você tem que tá articulado com o aluno de alguma maneira. Você imagina um médico passar seis anos na Universidade e só no último ano ir atender as pessoas. É essa a proposta desse tipo de perspectiva que acredita que você acumula para depois você transmitir, como se pressupõe que a docência é transmissão e não construção de conhecimento. (P.CE1)

Se analisarmos, conjuntamente, as entrevistas das docentes P.Hist4 e P.CE1, iremos nos aproximar de questão levantada por Tardif (2002) quando diz que o debate sobre os saberes docentes pode cair em dois extremos: o pedagogismo e o conteudismo. O pedagogismo refere-se à supremacia da formação pedagógica e o esvaziamento do saber disciplinar. O conteudismo, por sua vez, faz o caminho inverso, pois tende a silenciar os saberes pedagógicos e valorizar os saberes disciplinares. Acreditamos, assim como Batista Neto (2007), que um ponto de maior complexidade do processo formativo está em construir pontes de diálogo e articulação entre esses dois tipos de saberes.

Ao mesmo tempo que afirmamos a necessidade de articulação de saberes no currículo do curso de licenciatura, corroboramos com a fala de P.CE1 quando esta afirma que o processo formativo fica comprometido quando partimos do princípio da aplicabilidade do conhecimento. A prática aplicacionista na formação de professores/as concebe o saber disciplinar como campo teórico que deve ser acumulado e aplicado, posteriormente, nas escolas pelos/as professores/as através de seus saberes da formação pedagógica que são entendidos, assim, como puramente utilitaristas.

Diante dos conflitos entre projetos e de concepções divergentes acerca do curso de licenciatura em História e de sua reforma curricular, faz-se necessário conhecer o que pensam os sujeitos formados neste curso a partir um perfil que propunha a licenciatura como curso com identidade própria. A seção seguinte apresentará as concepções de egressos e estudantes

de períodos finais do curso – à época em que a pesquisa de campo estava sendo realizada. Todos atuavam como docentes em escolas da rede pública e/ou privada.

5.2 O OLHAR DE ESTUDANTES DE PERÍODOS FINAIS E DE EGRESSOS ACERCA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO/DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPE

Um dos nossos objetivos específicos consiste em analisar como egressos e estudantes dos períodos finais do curso de Licenciatura em História da UFPE, ingressantes no perfil nº1113-1, aprovado pela reforma de 2012.2, concebem a formação pedagógica proposta a partir do currículo desse curso. Como foi indicado em nosso percurso metodológico, o critério para a escolha dos sujeitos foi o fato dos/as estudantes e egressos/as terem experiência na atividade docente para além do cumprimento de seus estágios supervisionados. As concepções de estudantes e egressos permitiram-nos identificar os desdobramentos da reforma curricular para indivíduos cujo processo de formação inicial deu-se sob uma proposta formativa que visou superar o chamado “modelo 3+1”.

Os dados oriundos das entrevistas realizadas com esse grupo de sujeitos foram organizados em três categorias que, assim como as demais apresentadas nas outras seções, estão relacionadas e compõem nosso tema central, a formação pedagógica. Foram construídas três categorias diante das entrevistas: **a) identidade própria do curso de licenciatura em História; b) concepções acerca da relação teoria-prática na formação docente; c) concepções acerca da relação ensino-pesquisa na formação docente.**

Cada categoria será abordada individualmente e analisada a partir de subcategorias norteadoras. Em relação à identidade própria do curso de licenciatura em História, o texto de análise está pautado nos seguintes subcategorias: a) *motivações para a escolha do curso de licenciatura em História*; b) *relação dos sujeitos com o curso de licenciatura*. As discussões sobre a relação teoria-prática na formação docente foram norteadas pelas subcategorias: a) *concepções acerca dos componentes curriculares da formação pedagógica*; b) *vivências dos/nos estágios supervisionados*; c) *experiências em suas atividades docentes*. Por fim, a categoria da relação ensino-pesquisa, assim como nas entrevistas com docentes e funcionário do D.H, tem como subcategorias: a *relação entre os saberes disciplinares e saberes pedagógicos*, e as *concepções acerca da noção de professor/a-pesquisador/a*.

5.2.1 Identidade própria do curso de licenciatura em História

A categoria da identidade própria de curso permeou todo o trabalho e esteve presente nos dados construídos a partir de diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos. Isto nos leva a afirmar que esta questão foi peça chave no processo da reforma curricular. No caso dos estudantes e egressos, a identidade própria do curso de licenciatura em História o fez ser

reconhecido, primeiramente, não por ser uma licenciatura, mas um curso de História. Ou seja, a identidade conferida ao curso não esteve fundamentada no seu objetivo primeiro que é formar professores/as, mas sim por seu saber disciplinar de referência.

Quando questionados/as sobre o porquê da escolha pelo curso de licenciatura em História, a maioria dos sujeitos afirmou ter afinidades ou preferências pela disciplina de História na educação básica, especialmente no Ensino Médio.

O principal motivo d'eu escolher licenciatura em História é o fato de... eu sempre quis entender como as coisas funcionavam e porque onde a gente tinha chegado onde chegou: religião, vida social, costumes. Eu sempre ficava imaginando como chegamos até aqui, o caminho que a gente percorreu. Acredito que a História é o melhor caminho para entender onde as coisas chegaram, onde estão, se tornaram o que são. Então, eu acho que esse foi o maior incentivo em fazer História. (EG1)

O egresso identificado como Eg2 apresentou um sentido semelhante à escolha de Eg1:

Eu acredito que a escolha pela licenciatura em História se dá num projeto de vida mesmo, **numa trajetória de vida marcada por essa disciplina** porque desde o ensino fundamental, é... Essa disciplina se apresenta como desafiante para mim, pensando também momentos de Ensino Médio. (EG2) (grifos nossos)

Dando continuidade a esta perspectiva, uma estudante, afirmou:

Eu escolhi o curso de licenciatura em História, primeiro pela **relação que eu tinha com a disciplina no Ensino Médio** que era a que eu mais me identificava e por achar que eu não ia me encaixar em outro curso porque eu sempre gostei muito de falar, falar em público...E quando eu juntei o que eu considerava como um dom com a disciplina que eu gostava, aí eu fui para esse lado. (EST3) (grifos nossos)

Os trechos iniciais das entrevistas nos aproximaram do debate sobre a construção não só de uma identidade do curso de licenciatura, mas de uma possível concepção que os/as estudantes e egressos guardavam acerca do próprio curso. Em outra situação específica, a estudante revelou que o curso de licenciatura em História foi sua escolha por questões de sua vida prática.

Minha escolha pelo curso de licenciatura em História não foi a primeira escolha que eu tive quando eu tentei vestibular. Eu terminei o Ensino Médio no ano de 2012 e nesse ano eu tentei o vestibular para Ciências Econômicas na Federal mesmo. Só que aí eu não consegui passar nesse curso. Em 2013 eu entrei em um cursinho particular pra tentar Ciências Econômicas de novo, aí eu **me deparei com a possibilidade de fazer História porque era uma disciplina que eu sempre me identifiquei na escola.** (...)

A área da licenciatura, ela meio que veio... não foi por uma escolha pensada. **Eu escolhi fazer licenciatura em História porque o turno do curso, quando eu fui fazer a inscrição na Covest, o turno era à noite, então eu achei a necessidade de fazer esse curso de licenciatura em História à**

noite porque seria legal caso eu quisesse trabalhar durante o dia e conseguiria fazer faculdade à noite. (EST1) (grifos nossos)

De acordo com os testemunhos colhidos por entrevista, identificamos que a escolha pela docência esteve num segundo plano entre estudantes e egressos. A prioridade pela área do conhecimento em detrimento da formação profissional ou da área de atuação nos aproxima dos debates acerca da identidade e profissionalidade docente. O estudo realizado por Xavier (2014) revelou - a partir de uma revisão bibliográfica voltada para a compreensão da profissão docente - que mesmo em países de alto nível de desenvolvimento social como Portugal e França, o magistério sofre certa desvalorização seja pelo sucateamento da profissão ou pela ausência de autonomia em seu trabalho cotidiano.

Para Xavier, “tudo isso, a nosso ver, é consequência de uma percepção pouco fundamentada a respeito das potencialidades e dos limites da escola e do papel do professor na vida individual dos seus alunos e na própria dinâmica social” (XAVIER, 2014, p.831). A análise da autora levanta questões caras à profissão docente, no Brasil, que dizem respeito ao desprestígio social porque passa o/a docente da educação básica, especialmente os/as docentes/as das redes municipais e estaduais.

Acreditamos que a fragilidade da figura docente diante da sociedade foi uma das justificativas para que o exercício da docência não tenha sido o primeiro critério de escolha dos sujeitos da pesquisa. Após definirem o campo do conhecimento de referência apareceram, nas entrevistas, as justificativas pela profissão de professor/a. A maior parte dos/as entrevistados/as narrou sua escolha com apreço, exceto Est1 que optou em decorrência do turno no qual o curso era ofertado.

Eu sempre gostei de pessoas, o contato entre os seres humanos, então eu pensei no ambiente escolar sempre tendo um relacionamento muito próximo com meus professores. Um pedaço dos meus melhores amigos são meus professores que me deram aula há 10 anos atrás, 8 anos atrás. Então, meu grupo de amizade, acho que a maioria virou professor e a gente se relaciona ainda hoje com nossos professores antigos, são todos nossos amigos, então por crescer nesse meio e ver que a relação era muito boa. (EG1)

A partir do trecho da entrevista de Eg1 e do relato de Est3, podemos identificar que a escolha pela licenciatura deu-se, basicamente pelas experiências vividas na educação básica. O egresso Eg2 também relatou experiências na educação básica como fonte de inspiração para escolha pela licenciatura.

Foi um fato um pouco constrangedor na minha 8ª série do Ensino Fundamental, mas eu não consegui esquecer porque ao mesmo tempo em que eu passei aquele momento constrangedor, aquilo me ajudou muito a entender o que eu queria para mim. Mas, não posso dizer que isso foi

determinante para a licenciatura em História. Eu tinha 15 anos na 8ª série, 14 anos... então, é... eu passei para o Ensino Médio e no Ensino Médio também tive momentos de muito é... de uma situação um pouco conturbada com a história escolar porque é... professores sensacionais fizeram parte da minha trajetória no Ensino Médio e tinha professores terríveis do ponto de vista da didática, da relação professor-aluno. Professores muito desestimulantes que chegaram até a perder provas minhas. Então, espelhados nesses bons exemplos que me fizeram ter paixão pelo conteúdo da História e por esses maus exemplos é... Esses professores, é... que fizeram passar constrangimento na escola ou desconfiaram da minha capacidade cognitiva, então isso me conduziu, de certa forma quando eu terminei o Ensino Médio, eu enveredei, acabei enveredando pela licenciatura em História. Eu nem tive isso de ficar em dúvida entre bacharelado e licenciatura. Eu sempre soube que estava no curso de licenciatura. (EG2)

O depoimento de Eg2, referente à sua escolha pela licenciatura, também remontou às experiências na educação básica. Sobre esta questão, considerada como um forte critério de escolha pelos sujeitos, podemos lançar mão, mais uma vez, do debate acerca da construção dos saberes docentes e suas origens. Teóricos como Tardif (2002) e Gauthier (2006) afirmam que o ambiente escolar também é fonte de aquisição de saberes. Tardif (2002) a denomina de “fonte social de aquisição” (TARDIF, 2002, p.63). Isto quer dizer: parte dos nossos saberes docentes e parte da construção da nossa atividade docente são forjadas graças às experiências vividas na escola.

Outro aspecto considerado como critério para a escolha do curso de formação de professores/as foi denominado por nós como a “concepção romântica da docência.” Nomeamos de romântica porque é uma ideia que guarda a concepção da docência como um dom, portanto a um atributo natural do indivíduo ou como uma atividade missionária, logo relacionada a um destino previamente manifesto. A estudante Est3 revelou ter escolhido a licenciatura por ter o dom de falar. Os outros citados expuseram sua compreensão da docência como uma possibilidade de fazer amizades e aproximar-se dos jovens. Segundo Nóvoa (1989), este tipo de concepção está pautada nas origens da profissão docente que esteve relacionada ao sacerdócio. De acordo com o autor, “as ordens religiosas da atividade docente vão acompanhar os professores ao longo de toda sua história sócio-profissional.” (NÓVOA, 1989, p.437)

Eu nunca me interessei por bacharelado, não. Porque eu achava muito distante do ser humano, pesquisa... Eu me imaginava em laboratório e tal; não me enchia os olhos. Então, a licenciatura foi por causa dessa boa relação que a gente tinha com meus professores e eu queria ser igual (EG1).

Os trechos das entrevistas, expostos acima, abordaram concepções sobre o curso de licenciatura em História, situadas num recorte temporal em que estudantes e egressos ainda

não tinham iniciado o curso. Com a continuidade dos nossos questionamentos, percebemos que a relação dos sujeitos com o curso de licenciatura foi sofrendo modificações na medida em que iam vivenciando o curso, especialmente quando entraram em contato com os componentes curriculares da formação pedagógica, sobretudo, o estágio supervisionado.

Quando eu cursei a licenciatura em História, umas das coisas que modificou em mim durante a formação, e até hoje eu trago comigo, é que a gente não sabe de tudo. Porque antes de entrar na graduação, eu tinha uma perspectiva de docência em que eu falava, falava bastante, eu adorava falar e pouco eu dava conta do quão eu era superficial ou de quão era basilar aquilo que eu falava.

Eu não tinha um conhecimento aprofundado, eu não ia atrás de novas fontes. Eu tava ali com as fontes mais simples que poderiam ter que era o livro didático ou era um livrinho de alguma coisa que a gente lia, então, essas coisas que a gente lia, que a gente consumia antes da graduação, eu ia ‘verborragiando’ (sic) por aí e jurando que tava abalando. E quando eu passei pela formação inicial, eu aprendi, de certa forma, a trabalhar melhor a situação didática, a situação da sala de aula.

Saber que... que muitas vezes a gente tá ali reproduzindo um conhecimento ultrapassado ou um conhecimento de senso comum, então isso me ajudou muito a perceber, de certa forma, que a gente não sabe tudo; que a gente tá ali, recebeu a formação, é... com seus problemas e suas qualidades, mas recebeu, é... tipo... tem uma base para trabalhar. (EG2)

Eg2 analisou sua concepção sobre a profissão e a prática docente de acordo com as experiências que teve antes e depois de cursar a licenciatura. Percebe-se, em seu depoimento, que a vivência no curso foi fundamental para construíse uma compreensão da complexidade da prática pedagógica docente tanto no que concerne à relação ensino-aprendizagem quanto em relação aos saberes disciplinares e igualmente aos saberes pedagógicos. Em sua análise sobre a socialização profissional como iniciação e conversão identitária, Dubar (2012) aponta um estudo realizado por Everett Hughes (1955) sobre a profissão do/a médico/a. Segundo o estudo, o reconhecimento do médico não ocorre, somente, quando os indivíduos estão cursando medicina mas, sobretudo, quando iniciam o “trabalho real.” Podemos aproximar a questão trazida por Dubar da ideia de construção de uma compreensão sobre o curso de licenciatura e sobre a docência quando os estudantes iniciam sua formação inicial e quando partem para a atividade docente nas escolas.

Portanto, não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimentos, e **sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro**, envolvendo, antes de tudo, **o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito**. Essa cultura de trabalho se traduz no ingresso em um segmento (hospitalar, liberal, de pesquisa, etc.) organizado em torno de atos específicos, codificados, controlados pelos colegas. Embora se possa e se deva falar de saberes profissionais, trata-se de mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e de ações experimentadas ao longo

de um percurso de formação qualificante. (DUBAR, 2012, p.357) (grifos nossos)

A análise de Dubar contribuiu para que compreendêssemos a mudança de sentido que os sujeitos atribuíam à docência antes e depois de ingressarem no curso de licenciatura; antes e depois de vivenciarem sua formação pedagógica, e ainda mais, antes e depois de iniciarem o exercício da docência. É no trabalho, que se materializava sua prática docente, que os/as estudantes e egressos refletiam sobre ser professor/a e ressignificavam também a sua formação. Acontecia, portanto, o que Dubar denomina de “conversão identitária”.

O egresso Eg1 colocou o campo do conhecimento da História como primeiro critério de escolha pelo curso, mas ao passar pela formação inicial e ingressar na atividade docente, revelou que a formação pedagógica tem grande valor. Reforçou que, é a formação pedagógica quem dava o suporte para o exercício de sua profissão. “Eu acho que, na maioria das vezes, eu privilegio mais a parte pedagógica do que em si a História. Como já falei antes, pra mim é mais importante as disciplinas de Educação do que as próprias disciplinas do perfil de História.” (EG1)

A estudante Est3 também indicou mudanças de percepções acerca do curso depois que iniciou sua formação. “Bom, as disciplinas de História foram um pouco frustrantes porque quando a gente entra na Universidade, a gente acha que vai trabalhar alguns assuntos que a gente se identifique, que a gente gosta muito, e ao longo do curso, os professores não trabalham eles”. (EST3)

O trecho da fala de Est3 indicou um certo distanciamento existente entre os conteúdos abordados na graduação em História e os conteúdos trabalhados na escola. A expectativa do estudo da História tem como referência aquilo que foi vivido no ambiente escolar, então, quando não há aproximações com aquilo que se tem como referência, há a frustração. Não temos a intenção de afirmar que o curso de licenciatura deva estar exclusivamente submetido ao que dita a escola e que as decepções pessoais de uma estudante revelem as características gerais do curso. No entanto, compreendemos a análise como um indicativo acerca da relação do curso de licenciatura com a instituição para a qual os/as profissionais formados/as deverão ser destinados/as.

Os distanciamentos entre o campo da História, ou seja, o saber disciplinar, e a realidade da escola e do ensino da História também foram citados pela estudante Est1. Mais uma vez, a formação pedagógica foi considerada como fundamental no processo formativo.

É muito complicado a gente tá na Universidade e a gente tá sempre em contato, enfim... com os temas históricos, porém, caso não houvesse essas disciplinas de educação, a gente não saberia como repassar esses conteúdos

que foram aprendidos para o ensino público e ensino privado de maneira que aquilo fosse significativo na vida da pessoa.(EST1)

As reflexões trazidas pelos sujeitos remetem-nos às análises realizadas pelos docentes do Departamento de História quando se mostraram contrários à ampliação da formação pedagógica, pois compreendiam que a adaptação da carga horária dos componentes curriculares do campo da História causou prejuízos à formação dos/as licenciandos/as. De acordo com estudantes e egressos entrevistados/as, a formação pedagógica foi vital para o exercício da docência. Segundo os/as mesmos/as merecia, inclusive, lugar de destaque no processo formativo.

Ao discorrerem sobre seu curso e sobre os desdobramentos de sua formação inicial para a prática docente, os/as estudantes e egressos apontaram, com destaque, a temática da relação teoria-prática. Segundo os sujeitos, é com e na prática docente que se compreende o trabalho do/a professor/a que envolve desafios e momentos de grande satisfação. Ou seja, há uma sinalização de que a relação teoria-prática merece ser vista como uma unidade, como aponta Freire (1997).

5.2.2 Concepções acerca da relação teoria-prática na formação docente

Enquanto a categoria relação ensino-pesquisa ganhou destaque nas entrevistas realizadas com professores/as e funcionário técnico administrativo, a relação teoria-prática apareceu com ênfase nas narrativas de estudantes e egressos. De acordo com os/as mesmos/as, esta foi uma questão central dos seus processos formativos, o que corrobora com a consolidação deste debate no campo educacional.

Um primeiro aspecto a ser destacado acerca desta temática diz respeito às concepções trazidas pelos sujeitos sobre os componentes curriculares do curso que se destinam, especificamente, à formação pedagógica. Eles/elas revelam o que as discussões e os trabalhos desenvolvidos na vivência dos componentes curriculares proporcionaram à sua prática docente. O estudante Est2 afirmou que os estudos voltados ao campo da educação promoveram mudanças no modo como ele enxergava a profissão docente e o seu exercício.

“Quando eu comecei a me deparar com as cadeiras do CE, eu comecei a enxergar minha profissão de uma outra forma. Eu achava muito que era repetir o que os professores faziam no Ensino Médio que ia dar certo. Mas, agora, eu penso bem diferente” (EST2). A percepção do estudante nos remete ao que diz Paulo Freire sobre a “exigência da reflexão”. A relação teoria-prática mostrou-se para o sujeito como uma condição vital de compreensão sobre a prática docente.

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1997, p.22)

Mesmo apresentando novas compreensões acerca da docência a partir do contato com os componentes curriculares da formação pedagógica, os/as estudantes entrevistados/as indicaram concepções próximas ao aplicacionismo e à transmissão de conhecimento quando relataram sobre suas experiências enquanto professores/as da educação básica. Acreditamos que estas questões merecem destaques, pois, indicam que tais perspectivas acerca da relação ensino-aprendizagem ainda estão presentes nas reflexões de professores/as formados/as pelo curso de licenciatura em História da UFPE.

A estudante Est1 apresentou a ideia de aplicação de conhecimento cujo aporte para suas aulas viriam do campo do conhecimento da História, enquanto a formação pedagógica oferecia um leque instrumental para que pudesse “aplicar” tais conteúdos. Para a estudante, “essas disciplinas [História] me deram a base teórica para **aplicar** em sala de aula e com o auxílio das disciplinas de educação, eu consigo **aplicar** toda essa teoria que foi aprendida dentro da Universidade durante as aulas.” (EST1) (grifos nossos)

Outro trecho de entrevista que merece destaque, por coincidir com a perspectiva indicada acima, diz respeito às impressões do egresso Eg1. Para ele, o Centro de Educação trouxe contribuições fundamentais para a prática docente, porém as temáticas abordadas nos componentes curriculares não se aproximavam da realidade vivenciada nas escolas.

Em certo momento no CE, conversando com meus amigos, diziam que as cadeiras do CE são mais importantes do que as cadeiras do CFCH porque não adianta eu ter o conteúdo e não saber como **passar** esse conteúdo, né? Como esse aluno funciona... Então, eu acho extremamente importante as cadeiras do CE, Centro de Educação, mas, mesmo assim, a maioria das cadeiras do CE, elas parecem que são desconectadas da realidade. (EG1)

O egresso Eg2 reforçou a percepção de Eg1:

Bom, a ideia que eu tenho das disciplinas da área de educação, de uma forma geral, são positivas, mas eu não posso aqui dizer que são, é... mil maravilhas porque alguns componentes curriculares do tronco 2012.2 [currículo

reformulado] não tiveram objetivos precisos para a formação de professores. Paguei uma disciplina de “Fundamentos da Educação” que, para mim, foi uma disciplina nula, é... não teve um bom desenvolvimento.

Durante o período letivo que eu cursei, e meus colegas também, Fundamentos Psicológicos da Educação foi uma disciplina que faltou um propósito para a formação de professores e para a formação de professores de História, em particular. São disciplinas da área de educação que eu não tenho saudade e que eu acho que aprendi muito mais sem os professores do que com os professores, então, eu não quero nem recordar dessas disciplinas que não foram tão interessantes para a formação. (EG2)

Nossa experiência enquanto docente do curso de licenciatura em História permitiu-nos fazer uma leitura mais aprofundada das falas acima. Era comum ouvir dos estudantes do curso, independente do período em que se encontravam, que há um hiato na relação teoria-prática. Os discursos sobre o distanciamento entre debates propostos nas aulas do Centro de Educação e a realidade escolar marcavam a vivência dos/as profissionais do centro. Porém, percebemos que a grande questão não está no hiato da relação teoria-prática, mas sim no modo como estudantes e egressos compreendiam as duas esferas.

Ao analisarmos os trechos apresentados até o momento, percebemos que o conceito de “teoria” circulou em torno da compreensão de que é todo conhecimento produzido no campo da História, da Filosofia, da Psicologia. A ideia de prática esteve vinculada ao “saber-fazer”, ao aplicar, ou seja, a saberes utilitários. Desse modo, inferimos: enquanto persistir a noção de que um bom debate teórico é aquele que se aplica na prática, a relação teoria-prática permanecerá sendo representada por um hiato.

Outros depoimentos podem ser revelados com o objetivo de corroborar com a nossa leitura:

O Centro de Educação ele é totalmente desvinculado do CFCH de História. Então, **não existe uma conexão entre a teoria do CHCH e a prática do Centro de Educação**, na minha opinião. Tem uma discrepância muito grande entre a prática e a teoria. Esse é o problema que a gente começa a ver a partir dos estágios. (...)

A gente sabe que a prática é o melhor caminho para aprender, mas a teoria, ela está sendo falha nesse quesito. Não está nos preparando para a prática real de alunos, principalmente de escolas públicas. (EG1) (grifos nossos)

O trecho da entrevista com Est1 trouxe exemplos dos pontos de análise que traçamos até o momento sobre a relação teoria-prática.

Em ambos os casos, assim, da minha formação, é... tanto na parte da teoria da História quanto na parte da teoria pedagógica, eu acredito que a gente não consegue **aplicar** toda essa teoria quando a gente tá dando aula.

Em História, porque há um distanciamento muito grande da realidade dos alunos, do dia-a-dia... Como os conteúdos da pesquisa histórica que é produzido... E essas teorias, de fato, não chegam realmente para a sociedade que tá fora do Centro Universitário.

E dos pedagógicos porque, muitas vezes, em discussões que tivemos nas disciplinas, é... pôde-se perceber que enquanto se fazia o estágio supervisionado em escola pública, **poucas vezes a gente percebeu que dava pra fazer a teoria junto com a prática** porque a realidade dos estudantes é outra; a realidade da comunidade é outra; a realidade do sistema escolar é outra. Então, é difícil manter essa relação forte entre teoria e prática. (EST1)

Candau (2012) destaca que a dimensão técnica do ensino-aprendizagem não é desprezível, mas que precisa ter objetivo e ações políticas claros. Abordamos, na análise documental, as diferentes perspectivas da didática apontada pela autora. Retomamos neste momento, pois consideramos importante ressaltar que não se trata de negar completamente a instrumentalização da relação ensino-aprendizagem, mas de que forma esta instrumentalização é compreendida. Sem dúvida, o sentido atribuído é um divisor de águas para o tratamento da relação teoria-prática.

Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc. constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, quando esta dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo. A dimensão técnica é privilegiada, analisada de forma dissociada de suas raízes político-sociais e ideológicas, e vista com algo neutro e meramente instrumental. A questão do “fazer” da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o “por que fazer” e o “para que fazer” e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada. (CANDAU, 2012, p.15)

Com a compreensão de que a formação pedagógica precisa voltar-se ao “que fazer” nas aulas de História, os egressos e estudantes revelaram a preferência pelos componentes curriculares das metodologias de ensino e estágios supervisionados. A justificativa pela relevância dos componentes curriculares na formação referia-se, exatamente, ao fato de serem espaços onde se poderia tratar de maneira mais intensa a relação teoria-prática, sobretudo os estágios.

Então, disciplinas específicas fizeram com que eu, é... apontasse como importante para mim, por exemplo, Metodologia do Ensino de História 1. Foi uma disciplina muito importante porque trabalhamos metodologia; trabalhamos propostas de intervenção; trabalhamos questões fundamentais, hoje, para a discussão para a educação cidadã; questões de gênero e tipo... Houve uma proposta, uma provocação naquela disciplina que foi muito pertinente, articulando o conhecimento da história escolar mais os procedimentos metodológicos de conduzir uma aula, um plano de ensino. Então, essa disciplina foi muito marcante.

A disciplina de Estágio Supervisionado 2 também foi uma disciplina que eu recorro com lembranças muito positivas e a disciplina de Educação Patrimonial também foi muito importante para mim em certo sentido. (EG2)

A gente sempre conversa, né... Que é muito bonita a teoria. É lindo, né... Mas, quando a gente vai para a prática, para os estágios, a gente vê uma realidade completamente diferente do que a gente foi preparado no CE. Então, as maiores dificuldades que eu encontrei foi essa. Achava que ia ser uma coisa a escola, mas quando cheguei lá era outra coisa totalmente diferente. Então, eu acho muito importante as cadeiras do CE, mas eu acho que precisam ser reavaliadas porque a maioria não condiz com a realidade de hoje da sala de aula. (EG1)

A estudante Est3 também revelou interesse pelos componentes curriculares da formação pedagógica, principalmente quando os colegas compartilhavam experiências da sala de aula e o/a docente formador/a fazia as intervenções. Mesmo percebendo contribuições significativas à sua formação, Est3 indicou fragilidades nos debates teóricos propostos pelos/as docentes do Centro de Educação em decorrência da insuficiente diversidade bibliográfica.

Todas as disciplinas do CE, de alguma forma, ajudaram na formação, principalmente nos debates que ocorriam na sala quando os alunos comentaram as experiências na sala de aula e os professores orientam. Mas, sempre achei que as disciplinas do CE eram pouco repetitivas, que os textos utilizados desde o primeiro período foram repetidos até o último, tendo poucos professores que se distanciavam desses textos. (EST3)

A troca de experiências trazida pela estudante como um ponto positivo da sua formação pedagógica remete às experiências vivenciadas pelos estudantes e egressos durante os estágios curriculares supervisionados. No texto da análise documental, apontamos que a ampliação da carga horária dos estágios, em relação ao perfil anterior do curso, tinha como fundamentação argumentativa, a indissociabilidade da relação teoria-prática. Neste sentido, os estágios supervisionados seriam momentos privilegiados de vivenciar tal relação.

Todos os/as estudantes e egressos admitiram o papel valioso do estágio para sua formação, pois era no chão da escola que podiam materializar suas expectativas pessoais, realizar análises, com base em seus referenciais teóricos, e iniciar sua atividade docente desde o momento da regência, passando pelas observações da prática pedagógica da escola e da sala de aula. A estudante Est1 afirmou ter sido o estágio, o espaço que a permitiu compreender a relação teoria-prática.

As disciplinas (sic) de estágio supervisionado têm sido de grande importância para a minha formação, é... porque me colocou (sic) em contato, de fato, com o ambiente escolar, com toda dinâmica que esse ambiente tem e a gente saiu de toda aquela questão de teoria e foi, realmente para a prática.(EST1)

Um estudo realizado por Silva e Gaspar (2018) acerca do papel do estágio supervisionado no entendimento da relação teoria-prática em cursos de Licenciatura em

Pedagogia, revelou que o estágio foi compreendido pelos/as estudantes como um espaço de reflexão e descoberta. Do mesmo modo, os trabalhos sobre a relação teoria-prática apresentados em nosso levantamento introdutório – texto referente ao estado do conhecimento – indicaram o estágio enquanto campo no qual essa relação é privilegiada. De acordo com as autoras acima,

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais. (SILVA & GASPAR, 2018, p. 206)

Diante das reflexões teóricas sobre os estágios e os trechos das entrevistas concedidas por estudantes e egressos, pudemos constatar que o estágio supervisionado tem papel de extrema importância para a formação porque proporciona a vivência dos/as licenciandos/as no ambiente escolar. Esse dado reforça a leitura que fizemos na análise documental ao afirmarmos que a prática, no currículo da licenciatura em História da UFPE, apareceu muito mais enquanto objeto do campo teórico do que como concretização de experiências.

Somadas às experiências dos estágios, dois sujeitos – um estudante e um egresso – revelaram também que a vivência do Pibid foi de fundamental importância para sua formação docente. O Pibid é um programa do governo federal (2007) que oferece bolsas de iniciação à docência a estudantes de cursos presenciais de licenciatura. O Programa visa estreitar os vínculos entre os/as os professores/as em formação e as escolas públicas⁶⁹.

Estágio é o mais importante [componente curricular] porque quem não tem prática, vai à prática.

Essa relação [teoria-prática] eu só consegui enxergar ela caminhando na cadeira de estágio junto com o PIBID porque aí a gente discutia muito a teoria para aplicar na aula. (EST2)

Eu sou um cara que posso dizer que sou privilegiado porque eu experienciei os estágios e experienciei também o Pibid, além de uma oportunidade de docência como intérprete de Libras e tudo o mais que oportunizou um conhecimento antes mesmo da formação inicial do que era a docência. (EG2)

Nossa pesquisa não tomou como um dos seus objetivos específicos avaliar os impactos do Pibid na formação dos/as licenciandos/as, porém, convém destacar a importância de tal Programa por dois motivos considerados importantes. O primeiro diz respeito à leitura de currículo do curso de licenciatura em História. Dissemos em outros momentos que

⁶⁹Para maiores detalhes, acessar www.portal.mec.gov/pibid

defendemos uma maior presença dos/as estudantes no ambiente escolar, para além da carga horária prevista para os estágios. Um outro aspecto refere-se às contribuições que as Universidades públicas trazem à educação básica a partir do diálogo entre escola e instituições de ensino superior. Diante de programas como este, o processo formativo acontece tanto para os/as licenciandos/as quanto para os/as professores/as supervisores das escolas públicas.

É válido ressaltar que a concepção acerca da relação teoria-prática analisada nesta pesquisa está pautada a partir de experiências de um grupo diferenciado de estudantes e egressos. São diferenciados/as porque em ambas as situações, os sujeitos estiveram imersos na atividade docente, eram considerados professores iniciantes – no caso dos estudantes, mesmo sem terem concluído a sua formação inicial. Nesse sentido, a escola propicia ao iniciante experimentar diversas situações, além daquelas vividas nos estágios. Os sujeitos também estavam imbricados à prática pedagógica – na perspectiva de Souza (2009) – das instituições e, não mais como estagiários, desempenham tarefas de profissional da educação.

Eu, por exemplo, **estagiei pela Prefeitura do Cabo antes mesmo de pagar Estágio 1 no CE.** Então, foi um choque muito grande para mim.

Depois que eu saí do primeiro dia de aula, na realidade, meu primeiro dia como professor, a diretora me colocou na sala e disse: “oh, esse aqui é o novo professor...” Eu não sabia a mínima ideia do que eu iria fazer porque não me foi passado nada, então tem aquele choque. Os alunos perceberam, se aproveitaram. Foi uma coisa meio fora de ordem a minha aula. Tanto que eu cheguei em casa e pensei: “nunca mais eu volto na sala de aula”. Por que? **Porque o CE tinha me preparado para uma situação...** Eu acreditava que o aluno era aquele aluno que o CE tanto falava e quando eu fui conhecer na prática, na vida, que tipo de aluno era esse, foi um choque! Muito grande! Então, eu acho que tem que melhorar essa realidade de ligação entre teoria e prática. (EG1) (grifos nossos)

O extrato de fala nos chama atenção pelo modo como o egresso responsabilizou o Centro de Educação pelas suas ausências ou inseguranças pessoais. Ele iniciou o estágio remunerado sem sequer ter cursado o primeiro componente curricular referente aos estágios supervisionados. EG1 começou a atividade de regente, mas não tinha vivenciado a experiência de ingressar na escola enquanto estagiário para observar as práticas pedagógicas forjadas nas instituições de ensino – objetivo do Estágio 1. Por outro lado, é importante pensar, a partir da experiência narrada pelo egresso, que o contato com a escola somente a partir da segunda metade do curso – com o componente curricular de Estágio Supervisionado 1 – trouxe alguns prejuízos à formação, pois as referências de docência trazidas da educação básica não foram suficientes para orientarem o trabalho dos/as licenciandos/as.

Eg1 iniciou a atividade regente com o estágio remunerado por uma secretaria municipal de educação sem que em seu curso tivesse experienciado maiores aproximações

com a escola. Não temos como afirmar se componentes curriculares como Didática, Fundamentos Psicológicos da Educação, Gestão Educacional e Avaliação da Aprendizagem quando por ele cursados, promoveram atividades de campo nas escolas. Esses componentes, como é sabido, quando ofertados por um/a docente do quadro permanente, costumam, proporcionar tal atividade, ainda que, no PPC do curso, os referidos componentes não apresentem, formalmente, uma carga horária prática.

Não afirmamos que a Universidade é responsável por sanar inseguranças pessoais, nem que a imersão na escola desde o início do curso seja a confirmação de um bom desempenho por parte do/a professor/a em formação. Se assim pensássemos, estaríamos indo de encontro ao pensamento freireano de que “ensinar exige consciência do inacabado.” (FREIRE, 1997, p.28). A consciência do inacabamento é que suscita a educação, portanto, está na base do processo formativo. Partimos da perspectiva de que a formação docente é um ato contínuo, portanto não existe formação docente findada.

O egresso Eg2 também apontou que passou a conhecer a dinâmica da escola, enquanto docente, quando iniciou seu trabalho como professor, antes mesmo de concluir a formação inicial. Diferente de Eg1, não descreveu uma experiência traumática porque afirmou ter buscado assegurar-se no domínio do debate teórico para conduzir sua prática. Aproximou-se, portanto, do que Freire (1997) chama atenção para a necessidade da prática reflexiva, caso contrário, ela vira “ativismo”.

Eu já trabalhava na [durante] formação inicial como docente e como professor de Libras, especificamente, então, é... eu pude conhecer ali a dinâmica da sala de aula, como era necessário trabalhar naquele espaço e durante a formação eu fui pegando, abstraindo o que a disciplina tinha de teórico e de é... abstrato, ou seja, os conhecimentos das teorias e sabendo onde era pertinente quando usar, quando refutar. Então, eu acredito que minha formação teórica, ela tenha sido bem sólida porque eu soube fazer o uso de abstrações.

(...)

Ter uma preparação é muito importante porque senão a gente pode não saber e se sentir acuado de certa forma, por estar sem o preparo necessário para tá conduzindo aquele momento. Então, os saberes pedagógicos atuam aí, desde o início, na relação com o colega, na relação com o aluno, na relação com os funcionários... no momento da prática docente, então.

Quando a gente vai explicar um conteúdo ao aluno... a forma de chegar; a forma como a gente planeja também... então, no momento do planejamento, tem que tá ali o nível do aluno, o pensamento: “será que ele vai conseguir concluir essa atividade?” “Será que eu não vou tá pegando um pouco pesado com essa turma?” Então, esses saberes estão circundantes ali para que a gente possa decidir melhor, tomar as melhores decisões na nossa prática. (EG2)

O relato do egresso apontou para a importância dos saberes da formação pedagógica. Apareceram, portanto, como horizontes para nortear as práticas docentes. É importante perceber que, mesmo tecendo críticas ao modo como a relação teoria-prática era tratada no Centro de Educação, os sujeitos acabam por revelar a importância dos saberes referentes ao campo educacional. “Não adianta eu empurrar o conteúdo nos meninos, nos alunos, e não ver um retorno. Então, eu tenho que **saber usar o que eu aprendi das práticas pedagógicas** no Centro de Educação para tentar aplicar de uma forma melhor para que eles compreendam o assunto e o contexto.” (EG1) (grifos nossos)

A estudante Est3 também ressaltou:

A gente quando tá em sala de aula, a gente **não consegue apenas trabalhar com conteúdo sem fazer uso do que a gente aprendeu nas disciplinas de educação**. E também o contrário (sic) porque, por exemplo, nas disciplinas de História que a gente vê muito conteúdo, **a gente precisa das de educação para didatizar esse conteúdo** para passar para os alunos. (EST3) (grifos nossos)

Os sujeitos da pesquisa relataram suas experiências nos estágios e em suas atividades docentes a partir da mobilização de saberes. Identificamos, portanto, a ideia de Tardif (2002) na qual explica que o/a docente mobiliza e prioriza seus diversos saberes a depender da situação em que se encontre. A relação e possível hierarquização dos saberes na formação de professores/as e em sua prática é tema importante quando tratamos da relação teoria-prática, porém também pode fundamentar o debate acerca da relação ensino-pesquisa.

5.2.3 Concepções acerca da relação ensino-pesquisa na formação docente

As concepções acerca a relação ensino-pesquisa não apareceram de forma mais evidente quanto às temáticas da identidade própria e da relação teoria-prática, porém ganhou certo destaque quando os sujeitos eram questionados sobre: a) os momentos de mobilização de saberes em suas práticas; b) os momentos em que exerciam as atividades de pesquisa. A análise sobre esta temática configura-se como parte do caminho para analisarmos o que Cunha (2001; 2006; 2011) denomina como objetivo central das universidades: a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

De acordo com a autora:

Os Cursos de Licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E tudo indica que estes valores presentes e manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos. As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e matérias pedagógicas, saber e saber fazer,

ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, mesmo que negadas no campo discursivo dos docentes, revelam-se com intensidade assustadora na formação dos licenciandos, porque vão construindo os constructos imaginários sobre os quais sua futura docência se alicerçará. (CUNHA, 2001, p.104)

No caso dos estudantes e egressos entrevistados, eles/elas compartilharam a formação inicial com as experiências de sua prática docente. Isto significa que iam construindo alicerces para sua docência tanto no contato com a universidade quanto na sala de aula da educação básica. As leituras sobre sua realidade estiveram permeadas pelo debate teórico com que entravam em contato, sobretudo a partir do que propunham os componentes curriculares da formação pedagógica. Quando questionado sobre os momentos de mobilização e utilização dos saberes disciplinares, o egresso EG1 indicou:

Basicamente quanto eu tô preparando aula e vou dar aula, acho que é isso, o que é interessante é que a gente vê um conteúdo no livro que a escola tem, tanto pública quanto privada, algumas informações não concordo muito ou acho desatualizado. Então, nesse momento, a gente consegue identificar essas informações desatualizadas e consegue corrigir para o aluno. Eu acho que é o principal momento que a gente usa na nossa prática, né? É quando vai dar aula, preparando aula. (EG1)

De acordo com a perspectiva de Souza (2009), afirmamos que a prática de ensino – que se materializa nas situações de ensino-aprendizagem – é uma das esferas que compõe a prática docente, e esta, a prática pedagógica. Vemos que os saberes disciplinares ocupam papel central nas situações de ensino-aprendizagem, mas, ainda assim, precisam estar permeados pelos saberes pedagógicos tendo em vista estarem a serviço dessa relação. Sobre a relação entre saberes disciplinares e pedagógicos, a estudante Est1 disse que “essas disciplinas de História, na verdade, me deram poucas contribuições na Educação em relação ao ensino na rede privada ou pública. As contribuições foram apenas teóricas sobre os conteúdos, mas nada que envolvesse também as questões da educação.” (EST1)

O egresso Eg2 apontou que os saberes da formação pedagógica permeavam toda a sua prática docente porque, mesmo identificando dicotomia entre eles no seu processo formativo, o licenciado construía uma articulação fundamentada no debate teórico e em suas experiências. Ou seja, no seu relato, o sujeito nos mostrou o que diz Tardif (2002) sobre o papel de amálgama exercido pelos saberes da experiência.

Os saberes da área de educação, por sua vez, eles estão presentes em todo momento que a gente tá na escola, que a gente tá trabalhando, que a gente tá com os alunos. Então, no momento em que a gente entra na escola... os olhares, a forma da relação, como a gente fala com os companheiros. Isso tem uma dinâmica, uma regularidade. Então, esse saberes da área pedagógica atuam desde esse princípio do trabalho do dia a dia do trabalho

do professor até o momento em que a gente entra na sala de aula, que a gente consegue chegar no aluno, de conversa com o aluno, com a metodologia que a gente escolhe para trabalhar... (EG2)

O egresso trouxe a importância dos saberes da formação pedagógica, para além das relações de ensino-aprendizagem. Destacou o campo da educação como uma área de conhecimento que também lida com as relações interpessoais no interior da escola. De acordo com Freire (1997b):

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos-os ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1997b, p. 32)

A ausência de diálogo entre os dois saberes em questão, apontaram para a manutenção de um perfil bacharelizante nas práticas curriculares, especialmente dos/as docentes do Departamento de História. Esta situação foi identificada nas entrevistas com os/as professores/as, agora está sendo endossada pelos/as estudantes e egressos do curso. Certamente, este aspecto incidiu na concepção construída pelos/as licenciandos/as de que o CFCH seria o espaço de pesquisas e teorias, enquanto o Centro de Educação, o espaço de lidar com a prática e a aplicabilidade das teorias. “Às vezes, os professores se atentam à pesquisa e nem sempre o conteúdo eles são trabalhados de forma que tenha aplicabilidade nas salas de aula.” (EST3)

O perfil bacharelizante em torno da construção dos saberes disciplinares também foi apontado por Eg2:

Outras disciplinas mostram claramente um viés de um de um professor universitário e de um programa preparado para mostrar pesquisa de professores, para eles mesmos falarem o quanto eles são bons na área da pesquisa histórica e aí faltou um pouco daquele tato para lidar, justamente, com as necessidades que a gente tem que é a de poder se apropriar daquele saber e ressignificar ele para trabalhar dentro de sala de aula com alunos e etc. (EG2)

A presença da pesquisa histórica marcou fortemente a formação dos/as licenciandos/as. Não é à toa que alguns reproduziram o discurso dos/as docentes do Departamento de História de que o curso, mesmo sendo de licenciatura, deveria priorizar objetos historiográficos nas investigações. Como já foi apontado na seção das entrevistas com docentes, há um aparente desconhecimento dos/as professores/as externos ao Centro de

Educação sobre as pesquisas produzidas neste espaço. A docente P.CE2 afirmou que “eles não sabem que nós fazemos pesquisa. Acham que passamos o dia cortando cartolina.” (P.CE2)

No capítulo metodológico, apresentamos um breve perfil dos sujeitos por nós entrevistados. Nele, vimos que o egresso identificado como Eg2 era estudante do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Esta condição permitiu, talvez, a Eg2 traçar uma análise diferenciada, se comparado aos demais, sobre a relação ensino-pesquisa já que tinha o campo da Educação como campo de construção de seu objeto investigativo.

Eu tinha colegas meus que falavam que não imaginavam porque a gente tinha que pesquisar pra ser docente. Então isso é algo que me marcou muito durante minha formação inicial: por que não pesquisar na docência? Meu colega chegou, no final do curso, e dizia pra mim que não entendia que a gente tava fazendo trabalho de pesquisa e não trabalho de docência, que ele queria um trabalho de docência como se a pesquisa fosse apartada. (EG2)

A distância entre ensino e pesquisa também foi apontada por Est1, especialmente porque quando falou de pesquisa, remeteu à pesquisa histórica:

Eu consigo enxergar a pesquisa assim: a pesquisa e o ensino um pouco distantes. Porque o que é produzido, por exemplo, dentro da UFPE não chega facilmente nas escolas pros professores onde é ensinado. É meio que o conhecimento que é produzido na Universidade, ele fica lá dentro dela mesmo. Ele não vai para o público em geral. Então, eu acho que o ensino e a pesquisa estão um pouquinho distantes. (EST1)

Sobre a noção de pesquisa relacionada ao campo da História, o egresso Eg1 revelou:

Logo no início, quando eu comecei a dar aula, eu não tinha muito costume de pesquisar. É o início da carreira, né? Colégio público não cobrava muito, então, **não tinha esse costume de pesquisar**. Eu achava também que não era tão necessário; que o assunto já tinha pronto no livro e era isso que a escola fornecia para gente. Mas, quando fui para rede particular, eles dão incentivo bem maior pra você pesquisar sobre o assunto antes de dar aula, até mesmo eles pagam uma porcentagem de pesquisa. (EG1) (grifos nossos)

Os trechos das entrevistas de Est1 e Eg1 indicam o quão distante os sujeitos estavam da compreensão de que a docência também envolve atividade de pesquisa, especialmente de questões educacionais. Não somente pesquisas produzidas nas Universidades, como ressaltou a estudante, mas as pesquisas que são produzidas no chão da escola. Ou seja, certamente não existe uma produção epistemológica a partir da prática, como aponta Tardif (2002). Nesta mesma perspectiva, o estudante Est2 afirmou:

Hoje, sobre pesquisa, eu estou um pouquinho receoso porque... porque, em princípio, quis fazer mestrado em História, e quando eu descobri as nuances do departamento, **eu me afastei da pesquisa**. Só que aí eu tô retomando a

pesquisa só que pesquisa que eu possa aplicar em sala de aula ou que sejam pesquisas que eu possa aplicar de alguma forma no ensino, no ensino de forma geral, seja o ensino numa parte de políticas públicas ou na parte de sala de aula. Para mim, agora, a pesquisa só faz sentido se eu for aplicar ou no âmbito público ou no âmbito da sala de aula. Eu acho que é dessa forma que eu enxergo a relação de pesquisa e ensino. (EST2) (grifos nossos)

A concepção abordada por Est2 nos chamou atenção por inúmeros aspectos. O primeiro refere-se ao que ele identificou como um “afastamento da pesquisa”. É importante ressaltar que, no momento em que realizamos a entrevista, o estudante estava no processo de produção do seu TCC e cursava componentes curriculares da formação pedagógica. Ou seja, mesmo nesta condição, afirmou ter se afastado da pesquisa pelo fato de ter criado um distanciamento com o Departamento de História. Em seguida, afirmou que retomou a pesquisa, mas somente aquelas que tenham uma função aplicacionista.

As percepções anunciadas nesta seção nos mostraram que a relação ensino-pesquisa esteve fragilizada na formação de professores/as de História da UFPE, sobretudo nos espaços do Centro de Educação. É possível perceber que o centro não era compreendido como *lócus* de produção de conhecimento. Esta compreensão não foi construída apenas por um senso comum que enxerga a escola e as instituições educacionais como meras reprodutoras, mas também indicam a ausência da relação na própria prática pedagógica dos/as formadores/as responsáveis pela formação pedagógica dos/as licenciandos/as.

5.3 FAZENDO UMA SÍNTESE...

As entrevistas realizadas com professores/as do Departamento de História e do Centro de Educação, com funcionário do corpo técnico-administrativo, com estudantes dos períodos finais e egressos do curso permitiram-nos construir um cenário das práticas vivenciadas no curso de licenciatura em História a partir da reforma curricular. O primeiro aspecto que merece destaque é a diferença entre os projetos formativos em disputa. De um lado, docentes do Departamento de História contrários à ampliação da carga horária referente à formação pedagógica. Do outro, docentes do Centro de Educação defendendo a noção de uma identidade própria para o curso de licenciatura.

O fim da organização curricular, baseada no “modelo 3+1”, levou docentes do Departamento de História a identificarem prejuízos na formação dos/as licenciandos/as, pois o objetivo principal do curso seria o de formar “professores/as historiadores/as”. Ou seja, o curso de licenciatura deveria aparecer como complementar ao bacharelado. Numa outra perspectiva, as docentes do Centro de Educação compreenderam a reforma curricular como

um ganho à formação de professores/as já que a formação destes profissionais possui particularidades e não deve estar atrelada a qualquer outro tipo de formação.

Em decorrência de seus projetos formativos, os docentes do D.H mantinham práticas curriculares atreladas ao perfil bacharelizante; procedimento este que dificultava a construção da identidade própria do curso de licenciatura porque conservava a perspectiva de que o campo da História não precisa relacionar-se com o campo educacional. No entanto, o perfil proposto pelos/as docentes do Departamento de História foi posto em xeque quando analisamos os depoimentos de estudantes e egressos.

Para eles/as, a formação pedagógica ganhou destaque em todo processo formativo, pois é ela a responsável por tratar das questões referentes à escola, especialmente às questões do ensino-aprendizagem. Em contrapartida, revelaram que a formação pedagógica carecia de maior conexão com o ambiente escolar, o que levou a compreenderem a relação teoria-prática como um hiato e não como uma unidade. A relação ensino-pesquisa foi igualmente vista como dissonante, pois, segundo o entendimento da maioria dos/as entrevistados/as, a Universidade é vista como centro produtor de conhecimento, já à escola cabe a reprodução dos mesmos.

As distâncias entre teoria e prática; ensino e pesquisa na compreensão dos/as estudantes e egressos sinalizaram grandes desafios a serem enfrentados após a reforma curricular. A relação ensino-pesquisa foi considerada aspecto de maior preocupação entre os/as docentes; enquanto estudantes e egressos apontaram para a relação teoria-prática. A Universidade estaria, portanto, diante da necessidade de (re)pensar a materialização dessas relações a partir de sua proposta curricular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa inscreveu-se na formação de professores/as para o magistério na educação básica que realizava uma universidade pública federal, na área das Ciências Humanas, em um contexto de reforma curricular. As exigências de adequação curricular a que se viu instada a Universidade Federal de Pernambuco por força da aprovação, em nível nacional, de diretrizes curriculares para cursos de licenciatura, de graduação plena, levou a um amplo processo de discussão, do qual participaram docentes e gestores/as universitários/as de cursos de diferentes centros acadêmicos, seguido de aprovação, pelos colegiados superiores da mesma universidade, de novo marco regulatório que estabeleceu normas para a reforma dos currículos.

Ao longo do processo de discussão, a formação pedagógica evidenciou-se como um ponto de tensão entre os sujeitos implicados na reforma curricular, por sua posição estratégica e crucial para a delimitação da identidade dos cursos. Posições divergentes e até mesmo antagônicas se confrontaram em um cenário pouco permeável e pouco receptivo às ideias pedagógicas. Considerando que as concepções que constroem um sujeito de objetos, coisas, relações e experiências são guias de suas práticas no e sobre o mundo, passamos a nos indagar sobre quais eram as concepções de formação pedagógica que detinham os sujeitos envolvidos – docentes, discentes, egressos, funcionário técnico administrativo - no processo de reforma curricular de cursos de licenciatura da instituição universitária selecionada como campo de investigação. Neste contexto, e tendo em vista tais considerações, a pesquisa teve como objetivo geral compreender concepções de formação pedagógica do/no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco a partir da sua reforma curricular de 2012.2.

Para atingirmos ao objetivo de identificar, primeiramente, concepções sobre formação pedagógica de professores/as expressas em marcos legais que regulam diretrizes curriculares de cursos de Licenciatura, de graduação plena, diretrizes do curso de História, recorreremos à análise documental como procedimento metodológico básico, utilizando-nos da análise temática categorial como técnica de análise das informações. Os marcos ganharam concretude em pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologados pelo MEC, bem como em resoluções do Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPE que normatizam diretrizes para a reforma curricular dos cursos de licenciatura e em Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Licenciatura em História da UFPE.

Os documentos revelaram que há duas perspectivas de formação de professores/as contidas no *corpus* documental. Os textos legais que trataram especificamente do curso de História preservaram a noção do curso de licenciatura como espaço formativo dependente e subalterno ao curso de bacharelado. De sua parte, os documentos que regularam a organização e funcionamento curricular dos cursos de licenciatura, de maneira geral, destacaram a relevância da formação pedagógica enquanto núcleo estruturador desses cursos, reconhecendo-os como marca distintiva da construção de sua identidade própria.

As diretrizes publicadas no início dos anos 2000 que puseram em xeque o histórico “modelo 3+1” de formação docente, indicaram a formação pedagógica desde o início do curso, pautada pela unidade indissociável das relações entre teoria e prática e ensino e pesquisa. Outra característica relevante dessas diretrizes foi a indicação da noção de “competência” como eixo central para a construção de novos currículos de cursos de licenciatura. A perspectiva de formação por competência estava fundamentada na ideia de que era necessário voltar-se para as aprendizagens do “saber-fazer”, por meio de uma abordagem utilitária e operacional do conhecimento.

No caso específico do curso de Licenciatura em História da UFPE, vimos que a separação em relação ao curso de bacharelado efetivou-se de maneira formal. O PPC revelou características de um curso fortemente marcado pelo modelo bacharelizante, cuja concepção expressou-se em alguns trechos do documento onde o curso de licenciatura foi identificado com de menor valor em relação à outra “habilitação”. O PPC indicou ainda, como objetivo principal do curso, a formação de sujeitos para o domínio de conhecimentos históricos e habilidades da pesquisa histórica. Tendo em vista tal objetivo, o curso preservou um tronco de componentes curriculares comum tanto à licenciatura como ao bacharelado, organização curricular entendida como garantidora de qualidade na formação de professores/as.

A pesquisa visou também analisar o que pensavam sujeitos participantes da reforma (dentre eles/as, conceptores/as do Projeto Pedagógico do Curso) e docentes que vivenciavam o currículo reformulado, do curso de Licenciatura em História da UFPE, sobre o contexto da reforma e o perfil (1113-1) que dela resultou. O referido objetivo específico foi contemplado a partir de entrevistas realizadas com docentes do Departamento de História, com funcionário do corpo técnico-administrativo do mesmo departamento e com docentes do Centro de Educação.

As narrativas de docentes do curso e do funcionário do corpo técnico administrativo do Departamento de História (DH) desvelaram uma concepção de que os saberes disciplinares do campo da História são mais valiosos do que os saberes da formação pedagógica. Embora

tenham reconhecido a importância do debate de temas educacionais no curso de licenciatura, consideraram que eles desempenham um papel complementar em relação aos conteúdos históricos e historiográficos. Em sentido divergente, as docentes do Centro de Educação, participantes da pesquisa, apontaram a importância da formação pedagógica desde o início do curso como um aspecto relevante para que se possa construir, no curso de licenciatura, autonomia e identidade própria em relação ao bacharelado.

A relação ensino-pesquisa também ganhou destaque na análise de docentes e do funcionário do corpo técnico administrativo. Novamente, houve divergências entre os sujeitos da pesquisa que testemunharam sobre o currículo do curso e o processo de reforma. Os distanciamentos eram nítidos no que concerne às compreensões daqueles/as vinculados ao DH e ao do CE. No caso dos/as docentes do DH/CFCH, a pesquisa é uma atividade própria do campo da História e a ele deve cingir-se quando se trata de desenvolver atividades de investigação com estudantes em formação de professor/a. O ensino foi compreendido como uma categoria da responsabilidade exclusiva do Centro de Educação. Segundo os/as professores/as de História, o objetivo do curso seria formar um/a “professor/a historiador/a”, entendido/a com aquele/a em que se construiu uma sólida formação em termos de saberes disciplinares do campo da História.

A noção de “professor/a historiador/a” esteve ancorada, primeiramente, na ideia de que o prestígio do curso de História decorria do bacharelado. Além disso, tal ideia corrobora com o que dissemos anteriormente sobre a perspectiva de que a pesquisa só vinha a acontecer se incidir sobre objetos históricos. Entre os sujeitos vinculados ao Departamento de História, não houve menção quanto à possibilidade de se realizar pesquisa sobre problemas educacionais, invisibilizando-se assim o papel dos saberes pedagógicos na formação do/a professor/a de História.

As docentes do CE, por sua parte, apontaram a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como condição fundamental para a formação de professores/as. Todavia, reiteraram que a marca distintiva do curso de licenciatura é a pesquisa educacional. Isso quer dizer que se o curso está situado no campo da Educação, este deve ser o campo de pesquisa dos/das docentes em processo formativo.

Estudantes e egressos do curso também compuseram o corpo de sujeitos participantes entrevistados pela pesquisa. O procedimento buscou atender à necessidade de analisar como egressos e estudantes dos períodos finais do curso de Licenciatura em História da UFPE, ingressantes no perfil nº1113-1, aprovado pela reforma de 2012.2, concebiam a formação pedagógica proposta pelo currículo. Questões mais relevantes apresentadas por este grupo de

sujeitos disseram respeito à construção de uma identidade própria do curso, à relação teoria-prática na formação docente, bem como a relação ensino-pesquisa.

Sobre a identidade própria do curso, percebemos que antes de ingressarem no curso de formação inicial e de iniciarem os estágios curriculares supervisionados, os/as estudantes e egressos tinham os saberes da área de História como referência identitária. A escolha pela licenciatura em História decorreu bem mais da preferência pela disciplina de História, dada a vivência escolar com a disciplina no Ensino Médio, do que com base no interesse pela carreira docente. Percebemos que, à medida que os sujeitos avançavam no curso em direção à formação pedagógica e a uma maior aproximação com as escolas, a sua leitura em relação ao curso sofria modificações, passando a melhor compreender a relevância dos saberes do campo pedagógico.

Os egressos e estudantes por nós entrevistados/as possuíam experiência com a atividade docente – além dos estágios de regência – antes mesmo de concluírem a sua formação inicial. É por tal condição que tenham, talvez, apontado a relação teoria-prática como aspecto mais problemático do curso. Segundo esses sujeitos, havia um distanciamento entre o que se estudava no Centro de Educação e o que se experimentava na realidade das escolas, principalmente nas escolas públicas. Ao nosso ver, o hiato entre teoria e prática, que discentes e egressos reclamaram, decorre de uma compreensão da relação baseada numa visão aplicacionista. Concomitante a isso, havia as fragilidades do CE enquanto centro de formação. O CE tem alocado, ao longo das últimas décadas, uma grande quantidade de professores/a substitutos/a em turmas de licenciatura, aí compreendidas as do curso de História, cuja maioria não possui experiência como docente na educação superior, inclusive com a formação de professores/as, o que desvela um cenário deficitário quando nos voltamos para o grupo de formadores/as.

Um outro objetivo da pesquisa consistiu em mapear tensões, embates, mudanças e permanências do/no currículo, em especial da/na formação pedagógica ofertada pelo curso de Licenciatura em História, que se reproduziu desde o processo da reforma resultante em 2012.2. Identificamos que o curso de licenciatura em História levou mais de uma década para efetivar sua reforma curricular, de modo a adequá-lo às DCN's editadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002, e pelas normas reguladoras do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE, esta de 2008.

A justificativa para que um período tão extenso tivesse decorrido pode ser atribuída ao cenário de disputa que se desenhou para que um novo currículo para a licenciatura fosse construído e a reforma implementada. Constatamos que projetos formativos distintos não

mediram forças em várias instâncias, porém o poder do aparato legal teria pesado de forma decisiva para que um novo PPC do curso fosse construído e dele brotasse uma nova proposta de formação pedagógica.

Podemos afirmar que a reforma trouxe avanços significativos para a formação docente já que, formalmente, superou aquela pautada no “modelo 3+1”. Ainda assim, professores/as do Departamento de História resistiam, insistindo em manter vivas práticas curriculares baseadas na formação de bacharéis. O cenário restituído a partir das informações colhidas revelou ainda havia falta de uma maior articulação entre o campo da História e o campo da Educação na formação do/a professor/a de História da UFPE.

Diante dos resultados expostos com base nos objetivos específicos, consideramos importante acrescentar algumas considerações pontuais:

- A formação docente é um processo institucional de extrema complexidade tendo em vista que um de seus maiores desafios está na construção de um currículo pautado no princípio da articulação entre diversos saberes, especialmente, entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos;
- No caso do curso de licenciatura em História da UFPE, existe a necessidade dos/as estudantes ampliarem os vínculos com as escolas campo de estágio e/ou outras instituições de educação;
- Mesmo com as críticas à formação pedagógica promovida pelo Centro de Educação, estudantes e egressos/as apontaram-na como a esfera mais importante do seu processo formativo, pois com os saberes que construíram a partir das práticas vivenciadas passaram a entender a complexidade da prática pedagógica docente na educação básica.

A partir dos dados analisados e dos achados que se encontram descritos nesta síntese final, consideramos que se confirma a hipótese inicial. Por tal razão, afirmamos a tese, que formulamos nos seguintes termos: a reforma curricular do curso de licenciatura em História da UFPE, efetivada em 2012.2 com base na legislação pertinente e no debate social e acadêmico, foi permeada por tensões e disputas, as quais expressaram concepções divergentes dos sujeitos nela implicados sobre a formação de professores/as e, em especial, sobre a formação pedagógica.

A formação pedagógica do curso de licenciatura em História da UFPE ainda que tenha sua composição sido concebida em acordo com o que instituem as DCN's da formação de professores/as para o magistério na educação básica, mantinha aproximações com um perfil de formação de natureza bacharelizante, em um cenário de embate em que se confrontavam

uma posição favorável à radicalidade da identidade própria de um curso de licenciatura e uma posição que defendia a conservação da subsunção da licenciatura pelo bacharelado.

Por tais razões, o processo da pesquisa levou-nos a suscitar novos questionamentos. A aproximação com o objeto, os sujeitos e o campo de investigação remeteu-nos, enquanto pesquisadores/as, a nos colocar diante de novas questões que necessitam ser enfrentadas. Apresentamos aqui alguns questionamentos que permearam o processo de realização desta pesquisa e que podem ser consideradas como desdobramentos norteadores para novos estudos:

- Que mudanças e permanências, em relação ao perfil 1113-1, poderão ser percebidas no currículo que resultará da nova reforma que se anuncia, sendo esta baseada na Resolução CNE/CP nº2/2015?
- Há diferenças entre as concepções que constroem sujeitos formados sob a égide do perfil 1112-1 e as de sujeitos formados pelo perfil 1113-1 acerca de sua formação pedagógica?
- Quais as concepções acerca da formação pedagógica formulam docentes e discentes dos demais cursos de licenciatura da área das Humanidades, vinculados ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE?
- Quais as contribuições do Pibid para a formação pedagógica de licenciandos/as bolsistas e de professores/as supervisores/as?

As considerações e as questões construídas como desdobramentos da pesquisa mostraram-nos a importância de pensarmos a formação inicial docente não de forma pontual, individual, mas como integrante de uma cadeia formativa. Um curso de licenciatura tem como objetivo central a formação para o magistério para a educação básica, mas a partir de suas práticas, a formação que propõe realizar também incide sobre professores/as formadores, docentes supervisores de estágio e estudantes das escolas campo de estágio. Junto a isto, a análise da formação de professores/as de História, ofertada pela Universidade Federal de Pernambuco, levou-nos a desenhar um cenário que apresentou particularidades do curso em questão, mas também nos situou no debate relativo tanto às políticas educacionais como às práticas pedagógicas em contextos mais amplos, reforçando a perspectiva de interlocução entre as esferas micro e macro da Educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; SHEIBE, Leda. **Formação e valorização: Desafios para o PNE 2011-2020**. Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Alberi de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Educ.Pesqui, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, mai/ago 2007.
- AVLVES, Alda Judith. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.81, p.53-60, maio 1992.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso; BARRETO, Ella Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. **Política Docentes no Brasil : um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- ANDRÉ, Marli et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação e Sociedade, ano XX, n.68, p.301-309, dez 1999.
- ARAÚJO, José Carlos. **Profissão e docência segundo Hebert Spencer (1820-1903): do sacerdócio à laicidade**. In: PASSOS, Mauro (Org.). A mística da identidade docente: tradição, missão e profissionalização. Belo Horizonte: Fino Trato Editora, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BATISTA NETO, José. **Saberes Pedagógicos e Saberes Disciplinares Específicos: os desafios para o ensino de História**. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil | *on-line*. 2007.
- BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete; ROCHA, Áurea. **A Pesquisa e Prática Pedagógica enquanto elemento estruturador da formação docente no contexto do curso de Pedagogia da UFPE**. In: SILVA, Adriana M.P; FREIRE, Eleta C. (Orgs.). Pesquisa e práticas formativas: diálogos sobre a formação docente. Recife: Ed. UFPE, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CACETE, Núria Hanglei. **Breve História do Ensino Superior Brasileiro e da Formação de Professores para a Escola Secundária**. Educ. Pesqui. São Paulo, v.40, n.4, p.106-1076, out/dez 2014.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática em questão – 33 ed**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.
- CELLARD, André. **A Análise Documental**. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Pesquisa Educacional entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: Especificidades e Desafios de um saber.** Revista Brasileira de Educação, v.11, n.31, p. 7-18, jan/abr 2006.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um canto de pesquisa.** Teoria e Educação. Rio Grande do Sul, n.2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La tranposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Editora Aique, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de Licenciatura.** Interface _ Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber.** In: SILVA, Aida Monteiro et al. (Orgs). In: Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. 13º ENDIPE, Recife-PE, p. 485-503, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 2, p.443-462, jul./dez 2011.

DALLABRIDA, Noberto. **A Reforma Fransisco Campos e a Modernização Nacionalizada do Ensino Secundário.** Educação, Porto Alegre, v.32, n.2, p.185-191, maio/ago 2009.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v.14, n.1, p.73-78 jan/jun 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista & LOPES, Alice Casimiro. **Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.85, p. 1155-1177, dez 2003.

DIO, Renato di. **Teste certo-errado.** São Paulo: FEUSP, 1976.

DOURADO, Luiz Fernando. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios.** Educ. Soc, Campinas, V.36, n.31, p. 299-324, abr/jun 2015.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.018, p35-40, set/dez 2001.

DUBAR, Claude. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional.** Caderno de Pesquisa, v.42, n.146, p. 351-367, maio/ago 2012.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência.** RAC, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, R. C. do. **A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo.** In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. (Org.). Espaços de formação do professor de História. Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História.** São Paulo: Papirus, 2005.

FRASER, MarciaTourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** Revista Paideia, v. 14, n.28, p.139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educação.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não – Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'água, 1997.

GATTI, Bernadette Angelina. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas.** Educ. Soc. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out/dez 2010.

GATTI, Bernadette Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios.** RBPAAE, v.28, n.1, p.13-34, jan/abr 2012.

GATTI, Bernadette Angelina. **Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas.** Movimento Revista de Educação, ano 2, n.2, 2015.

GATTI, Bernadette Angelina. **Pesquisa em Educação: pontuando algumas questões metodológicas.** Disponível em: <lite.fe.unicamp.br/revista >. Acesso em: 01/08/2017.

GAUTHIER, Clemont, et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. **O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência.** Tese (doutorado em Educação) – UFPE, CE. Recife, 2015

KADDOURI, Mokhtar. **Dinâmicas identitárias e relações com a formação.** In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Professores: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

MACEDO, Elizabeth. **Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?** Teias, Rio de Janeiro, n.1, p. 7-19, jun 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Uma experiência de formação de professores nos anos 80: lições de uma história.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 233, p. 255-271, jan/abr, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde.** São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteiras.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr 2011.
- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **A formação do professor de História no Brasil: processo histórico e periodização.** Revista História Hoje, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.
- NÓVOA, António. **Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas.** Análise Psicológica, v. 1,2,4, n. 8, p.435-456, 1989.
- PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários.** Revista Iberoamericana de Educación, v.35, n.1, p. 1-13, 2004.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Educação & Sociedade, ano XX, n.68, dez 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- PERRENOUD, Philippe et al. **Formando Professores Profissionais – Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.
- REIS, D.A. **O sol sem peneira.** Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, agosto, 2012.
- RICARDO, Elio Carlos. **Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas.** Caderno de Pesquisa, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago 2010.
- RÖHR, Ferdinand. **Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação.** Pro-Posições, v.18, n. 1 (52), jan/abr 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin & ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação.** Revista Diálogo Educacional, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. n.1, jul 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTANA, Érica Brito de. **A autonomia docente no contexto da reforma curricular de cursos de licenciatura da UFPE.** Dissertação de Mestrado.UFPE-CE, Recife, 2015.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. **Formação de Professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógico.** Revista e-curriculum, v.7 n.3, p.1-19, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, jn/abr 2009.

SCHÖN, Donald. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos.** In: Nóvoa, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Caderno Cenpec, v.4, n.2, p.196-229, dez 2014.

SILVA, Hafla Ivanilda; GASPAR, Mônica. **Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em Pedagogia.** Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília, v.99, n. 251, p. 205-221, jan/abr 2018.

SILVA, Marcella Thaianne de Lima; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Profissionalização para o Magistério Superior: professor substituto em foco.** Aforges, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.22, n.2, p.316-331, jul, 2017.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Orgs.). Prática pedagógica e formação de professores. Recife: Editora UFPE, 2009.

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

VALDEMARIN, Vera Teresa. **A construção do objeto de pesquisa.** IN: SILVA, Marilda da.; VALDEMARIN, Vera Teresa. Pesquisa em Educação: Métodos e modo de fazer. São Paulo: UNESP, 2010.

XAVIER, Libânia. **A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária.** Revista Brasileira de Educação, v.19, n.59, p.827-849, out./dez 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A
MATRIZ CURRICULAR – LICENCIATURA EM HISTÓRIA (UFPE)
PERFIL 1113-1

PERÍODO: 1º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
HI547- HISTÓRIA DO BRASIL COLÔNIA	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: HI245					
HI245- HISTORIA DO BRASIL 5					
EMENTA: A DISCIPLINA ABORDA A INSERÇÃO DO BRASIL NO MUNDO OCIDENTAL SOB A ÉGIDE DO ANTIGO REGIME, OBSERVANDO OS INSTRUMENTOS E MEIOS DE COLONIZAÇÃO QUE DEFINIRAM O PERFIL E AS RELAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL NO PERÍODO COLONIAL. TEM POR BASE O CONHECIMENTO HISTORIOGRÁFICO PRODUZIDO SOBRE ESSA TEMÁTICA.					
HI552- HISTÓRIA DOS IMPÉRIOS PORTUGUÊS E ESPANHOL	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: HI257					
HI257- CIVILIZACAO IBERICA 1					
EMENTA: A DISCIPLINA HISTÓRIA DOS IMPÉRIOS PORTUGUÊS E ESPANHOL PROPÕE UMA REFLEXÃO SOBRE O PERÍODO DAS NAVEGAÇÕES MARÍTIMAS E EXPANSÃO DOS REINOS IBÉRICOS. ASSIM COMO, PRETENDE ENFOCAR QUESTÕES HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS AMPLIANDO O OLHAR CARTOGRAFICO SOBRE AS REGIÕES DA PENÍNSULA IBÉRICA, EUROPA OCIDENTAL, AMÉRICA, ÁFRICA E ÁSIA. NA EUROPA OCIDENTAL, A FUSÃO DE ELEMENTOS ORIUNDOS DE DIVERSAS CULTURAS ANTIGAS PERMITIU A ECLOSÃO DE UMA NOVA CIVILIZAÇÃO COMBINANDO A HERANÇA GRECO-ROMANA COM APORTES DOS POVOS DITOS #BÁRBAROS#. REALIZADA NUM CONTEXTO DE DIFUSÃO DO CRISTIANISMO COMO RELIGIÃO HEGEMÔNICA. ESTADOS NACIONAIS FORMAM-SE PROMOENDO A PRIMEIRA FASE DA EXPANSÃO IBÉRICA COM BASE NA NAVEGAÇÃO E APROFUNDAMENTO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS MEDIEVAIS. A COSTA DA ÁFRICA, AMÉRICA E PARTES DA ÁSIA E DA OCEANIA PASSAM A SER O FOCO DE NOVOS MERCADOS E BASES DE EXPLORAÇÃO DE NOVAS RIQUEZAS NATURAIS. NOVOS ESPAÇOS E CULTURAS PASSAM TAMBÉM A TROCAR CONHECIMENTOS. CIVILIZAÇÕES ANTIGAS COLOCAM-SE COM NOVOS OBJETOS E FORMAS DE RELACIONAMENTO OPORTUNIZARAM MOMENTOS DE ENCANTAMENTO, DISPUTAS, GUERRAS E MORTES OS QUAIS, JUNTOS OU SEPARADAMENTE INFLUENCIARAM RECIPROCAMENTE EM ASPECTOS TÃO DIVERSOS QUANTO AS CONCEPÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE, O PAPEL DO ESTADO, IDÉIAS RELIGIOSAS E CIENTÍFICAS/CULTURAIS. NA ÁSIA, CIVILIZAÇÕES COMO A CHINESA, ATINGIRAM UM AUGE DE COMPETÊNCIA PRODUTIVA, POLÍTICA E DE REFINAMENTO CULTURAL. TRABALHOS DE VÁRIAS ESCOLAS HISTÓRICAS PERMITEM EVIDENCIAR, NESTES DIVERSOS ESPAÇOS, OS RESPECTIVOS PONTOS DE VISTA DOS ATORES HISTÓRICOS, SEJAM ELES COLONIZADORES, OU NÃO. A DISCIPLINA HISTÓRIA DOS IMPÉRIOS PORTUGUÊS E ESPANHOL TRAZ, PORTANTO, COMO DEBATE TEXTOS E INTERPRETAÇÕES DA HISTORIOGRAFIA NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.					
FL526- HISTÓRIA E INTERDISCIPLINARIDADE - FILOSOFIA	OBRIG	30	0	30	2.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: DISCIPLINA DIRECIONADA PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E FILOSOFIA. NESTE SENTIDO, EMBORA NÃO DEIXE DE CONSTAR ENTRE SEUS OBJETIVOS A DISCUSSÃO SOBRE AS ESPECIFICIDADES DAS REFERIDAS ÁREA, A PRINCIPAL ORIENTAÇÃO DA DISCIPLINA DEVE SER A DE DESTACAR O QUANTO CADA VEZ MAIS É NECESSÁRIO O ESTREITAMENTO DA PRODUÇÃO HISTÓRICA COM A DA FILOSOFIA, ATRAVÉS DO ESTUDO DE AUTORES COMO FOUCAULT E ADORNO, ENTRE OUTROS.					
CG663- HISTÓRIA E INTERDISCIPLINARIDADE - GEOGRAFIA	OBRIG	30	0	30	2.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: CG242					
CG242- GEOGRAFIA HUMANA DO BRASIL 1					
EMENTA: DISCIPLINA DIRECIONADA PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA. NESTE SENTIDO, EMBORA NÃO DEIXE DE CONSTAR ENTRE SEUS OBJETIVOS A DISCUSSÃO SOBRE AS ESPECIFICIDADES DAS REFERIDAS ÁREA, A PRINCIPAL ORIENTAÇÃO DA DISCIPLINA DEVE SER A DE DESTACAR O QUANTO CADA VEZ MAIS É NECESSÁRIO O ESTREITAMENTO DA PRODUÇÃO HISTÓRICA COM A DA GEOGRAFIA, ATRAVÉS DO ESTUDO DE AUTORES COMO MILTON SANTOS E AZIZ NACIB AB# SABER, ENTRE OUTROS.					
HI539- METODOLOGIA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: HI475					
HI475- INICIACAO A PESQUISA HISTORICA					
EMENTA: METODOLOGIAS DA HISTÓRIA E SUAS PRODUÇÕES ESPECÍFICAS. HISTÓRIA: SOBRE A MULTIPLICIDADE DE TEMAS E NOVAS ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS. HISTÓRIA: TEXTOS LITERÁRIOS E JORNALÍSTICOS. ARTIGOS, MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES, TESES E ENSAIOS EM HISTÓRIA # FORMAS DE ELABORAÇÃO.					
AG008- PRÉ-HISTÓRIA	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: HI223					
HI223- PRE-HISTORIA 1					
EMENTA: A DISCIPLINA É UMA INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA DAS SOCIEDADES PALEOLÍTICAS E NEOLÍTICAS, COM ÊNFASE NA HISTÓRIA DOS POVOS AMERÍNDIOS. COMO INTRODUÇÃO, OS CONCEITOS BÁSICOS SOBRE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA, ASSIM COMO UMA RÁPIDA ANÁLISE SOBRE A EVOLUÇÃO BIOLÓGICA DO HOMEM, SERÃO CONTEMPLADOS. A DISCIPLINA SE OCUPARÁ AINDA DAS TEORIAS SOBRE O POVOAMENTO A PARTIR DA ÁFRICA, E SOBRE O POVOAMENTO DAS AMÉRICAS, ASSIM COMO DA OCUPAÇÃO PRÉ-HISTÓRICA DO BRASIL E DAS CARACTERÍSTICAS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS BRASILEIRAS ATÉ OS PRIMEIROS CONTATOS EURO-AMERICANOS.					

PERÍODO: 2º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
SF451- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	INTRODUÇÃO À ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FENÔMENO EDUCATIVO, CONSIDERANDO AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE A PARTIR DE UMA REFLEXÃO TEÓRICA, INSTRUMENTANDO O ALUNO PARA A COMPREENSÃO DE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICA COMO EDUCADOR E PARA O ENFRENTAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO DAS PRINCIPAIS QUESTÕES RELATIVAS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA E TRANSFORMADORA.				
HI540- HISTORIOGRAFIA	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	A DISCIPLINA DESENVOLVERÁ ESTUDOS DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, PRIVILEGIANDO AS RELAÇÕES ENTRE AS DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DE AUTORES/OBRAS QUE PRODUZIRAM IMPACTOS NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA OCIDENTAL, ASSINALANDO OS DESLOCAMENTOS TEÓRICOS PERCORRIDOS E/OU OS CAMINHOS METODOLÓGICOS COMPARTILHADOS, COMPREENDENDO, NESTE ÂMBITO, AS REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DOS USOS DAS FONTES DOCUMENTAIS, AS NOVAS PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS NO TERRITÓRIO DA HISTÓRIA POLÍTICA, DA HISTÓRIA SOCIAL, DA HISTÓRIA CULTURAL, DA HISTÓRIA INTELECTUAL E DA HISTÓRIA ECONÔMICA MARCAM OS ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS DA DISCIPLINA.				
HI541- HISTÓRIA ANTIGA	OBRIG	90	0	90	6.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: HI332 E HI333				
HI332 - HISTORIA ANTIGA 1 HI333- HISTORIA ANTIGA 2					
EMENTA:	O FENÔMENO CIVILIZAÇÃO: FATORES E INSTITUIÇÕES BÁSICAS. GÊNESE, EXPANSÃO, CRISE E DECADÊNCIA DAS CIVILIZAÇÕES DO MÉDIO ORIENTE, GRÉCIA E ROMA. INFLUÊNCIAS RECÍPROCAS E SUA IMPORTÂNCIA NA EVOLUÇÃO E COMPREENSÃO DA HISTÓRIA MUNDIAL.				
HI551- HISTÓRIA DA ÁFRICA	OBRIG	90	0	90	6.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	HISTÓRIA DA ÁFRICA: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS. A ÁFRICA ANTES DOS COLONIZADORES EUROPEUS: SOCIEDADE, CULTURA, POLÍTICA E RELIGIOSIDADE. A COLONIZAÇÃO EUROPEIA: TRÁFICO, ESCRAVIDÃO MODERNA E RESISTÊNCIAS. O PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO EM ÁFRICA.				

PERÍODO: 3º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
PO492- FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	OBRIG	90	0	90	6.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDO DE TEORIAS PSICOLÓGICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO E COGNITIVO E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E VIDA ADULTA. PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO.				
HI548- HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: HI246				
HI246- HISTORIA DO BRASIL 6					
EMENTA:	ESTA DISCIPLINA ANALISA OS FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO NACIONAL E ESTUDA FATOS HISTÓRICOS MAIS RELEVANTES: DESDE A INDEPENDÊNCIA ATÉ O PERÍODO DE TRANSIÇÃO DA MONARQUIA À REPÚBLICA. OS ESTUDOS SE ARTICULAM EM NÍVEIS: POLÍTICO-JURÍDICO, SÓCIO-ECONÔMICO E CULTURAL. POSSIBILITA AOS ESTUDANTES A COMPREENSÃO DAS BASES QUE ALICERÇARAM O ESTADO NACIONAL, O LONGO CAMINHO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA, INSTRUMENTALIZANDO-OS A ESTUDOS POSTERIORES SOBRE A REPÚBLICA.				
HI542- HISTÓRIA MEDIEVAL	OBRIG	90	0	90	6.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: HI281 E HI282				
HI281 - HISTORIA MEDIEVAL 1 HI282- HISTORIA MEDIEVAL 2					
EMENTA:	A DISCIPLINA HISTÓRIA MEDIEVAL INCITA À REFLEXÃO SOBRE A PERIODIZAÇÃO E O ÂMBITO GEOGRÁFICO ALARGADO A REGIÕES NÃO-EUROPEIAS. NA EUROPA OCIDENTAL, A FUSÃO DE ELEMENTOS ORIUNDOS DE DIVERSAS CULTURAS ANTIGAS PERMITE A ECLOSÃO DE UMA NOVA CIVILIZAÇÃO COMBINANDO A HERANÇA GRECO-ROMANA COM APORTES DOS POVOS DITOS #BÁRBAROS# REALIZADA NUM CONTEXTO DE DIFUSÃO DO CRISTIANISMO COMO RELIGIÃO HEGEMÔNICA. NA VISÃO EVOLUCIONISTA DA HISTÓRIA, A ÉPOCA FEUDAL CONSTITUI "UM DOS PILARES DO TEMPO". ELA PROMOVE TAMBÉM A PRIMEIRA FASE DA EXPANSÃO EUROPEIA. A CIVILIZAÇÃO NÓRDICA, DE DIMENSÃO TRICONTINENTAL, PARTICIPOU DO ESTABELECIMENTO DE REINOS TÃO IMPORTANTES QUANTO A RÚSSIA OU A INGLATERRA. NO ORIENTE PRÓXIMO E NO NORTE DA ÁFRICA, AS CIVILIZAÇÕES BIZANTINA E PERSA, E POSTERIORMENTE ISLÂMICA SE ENFRENTAM E INFLUENCIAM EM ASPECTOS TÃO DIVERSOS QUANTO AS CONCEPÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE, O PAPEL DO ESTADO, IDÉIAS RELIGIOSAS E CIENTÍFICAS/CULTURAIS. NA ÁSIA, CIVILIZAÇÕES COMO A CHINESA, ATINGEM UM AUGE DE REFINAMENTO. TRABALHOS DE VÁRIAS ESCOLAS HISTÓRICAS PERMITEM EVIDENCIAR OS RESPECTIVOS PONTOS DE VISTA DOS DIVERSOS ATORES HISTÓRICOS, SEJAM ELES OU NÃO OS 'HERÓIS' PROPOSTOS PELA HISTORIOGRAFIA TRADICIONAL, NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.				

PERÍODO: 3º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
HI538- TEORIA DA HISTÓRIA I	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: HI401				
HI401- TEORIA DA HISTORIA 1					
EMENTA:	A DISCIPLINA DESENVOLVE ESTUDOS QUE REFLETEM ACERCA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO. O CENTRO DAS ANÁLISES PRIVILEGIA AS QUESTÕES DE ORDEM TEÓRICA E METODOLÓGICA QUE PROBLEMATIZAM O CONCEITO DE TEMPO, ESPAÇO, VERDADE E NARRATIVA. NOS TÓPICOS A SEREM ESTUDADOS, DESTACAM-SE AS RELAÇÕES ENTRE AS DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS QUE SE TORNARAM # E SÃO # REFERÊNCIAS IMPORTANTES PARA A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA OCIDENTAL (O LEGADO DA PRODUÇÃO INTELECTUAL), ASSINALANDO OS DESLOCAMENTOS TEÓRICOS PERCORRIDOS E/OU OS CAMINHOS METODOLÓGICOS COMPARTILHADOS. A DISCIPLINA DIALOGA COM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO, REALIZANDO INTERCÂMBIOS NECESSÁRIOS PARA UM PENSAR-FAZER HISTÓRIA, AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DO CONHECIMENTO HISTÓRICO.				

PERÍODO: 4º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
PO493- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ENQUANTO OBJETO DE REFLEXÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. A CONSTITUIÇÃO DE SEU CAMPO CONCEITUAL E PRAXIOLÓGICO, OS DIFERENTES ATRIBUTOS E MODOS DE CONCEBER E PRATICAR A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.				
TE707- DIDÁTICA	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, SOCIOCULTURAIS, PSICOLÓGICOS E ÉTICO-POLÍTICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E A SUA VINCULAÇÃO COM A PRÁTICA SOCIAL MAIS AMPLA; ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE CENTRADO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, NA INVESTIGAÇÃO, NOS SUJEITOS DA PRÁTICA, E NA RELAÇÃO COM UM DADO PROJETO EDUCATIVO E UMA DETERMINADA REALIDADE CONCRETA.				
HI545- HISTÓRIA DA AMÉRICA - DA COLÔNIA À INDEPENDÊNCIA	OBRIG	90	0	90	6.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: HI355 E HI356				
HI355 - HISTORIA DA AMERICA 5 HI356 - HISTORIA DA AMERICA 6					
EMENTA:	ESTA DISCIPLINA É UMA INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA DAS AMÉRICAS, DESDE 1492 ATÉ O INÍCIO DO SÉCULO XIX. A HISTÓRIA DA CONQUISTA E DA COLONIZAÇÃO, A ANÁLISE DAS ESTRUTURAS SOCIAIS, ECONÔMICAS E POLÍTICAS, MOLDADAS A PARTIR DO (DÊS)ENCONTRO ENTRE AS AMÉRICAS, A EUROPA E A ÁFRICA. SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DAS COLÔNIAS ESPANHOLAS, CONSIDERANDO-SE AS RELAÇÕES HISTÓRICAS DA HERANÇA COLONIAL.				
HI543- HISTÓRIA MODERNA	OBRIG	90	0	90	6.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: HI291 E HI292				
HI291 - HISTORIA MODERNA 1 HI292 - HISTORIA MODERNA 2					
EMENTA:	A DISCIPLINA HISTÓRIA MODERNA DEVE TER COMO OBJETIVO OFERECER UMA VISÃO GERAL DOS MOVIMENTOS OCORRIDOS NA EUROPA E, FORA DELA, COM ELA RELACIONADOS, DO SÉCULO XV AO SÉCULO XVIII, DE MANEIRA A AUXILIAR O ESTUDANTE A COMPREENDER O DINAMISMO DO MUNDO MODERNO, RELACIONANDO CIÊNCIA, RELIGIÃO E ARTE ÀS NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SÓCIO-POLÍTICAS E ECONÔMICAS DO PERÍODO.				

PERÍODO: 5º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
TE757- ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA I	OBRIG	15	75	90	3.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO DAS DIVERSAS DIMENSÕES DA DINÂMICA ESCOLAR, DA HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A SUA FUNÇÃO SOCIAL, DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, DA ESCOLA E SEUS PROFISSIONAIS, DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA, DAS CONDIÇÕES DO EXERCÍCIO DO TRABALHO EDUCATIVO ESCOLAR, DOS RESULTADOS ESCOLARES.				
HI544- HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	OBRIG	90	0	90	6.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: HI346 E HI347				
HI346 - HISTORIA CONTEMPORANEA 1 HI347 - HISTORIA CONTEMPORANEA 2					
EMENTA:	DISCIPLINA DIRECIONADA PARA A COMPREENSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO, DE FORMA ANALÍTICA, DOS REGIMES POLÍTICOS E DAS PRÁTICAS SÓCIO-ECONÔMICAS E CULTURAIS QUE MARCARAM O MUNDO CONTEMPORÂNEO, DESDE FINAIS DO SÉCULO XVIII ATÉ O TÉRMINO DO SÉCULO XX.				

PERÍODO: 5º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
HI546- HISTÓRIA DA AMÉRICA - DA FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL AO SÉCULO XX	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: HI358				
HI358- HISTORIA DA AMERICA 7					
EMENTA:	FORMAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO NACIONAL NA AMÉRICA HISPÂNICA. NOVAS TENDÊNCIAS ECONÔMICAS, POLÍTICAS E SÓCIAS(1900 -1930). A GRANDE DEPRESSÃO NAS AMÉRICAS. O ESTADO POPULISTA. AMÉRICA LATINA E A CONJUNTURA ECONÔMICA/POLÍTICA PÓS SEGUNDA GUERRA. REGIMES AUTORITÁRIOS. REVOLUÇÕES NA AMÉRICA LATINA. GLOBALIZAÇÃO E NEO-LIBERALISMO. O NEO-POPULISMO E OS NOVOS MOVIMENTOS INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA.				
HI549- HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: HI247				
HI247- HISTORIA DO BRASIL 7					
EMENTA:	OBJETIVA-SE PROPORCIONAR UMA ANÁLISE DA HISTÓRIA DO BRASIL DURANTE O PERÍODO REPUBLICANO SOB O PRISMA DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA, BEM COMO O MODO COMO O TEMA TEM SIDO DESENVOLVIDO NA HISTORIOGRAFIA.				

PERÍODO: 6º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
TE758- ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA 2	OBRIG	15	75	90	3.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (5ª A 8ª SÉRIES) E MÉDIO. ANÁLISE SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA, FOCALIZANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA QUE O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA, FOCALIZANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA QUE SE REALIZA A PARTIR E COMO ANÁLISE DO GRUPO-CLASSE, DA PROPOSTA CURRICULAR, DOS PROGRAMAS, DOS PLANOS, DO PROJETO DIDÁTICO, DE SITUAÇÃO DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO/PREPARAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO. ESTUDO DA AVALIAÇÃO ENTENDIDA COMO VIVÊNCIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS EM SALA DE AULA E COMO PRÁTICA COLETIVA NO CONSELHO DE CLASSE.				
HI550- HISTÓRIA DE PERNAMBUCO	OBRIG	90	0	90	6.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: HI248 E HI250				
HI248 - HISTORIA DE PERNAMBUCO 1 HI250- HISTORIA DE PERNAMBUCO 2					
EMENTA:	ESTA CADEIRA PROCURARÁ PROBLEMATIZAR A HISTÓRIA DE PERNAMBUCO, PELO ESTUDO DA SUA FORMAÇÃO POLÍTICA, SÓCIO-ECONÔMICA E CULTURAL, DESDE A SUA FUNDAÇÃO COMO CAPITANIA ATÉ O ADVENTO DO ESTADO NOVO (SÉC. XX).				
TE754- METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA 1	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDA A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR, OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (5º A 8º SÉRIES), SEUS CONCEITOS FUNDAMENTAIS E MODELOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.				
AP493- POLÍTICAS EDUCACIONAIS- ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA BÁSICA	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDO CRÍTICO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E SEUS DETERMINANTES HISTÓRICO-POLÍTICO E SOCIAIS.PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS MODALIDADES, PROBLEMATIZADA COMO DIREITO FUNDAMENTAL DA PESSOA HUMANA ENQUANTO ELEMENTO DE REFLEXÃO E INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE.				

PERÍODO: 7º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
TE708- EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	OBRIG	45	0	45	3.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDA AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE MEMÓRIA, IDENTIDADE CULTURAL, DIVERSIDADE, CIDADANIA, PATRIMÔNIO, CULTURA, BENS CULTURAIS, MONUMENTO. ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PRESERVAÇÃO PATRIMONIAL E INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELA PROMOÇÃO DESSAS POLÍTICAS. ANALISA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, SUA ORIGEM, SEUS SIGNIFICADOS, SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DA HISTÓRIA. A CIDADE COM INSTÂNCIA FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, OS DIVERSOS EQUIPAMENTOS CULTURAIS E O MUSEU COMO UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA.				
TE759- ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA 3	OBRIG	15	120	135	5.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				

PERÍODO: 7º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
EMENTA:	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE REGÊNCIA DE CLASSE NA DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (5ª A 8ª SÉRIES), PLANEJAMENTO E VIVÊNCIA DA DOCÊNCIA EM SITUAÇÃO DE AULA EM DIFERENTES FORMATOS(COLETIVO, DE GRUPO, ATENDIMENTO INDIVIDUAL E ATIVIDADE DE CAMPO). PLANEJAMENTO E DIREÇÃO DE ESTUDOS, DE REUNIÕES E SITUAÇÕES AVALIATIVAS COMO APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA QUE NASCEM E RETORNAM COMO DEMANDAS DA SALA DE AULA E, POR FIM, COMO VIVÊNCIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS EM SALA DE AULA E COMO PRÁTICA COLETIVA NO CONSELHO DE CLASSE.				
AP492- GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	DISCUSSÃO E ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, NUMA COMPREENSÃO MAIS GERAL DA CULTURA ORGANIZACIONAL NO QUE SE REFERE AO CONJUNTO DE FATORES SOCIAIS, CULTURAIS E PSICOLÓGICOS QUE INFLUENCIAM OS MODOS DE AGIR DA ORGANIZAÇÃO COMO UM TODO E DO COMPORTAMENTO DAS PESSOAS EM PARTICULAR.				
TE755- METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA 2	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ANALISA PESQUISAS SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA, MAPEANDO AS DIFERENTES TEMÁTICAS ESTUDADAS, E DISCUTINDO SEUS PRINCIPAIS RESULTADOS, COM DESTAQUE PARA AS INVESTIGAÇÕES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA. PROMOVE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS QUE SUGEREM ALTERNATIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE. ANALISA O USO DE NOVAS LINGUAGENS E TECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DA DISCIPLINA. DISCUTE A AVALIAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA.				

PERÍODO: 8º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
TE760- ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA 4	OBRIG	15	75	90	3.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE REGÊNCIA DE CLASSE NA DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO, PLANEJAMENTO E VIVÊNCIA DA DOCÊNCIA EM SITUAÇÃO DE AULA EM DIFERENTES FORMATOS(COLETIVO, DE GRUPO, ATENDIMENTO INDIVIDUAL E ATIVIDADE DE CAMPO). PLANEJAMENTO E DIREÇÃO DE ESTUDOS, DE REUNIÕES E SITUAÇÕES AVALIATIVAS COMO APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA QUE NASCEM E RETORNAM COMO DEMANDAS DA SALA DE AULA E, POR FIM, COMO VIVÊNCIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS EM SALA DE AULA E COMO PRÁTICA COLETIVA NO CONSELHO DE CLASSE.				
PO494- FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	REFLEXÃO SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS NA SOCIEDADE EM GERAL E NA ESCOLA; A LIBRAS COMO LÍNGUA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO ENTRE PESSOAS SURDAS E COMO SEGUNDA LÍNGUA. ESTRUTURA LINGÜÍSTICA E GRAMATICAL DA LIBRAS. ESPECIFICIDADES DA ESCRITA DO ALUNO SURDO, NA PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA. O INTÉRPRETE E A INTERPRETAÇÃO COMO FATOR DE INCLUSÃO E ACESSO EDUCACIONAL PARA OS ALUNOS SURDOS OU COM BAIXA AUDIÇÃO.				
HI553- TCC 1	OBRIG	30	30	60	3.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	DISCIPLINA DIRECIONADA PARA A PESQUISA COM VISTAS À ELABORAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO. NESSE SENTIDO OS ALUNOS DEVERÃO INVENTARIAR, CATALOGAR E SISTEMATIZAR AS INFORMAÇÕES COLETADAS PARA CONSTRUÇÃO DE BANCO DE DADOS PERTINENTES À SUA PESQUISA.				

PERÍODO: 9º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
TE756- METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA 3	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: A DISCIPLINA TEM O OBJETIVO DE PROPORCIONAR AO ALUNO AS INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA E DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO, INICIANDO A ORIENTAÇÃO PARA A PESQUISA ESPECÍFICA DO OBJETO DE SUA DISCUSSÃO.					
HI581- TCC 2	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: DISCIPLINA VOLTADA PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO FINAL DA MONOGRAFIA, QUE SERÁ ORGANIZADA A PARTIR DE DISCUSSÕES COM O ORIENTADOR E DEMAIS ORIENTANDOS. AO FINAL, A MONOGRAFIA DEVERÁ SER SUBMETIDA À AVALIAÇÃO DE UMA BANCA EXAMINADORA.					

APÊNDICES

A - TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DEFENDIDOS EM 2017 E 2018

LICENCIANDO/A	TÍTULO DO TCC	ORIENTADOR/A - DEPARTAMENTO	ANO DE APRESENTAÇÃO
Fred Cândido da Silva	A imprensa da Revolução Pernambucana de 1817	Geórgie Félix Cabral – Departamento de História	2017
Isabela Nathália Nunes Tristão	Análises das experiências de Educação Patrimonial no ensino de História pelos estudantes da EREM Porto Digital e da EREM do Paulista	Adriana Maria Paulo da Silva – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.	2017
Josélia dos Santos Silva	Um Debate Bibliográfico sobre teorias e práticas avaliativas presentes na história escolar	Adriana Maria Paulo da Silva – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	2017
Luan Maxuell Alves da Silva	O documento canção na aula de História: desafios de uma proposta didática	Adriana Maria Paulo da Silva – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	2017
Karla Aparecida Batista Leal	As Contribuições dos Grupos Pernambucanos de Dança do Ritmo Swingueira para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira	Adriana Paulo da Silva – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Auxiliadora Maria Martins da Silva (cô-orientadora)	2017
Cybelle Melo de Oliveira	Festejos Juninos, suas origens e a influência africana	Antonio Alves Pereira da Silva Sobrinho – Departamento de História	2017
Paulo Ricardo Tavares Neco	Os caminhos da Macaxeira: entre a fábrica e a vila operária, a construção de um bairro e uma História local.	Antonio Alves Pereira da Silva Sobrinho – Departamento de História	2017
Guilherme Lucas Almeida de Souza	Movimento Historiográfico New History: a Guerra, a Universidade e a Nova Escola	Antonio Paulo de Moraes Rezende – Departamento de História	2017
Maria do Carmo de Oliveira Neta	Damas da Corte Japonesa na Literatura Helan (1002-1020): O Caso do Livro do Travesseiro e do Conto de Genji	Christine Paulette Yves Rufino Dabat – Departamento de História Angélica Louise Souza Alencar (cô -	2017

		orientadora)	
Francisco Pedrosa de Andrade	A SÍNCOPE DO ATLÂNTICO: Literatura e cultura no Recife dos anos 50	Flávio Weinstein Teixeira – Departamento de História	2017
João Felipe da Silva	TORNANDO A HISTÓRIA ÚTIL PARA A VIDA: sobre a importância da história local para a formação da consciência histórica	Flávio Weinstein Teixeira – Departamento de História	2017
Filipe de Jesus Dias Cardoso	O Ensino de História e as Simbologias Cívicas na Primeira República no Brasil	Grasiela Florêncio de Moraes – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	2017
João Pedro Holanda Lopes Pinheiro	FIDEL E SEUS BARBUDOS: a Revolução Cubana nos Jornais Brasileiros e o Ensino de História	Grasiela Florêncio de Moraes – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	2017
Manoel Caetano do Nascimento Júnior	História Local ao Ensino de História: O que revelam as práticas pedagógicas	Isabel Cristina Martins Guilhen – Departamento de História	2017
Graziella Fernanda Santos Queiroz	Cazumba e Cazumbá: sobre nome, memória e multiculturalidade (sec. XIX - XXI)	José Bento Rosa da Silva – Departamento de História	2017
Pedro Henrique Campos Moraes	Atividades com cinema nos manuais escolares: uma análise do uso de filmes como recurso didático nos livros de História do Ensino Médio	Lucas Drumond Matosinhos – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	2017
Samuel Salgado Cavalcanti de Albuquerque Júnior	Educação Patrimonial no ensino de História: uma possibilidade para desvelar a colonialidade do poder e saber	Lucas Matosinho Drumond – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	2017
Paulo Henrique Rodrigues de Aquino	Jornal Negritude (1986 – 2002) : Uma história do Movimento Negro	Luíza Nascimento dos Reis – Departamento de História	2017

	unificado de Pernambuco		
Maria Júlia Parente Félix	Homens, Histórias e Ruínas: aproximações entre a “II Consideração Extemporânea” de Nietzsche e as teses “sobre o conceito de História” de Walter Benjamin	Michel Zaidan Filho – Departamento de História	2017
Ana Beatriz de Oliveira Souza da Silva	BOUDICA E CARTIMANDUA: arquétipos femininos na Bretanha Romana”	Renato Pinto – Departamento de História	2017
Leonardo Henrique dos Santos Silva	Lampião: a construção viril do Nordeste	Renato Pinto – Departamento de História	2017
Pietro Henrique Barreto Marinho	Último tango em Paris – uma introdução aos estudos de masculinidade	Renato Pinto – Departamento de História	2017
Waldomiro de Souza Borges	O Papel da Frente Liberal em meio à transição política brasileira pós ditadura militar	Severino Vicente da Silva – Departamento de História	2017
Mayara Cristina Gomes de Brito	As temáticas africanas e afro-brasileiras nas propostas curriculares de História: uma análise comparada entre Bahia, Rio Grande do Sul e Pernambuco	Thiago Nunes Soares – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	2017
Paulo Filipy de Souza Conti	Às Vésperas do Monopólio: A Capitania de Pernambuco antes da Companhia de Comércio, 1750-1757	Virgínia Almoêdo de Assis – Departamento de História	2017
Emerson Melquíades Ribeiro	A transgressão feminina na ordem jurídica portuguesa no século XVIII	Virgínia Maria Almoêdo de Assis – Departamento de História	2017
Helder Douglas Ferreira Freitas	Relações de gênero e currículo de História: uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015-2017)	Adriana Maria Paulo da Silva – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	2018
Jamil Jerônimo Carvalho de Araújo	Os miseráveis: um retrato da França no século XIX	Antonio Alves Pereira da Silva Sobrinho – Departamento de História	2018
Raimundo Gomes de	Entre o protagonismo e a invisibilidade: a história	Augusto Neves da Silva – Departamento	2018

Souza Júnior	indígena representada nos livros didáticos	de Métodos e Técnicas de Ensino	
Jamerson Marques da Silva	Inquisição e Educação no Império Português: conflitos, interações e revisão historiográfica em sala de aula	Bartira Ferraz Barbosa – Departamento de História	2018
Daniel Tiago de Vasconcelos	O novo Confucionismo e as pedagogias confucianas: disputas e reconstruções históricas na China contemporânea	Christine paulette Yves Rufino Dabat – Departamento de História	2018
Gustavo Luiz Manoel da Silva	O Seminário de Olinda frente a Revolução Pernambucana de 1817	George Félix Cabral de Souza – Departamento de História	2018
Lucas de Mendonça Furtunato	Um guardador de memórias no Alto José do Pinho: conhecimento histórico, memória e ensino de História na experiência de Marcos Simão (Recife - PE)	Isabel Cristina Martins Guillen – Departamento de História	2018
Jefferson Andrews Costa Santos	O Ensino Religioso na prefeitura da Cidade do Recife (1988-1997)	José Batista Neto – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	2018
Isabella Lotus Martins Silva	Experiência no Programa de Iniciação à docência – análise decolonial desta prática de ensino no tocante às questões de “gênero-feminino” e “raça negra”	José Bento Rosa da Silva – Departamento de História	2018
Maria José Pereira	O ensino de História dos Retirantes do Sertão Nordestino no período de 1930-1945, através das pinturas de Candido Portinari	José Bento Rosa da Silva – Departamento de História	2018
Jonatas Marques de Barros	Afogados em Luta: a batalha do Largo da Paz e sua importância no ensino da história local	Maria do Socorro de Abreu e Lima – Departamento de História	2018
Geraldo Houly Leles de Freitas Júnior	Os bancários e a luta sindical no Estado Novo: o teatro didático na sala de aula	Maria do Socorro de Abreu e Lima – Departamento de História	2018
Maxuel de França Lima	Subdesenvolvimento e educação: os diferentes projetos para o desenvolvimento do Brasil	Maria do Socorro de Abreu e Lima – Departamento de	2018

	e seus reflexos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961	História	
Jadson Tavares dos Santos	Gênero da década de 1930 em São Bernardo de Graciliano Ramos: apontamentos para educação	Renato Pinto – Departamento de História	2018
Thiago Henrique de Farias	O movimento negacionista como integrante do neonazismo: de sua evolução à sua difusão no Brasil por intermédio da Editora revisão	Suzana Cavani Rosas – Departamento de História	2018
Anderson Emanuel Bezerra Nunes	Para as Mulheres: uma investigação sobre os discursos caracterizantes dos papéis femininos em livros didáticos e diários de notícias (1970-1975)	Maria do Socorro de Abreu e Lima – Departamento de História	2018
Erlane Maria da Silva	Representação do sertão em livros didáticos regionais de História de Pernambuco para os anos iniciais do ensino fundamental	Danielle Cristine Camelo Farias - Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	2018
Fellipe Dennilson Ribeiro Feijó	A construção de uma narrativa sobre 1817 na História do Ceará (1817-1918)	Marcus Joaquim Maciel de Carvalho – Departamento de História	2018
Giovanna Maria Trajano de Lira	Quando o Discurso Médico encaminha as Crianças Ditas Anormais à Escola (Recife, 1918)	Carlos Alberto Cunha Miranda – Departamento de História	2018
Giovanni Accioly Sellaro Júnior	“Cortejado não só por lindas inglesinhas como por mais de um louro inglesinho”	Renato Pinto – Departamento de História	2018
João Vitor Caldas de Souza	“O uso de fontes escritas no ensino de História do Brasil Colonial no século XVIII”	George Félix Cabral de Souza – Departamento de História	2018
Jonathas Duarte Oliveira de Souza	“O ensino da História da Ditadura Militar a partir das fontes da imprensa”	Regina Beatriz Guimarães Neto – Departamento de História	2018
Mário Pereira Gomes	A REALIDADE DESVELADA – Galileu e o ingresso da humanidade no Jardim de Fractais	Severino Vicente da Silva – Departamento de História	2018

Marjorie Maria Carneiro Pires	Os primórdios da Escola Nova em Pernambuco (1928 - 1937)	Carlos Alberto Cunha Miranda – Departamento de História	2018
Raul Duarte Ferraz	Jogos Digitais como Instrumento Pedagógico: Uma Proposta Alternativa para o Ensino de História	Antonio Alves Pereira da Silva Sobrinho – Departamento de História	2018
Eduardo Arruda	O uso de imagens em livros didáticos de História.	Adriana Maria Paulo da Silva – Departamento de Métodos e Técnicas	2018
Lorena dos Santos Oliveira	A precarização do trabalho docente materializada na contratação de estagiários e de temporários como sujeitos de sua intensificação no âmbito das escolas públicas estaduais da Região Metropolitana do Recife.	José Batista Neto – Departamento de Métodos e Técnicas	2018
Jeane Gomes de Pontes	“Bons (a) professores (a) de História: o que dizem os professores, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e os/as licenciandos/as da UFPE.	Adriana Maria Paulo da Silva – Departamento de Métodos e Técnicas	2018
Caio José Lopes de Queiroz	A formação inicial do professor História: desafios para Educação Inclusiva.	Silvia Klimksi – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino	2018

B - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS:

B1 - DOCENTES DO D.H E FUNCIONÁRIO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

- a) A reforma curricular do curso de licenciatura se concretizou em 2012.2. Você lembra quando as discussões sobre a reforma começaram? O que as motivavam?
- b) Quem participava ativamente das discussões?
- c) Quais os aspectos de maiores concordâncias nas discussões?
- d) Quais os aspectos de maiores discordâncias nas discussões?
- e) Você acha que a reforma curricular do curso de licenciatura foi necessária? Por quê?
- f) Quais os maiores desafios enfrentados na vivência de um currículo reformulado para a licenciatura?
- g) Como você enxerga a presença dos conhecimentos pedagógicos no currículo da licenciatura?
- h) Se fosse fazer uma descrição geral do curso de licenciatura em História da UFPE, como o descreveria?

B.2 - EGRESSOS E ESTUDANTES DE PERÍODOS FINAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPE

- a) Por que escolheu o curso de Licenciatura em História?
- b) Que componentes curriculares (disciplinas) você descreveria como importantes para sua formação?
- c) Como você avalia as contribuições dos componentes curriculares (disciplinas) da área de Educação para a sua formação?
- d) Como você avalia as contribuições dos componentes curriculares (disciplinas) da área de História para a sua formação?
- e) Em que momentos da sua prática docente você privilegia os saberes disciplinares, ou seja, os da área de História?
- f) Em que momentos da sua prática docente você privilegia os saberes pedagógicos, ou seja, da área de Educação?
- g) Diante da sua formação em licenciatura em História pela UFPE e sua prática docente, como você descreveria a relação entre teoria e prática?
- h) Diante da sua formação em licenciatura em História pela UFPE e sua prática docente, como você descreveria a relação entre ensino e pesquisa?