

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

**DISSERTAÇÃO**

**“O QUE É IMPORTANTE PARA FORMAR PROFESSORES?”:  
INVESTIGANDO OS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO RIO  
DE JANEIRO**

**VANESSA CANUTO COELHO**

**2014**



**“O QUE É IMPORTANTE PARA FORMAR PROFESSORES?”:  
INVESTIGANDO OS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO RIO  
DE JANEIRO**

**VANESSA CANUTO COELHO**

*Sob a orientação do professor*  
**Fernando César Ferreira Gouvêa**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica  
Abril de 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos contemporâneos e demandas populares.

**Banca examinadora**

Fernando César Ferreira Gouvêa. Dr<sup>o</sup> UFRRJ  
(orientador)

---

Regina Maria de Oliveira Ribeiro. Dr<sup>a</sup> UFRRJ

---

Ângela Maria de Souza Martins. Dr<sup>a</sup> UNIRIO

---

O sinal verde acendeu-se enfim, bruscamente os carros arrancaram, mas logo se notou que não tinham arrancado todos por igual. O primeiro da fila no meio está parado, deve haver ali um problema mecânico qualquer, o acelerador solto, a alavanca da caixa de velocidades que se encravou, ou uma avaria do sistema hidráulico, blocagem dos travões, falha do circuito eléctrico, se é que não se lhe acabou simplesmente a gasolina, não seria a primeira vez que se dava o caso. O novo ajuntamento de peões que está formar-se nos passeios vê o condutor do automóvel imobilizado a esbracejar por trás dos para-brisas, enquanto os carros atrás dele buzina frenéticos. Alguns condutores já saltaram para a rua, dispostos a empurrar o automóvel empenado para onde não fique a estorvar o trânsito, batem furiosamente nos vidros fechados, o homem que está lá dentro vira a cabeça para eles, a um lado, a outro, vê-se que grita qualquer coisa, pelos movimentos da boca percebe-se que repete uma palavra, uma não, duas, assim é realmente, consoante se vai ficar a saber quando alguém, enfim, conseguir abrir uma porta, Estou cego.

(SARAMAGO, José. O ensaio sobre a cegueira)

## Dedicatória

Aos professores do Brasil, meus colegas, que trabalham para o futuro do deste país seja mais crítico e com menos pobreza.

A Regina Ribeiro, minha amiga, professora e grande incentivadora.

Ao meu marido, Cosme Silva, companheiro e amor de uma vida.

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma  
A vida não para

Enquanto o tempo acelera e pede pressa  
Eu me recuso faço hora vou na valsa  
A vida é tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal  
E a loucura finge que isso tudo é normal  
Eu finjo ter paciência

E o mundo vai girando cada vez mais veloz  
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós  
Um pouco mais de paciência

Será que é tempo que lhe falta pra perceber  
Será que temos esse tempo pra perder  
E quem quer saber  
A vida é tão rara

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma  
Eu sei, a vida não para

Será que é tempo que lhe falta pra perceber  
Será que temos esse tempo pra perder  
E quem quer saber  
A vida é tão rara

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma  
Eu sei, a vida não para

Paciência (Lenine)

## **Agradecimentos**

A Deus e Iemanjá pela proteção e ajuda.

Agradeço a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por, mais uma vez, compor o seu corpo discente, e com isso, oportunizar vivenciar intensamente sua beleza e acolhida.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos contemporâneos e demandas populares, por terem possibilitado que eu caminhasse rumo à continuação da minha pesquisa que iniciei ainda na graduação.

Aos meus colegas de turma pelos momentos em que dividimos nossas dúvidas e certezas, em que construímos o nosso “eu” pesquisador. Especialmente Wagner, Aline, Renata, Carla e Maíra.

Agradeço especialmente a Célia Linhares e Alan Damasceno por contribuírem de forma central em minha formação.

Agradeço aos meus companheiros, equipe da Escola Vereador João da Silva Bezerra, pela compreensão e pelos momentos de descontração em meio a pesada rotina de estudante trabalhadora.

Aos meus alunos queridos que me ensinam muito todos os dias. Muito do que fiz foi inspirado por reflexões que vocês me colocam diariamente.

Agradeço a minha família: Cássio, Marisa, Misael, “Tiazinha”, Rosilda, Sérgio, Bianca, Flávia, Nete, Ana e Belinha... Obrigada pelo carinho, pela compreensão e pela acolhida nesse longo e às vezes, doloroso processo de formação.

Aos meus amigos: Lívia, Amanda, Ingrid, Juliana, Sabrina, Samara... Obrigada pelas risadas e conselhos.

Agradeço à Ângela Martins pelas importantes contribuições dadas em meu exame de qualificação. Foi muito feliz esse encontro.

Agradeço ao meu orientador, Fernando Gouvêa, que me deu a oportunidade de aprender não só sobre meu objeto de pesquisa, mas sobre como ser melhor como pessoa... Minha gratidão e admiração sempre!

Minha querida amiga e professora Regina Ribeiro que acompanhou de perto esse processo, me dando incentivo e direcionamento. Meu muito obrigado!

Aos professores que contribuíram com essa pesquisa. Sem a sinceridade e cuidado de vocês esse momento não seria possível.

A CAPES pela bolsa que tive desde o início do curso. Obrigada!

Ao meu marido, Cosme Silva, meu companheiro de todas as horas, meu amor de uma vida e meu incentivador! Nada disso seria possível sem seu apoio! Eu te amo! Obrigada!

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo compreender como se articulam os conhecimentos específicos e os conhecimentos específicos nos cursos de Licenciatura em História oferecidos por quatro universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro que são: UFRJ, UERJ – FFP, UFRRJ – Seropédica e UFF. Através do referencial teórico calcado em Norbert Elias, Anísio Teixeira, Ana Maria Monteiro e Maurice Tardif, buscamos entender quais são as percepções de egressos dos cursos em análise e também buscamos compreender como os professores desses referidos cursos pensam sua atividade de formadores de professores, por serem atuantes nos cursos de licenciatura.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Ensino de História, Licenciatura.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to understand how to articulate the specific knowledge and expertise in undergraduate courses in History offered by four public universities of the State of Rio de Janeiro are : UFRJ , UERJ - FFP , UFRRJ - Seropédica and UFF . Through the theoretical framework underpinned by Norbert Elias , Teixeira , Ana Maria Monteiro and Maurice Tardif , we seek to understand what are the perceptions of graduates of the programs in question and also seek to understand how teachers think these courses listed his activities as teacher educators , for be active in undergraduate courses .

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I: Entre caminhadas e caminhantes: tempos, lugares, espaços, sentidos, percursos e atores desta pesquisa .....</b>	<b>14</b>
1.1. Tempos .....	14
1.2. Lugares.....	15
1.3. Espaços .....	17
1.4. Sentidos .....	23
1.5. Percursos .....	33
1.6. Atores .....	36
<b>CAPÍTULO II: uma luz no início do túnel: os diálogos com os especialistas, com os documentos e as vozes ouvidas ao longe .....</b>	<b>40</b>
2.1. O túnel .....	40
2.2. O diálogo com os especialistas .....	43
2.3. As vozes ouvidas ao longe: Norbert Elias e Anísio Teixeira.....	50
2.4. História do ensino de História.....	54
2.5. O surgimento das humanidades.....	56
2.6. Ensino de História no Brasil .....	59
<b>CAPÍTULO III: Vozes próximas, grades distantes.....</b>	<b>70</b>
3.1. UFF .....	72
2.2. UFRJ .....	81
2.3. UERJ – FFP .....	92
2.4. UFRuralRJ.....	101
<b>CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
4.1. O sentido da formação strictu sensu para os professores atuantes na educação básica.....	107
4.2. Experiência na Educação Básica para os professores da universidade.....	110

<b>4.3. O que os professores da universidade concebem por formar um professor de História .....</b>	<b>112</b>
<b>4.4. Notas de uma pesquisadora de uma “zona de fronteira” .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>122</b>
<b>Grade curricular UFRuralRJ .....</b>	<b>123</b>
<b>Grade Curricular UERJ – FFP .....</b>	<b>124</b>
<b>Grade Curricular – UFRJ .....</b>	<b>125</b>
<b>Grade Curricular – UFRJ .....</b>	<b>126</b>
<b>Grade Curricular UFF .....</b>	<b>127</b>
<b>Grade Curricular UNIRIO .....</b>	<b>128</b>
<b>Entrevista Informante 1 .....</b>	<b>129</b>
<b>Entrevista Informante 3 .....</b>	<b>136</b>

## **Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos dentro dos cursos de Licenciatura em História oferecidos pelas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

No primeiro capítulo, intitulado “Entre caminhadas e caminhantes: tempos, lugares, espaços, sentidos, percursos e atores desta pesquisa” discute-se os aspectos relativos à metodologia da pesquisa e a ao processo que levou ao delineamento do problema e a temática a ser investigada.

No segundo capítulo cujo título é “Uma luz no início do túnel: os diálogos com os especialistas, com os documentos e as vozes ouvidas ao longe”, tratamos sobre as discussões teóricas que dão base à reflexão, bem como as fontes inicialmente pensadas para a consecução destes diálogos. Outra questão que esse capítulo traz em seu bojo é que o caminho de reflexão e do entendimento relacionado à área de formação de professores, e, de forma mais específica, de professores de História, ainda se apresenta tímida.

No terceiro capítulo analisamos as entrevistas dos professores da educação básica egressos dos cursos aqui analisados e as entrevistas dos professores que atuam nas licenciaturas analisadas.

## **CAPÍTULO 1 – Entre caminhadas e caminhantes: tempos, lugares, espaços, sentidos, percursos e atores desta pesquisa**

### **1. 1. Tempos**

No primeiro semestre do ano de 2013 o Sistema de Seleção Unificado (SISU) dispunha de 179 vagas nos cursos de História nas diferentes universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. As vagas oferecidas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro nos campus Maracanã e São Gonçalo não foram contabilizadas por que não faziam sua seleção via Exame Nacional do Ensino Médio.

Caso não haja evasão, um problema crônico da educação brasileira, daqui a quatro ou cinco anos teremos mais 179 professores de História formados em excelentes universidades públicas do estado.

As questões relativas ao ensino de História serão fundantes em suas formações? Quais discussões serão amplamente travadas nesses cursos? Será que esses alunos terão como intuito buscar vagas no magistério da Educação Básica, assim que se formarem?

Essas são questões sobre o futuro daqueles que hoje já exercem o papel de estudantes de uma licenciatura em História no estado. Questões que podem influenciar no tipo de aprendizagem histórica que os alunos das diferentes redes públicas terão e, isso, por sua vez, terão influência na tão debatida qualidade da Educação Básica.

O campo denominado “Ensino de História” está sistematizado no Brasil há vinte anos. Em 1993 aconteceu em Uberlândia o Primeiro Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH) que se propunha a reunir aqueles pesquisadores da área. Essa foi uma iniciativa de três professoras: Selva Guimarães, Rubia Marques e Silma Nunes.

O primeiro ENPEH abriu caminho para a consolidação da área de ensino de História que vem crescendo no âmbito das diversas universidades do país, chegando inclusive à escola, através da produção de materiais didáticos por pesquisadores dessa área.

Por incentivo da professora Déa Felon, a Associação Nacional de Pesquisadores em História (ANPUH), em 1993, abriu espaço para as questões candentes relativas ao Ensino de História através da criação de um Grupo de Trabalho específico para a consolidação de trabalhos na referida esfera de atuação. Essa foi uma ação importante, pois os pesquisadores da área de Ensino de História, normalmente ficam

associados à área de Educação e surgimento desse novo grupo de trabalho trouxe esses professores de História, para discutir com seus pares as variadas questões relativas ao Ensino de História.

Temas como livro didático, currículo, formação de professores e História da disciplina são recorrentes dentro dos congressos relativos a este campo de estudos.

Essa breve e frutífera trajetória de vinte anos revela a importância dos estudos relativos ao Ensino de História que pode aumentar os desdobramentos dessas pesquisas na escola básica.

E com isso, penso que os 179 novos estudantes dos cursos de Licenciatura em História oferecidos pelas universidades públicas do estado possam vir a ter contato também com a produção e a preocupação que move um grupo de pesquisadores da academia para trabalhar junto da comunidade escolar do Brasil, suscitando reflexões sobre a aprendizagem histórica e o papel do professor diante desse desafio.

## **1.2. Lugares**

Tornar-me professora de História foi uma escolha muito consciente que tive desde que era ainda estudante do Ensino Fundamental. Durante o percurso de formação na Educação Básica, essa vontade foi ganhando corpo e passei a ter como foco a aprovação em uma instituição pública de ensino, onde eu encontraria possibilidade de me formar com excelência, aumentando assim as minhas possibilidades de me tornar uma boa profissional, uma boa professora.

Nunca tive grandes dificuldades com a disciplina. Todas as discussões, consequências e causas, motivações... Tudo era claro para mim. Mas isso não era uma realidade para todos os meus colegas que dividiam o espaço da classe comigo. Tive sempre bons professores, que mesmo dentro de um modelo de escola que privilegiava a preparação para os vestibulares, esmeravam-se em oferecer diferentes “olhares” para que compreendêssemos um mesmo aspecto da disciplina.

A minha entrada para o mundo do trabalho docente deu-se ao mesmo tempo em que eu ingressei na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2006, como aluna do curso de Licenciatura em História.

Meus alunos tinham muitas dúvidas, tal como eu.

O fato de eu trabalhar ao mesmo tempo em que eu me licenciava teve um peso decisivo no meu processo formativo. Eu sabia quais eram as dificuldades e me atentava em pensar, ainda na universidade, em como superá-las.

Com o decorrer do curso e do meu percurso profissional, atuando nos mais diferentes contextos sociais e econômicos que o plural estado do Rio de Janeiro nos apresenta, percebi que precisava de maior auxílio dos meus professores sobre como desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em algumas situações em que tudo parecia desafiador.

Explico: o sexto ano do ensino fundamental tem como grade curricular na maioria das redes de ensino, públicas e privadas, as civilizações antigas. Quando lecionei pela primeira vez em uma turma de sexto ano percebi que eles não entendiam quase nada do que eu dizia. Trabalhava com aulas expositivas e o livro didático. Alguns conseguiam se sair bem nas avaliações, mostrando que se relacionavam positivamente com o conteúdo cobrado. Minoria. Mas eu tinha a nítida impressão de que esses alunos, mesmo tirando notas boas, de fato não compreendiam conceitos como: cidade-estado, politeísmo e teocracia.

Essas questões passaram a fazer parte do meu cotidiano como estudante. Buscava nas disciplinas do curso de História a compreensão de como ensinar os conteúdos específicos da minha disciplina, mas aprendíamos historiografia de cada um dos períodos. Esses aprendizados enriqueceram minha vivência como potencial pesquisadora, porém me ajudavam pouco em minha trajetória docente.

Os espaços que tínhamos para discutir aspectos do Ensino de História eram os das disciplinas que cursei no Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IE/UFRURALRJ). Minha análise, como aluna, me levava a pensar que, através dos estudos que empreendia no Instituto de Educação, eu deveria fazer a transposição didática<sup>1</sup> deste conhecimento para as disciplinas específicas.

Sentia então que eu deveria fazer as conexões e desenvolver a minha prática docente.

Essas questões me levaram a refletir sobre o tipo de Licenciatura que era proposta, sobre termos uma formação que, por estar eivada de um enfoque historiográfico, parecia-se muito com um curso de bacharelado. As discussões nas disciplinas não tratavam sobre nossa futura atuação como professores e os professores, por vezes, nos encorajavam a seguir a carreira acadêmica, como sendo uma segunda opção a “sala de aula”.

---

<sup>1</sup> Transposição didática – transformação do saber científico em saber escolar. Para mais informações, ver: Candau (1984).

Todas essas questões resultaram na minha monografia<sup>2</sup> de fim de curso em que analisei o próprio curso de História e a sua grade curricular, que vigorou no período de 2001 a 2008.

### **1.3 Espaços**

O que é importante para formar um professor de História? Quais competências e habilidades devem estar contempladas no currículo de um curso de Licenciatura? Como o currículo de uma Licenciatura em História deve se estruturar para formar bons professores? Quais as percepções que alunos e professores têm sobre a sua formação?

O objetivo é compreender a relação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos-históricos dentro do currículo, das ementas, das propostas feitas nos planos de criação dos cursos.

Essa diferenciação, entre os conhecimentos específicos-históricos e os conhecimentos pedagógicos, advém da divisão que vivenciei dentro do curso no qual me licenciuei na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no campus de Seropédica.

No Instituto de Ciências Humanas e Sociais cursávamos as disciplinas específicas do curso, como por exemplo, História do Brasil, História da África, História da América, dentre outras.

No Instituto de Educação cursávamos as disciplinas relativas às ciências da Educação: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática Geral, Didática de História e Prática de Ensino de História.

Até o ano de 2008, o curso que serviu de base para essa categorização mantinha as divisões acima colocadas. Em 2009 por conta do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) o curso ganhou novas configurações que serão analisadas nesse trabalho.

Ainda no campo dos espaços desta pesquisa, cabe situar o lócus comparativo ao espaço da Universidade: a rede pública municipal do Rio de Janeiro - o maior município do estado. Com 1068 escolas<sup>3</sup> é a maior rede de ensino pública da América Latina. Muitos professores formados nas universidades do estado vão fazer

---

<sup>2</sup> "No caminho para licenciar-se: o curso de Licenciatura em História da UFRuralRJ", ano: 2011. Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Regina Maria de Oliveira Ribeiro.

<sup>3</sup> Dados do ano de 2009. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101>. Acesso em 07 de julho de 2013.

parte desta rede. E neste município, tal como em muitos outros, o currículo previsto para o sexto ano tem como base as civilizações antigas.

É também no município do Rio de Janeiro que são encontradas três universidades públicas presentes no estado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Um aluno que tenha iniciado o Ensino Fundamental aos seis anos de idade e não tenha ficado retido em nenhuma das séries, ele estará com onze anos no sexto ano, primeiro ano do chamado segundo segmento do Ensino Fundamental.

Este momento do Ensino Fundamental é muito diferente da trajetória escolar vivida pelas crianças até então. Isso por que, cada disciplina tem um professor; em muitas escolas, é oferecido somente o primeiro segmento o que forçaria uma mudança de escola, ou como em alguns casos, o primeiro segmento é oferecido em um horário e o segundo em outro, o que incorre numa mudança no turno. Além das questões de passar a conviver no espaço com crianças e adolescentes, o que pode modificar a dinâmica do espaço e da rotina da escola.

Este município tem, portanto, uma grande demanda de profissionais e absorve em seus concursos públicos parte dos mesmos formados nas universidades públicas e privadas do estado.

O currículo previsto para o sexto ano do Ensino Fundamental prevê os conteúdos do surgimento das comunidades humanas, reflexões sobre o que é e para que serve a História, seguido do conhecimento sobre os povos da Mesopotâmia, os Egípcios, os Hebreus, da Grécia e de Roma.

A partir da análise das orientações curriculares para o sexto ano adotados pela Prefeitura do Rio de Janeiro em conjunto com as ementas de quatro universidades do estado, traçarei um paralelo entre a formação e a sua finalidade, entre a licenciatura e a escola.

As universidades que terão as suas ementas e grades curriculares analisadas serão: UERJ (Faculdade de Formação de Professores UERJ/FFP); UFRJ; a UFRuralRJ e a UFF (Universidade Federal Fluminense)<sup>4</sup>. Cada uma das universidades foi escolhida por suas especificidades, ou seja, a escolha não foi aleatória.

O curso da UERJ no campus intitulado Faculdade de Formação de

Professores se deu por ela ser uma universidade que está localizada no estado do Rio de Janeiro, no município de São Gonçalo, e por ter uma proposta clara, expressa em seu nome, que é a Formação de Professores.

Nos objetivos proclamados pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, São Gonçalo, fala-se no direcionamento de uma formação que capacite para “atender as diferentes demandas contemporâneas”<sup>5</sup> no intuito de formar um professor de História que tenha também capacidade de exercer o ofício de Historiador.

A UFRJ fica localizada no município do Rio de Janeiro. De forma mais específica, o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) é o instituto que oferece o curso de Licenciatura em História e fica localizado no Largo do São Francisco no Centro da cidade.

A escolha dessa universidade se deu por ela ter sido a primeira universidade do país<sup>6</sup>, sob o nome de Universidade do Brasil<sup>7</sup>, e ter oferecido o primeiro curso de História do país.

Essa universidade tem um extenso e sólido programa de pós-graduação na área, obtendo nota seis na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) num grau máximo de sete.

A UFRuralRJ, tendo seu campus principal no município de Seropédica, também no estado do Rio de Janeiro, será estudado porque esse foi o curso em que me formei. No campus do Instituto Multidisciplinar no município de Nova Iguaçu funciona outro curso de Licenciatura em História.

Outras duas questões sobre a UFRuralRJ é que esta passou por uma reestruturação que resultou em um novo curso de Licenciatura e um curso de Bacharelado em História. Esses cursos passaram a funcionar a partir do ano de 2009. E a questão seguinte é que esta forma mão de obra docente para uma região do estado que é escassa de tal. Estando situada na baixada fluminense, próxima a Costa Verde e a Região do Vale do Paraíba que não possuem universidades públicas presenciais.

A UFF, localizada no município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.ppghsuerj.pro.br/graduacao/index.php>. Acesso em 07 de julho de 2013.

<sup>6</sup> Importante registrar que se tornou uma universidade através da junção de faculdades ou escolas isoladas numa perspectiva que esteve presente no processo de institucionalização das diversas universidades criadas no Brasil. Maiores aprofundamentos, ver: Gouvêa (2001, especificamente o CAPÍTULO I, parte 2)

<sup>7</sup> Organizada pela Lei nº 452 de 05 de julho de 1937 (SAVIANI, 2011, p. 268).

possui um curso de licenciatura com ampla tradição no estado do Rio de Janeiro. Nomes importantes da área de História foram professores dessa instituição, tal como Ciro Flamarion Cardoso e Daniel Aarão Reis Filho. Além disso, essa universidade tem nota 6 num máximo 7, na avaliação da CAPES, nos seus cursos de pós-graduação – Mestrado e Doutorado.

Sobre os critérios utilizados na escolha das universidades a serem estudadas, o relativo à conceituação junto à CAPES dos cursos de pós-graduação apresenta relação direta com a perspectiva de que a relevância dos programas de pós-graduação dessas instituições influencie na qualidade da graduação oferecida pelas mesmas.

Além da CAPES, o Ministério da Educação tem um exame que avalia os cursos de ensino superior, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que é um dos braços de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>8</sup>. Os conceitos variam de 1 a 5, sendo 1 a pior faixa de aproveitamento no exame e 5 a melhor. No último exame realizado no curso de Licenciatura em História, que aconteceu no ano de 2011, as universidades que aqui terão suas ementas analisadas receberam as seguintes notas:

#### QUADRO 01

Instituição	Nota
UFRuralRJ	4
UERJ – Faculdade de Formação de Professores	1
UFRJ	4

<sup>8</sup> Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)** é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Ele possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep. As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/superior-sinaes>. Acesso em 04 de julho de 2013.

UFF	1
-----	---

Os conceitos da UERJ – Faculdade de Formação de Professores – e da UFF são considerados ruins. Uma explicação possível para este caso é uma articulação dentre os estudantes que têm se oposto historicamente a essas avaliações externas dos cursos de graduação. No caso da UERJ –FFP, por exemplo, 79 estudantes realizaram a prova ano de 2011, mas foram convocados 125 estudantes. Os 46 estudantes faltosos impactaram a avaliação geral do grupo.

No caso da UFF, 211 dos 273 convocados a fazer a avaliação compareceram. Os discentes convocados e que não compareceram à avaliação serão impedidos de colar grau, pois a feitura do exame tornou-se uma condição para a formatura a partir da Lei 10.861 de 2004 que institui o SINAES.

Outro aspecto desta avaliação a ser pontuado é que existem duas avaliações diferentes quando se trata do curso de bacharelado e o de licenciatura. A prova está dividida entre formação geral, componente específico comum e componente específico de licenciatura ou de bacharelado.

Conforme já assinalado, a fim de desenvolver o processo avaliativo o SINAES realiza uma avaliação institucional interna e externa, uma avaliação dos cursos e umas do desempenho dos estudantes. Nesses processos avaliativos são levadas em consideração as especificidades de cada instituição e de cada curso.

Três indicadores são utilizados para medir a qualidade do Ensino Superior no Brasil: IGC – Índice Geral dos Cursos Avaliados na Instituição e CPC – Conceito Preliminar dos Cursos.

O primeiro trata da qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu oferecidos pelas universidades levando em consideração o número de matrículas em um curso específico e o número total de matrículas em todos os cursos de pós-graduação da instituição, as notas obtidas pelo programa junto à CAPES que é o órgão responsável pelo aprovação e avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil. Para o cálculo desse índice, cada um desses números acima citados são separados e avaliados com uma separação entre o mestrado e o doutorado. Este índice é referente à universidade em sua totalidade.

O segundo é o índice que se refere à graduação. São gerados índices do curso oferecido pela Instituição de Ensino superior (IES), levando ainda em consideração o campus em que é oferecido. Se um mesmo curso é oferecido em

unidades diferentes, esses cursos são vistos como cursos distintos e passam a ser avaliados separadamente. Esse, por exemplo, é o caso da UFRuralRJ que possui o curso de História oferecido na sede, em Seropédica, e o curso oferecido no Instituto Multidisciplinar, em Nova Iguaçu.

Para o cálculo desse índice são levados em consideração aspectos como infraestrutura, recursos didático-pedagógicos, corpo docente, desempenho dos alunos no ENADE, e o Indicador da diferença entre os desempenhos esperado e observado (IDD). Esse índice compara os resultados do curso oferecido pela universidade com outra universidade que apresente características socioeconômicas semelhantes.

O IGC e o CPC variam de 1 a 5, tal como a nota do ENADE.

A Tabela 02 mostra os dados referentes aos resultados dos indicadores citados:

**QUADRO 02**

	<b>UFRuralRJ</b>	<b>UFF</b>	<b>UFRJ</b>	<b>UERJ</b>
<b>IGC</b>	4	4	4	4
<b>CPC</b>	4	2	Sem conceito	2

A UFRJ não possui conceito no CPC por ter registro de todos os elementos que compõe o índice. Isso porque não foram registradas as inscrições de alunos no ENADE e, portanto, todos os índices que derivam da avaliação realizada pelo ENADE não puderam ser colhidos.

Essas variáveis representam uma perspectiva ampliada sobre as universidades e sobre os seus cursos, pois contemplam em sua análise não só as notas obtidas no ENADE, como também aspectos como infraestrutura e recursos didático-pedagógicos dos cursos avaliados.

Tratando-se do IGC podemos perceber que todas as universidades que estão sendo analisadas nesse estudo têm nota 4. Por ter um olhar global sobre a instituição, é possível perceber que no geral a avaliação é muito positiva.

Já o CPC, que faz referência especificamente ao curso de História, apresenta muitas variações. No caso da UFRuralRJ existe uma continuidade com relação ao que já havia sido encontrado no ENADE, tendo em vista que esse índice analisa aspectos estruturais e didático-pedagógicos do curso.

No caso da UERJ e da UFF variáveis relacionadas ao ENADE impactam diretamente no conceito que, por sua vez, também estão em consonância com os

materiais levantados a partir da análise dos dados do ENADE. As notas de infraestrutura acompanham a nota geral, sendo 2.

#### **1.4 Sentidos**

Seguem as ementas referentes à disciplina ou disciplinas obrigatórias relacionadas à História Antiga das quatro universidades citadas, tendo em vista que será feita a análise das Orientações curriculares do sexto ano da Educação Básica que têm como tempo central a Idade Antiga e a pré história.

#### **1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores**

##### **História Antiga do Ocidente**

###### **Ementa**

Estudo das principais características políticas, sociais, culturais e econômicas da Antiguidade ocidental, com destaque para o período Clássico da Grécia Antiga e o Império Romano.

###### **Objetivo**

- Conhecer as principais características políticas, sociais, culturais e econômicas da Antiguidade ocidental, com destaque para o período Clássico da Grécia Antiga e o Império Romano.

##### **História Antiga do Oriente**

###### **Ementa**

A partir de uma visão crítica das discussões historiográficas sobre a Antiguidade Oriental, desenvolve-se a análise das sociedades do Antigo Oriente Próximo, com destaque para os períodos de preponderância do Egito Antigo e dos impérios mesopotâmicos.

###### **Objetivos**

- Conhecer as principais características políticas, sociais, culturais e econômicas da Antiguidade oriental, com destaque para os períodos de preponderância do Egito Antigo e dos impérios mesopotâmicos.

## **2. Universidade Federal Fluminense**

### **História Antiga**

#### **Ementa**

Revolução Neolítica e Revolução urbana; O sistema social palatino-aldeão no Oriente Próximo (Egito e Mesopotâmia); Teorias e Modalidades das monarquias teocráticas; Oralidade e escrita na antiguidade; O mundo homérico; O sistema social e políade ou cívico (Grécia e Roma); Escravidão; Mediterrâneo Antigo; Impérios: formação, expansão e desagregação; Cultura e Religião; Historiografia.

#### **Objetivos**

- Compreender de modo sistemático as principais estruturas das sociedades antigas e suas problemáticas abrangendo os recortes temáticos de economia e sociedade, poder e ideias políticas, cultura e mentalidades.
- Reconhecer a Antiguidade Oriental e Ocidental no processo de integração ao Mediterrâneo em suas especificidades e regularidades.
- Identificar, a partir do exame de fontes documentais e do uso adequado do método comparativo, a relevância, os limites e as virtualidades teórico-metodológicas do estudo da História Antiga.

## **Universidade Federal do Rio de Janeiro**

### **História Antiga I**

#### **Ementa**

- Estudo do processo histórico das poleis entre os séculos IX e IV a.C., abordando os aspectos socioeconômicos, políticos, religiosos e culturais.

#### **Objetivos**

Não constam os objetivos na ementa.

### **História Antiga II**

#### **Ementa**

- Estudo do processo histórico da formação da cidade-estado ao Império Romano, abordando os aspectos socioeconômicos, políticos, religiosos e

culturais através da documentação textual e material e da produção historiográfica.

### **Objetivos**

Não constam os objetivos na ementa.

## **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**

### **História Antiga I**

#### **Ementa**

- A Cultura Proto-histórica: paleolítica, mesolítica e neolítica. As raízes do Ocidente: Egito, Mesopotâmia (Assíria e Babilônia), Pérsia, Israel – a bíblia. Civilizações orientais: China, Índia e Japão. Aspectos da cultura antiga: a escrita, a razão e os deuses.

#### **Objetivos**

##### **Geral**

Fornecer uma perspectiva histórica da diversidade das culturas do Mundo Antigo.

##### **Específicos**

- Analisar as etapas da pré-História até a emergência da escrita.
- Conhecer a história, estruturas econômicas, políticas, religiosas e simbólicas do Egito faraônico.
- Estudar o nascimento da escrita, a religião, a estrutura política e social da civilização mesopotâmica.
- Analisar a cultura e a civilização persa.
- Estudar a estrutura social e política de Israel.
- Analisar a importância da Bíblia para a civilização Ocidental.
- Estudar as estruturas econômicas, políticas, sociais e simbólicas da Índia, do Japão e da China antigos.

## **História Antiga II**

### **Ementa**

A Grécia clássica. O helenismo e sua expansão. Os etruscos. Roma antiga. Monarquia e República. Apogeu e decadência: o Império. O nascimento da ciência, da filosofia e da arte ocidental.

### **Objetivos**

#### **Geral**

Fornecer uma perspectiva histórica e crítica da herança clássica das civilizações grega, helenística e romana. Fornecer elementos para o conhecimento da racionalidade do mundo clássico antigo.

#### **Específicos**

- Conhecer a História da Grécia Clássica
- Estudar o nascimento da história, das ciências e da filosofia grega
- Analisar a herança histórica da civilização helenística
- Conhecer a História e a herança de Roma da Monarquia e a República até o Império.
- Analisar a herança da cultura romana

## **Núcleo de Ensino e Pesquisa em História Antiga e Medieval**

### **Ementa**

O ensino e pesquisa em História Antiga e Medieval, análise de livros didáticos e dos conteúdos programáticos da educação básica.

### **Objetivos**

Refletir sobre o ensino e pesquisa em História Antiga e Medieval por meio da análise de livros didáticos, dos conteúdos curriculares da educação básica e dos meios de favorecer o processo ensino-aprendizagem desses conteúdos.

Segue o quadro referente ao primeiro bimestre do sexto ano do ensino fundamental.

### QUADRO 3

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>Ia) Compreender as experiências vividas por homens e mulheres em diferentes momentos (tempo) e lugares (espaço) da Terra.</p> <p>Ib) Identificar as diferentes dimensões de uma experiência histórica: noções temporais e espaciais; relações e classificações sociais, regras, normas e valores.</p> <p>Ic) Identificar uma narrativa histórica.</p> <p>IIa) Identificar o continente africano como local de origem da espécie humana.</p> <p>IIb) Compreender as diferentes explicações sobre a origem da espécie humana.</p> <p>IIc) Identificar as principais características dos povos coletores e caçadores.</p> <p>IId) Identificar as principais características dos povos agricultores e pastores.</p> <p>IIe) Localizar os primeiros grupos humanos na América.</p>	<p><b>I) O que vamos aprender?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender História: as experiências vividas por homens e mulheres em diferentes momentos (tempo) e lugares (espaço) da Terra.</li> <li>2. A vida em sociedade: as relações sociais, regras e valores; a vida cotidiana,</li> <li>3. Contar uma história: a narrativa histórica.</li> </ol> <p><b>II) As primeiras comunidades humanas e o processo de humanização.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Da África para outros continentes.</li> <li>2. Como as diferentes culturas explicam a origem da vida humana.</li> <li>3. Povos coletores e caçadores.</li> <li>4. Povos agricultores e pastores.</li> <li>5. A chegada dos primeiros grupos humanos à América.</li> </ol>	<p>Ia. Operar com noções temporais e espaciais.</p> <p>Ib. Relacionar unidade biológica e diversidade cultural da espécie humana.</p> <p>Ic. Identificar semelhanças e diferenças entre diversas experiências históricas.</p> <p>Id. Identificar permanências e mudanças em uma experiência histórica.</p> <p>Ie. Identificar formas de transmissão cultural em uma experiência histórica.</p> <p>If. Relacionar narrativa histórica e tempo histórico, localizando em uma linha de tempo, acontecimentos ordinários e extraordinários.</p> <p>IIa. Apresentar argumentos que valorizem positivamente a diversidade cultural da espécie humana, criticando estereótipos e/ou preconceitos.</p> <p>IIb. Compreender os processos adaptativos dos seres humanos ao meio ambiente.</p> <p>IIc. Identificar hipóteses explicativas sobre a chegada dos seres humanos à América.</p>

FONTE:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104939/ORIENTACOES2013HISTORIA.pdf>

É perceptível que o primeiro bimestre do sexto ano do ensino fundamental faz uma introdução à História e aos seus elementos, como é possível verificar nos objetivos: as diferentes dimensões da experiência histórica, a narrativa histórica, por exemplo.

A rede pública do município do Rio de Janeiro acolheu a opção de trabalhar com uma perspectiva cronológica linear da História, partindo da Pré-História, seguindo-se da História Antiga, nos outros três bimestres como será analisado mais à frente.

Com relação às ementas, é forçoso perceber que não estão previstos conteúdos que deem conta do período chamado “Pré- História” nas ementas da UERJ – FFP e UFRJ. Seus conteúdos ficam restritos ao período da História intitulado História Antiga. É possível perceber que nos ementários de todas as universidades em análise

não encontramos as disciplinas obrigatórias que tratem da temática da Pré-História, em específico.

O termo “Pré-História” é problemático sob o aspecto que nega a existência de um fazer histórico antes do nascimento da escrita. Visão que está presente em muitos livros didáticos. Porém, torna-se necessário perceber que dentro da universidade, nas grades curriculares, esse “preconceito” se reproduz, tendo em vista o fato de que não há um momento para estudos específicos sobre esse período.

Somente na ementa de uma disciplina da UFRuralRJ, as chamadas NEP’s – Núcleo de Ensino e Pesquisa, que tem como função discutir questões didáticas referentes a cada período da História, são citadas questões referentes a Pré-História.

No quadro referente ao primeiro bimestre pode-se observar a repetição da necessidade da construção na noção espaço-temporal. O desenvolvimento desse entendimento em cada período histórico é particular pois em cada período histórico se apresentam questões espaço-temporais específicas haja vista que cada sociedade se relaciona com o tempo e o espaço de forma distinta e essa variedade precisa ser compreendida.

Um exemplo disso pode ser que a sociedade contemporânea lida com o tempo de forma muito especial, tendo em vista os aparatos tecnológicos desenvolvidos que possibilitam a realização de diferentes atividades em concomitância ou em um curto espaço de tempo. Essa questão é muito diferente dentre as sociedades Antigas, tal como a egípcia, que praticava agricultura e dependia de compreender os ciclos de vida do que era plantado para viabilizar a vida humana.

O QUADRO 04 é referente ao segundo bimestre:

#### **QUADRO 04**

FONTE:

<http://www.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104939/ORIENTACOES2013HISTORIA.pdf>

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>IIIa) Identificar diferentes experiências históricas do Antigo Oriente.</p> <p>IIIb) Caracterizar as organizações políticas, sociais e econômicas das sociedades do Antigo Oriente.</p> <p>IIIc) Identificar a importância das práticas culturais e religiosas nas sociedades do Antigo Oriente.</p>	<p><b>III) Os povos do Antigo Oriente.</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Distribuição espacial e temporal dos principais povos do Antigo Oriente.</li><li>2. Os grupos humanos e as relações com a natureza.</li><li>3. Organização política, social e econômica.</li><li>4. Religiosidade e cultura.</li><li>5. Experiências históricas:<ul style="list-style-type: none"><li>* mesopotâmicos;</li><li>* egípcios;</li><li>* hebreus.</li></ul></li></ol>	<p>IIIa. Localizar em um mapa as principais sociedades do Antigo Oriente.</p> <p>IIIb. Localizar em uma linha de tempo a simultaneidade das experiências históricas do Antigo Oriente.</p> <p>IIIc. Relacionar a invenção da escrita e a organização das sociedades do Antigo Oriente.</p> <p>IIId. Relacionar calendários, organização do tempo e poder nas sociedades do Antigo Oriente.</p> <p>IIIe. Distinguir povos nômades e povos sedentários; monoteísmo e politeísmo; tempo cíclico e tempo linear.</p>

O segundo bimestre se atem à História Antiga.

Tendo em vista as questões assinaladas face à maturidade cognitiva, percebe-se que os conceitos como “tempo cíclico”<sup>9</sup>, questões referentes à cultura e à religiosidade da época são de difícil entendimento para as crianças nessa etapa do desenvolvimento.

A invenção da escrita e os aspectos sociais e temporais da época são complexos para a compreensão do conteúdo proposto porque a nossa sociedade utiliza amplamente a escrita. Pensar em uma sociedade ágrafa é pensar em um mundo completamente diferente do nosso. A invenção da escrita foi motivada pela necessidade de registrar questões práticas da vida social e da econômica daquelas sociedades. O uso da escrita hoje está para além do registro prático da vida em sociedade e passou a ser

---

<sup>9</sup> Para os povos da Antiguidade o tempo era medido a partir dos acontecimentos relacionados à natureza e à sobrevivência, tal como o ciclo de determinada cultura e as estações do ano. Sendo estes eventos que se repetem, a compreensão do que é o tempo passa a se dar dentro dos diferentes ciclos. Acessar: <http://efisica.if.usp.br/mecanica/curioso/tempo/antiquidade/>

um negócio, uma forma de expressão, dentre outros.

Nas ementas das universidades estudadas, a UFRJ não contempla as temáticas que constam nesse segundo bimestre. Mas, mesmo que as outras tenham esse conteúdo elencado em suas ementas, faz-se importante registrar que somente a UFRuralRJ possui um espaço para a discussão desse período com um enfoque pedagógico.

É necessário que, para além do conteúdo contemplado nas ementas, os aspectos referentes ao ensino específico daquele conteúdo, época, aspectos espaço-temporais caros aquele período da História estejam presentes e sejam discutidos, para que questões, como as que estão sendo colocadas aqui, sejam debatidas por docentes e discentes.

Quando isso não acontece no decurso das disciplinas, o momento do Estágio Supervisionado pode oportunizar tais reflexões. Porém, como o tempo do estágio é muito curto, é uma experiência que se dá somente a partir da observação e que muitas vezes não permite ao licenciando compreender as particularidades da comunidade em que a escola está inserida e a trama específica da própria instituição, essas reflexões podem não acontecer ou se dar de forma deturpada, pois o licenciando não atua, não vivenciando questões relativas à docência.

Os saberes da experiência são essenciais à formação, porém é necessário ter um arcabouço concreto para se inserir no espaço escolar, para lidar com as suas demandas e âmbito da universidade é que tais questões precisam ser vividas.

Segue, abaixo, o QUADRO 05 referente ao terceiro bimestre:

## QUADRO 05

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>IVa) Identificar os principais momentos na narrativa de experiência histórica das cidades gregas na Antiguidade.</p> <p>IVb) Identificar as principais diferenças entre os regimes e sistemas políticos das cidades gregas.</p> <p>IVc) Caracterizar a experiência democrática da época clássica.</p> <p>IVd) Conhecer a vida cotidiana em Atenas, na época clássica.</p> <p>IVe) Identificar as principais características da escravidão na experiência histórica das cidades gregas.</p>	<p><b>IV) A Grécia Antiga.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Do genos à Pólis.</li> <li>2. Regimes e sistemas políticos: monarquia, tirania, oligarquia, democracia e aristocracia.</li> <li>3. A experiência democrática: cidadania e participação política; os excluídos.</li> <li>4. A vida cotidiana em Atenas: a escravidão antiga.</li> <li>5. Mito e religião.</li> <li>6. Arte e cultura.</li> </ol>	<p>IVa. Localizar em uma linha de tempo os principais momentos na narrativa de experiências históricas das cidades gregas na Antiguidade.</p> <p>IVb. Classificar as formas de governo na experiência das cidades gregas, tendo como critérios <u>formas positivas e negativas</u>.</p> <p>IVc. Operar com a noção inclusão/exclusão na caracterização da democracia grega e na definição de cidadão.</p> <p>IVd. Comparar a vida cotidiana em Atenas e Esparta, a partir de critérios previamente escolhidos.</p>

FONTE:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104939/ORIENTACOES2013HISTORIA.pdf>

O terceiro bimestre apresenta como temática principal a Grécia Antiga, que faz parte da chamada Antiguidade clássica.

Esse conteúdo é também muito complexo para os alunos do sexto ano. Conceitos como: regime político, poleis, democracia e a mitologia grega requerem grande capacidade de abstração, além do fato de que, como vimos anteriormente, essas crianças – no geral – só conseguem fazer operações lógicas associadas ao tempo presente.

A partir da minha experiência como professora de História, é possível afirmar que é comum que o conteúdo do sexto ano praticado nas redes privadas, estadual e municipais seja o mesmo que vemos nos quadros apresentados da rede municipal do Rio de Janeiro.

É importante pensar estratégias para lidar com as dificuldades previamente enunciadas das crianças com relação a esses conteúdos. Pensar em atividades que proporcionem uma aproximação com a época através de elementos físicos, filmes dentre

outros elementos.

Vemos presentes em todas as ementas a preocupação no debate da historiografia específica da História, o que é importante para a carreira, mas faltam elementos que sirvam à Didática do ensino de História em cada uma dessas disciplinas, permitindo maior enfoque nas estratégias de transposição didática em cada uma dessas disciplinas.

Segue abaixo o quadro QUADRO 06 referente ao quarto bimestre:

### QUADRO 06

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>Va) Identificar os principais momentos na narrativa de experiência histórica da Roma Antiga.</p> <p>Vb) Conhecer a lenda de fundação de Roma.</p> <p>Vc) Identificar as principais características e instituições dos regimes políticos romanos.</p> <p>Vd) Identificar as razões do expansionismo romano.</p> <p>Ve) Conhecer a vida cotidiana na Roma imperial e a presença da escravidão.</p> <p>Vf) Compreender os fatores da crise do Império Romano.</p> <p>Vg) Relacionar a crise do Império Romano com o cristianismo como religião oficial.</p>	<p><b>V) Roma Antiga.</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. A fundação de Roma.</li><li>2. Regimes e sistemas políticos: realeza, república e império.</li><li>3. Cidadania e participação política: da república ao império.</li><li>4. A vida cotidiana na Roma imperial: a escravidão antiga.</li><li>5. Arte, cultura e religião.</li><li>6. A crise do Império Romano: o cristianismo como religião oficial.</li></ol>	<p>Va. Localizar em uma linha de tempo os principais momentos na narrativa de experiências históricas da Roma Antiga.</p> <p>Vb. Argumentar a respeito das experiências dos regimes políticos da Roma Antiga, apresentando elementos positivos e negativos.</p> <p>Vc. Produzir um pequeno texto sobre a lenda da fundação de Roma, ressaltando o seu significado.</p> <p>Vd. Representar em um mapa o Império Romano, pintando com cores diferentes as partes do Ocidente e do Oriente após a sua divisão.</p> <p>Ve. Formular hipóteses que permitam compreender a rápida expansão do cristianismo.</p>

FONTE:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104939/ORIENTACOES2013HISTORIA.pdf>

Tendo desenvolvido conceitos básicos apontados no terceiro bimestre, o quarto bimestre se torna mais simples em termos de compreensão, tendo em vista que o conteúdo é Roma Antiga.

Em todas as ementas está contemplados esse conteúdo, mas as considerações referentes a não se ter uma discussão didática dentro das disciplinas permanece.

Desta forma, esta pesquisa de mestrado se insere na discussão da formação e do ensino de História para a construção de pontes entre a escola e a universidade.

Os conteúdos da área de História precisam se organizar para além de seus conteúdos técnicos específicos e dar conta das problemáticas referentes ao ensino de História em cada um dos conteúdos propostos para a escola básica.

É preciso pensar também que o exemplo de currículo escolar aqui utilizado, referente ao sexto ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, poderia também ter muitas modificações, por exemplo, no tocante às exigências cognitivas relativas aos conteúdos a serem trabalhados nessa série da escolaridade, a quantidade de objetivos, os conteúdos e as habilidades a serem alcançados em cada um dos bimestres.

Porém, mesmo pensando que o currículo precisa de revisão, e isso requer uma discussão específica pertinente a esta temática, a universidade na formação de professores precisa contemplar esses aspectos na formação de seus licenciandos.

Entender a relação entre os conhecimentos específicos-históricos e os pedagógicos dentro dos cursos de licenciatura se torna imperativo, pois existe uma lacuna entre os dois..

Pensar sobre isso é pensar uma formação de professores diferente, mais abrangente e de qualidade.

### **1.5 Percursos**

A formação de professores tem sido amplamente debatida como sendo um fator elementar para a qualidade na Educação Básica. Especialmente no Brasil, onde estamos inseridos em um momento de crise na educação pública, as questões relativas aos professores estão sendo apropriadas e discutidas como sendo parte de uma ação pública sobre um problema crônico nacional.

Nossa pesquisa centra-se na formação inicial de professores de História. Estamos buscando compreender a correlação entre os conhecimentos ditos pedagógicos e os conhecimentos específicos da disciplina. Maurice Tardif (2012, p. 38) quando categoriza os saberes docentes, chama esses conhecimentos de saberes disciplinares.

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo Matemática, História, Literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de

formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Outro objetivo de nossa pesquisa é entender o que os cursos compreendem por professor-pesquisador. Em diferentes documentos esse conceito emerge, porém ainda de forma pouco definida, tendo em vista a multiplicidade de significados que podem estar presentes dentro dessa categoria.

As universidades públicas têm como grande mote a produção de pesquisa científica, então parece um sentido lógico pensar que os egressos desses cursos tenham um entendimento da relevância da pesquisa e estejam afeitos às suas práticas. Mas que tipo de pesquisa é essa? Será que esses futuros professores vislumbram essa possibilidade de pesquisa dentro de suas instituições de trabalho, que em geral, serão unidades escolares de Educação Básica?

Essa pesquisa faz parte de um momento histórico para os estudiosos da educação que se debruçam sobre a crise das licenciaturas que, segundo Diniz-Pereira (2011), desde a década de 1970, a partir da análise da literatura educacional, percebe-se uma vinculação entre os problemas da educação e da formação de professores.

O cenário atual de expansão das licenciaturas, a partir dos anos 2000, se deu principalmente com o aumento da oferta de vagas dentro das instituições privadas de ensino. Mesmo com o REUNI, ainda não se atingiu uma oferta que atendesse a toda a demanda por ensino superior do país e mais, por professores graduados no Brasil.

Nossa discussão perpassa essa falta de vagas no Ensino Superior e a falta de profissionais para ocupar as vagas de professores no país e chega à formação inicial desse futuro professor, levando em consideração o panorama já apresentado por entender que esse contexto é importante para a compreensão da situação da carreira docente no Brasil.

Para a compreensão da problemática central dessa pesquisa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos durante a formação inicial nas Licenciaturas em História, será realizada uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental, utilizando como instrumentos as entrevistas e os questionários.

Durante o processo de pesquisa e de interação com os participantes da pesquisa, não foi constatada a necessidade de pensar em outras possibilidades analíticas, isso será feito.

A perspectiva epistemológica adotada é o construcionismo que segundo

Esteban (2010) é a análise do processo de interação entre o sujeito e o objeto dentro do seu contexto. No caso da pesquisa em Ciências Humanas, trata-se de um “objeto” que é vivo, que fala, que está inserido em um contexto social, econômico, emocional. Que é complexo e essa complexidade precisa fazer parte da pesquisa.

Segundo Freitas (2002),

Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, dessa maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma interação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. (...) O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser compreendido[...]

Esteban e Freitas nos fazem refletir sobre a importância da interação quando tratamos de uma pesquisa em que o componente humano é fundamental para a compreensão do problema que está sendo proposto.

Outra consideração importante trazida por Freitas e incorporada aos percursos deste trabalho é a intenção de compreender os sujeitos e as instituições numa perspectiva relacional e de interdependência (ELIAS, 1994).

Apesar de o cenário educacional estar em um estado considerado de crise, a pesquisa científica não serve para culpar e sim para compreender os meandros desse problema para propor soluções.

A escolha de fazer uma pesquisa sobre uma temática é a de escolher também dividir um “processo de aprendizado” com toda a sociedade, porque o conhecimento que é produzido deve ser voltado para a sociedade e as suas demandas. Com isso, reafirmo que esta pesquisa, tal como nosso “objeto” de estudo, os professores, estão em constante adaptação às situações que serão pontos de tensionamento no trabalho de campo. E com ela não se tem a intenção de produzir algo definitivo. Deve ser revisada, criticada e revisitada, pois é assim que somos os humanos, modificam-se sempre e com alto poder de interferência no meio em que vivem.

É importante percorrer um caminho de pesquisa que aprofunde o debate sobre a questão da formação de professores de História. Essa profundidade pode ser alcançada, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, a partir da ressignificação constante do pesquisador quando está no campo.

Conforme afirmativa anterior, esse problema de pesquisa surgiu quando ainda era estudante de graduação do curso de licenciatura. Essa temática foi utilizada

em minha monografia de graduação e essa pesquisa seria uma continuidade dessa trajetória. Porém, como sujeito que aprende, posso afirmar que muitas modificações se passaram desde que a primeira ideia surgiu. Não só por um amadurecimento teórico dado pelo curso de mestrado, mas pela minha passagem de aluna para colega de profissão dos que serão os atores que buscamos compreender dentro dessa pesquisa.

## **1.6 Atores**

Goethe diz que “Cinzenta é a teoria, verde é a arvore dourada da vida”. Essa frase identifica uma característica que deve-se ter em vista ao pesquisar que é construir um objeto que, apesar se ser uma parte do todo, de estar “recortado”, não apresente a realidade de forma fracionada, principalmente ao tratar de pesquisa na área de Ciências Humanas.

Quando da concepção sobre o que seria a pesquisa de campo tive a intenção de entrevistar os professores dos cursos de Licenciatura em História das universidades citadas, sendo dois de cada curso. Como os cursos de licenciatura acabam se dividindo entre os departamentos de Educação e o de História, penso entrevistar um professor de cada de departamento. Esses professores precisam estar diretamente ligados à licenciatura.

Ouvir e compreender os professores dessas instituições foi fundamental para saber o que entendem por formar os seus pares. Entender sobre o caminho que os levou à docência no Ensino Superior, como foi o seu processo formativo durante sua formação inicial, sua trajetória na formação de professores, dentro outras questões.

Também tive a intenção de ouvir os licenciandos, alunos dos cursos de Graduação aqui citados. A ideia inicial era fazer uso de questionário devido ao grande número de estudantes e nossa incapacidade de lidar com tamanha amostragem. Porém, no decurso do processo de pesquisa e com a grande greve das universidades públicas no ano de 2012 e a conseqüente modificação dos calendários acadêmicos nossa pesquisa junto aos alunos se tornou inviável por conta do prazo de 24 meses para a conclusão do presente trabalho.

Nossa ideia era traçar um panorama de como esses estudantes chegam à universidade e como eles se veem quando já são quase licenciados e, muitas vezes, já estão no mercado de trabalho como professores, em atividades ligadas à educação ou

envolvidos em processos seletivos como concursos públicos. Esse dado também será apurado no questionário destinado aos alunos concluintes.

Ainda no tocante aos atores, também foram ouvidos os professores de História da rede pública municipal, muito especificamente aqueles que estão à frente das turmas do sexto ano do Ensino Fundamental.

As entrevistas com os professores nos impele a pensar a questão da oralidade. Segundo Lozano (2008, p. 15),

Abordar o fenômeno da oralidade é ver-se defronte e aproximar-se bastante de um aspecto central da vida dos seres humanos: o processo de comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a criação de uma parte muito importante da cultura e da esfera simbólica humanas.

Vale esclarecer que a História Oral, ramo da História em que se estuda a oralidade, é mais que uma metodologia ou um conjunto de técnicas. Essas fazem parte da História Oral, mas antes de tudo ela é um espaço de influência das diferentes disciplinas e o reconhecimento da humanidade dentro da pesquisa. O relato, a comunicação, como sendo um objeto válido para a ciência, mesmo que por vezes utilizemos documentos ou relatos variados para tratar de um mesmo assunto. Os dados precisam ser válidos e só o são quando mais de uma evidência aponta para ele.

Lozano (2008, p. 21) aponta quatro tipos de pesquisa em se fazendo uso da História Oral: “O estilo arquivista-documentalista”, “O estilo do difusor populista”, “O estilo reducionista” e “O estilo analista completo”. O primeiro reside na utilização da História Oral para produzir arquivos transcritos, com a intenção de produção de um arquivo. O segundo seria o espaço criado, através da História Oral, para difundir a história daqueles que antes não tiveram suas histórias registradas pela História oficial. O terceiro diz respeito ao uso da História oral somente como um “instrumento de apoio” para sustentar uma teoria. E o quarto considera a fonte oral como algo válido. Esta é vista “como uma forma de estabelecer relações de maior qualidade profundidade com as pessoas entrevistadas.”

Este trabalho se insere na quarta concepção “analista completo”, pois os relatos que serão colhidos são centrais para a compreensão do que é e como se dá o processo de formação de professores dentro dessas instituições e possibilitam pensar o sujeito e como a sua trajetória pessoal reflete em sua atuação profissional como professor dos cursos de licenciatura.

Cruikshank (2008, p. 155) chama atenção para separar o que é tradição oral

da História oral, principalmente em um espaço como a academia, que possui uma dinâmica de escrita e significação próprios, os da pesquisa acadêmica:

Em termos gerais, a tradição oral (como a história ou a antropologia) pode ser vista como um sistema coerente e aberto para construir e transmitir conhecimentos. A tradição oral e a pesquisa acadêmica podem ter ideias diferentes acerca do que seja uma evidência legítima, e suas explicações certamente são estruturadas de forma diferente. Não se pode compará-las facilmente ou avaliar a sua precisão ou veracidade necessariamente em termos positivistas. Assim sendo, os trabalhos acadêmicos podem ser entendidos como outra forma de narrativa, estruturada pela linguagem do discurso acadêmico.

A academia trabalha com perspectivas particulares e que, mesmo tendo um compromisso com a preservação do que está sendo dito e do seu contexto, existem especificidades analíticas caras à pesquisa acadêmica.

Sobre a entrevista propriamente dita deve-se atentar para o fato de que para obter o melhor relato possível é preciso estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado, fazê-la de forma individual para que não aconteça nenhum constrangimento do entrevistado por conta de presença de outras pessoas. Essas condicionais vão exigir que quem está fazendo a entrevista se mostre disponível para o entrevistado.

Outro ponto importante é que o entrevistador não deve apresentar uma postura de quem colhe uma entrevista e sim de quem acolhe um relato. A postura diante do que se é dito é fundamental para que depois, quando esse relato for reproduzido, haja uma postura mais respeitosa e proveitosa, tendo em vista o objetivo já colocado, de não estabelecer um julgamento e sim de compreensão do “objeto”.

O ambiente em que será realizada a entrevista precisa também ser um que deixe o entrevistado confortável para que a conversa possa fluir o mais calmamente possível. Normalmente, segundo Tourtier-Bonazzi (2008), esse ambiente é a casa do entrevistado ou a sua sala de trabalho individual.

Para além das entrevistas e questionários, haverá uma análise dos documentos dos cursos de graduação que estão sendo estudados como o projeto de estruturação do curso e ementário. Com isso, torna-se possível a intenção de produzir uma caracterização sobre cada um dos cursos aqui citados, observando suas especificidades que deverão estar contemplados durante o processo de formação.

No capítulo II, serão lançadas as fundações teóricas que darão esteio à construção desta pesquisa.



## **CAPÍTULO II – uma luz no início do túnel: os diálogos com os especialistas, com os documentos e as vozes ouvidas ao longe**

### **2.1. O túnel**

Os cursos de graduação oferecidos pelas universidades públicas brasileiras são reconhecidos como centros de excelência em educação e pesquisa. Como consequência disto, a maior parte da produção científica no Brasil advém desses espaços. Pelo exposto acima, identificarei esses cursos como tradicionais no sentido do seu largo período de existência e no seu papel de modelos de construções acadêmicas.

As produções dadas como centrais ou modificadoras em suas épocas foram produzidas nesses espaços. Os profissionais oriundos desse locus de formação são diretamente envolvidos com a pesquisa e a produção de conhecimento, por conta disso os profissionais que são oriundos dessas instituições tem um arcabouço teórico-metodológico mais amplo, o que enriqueceria sua prática profissional.

Neste trabalho tratamos em específico dos cursos de Licenciatura em História oferecidos pelas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, tendo como objetivo analisar a constituição da formação de professores nesses espaços, buscando compreender como se relacionam os conhecimentos específicos da área de História e os conhecimentos pedagógicos caros à prática docente. Juntos, esses conhecimentos devem formar um instrumental de ação docente, tendo em vista o fato de que o curso aqui analisado é uma licenciatura.

Para Maurice Tardif (2012) o professor ideal é aquele 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. (p. 39)

Tardif ao reunir uma gama de características e conhecimentos que juntos resultariam num professor ideal, não nos isola em um modelo fechado e imutável, não buscando impor uma forma em que somente o que resta é se adequar. Esse apontamento traz uma ideia do que seria um professor, A construção de tais características e conhecimentos, já apontados, seriam baseados nos currículos dos cursos de formação de professores e nos saberes centrais à experiência.

Das universidades públicas brasileiras deveriam sair formados os melhores profissionais de suas áreas, porém, também apontamos que a razão desta excelência é a

produção científica de ponta. A preocupação com o exercício da docência fica- muitas vezes – subsumido aos saberes relacionados à pesquisa científica. A docência ainda não é vista por sua especificidade de saberes ou ainda não é compreendida em toda a sua profundidade e na sua posição de elemento chave na construção de uma escola de qualidade.

A questão é saber: a que serve a formação nos cursos aqui tratados? A formação está sendo pensada para a produção científica ou para sua função nominal, a licenciatura?

Não há a intenção de incidir um olhar dicotômico sobre essa questão, afirmando que a formação para a produção de pesquisadores deve ser uma e para a formação docente outra. Porém, cabe asseverar que há uma diferença expressiva nessas duas formações por servirem a propósitos distintos.

Charlot (2007, p.86) acentua uma questão importante que contempla as inquietações levantadas por esta pesquisa:

O problema é, finalmente, quem vai ajudar os professores, a enfrentar as novas situações de ensino, pois oferece-se a eles hoje uma formação do tipo universitário em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos não são inúteis (não há boa pedagogia sem um bom conhecimento dos conteúdos ensinados), mas não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolver os problemas com os quais são confrontados.

A formação universitária precisa dar condições desse professor se relacionar no sentido de propor soluções para as situações de aprendizagem e para as demandas humanas colocadas pelas pessoas as quais ele educa. As questões relativas à pesquisa são fundamentais na formação e no decorrer da carreira docente, mas isso precisa ser colocado e ensinado. A pesquisa não é só a acadêmica.

O professor é um ator social e a pesquisa deve perpassar o seu fazer profissional, tendo em vista que a produção de conhecimento faz parte da construção do conhecimento para quem aprende. Antonio Nóvoa, em entrevista para o Programa Salto para o Futuro (2001), ao tratar das semelhanças entre as categorias professor-pesquisador e professor-reflexivo, afirma que “A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática.”

A afirmação de Nóvoa desperta um desafio: o paradigma do professor pesquisador está inserido no de professor reflexivo, pois a prática de pesquisa implica reflexão. Segundo ele, esses conceitos “fazem parte de um mesmo movimento de

preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise.”

Para que este professor possa de fato exercer uma prática pesquisadora e reflexiva é necessário que ele tenha aprendido a se relacionar com os elementos que estão ligados a estas práticas, como a metodologia, pensar um problema de pesquisa, relacionar-se com a teoria de forma que esta sirva de instrumental para “ler” ou lidar com os problemas apresentados em sua realidade, utilizando a pesquisa como um instrumento para melhor compreendê-la e para também criar um arcabouço reflexivo que serve como possibilidades para a intervenção em uma dada realidade. Esses elementos devem ser contemplados na formação inicial de professores, pois terão impacto direto na sua trajetória profissional.

Dentro de um momento histórico que o professor precisa ter um arcabouço teórico-metodológico amplo e uma prática repleta de reflexão, a fim de dialogar com as questões colocadas pelo cotidiano escolar, que tem se mostrado cada vez mais complexo, as licenciaturas são mais exigidas e avaliadas mediante os resultados gerados por seus profissionais.

As questões referentes à inserção dos estudantes das licenciaturas em situações de aprendizagem e de vivências que os familiarizem com o cotidiano de sua futura profissão são pontos de discussão em torno da formação que fazem parte dessas novas demandas da constituição intelecto-prática de professores. Bernard Charlot (2002, p. 20) apresenta a reflexão sobre o que ele intitula “universais da situação de ensino.”

Por “universais”, entendo características que são relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino, quaisquer que sejam, aliás, as especificidades sociais, culturais, institucionais dessa situação. Trata-se de compreender por que os professores apresentam, em toda parte, um certo ar familiar, sejam em sua relação com os alunos ou no olhar que lançam sobre eles, sobre si mesmo, sobre a forma como a sociedade os considera, etc.

Esse conceito nos ajuda a pensar sobre essas características que são fundamentais à profissão docente e que precisam estar registrados no decurso de formação desses futuros professores, até para que haja reflexão e um processo de ressignificação sobre o que é universalizante em suas práticas e em suas identidades, mesmo levando em consideração, como aponta Charlot, as diferenças regionais.

Outro ponto importante é que essa elaboração por ele feita não é uma

conclusão e sim um elemento para o debate, pois ele pode estar generalizando características ocidentais ou até europeias (o autor é francês e, na época, atuava neste país) para todos os professores do mundo.

## **2.2 – Os diálogos com os especialistas**

Desde que no Brasil se deu a expansão da demanda pela escola pública com a chegada das classes populares ao ambiente de escolarização, verifica-se na literatura educacional um apontamento para uma crise da profissão docente. Essa expansão gerou a necessidade de mais professores, quadros que foram absorvidos pelas instituições privadas de ensino.

Charlot (2012, p. 79) faz uma consideração sobre essa nova demanda que está colocada para o professor.

É bastante arriscado falar do professor nas sociedades atuais, na medida em que a situação do ensino, dos sistemas escolares e dos próprios professores varia muito de país para país. Entretanto, parece-me que existe um movimento de base, na escala do longo tempo da história, que afeta a situação de todos os professores, no mundo inteiro: a abertura do ensino a alunos que, outrora, não teriam acesso a ele.

Com a chegada de um novo grupo social que estava afetado pela ausência do Estado em questões básicas como saneamento, emprego e saúde, a educação teve seu “público” modificado, tendo em vista que estas pessoas chegavam com um arcabouço de vida que, por vezes, contemplavam a experiência como sendo a grande formadora.

Seus pais e avós haviam sido criados em uma sociedade em que a escola era para ricos e a chegada deste novo grupo a esta escola gerou um movimento de modificação e tensão. A escola passou a transferir as desigualdades da sociedade para dentro dela, transformando em desigualdades dentro da escola, encarnadas entre alunos e professores. O professor passou a ter o seu ambiente de trabalho e as condições para o exercício da docência modificadas. A partir de então, os problemas da educação se tornaram ainda mais evidentes.

Diniz-Pereira (1996) aponta que há uma ligação entre os problemas ditos da formação de professores e os problemas da educação. Dessa forma, passou-se a atribuir os problemas mais gerais, como, por exemplo, os de infraestrutura, os salários dos profissionais da carreira docente, super lotação das salas, a dificuldade de aprendizagem registrada em lugares em que há problemas econômicos graves, a indisciplina, dentre outros ao professor.

De fato, sendo o professor peça chave dentro do processo de ensino-aprendizagem, todas as questões acima citadas chegam a ele de alguma forma, porém pensar que todas as questões podem ser superadas através de uma boa atuação docente somente é ter uma visão reducionista sobre o processo educativo e sobre as instituições de educação.

Diante das novas demandas colocadas e da sobrecarga do papel do professor da Educação Básica, instituiu-se um cenário de crise dos paradigmas estabelecidos para a formação de professores. Esse movimento foi chamado de “crise das licenciaturas”. Podemos apontar como fatores que compuseram essa crise: problemas com a formação inicial, ou desinvestimento governamental na Educação, o processo de deformação que sofre o professor ao longo de sua carreira por conta das péssimas condições de trabalho e a relação complexa entre ensino e pesquisa dentro das universidades brasileiras.

Temáticas como a questão salarial e as condições de trabalho passaram a fazer parte do debate acadêmico sobre a profissão docente, ampliando os elementos que eram característicos da crise. Essas questões se tornaram preponderantes no processo de “proletarização” docente e uma consequente desvalorização da profissão, que teria como resultados os baixos salários e as péssimas condições trabalho.

Em estudo realizado na década de 1990 por Diniz-Pereira, fica claro que dentre os dez primeiros cursos com maior relação candidato-vaga, não existe nenhuma licenciatura e dentre os com menor relação estão nove licenciaturas. Outro fator é que a maior parte das pessoas que são aprovadas para os cursos de licenciatura teriam baixos salários em relação aos cursos com maior relação candidato-vaga. Esse é um indicio apontado por Diniz-Pereira dessa chamada crise das licenciaturas.

Bernard Charlot (2007) afirma que a grande dificuldade de se formar professores é o fato de não se saber exatamente no que consiste este ofício do professor. O fazer plural e variado da ação cotidiana do professor faz com que se verifiquem muitas possibilidades de atuação e variações nesta, apesar, de como apontou esse mesmo autor, exista uma certa unidade no que esse professor entende sobre a sua profissão.

A partir das reflexões de Maurice Tardif (2012) estruturo o meu entendimento sobre o que é a profissão docente. A perspectiva de análise que balizará este trabalho está presente no conceito de saberes docentes cunhado por ele.

Para Tardif, (2012, p. 36) “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da

formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Tendo em vista a definição acima, cabe inferir que os saberes disciplinares e os curriculares são apreendidos na universidade, na formação inicial. Os licenciandos têm ainda o estágio supervisionado que os insere de forma preliminar nessa experiência da docente e deveria ser parte fundamental da formação.

Baseado ainda em Tardif (idem, ibidem), é possível afirmar que não basta ter domínio do conteúdo ou o saber em si mesmo para exercer a profissão docente. Esta afirmação também é feita por Charlot (2002, p. 20): “Assim, acredita-se que quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe química pode facilmente ensinar essa matéria, que todo historiador pode facilmente se tornar professor de história, e assim por diante.” É necessário o desenvolvimentos de outras habilidades e competências para exercer a profissão de professor.

É possível, a partir do conceito de saberes docentes, pensar que dois dos três tipos de saberes podem ser apreendidos na formação inicial. A questão é saber como a universidade desenvolve esses saberes com os seus licenciandos, futuros professores.

Dentro desse momento de debate e de revisão sobre a formação de professores, está inserido esse trabalho que tem como preocupação entender e estabelece um diálogo com a literatura atinente à formação de professores e, para além, a relação entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos das licenciaturas, tendo como base os documentos dos cursos de Licenciatura em História de Universidades públicas do Rio de Janeiro. Tal abordagem implica pensar como um curso que forma professores de História se estrutura para atender a demanda específica de formar professores, ou seja, o que se compreende como sendo fundamental para formar um professor de História.

## **2.2 – Os diálogos com os documentos**

O primeiro documento institucional que será analisado é o Projeto de Reestruturação e Expansão do curso de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Este foi formulado no ano de 2007 como parte do REUNI que viabilizou a expansão das universidades federais.

O curso de História na UFRuralRJ existe desde o ano de 2001. Penso que que existiram dois cursos diferentes de História nessa universidade, o antes da reestruturação e o depois dela, pois, como aponta o nome do documento, aconteceu uma profunda reformulação curricular no curso, além da criação do bacharelado.

A partir da reformulação do curso que ocorreu no ano de 2008, foram introduzidas os NEPs – Núcleos de Ensino e Pesquisa – em quatro diferentes temáticas que são: História Antiga e Medieval, História do Brasil e da África, História da América e da África e História Moderna e Contemporânea.<sup>10</sup>

Na matriz curricular do curso oferecido do ano de sua fundação em 2001, até o ano de 2007, ocorria a divisão entre as disciplinas específicas da área de História e as disciplinas da área pedagógica. Não havia uma ligação entre essas disciplinas e tais eram vistas como conhecimentos estanques, como se, posteriormente, fossem juntados pela prática.

Com a nova formulação nota-se uma preocupação com a formação da Licenciatura, juntando esses conhecimentos históricos com o fazer docente, interligando dentro dos espaços ditos como específicos da História, esses conhecimentos pedagógicos e a interligação desses para a análise e para a produção de materiais didáticos e dos conteúdos programáticos a cerca de cada uma das áreas em que são oferecidos os NEPs.

A implantação desses núcleos que integram Ensino e Pesquisa tende a diminuir a distância tão evidente entre a teoria e a prática, principalmente quando tratamos da área da Educação. Bernard Charlot (2008, p. 94) afirma que não existe uma distância entre a teoria e prática e sim “entre dois tipos de teoria: uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa e das próprias ideias entre os pesquisadores.”

Travar um debate diretamente com a prática e transformar isso em pesquisa, em produção do conhecimento, insere o pesquisador em uma posição em que ele precisa, por vezes dependendo da metodologia escolhida para a realização de sua pesquisa, sair de seu espaço de detentor de conhecimento e passe a fazer um exercício de compreensão daquela realidade, não só para julgá-la e sim para de fato entendê-la, e tendo como ponto de partida o conhecimento por ele construído em anos de estudo e pesquisa, discutir, junto à comunidade em que pesquisa, proposições para as problemáticas ali encontradas.

A pesquisa desenvolvida pelos especialistas da universidade, colocando-a como o único meio que produz conhecimento também afasta os profissionais da

---

<sup>10</sup> Disponível em <http://www.ufrj.br/cursos/historia/paginas/home.php?id=NucleoPesquisa> Acessado em 13 de março de 2013.

educação desse espaço da pesquisa. Como aponta Zeichner (2008, p. 209),

Uma das principais razões para o ceticismo dos professores sobre a pesquisa educacional é o uso de uma linguagem especializada no meio dos acadêmicos, que faz sentido somente para os membros das subcomunidades particulares dos pesquisadores acadêmicos.

Essa linguagem a qual se refere o autor é sim um limitador de acesso ao que é produzido pela universidade, tendo em vista o fato de que somente uma pessoa que esteja constantemente transitando por este meio tem plenas condições de compreender o que ali está colocado. Seria difícil, porém não impossível, por exemplo, que um professor da Educação Básica pudesse olhar um artigo, interessar-se e conseguir lê-lo sem maiores dificuldades. A academia deveria tecer a reflexão sobre a necessidade de se utilizar termos técnicos e, por conseguinte, inacessíveis a quem não é “técnico” da área. O fato de ser a universidade o espaço legitimado de produção do conhecimento já confere aos que estão nela um prestígio. É necessário um olhar de reconhecimento da importância do outro na construção daquele espaço que não é o seu de “origem”.

Kennedy Zeichner no texto “Para além da divisão entre o professor-pesquisador e o pesquisador acadêmico” de 2008 chama a atenção para diversas questões referentes ao tratamento das pesquisas realizadas por professores da Educação Básica comparação às realizadas por pesquisadores da academia.

Nesse momento é importante discorrer sobre esse conceito que se revela chave quando se trata da temática de Formação de Professores: o professor-pesquisador.

Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996, p. 16) assevera que “não há ensino sem pesquisa, nem há pesquisa sem ensino”, ou seja, a atividade docente e a atividade de pesquisa estão completamente ligadas sendo, inclusive, sob a perspectiva freiriana impossível separar uma da outra.

No documento de Reestruturação e Expansão do curso de História (2008, p. 13) quando se fala sobre o tipo de profissional a ser formado é exarada a seguinte proposta:

Não obstante, há outro elemento extremamente importante que aproxima os membros do Corpo Docente do Programa. Trata-se de um reconhecido compromisso pedagógico com a formação do professor/pesquisador de História. Entendemos que isso que se tornou praticamente senso comum na retórica acadêmica da área, na verdade, tanto a uma prática pedagógica quanto a uma visão política acerca do ofício do historiador. Afinal, entendemos que a relação simbiótica que existe entre o pesquisador e o professor indique um caminho comum e uma visão de responsabilidade social que os membros do Programa

confessadamente acalentam, pois, é nosso objetivo contribuir decisivamente para a promoção e a formação de profissionais de História críticos de uma forma geral e professores qualificados de uma forma específica. Desta forma, acreditamos que essa preocupação, desde logo expressa no cerne do projeto apresentado, seja norteadora de práticas e pensamentos que unificam o grupo de professores/pesquisadores do programa e indicam um compromisso social claro tanto com o desenvolvimento social de uma forma geral quanto com o aperfeiçoamento intelectual e acadêmico dos profissionais de História de toda essa região.

Nessa proposta não fica expresso o que se entende por professor/pesquisador. Como afirma Pesce (2012) e também o documento acima citado, essa categoria é hoje muito explorada, porém não há um consenso sobre o que seja esse professor-pesquisador. É central perceber a diferença entre a proposição de Paulo Freire e a proposição exposta no documento.

Segundo Freire, a pesquisa está ligada ao próprio fazer docente enquanto, segundo o que se pontua o documento, a formação trata de um professor que pesquise e de um pesquisador que ensine.

O documento que aqui está sendo citado expressa a preocupação de formar um professor que esteja ligado às atividades de pesquisa, um professor pesquisador. Porém, não fica esclarecido que tipo de pesquisa essa proposta formativa contempla, de forma que pode-se ter um avanço no sentido de formar um professor que realize pesquisas dentro do seu espaço de trabalho e encare a sua realidade como um objeto de pesquisa ou um professor que realize, para além de suas atividades docentes, atividades de pesquisa acadêmica.

Zeichner (2008) recupera um dado que já foi apontado por diferentes pesquisas de que os professores não procuram as pesquisas acadêmicas para melhorar suas práticas ou aprofundar seus conhecimentos, por não acreditar que essas pesquisas possam ser relevantes para a sua prática dentro da escola.

Segundo Zeichner (2008, p.208)

A maioria dos acadêmicos envolvidos com o movimento de professores-pesquisadores no mundo reduz o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de produção de conhecimentos. É muito raro, por exemplo, ver citações do conhecimento produzido por professores nos artigos de pesquisadores acadêmicos ou ver o uso de conhecimentos gerado por professores em programas de formação de professores.

Assim, aproximar a pesquisa produzida na academia da escola e produzir

pesquisas dentro da escola como um instrumento real de produção do conhecimento é um imperativo na construção de uma escola que ensine e, também, por consequência ofereça o impulsionamento na dissolução do que chama hoje de “crise das licenciaturas”, dentre outros elementos como melhores condições de trabalho, melhores salários etc.

Outro ponto importante sobre a relação universidade e escola é colocado por Charlot (2005, p.70) no trecho abaixo:

Existem outras razões que permitem entender por que é difícil a relação entre a pesquisa e o ensino. Como já disse, utilizamos resultados, e a pesquisa, muitas vezes, exige condições materiais, número de alunos dentro de sala de aula, que não são as condições normais do professor. Uma vez, uma professora brasileira me contou que estava trabalhando com mais de cinquenta alunos, num calor de mais de quarenta graus e, na universidade, recebeu uma lição de Didática explicando uma técnica de animação de grupos que era impossível de ser aplicada naquelas condições. Quando um aluno queria sair para ir ao banheiro, quase todos queriam levantar-se. Eram condições impossíveis. Ela pediu à professora da universidade. “Professora, você poderia vir à minha escola para mostrar como se faz?”, e a professora ficou muito magoada dizendo que era falta de cortesia. As condições para realizar o que estamos dizendo para os estudantes na universidade muitas vezes não existem, o que não significa que não devemos dizer a eles, mas que devemos saber que estamos trazendo ferramentas, instrumentos, inclusive instrumentos conceituais para que lhes analisem as situações e realizem o trabalho possível.

Essa ligação entre a universidade e a escola deve se dar de forma mais natural. Esse distanciamento seria diminuído se a universidade se aproximasse da escola e a escola da universidade. As pesquisas educacionais devem estar voltadas para as condições materiais que as escolas brasileiras apresentam, senão o que está sendo pesquisado torna-se irrelevante. O princípio da ciência é que ela produza algum impacto social e é por isso que pesquisas que estão inseridas em áreas-chave da sociedade, como as pesquisas educativas, devem ter essa estrita ligação com a escola.

O diálogo com os documentos relativos aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o curso de História será ampliado e aprofundado neste ponto do trabalho, após a realização do exame de qualificação.

### 2.3 – As vozes ouvidas ao longe: Norbert Elias e Anísio Teixeira

Ao pensar os atores que compõem a pesquisa que está sendo desenvolvida, entende-se que os professores universitários que trabalham nos cursos de licenciatura em História são fundamentais para a compreensão da concepção de formação e do entendimento de como o grupo concebe e executa esse movimento formativo dentro das universidades.

Levamos em consideração a diferenciação entre as áreas de atuação desses docentes dentro da estrutura da licenciatura. Um exemplo: no caso da UFRuralRJ, existe o departamento que cuida das disciplinas ligadas diretamente à História e o Instituto de Educação que cuida, em específico, das matérias de formação pedagógica e das matérias pedagógicas ligadas às áreas específicas das licenciaturas.

Desta forma, lançar mão das ideias de Norbert Elias (1897-1990) e Anísio Teixeira (1900-1971) pode soar como algo estranho. Mais em relação ao primeiro destes intelectuais. Porém, Elias e Teixeira através da leitura dos seus escritos, respectivamente, “Os estabelecidos e os *outsiders*” e “Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras” abrem caminhos para a escavação do túnel do conhecimento. Vozes ouvidas, ainda, ao longe, mas que terão presença acentuada no próximo capítulo deste trabalho.

Norbert Elias em sua obra “Os estabelecidos e os *outsiders*” (2000), em parceria com John Scotson, possibilita compreender de que forma grupos sociais conseguem impor uma lógica de funcionamento a toda uma comunidade, mesmo que essa não possua um sentido plausível e lógico.

A comunidade analisada por Elias e Scotson é Winston Parva (nome fictício para uma pequena cidade da Inglaterra) que possuía residentes antigos, que por este motivo, eram importantes membros dos diferentes grupos e associações que compunham os espaços sociais de convivência que existiam naquela comunidade (os estabelecidos). E os novos residentes, que foram atraídos pela oferta de emprego nas indústrias da região e pelos aluguéis mais baixos em certa parte da cidade (os *outsiders*).

A ligação deste trabalho com a obra de Elias é pensar como a universidade pública no Brasil passou a ser um lugar não só de produção de conhecimento, mas também um espaço “diferenciado” com os seus estabelecidos e os seus *outsiders*.

“Diferenciado” porque, em um país em que grande parte da sua população possui uma escolarização precária e de baixo rendimento, a universidade é um espaço em que ainda se produz conhecimento, portanto as pessoas que ali estão são

privilegiadas em relação às outras que não alcançaram aquele espaço.

Isso, falando dos alunos, que enfrentam uma competição muito grande através do vestibular de cada universidade e, mais recentemente, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da seleção unificada das universidades federais através do SISU.

Se a universidade no Brasil sempre foi um espaço para poucos, a universidade pública que é o espaço em que mais se produz ciência, é um espaço que pouquíssimos alcançam. Se alcançar esse espaço como aluno é um grande mérito, alcançá-lo como professor é a expressão de que o trabalho desenvolvido foi de excelência.

São caros à nossa análise os conceitos de estabelecido e outsider. Esses dois conceitos são utilizados pelos ingleses para marcar as posições de poder dentro da estrutura social. Segundo Neiburg (2000, p. 7),

Um *establishment* é um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como uma “boa sociedade”, mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: os *established* fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros.

Ainda segundo Neiburg (2000, p. 7), os outsiders são aqueles que estão fora dessa dita boa sociedade:

Trata-se de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que aqueles que unem os *established*. A identidade social destes últimos é a de um grupo. Eles possuem um substantivo abstrato que os define como um coletivo: são o *established*. Os outsiders, ao contrário, existem sempre no plural, não constituindo propriamente um grupo social.

Elias tratava das relações sociais dentro de um bairro. Estamos utilizando esses conceitos para pensar as relações sociais dentro de uma instituição, que no caso é a universidade. Eles nos ajudam a pensar dois pontos importantes sobre as relações dentro da universidade, entre professores de diferentes departamentos e entre professores e alunos.

A primeira situação abarca as relações entre professores de diferentes departamentos que atuam em uma licenciatura. No nosso caso, como analisamos o curso de Licenciatura em História, temos a intenção de pensar a relação entre os professores que exercem as suas atividades no departamento da Educação e os que desempenham o seu papel no departamento da História.

A partir de minha vivência como aluna do curso de licenciatura na UFRuralRJ, posso afirmar que as disciplinas que eram feitas no Instituto de Educação eram vistas como menores, mais fáceis, pouco importantes, dignas de serem ministradas pelos professores *outsiders* haja vista que os profissionais, à luz da obra de Elias, se autoconsideravam os estabelecidos.

Como essa percepção transparecia, os professores do departamento de educação sabiam que essa era uma postura “dos alunos da História”, o que gerava uma tensão.

Por sua vez, os professores das disciplinas ligadas especificamente à História, incentivavam amplamente que os seus alunos ingressassem em cursos de Mestrado e Doutorado logo que se desse o término da graduação, rechaçando de alguma forma a atuação docente que se seguiria, por mais estranho que possa parecer, pois aquele era também um curso de licenciatura.

Dessa forma, as categorias de Elias nos ajudam a pensar: dentro dessa relação quem era estabelecido e quem era outsider? E como isso pode refletir na formação dos licenciandos?

Outro ponto que os conceitos de Elias nos ajudam a pensar é na relação entre os professores da Educação Básica, que estão sendo formados dentro das universidades, e os professores universitários. Existe uma hierarquização entre essas duas atuações colocadas ainda dentro do espaço formativo? Dentro dessa relação, existem estabelecidos e *outsiders*?

Anísio Teixeira em seu texto “Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras” (1962) tece uma reflexão sobre como os brasileiros temos vivido historicamente divididos entre o que é dito e o que realmente acontece. Teixeira (p. 59) explica:

A descoberta da América pelos europeus, nos fins do século quinze, deu lugar a uma transplantação da cultura europeia para este continente. Tal empreendimento constituiu, porém, uma aventura impregnada de duplicidade. Proclamavam os europeus aqui chegaram nestas plagas o cristianismo, mas, na realidade, movia-os o propósito de exploração e fortuna. A história do período colonial é a história desses dois objetivos a se ajudarem mutuamente na tarefa real e não confessada da espoliação continental.

A prática do “jeitinho” perpassa todas as instâncias da sociedade, alcançando as instituições escolares e os diferentes segmentos que a suprem, como a formação de professores, por exemplo.

Cabe afirmar que a escola como instituição que é definida como a responsável por aperfeiçoar a cidadania, por socializar, por tratar dos conhecimentos acumulados pela humanidade etc, são funções declaradas como sendo as principais, mas quando se avalia o estado da educação em nosso país, infere-se que essas funções não são cumpridas.

Teixeira em seu texto trata de que o processo de escolarização brasileiro ocorre seguindo as perspectivas europeias. Essa parece uma premissa razoável, a princípio, pois éramos colônia de um país europeu e foi a partir dessa metrópole que construímos as nossas referências. Porém, com relação a este momento devemos fazer algumas problematizações.

Na Europa as escolas só foram trazidas para a grande massa a partir do século XIX. Antes existia um processo de escolarização dito “clássico” que servia à elite. Quando a escola passou a incorporar as massas, esta surgiu para oferecer o “mínimo” para a cidadania.

Dessa forma, como afirma Teixeira, esses dois sistemas educacionais seguiram suas trajetórias isoladamente, cada um servindo a uma classe social. Existiam espaços escolares possíveis para um dos grupos sociais, como, por exemplo, as escolas que “ensinavam a trabalhar” eram destinadas às massas, pois era a estes que o trabalho se destinara.

Esse sistema que se apresentava tinha como requisito as condições financeiras, ou seja, selecionava por capital monetário. Não existia a prerrogativa da meritocracia e nem da demanda por determinado tipo de mão de obra. À classe abastada cabia desfrutar de seu futuro como um nobre e não como parte desse grande corpo social. A educação por estes recebida era chamada de “educação para fruição”.

Com as modificações nos paradigmas sociais e o acontecimento da Revolução Industrial e as consequentes modificações que se deram na sociedade, o paradigma foi modificado. A partir deste momento, havia uma demanda por especialização no trabalho e a lógica era meritocrática, para atender as demandas por avanço e expansão industrial e, posteriormente, por inserção das “novas” tecnologias..

Com isso, ocorre um processo de inversão do antes havia sido posto: essas massas estão nessa condição de trabalhadores especializados, pois a “educação mínima” que receberam para o trabalho tornou-se o necessário dentro desse novo paradigma social gerado pela Revolução Industrial.

Aqui no Brasil, por este período, o modelo Europeu exerceu o seu

predomínio. E estabeleceu-se também a criação de dois sistemas educacionais. Um que servia à elite e outro pequeno e muito deficitário que atendia ao “resto” da população. Teixeira afirma que, tal como na Europa, essa dualidade “garantiu a imobilidade social”.

Neste momento é fundamental o estabelecimento de uma ressalva. No Brasil ocorreu a instauração de um regime escravista que primava pela exportação monocultora. Assim, um país de base agrária até o início do século XX.

Os negros escravizados neste país, mesmo depois de sua libertação, não foram considerados brasileiros comuns, com direitos e oportunidades caras a qualquer um que estivesse na condição de cidadão. Hoje, vive-se um processo de “reparação” dessa negligência. O resultado foi o que se esperava: a imobilidade social foi garantida, gerando um imenso número de pessoas paupérrimas, sem ter garantida a condição de cidadania, constitucionalmente proclamada e pouco encontrada no plano da realidade.

Os padrões europeus foram reproduzidos no Brasil, afastando “o povo da escola”. Teixeira afirma que as instituições escolares eram espaços das classes médias e das classes altas e não populares. Mesmo os espaços que se pretendiam mais “democráticos” excluía as massas da escola por questões como vestuário e usar sapatos. Era uma exclusão sublime e pouco agressiva, tendo em vista a “bandeira” da universalidade e uma prática de exclusão. Mais uma vez: valores proclamados e valores reais.

#### **2.4.História do Ensino de História**

O Ensino de História como campo de pesquisa se constituiu no Brasil há mais de 25 anos e, uma das vertentes de investigação é a da história da disciplina nos âmbitos acadêmico e escolar. Historicizar esse campo de conhecimento revela-se fundamental para esse trabalho para que possamos entender que ele se insere no bojo de uma discussão que vem se adensando no Brasil nos últimos 20 anos e que, como um campo de conhecimento, sua expansão permite análises diferenciadas e amplas para questões presentes no cotidiano das licenciaturas e, quase que de forma consequente, nas escolas e seus atores.

Uma das principais referências para o estudo da história das disciplinas escolares é o gramático francês André Chervel. Em seu importante trabalho História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, adotado como referencial analítico por diferentes pesquisadores da educação, o autor ressalta a pouca ênfase dos

pesquisadores da educação em historicizar os conteúdos e disciplinas escolares, a começar pela compreensão histórica do termo disciplina, de origem latina palavra *disciplina* significa “a instrução que o aluno recebe do mestre”, mas que essa acepção da palavra não foi levada a cabo quando de sua implantação ainda no século XIX. Neste momento histórico a ideia de disciplina estava ligada à ideia de disciplinar a mente, a inteligência. Isso acontece em um momento de crise dos estudos clássicos, em que a manutenção do latim nos currículos escolares franceses foi defendida sob o argumento de que serviria como “ginástica intelectual”.

O ensino secundário, ginásio ou ainda os chamados liceus, foram os responsáveis pela introdução dos estudos históricos em sua grade de disciplinas. Este nível de ensino surge na França e, em primeiro momento, como uma instituição privada. Cabia ao estado prover somente o que era básico, o primário, portanto. O ensino secundário era visto como nível de ensino que garantiria erudição aos que o cursassem. E, por isso, era privado, para que somente os que pertencessem as “camadas superiores” da sociedade pudessem ter acesso a tal nível de instrução.

Foi na chamada Era Napoleônica, em específico, no Governo do Consulado (1799-1804) e no Império (1804-1814), que o governo passou a controlar essas instituições dadas como secundário:

“A lei do 11 Floreal decreta que decreta que “não será permitida a abertura de escola secundária sem autorização do governo.” Estabelecem-se condições para obter esse título aparentemente bastante procurado. Os diretores das instituições devem respeitar um programa mínimo de ensino, ter ao menos três professores e, no mínimo, cinquenta alunos.”<sup>1</sup>

Com o decreto que criava a universidade, a escola do tipo secundária passou a ser pouquíssimo citada e a importância desta dentro do contexto educacional e social francês diminuiu em função desta nova instituição que oferecia um ensino superior.

A diferenciação entre o ensino secundário e o primário dava-se a partir dos diferentes conteúdos que eram ministrados em casa nível e também a partir da taxaçoão de impostos diferenciada para cada nível. No caso do secundário existia uma taxaçoão maior, o que onerava muito a manutenção de uma pessoa cursando aquele nível de ensino. E os critérios para tal ficam colocados no texto abaixo:

“ Todo aparelho regulamentar e administrativo que será estabelecido a partir de 1808 para assegurar o pagamento de

imposto visara definir com precisão o que é ou não ensino primário. A base da imposição é o ensino de certas disciplinas; em principio todas as que não são de competência da escola primaria, a saber catecismo, leitura, escrita, as quatro operações, às quais a Restauração acrescentará ortografia, caligrafia, gramatica francesa, aritmética, nocoes de geografia e agrimensura. Na realidade é o latim que, desde o início, que serve como única discriminação entre o primário, que não paga taxa, e os estabelecimentos que são obrigados a pagar essa tributação. O principio geral mantido pelo conselho da universidade é: Todos os alunos admitidos em um estabelecimento onde se ensina o latim estão sujeitos ao imposto. O imposto sobre o latim desempenha um papel determinante na constituição do ensino secundário.”<sup>ii</sup>

A ideia de propor que os níveis de ensino para além do básico fossem privados tinha como base a intenção de manter pobres e poucos instruídos em seu “lugar social” e os ricos ou os que pertenciam as “classes superiores” de fato diferenciados, pois aquele tipo de educação só era acessível a eles, pelo alto custo dela. Esse pensamento fica expresso no seguinte trecho:

E no célebre texto redigido para tentar salvar as escolas centrais *in extremis*, Destutt Tracy<sup>iii</sup> expõe a teoria das duas classes da sociedade francesa: a classe trabalhadora e a classe erudita, que possuem suas necessidades especificas de ensino. Como consequência, “deve haver dois sistemas completos de instrução que não possuem nada em comum entre si”. É preciso conceber o ensino primário como conjunto fechado em si mesmo, e que não permita desembocar nas escolas centrais.<sup>iv</sup>

Esse momento da discussão sobre o Sistema Educacional na França, ainda em sua gênese, promove uma discussão que para nos brasileiros ainda é de certo contemporânea. O acesso aos níveis mais avançados de é restrito a camada da população que possui mais recursos para adentra-la, tendo em vista que a maior parte das vagas do ensino superior no Brasil está nas instituições privadas de ensino.

No Brasil 11% da população possui nível superior e a 75% dessa população estudou em universidades particulares. O Plano Nacional de Educação estipulou como meta que até o ano de 2020 33% da população no Brasil que esteja na faixa etária de 18 a 24 anos esteja matriculada no nível superior. Sob certo aspecto, os paradigmas franceses do século XIX ainda se mantem.

## **2.5.O surgimentos das “humanidades”**

Segundo Chervel (1992), a perspectiva francesa inaugurou o ensino das chamadas “humanidades”, ramo do conhecimento diretamente ligado às artes liberais antigas, que foram praticadas durando o Antigo Regime. Essa “linha” educativa primava pelo ensino de literatura latina, romana mais especificamente, e os exercícios de escrita em latim. O grego também foi utilizado, mas segundo esta lógica, tratando-se do contexto francês:

O grego, que conhece uma extensão variável segundo as épocas, é considerado um ensino de luxo, mas os textos gregos, quando explicados, são também centrais nesse ensino. Porém, a composição em grego é rara, contrariamente em países vizinhos. (página 101)

Como Chervel explicita, a acepção da palavra “humanidade” vem de diferentes fontes, oportunizando uma interpretação múltipla sobre seu uso e sentido. A primeira seria a que advém de “humanitas”, inscrita na *paideia*<sup>v</sup>, que significa “preparação do indivíduo para o seu papel de homem.” A segunda é uma acepção religiosa em que se diferenciava a “*litterae humaniores*” da “*litterae divinae*”, em que a primeira significava literatura profana e a segunda literatura divina.

E a terceira refere-se aos humanistas do Renascimento Cultural, movimento que surge em um período de transição da chamada Idade Média para a Idade Moderna, onde se primava por uma renovação cultural, científica e artística. Este movimento se coloca como sendo não ligado à Igreja Católica e fazendo combates às lógicas teocêntricas em que estava imersa a sociedade da época. Passou a estimular e valorizar os feitos do homem, forjando um princípio antropocêntrico para o desenvolvimento das sociedades e das suas relações.

Portanto, dentre as acepções listadas por Chervel que estruturaram a compreensão que se cunhou da palavra “humanidades”, existe uma que está ligada diretamente ao papel dos seres humanos dentro de sua estrutura social. Nesta acepção podemos ver a influência dos princípios gregos, de democracia, de educação para a cidadania. A segunda é uma acepção religiosa que contrapõe o que seria ligado ao humano e o divino. Podemos aqui verificar ainda uma forte marca dessa sociedade que é a religiosidade. E a terceira acepção que seria ligada à um movimento de renovação, onde o homem e seus feitos, são o centro das discussões e produções.

Todas essas acepções fundamentaram o conceito de “humanidades” que foi tomado pelos franceses como sendo uma área a ser estudada.

Um ponto importante que devemos ressaltar sobre a trajetória do campo de

estudos de “humanidades” é que este, por muitos anos, não estava ligado ao ensino de História, Geografia, Literatura e línguas de forma geral. Quando de seu surgimento no currículo francês até o século XIX a área de humanidades ensinava basicamente sobre os clássicos da literatura e a composição em latim, discussão essa que já apontamos antes.

Atualmente o estudo de humanidades tem uma vertente bastante diferente, pois a educação não prima mais por fornecer uma formação dita clássica. Sobre esse assunto, Chervel diz que:

“A expressão humanidades clássicas é pura redundância quando empregada tomando-se como referência o Antigo Regime e a maior parte do século XIX, já que as humanidades eram clássicas em essência e coincidiam exatamente com a noção de estudos clássicos.”

Hoje as concepções que servem de embasamento para a permanência das cadeiras de História, Geografia e as Literaturas tem a ver com fornecer um instrumental para que os alunos possam aprender sobre a trajetória do homem até onde estamos e também por aprender o que é ser cidadão e ter conhecimentos para exercer esse seu papel dentro da sociedade. Hoje o ensino de humanidades comporiam parte de uma educação para a cidadania.

No final do século XIX inicia-se uma discussão que culminaria em um processo de modernização do ensino e de seus currículos, pois a intenção a que serve a nova realidade social passa a impactar significativamente no contexto educacional.

Com a ascensão da lógica burguesa e a chegada de uma nova “elite” que seria definida a partir de parâmetros muito diferentes dos que até então eram vigentes, a educação passa a ter um caráter mais “objetivo”, formando então para um fim utilitário que seria exercer uma profissão ou seguir para uma formação superior visando também qualificar-se para que se mantivesse a lógica burguesa.

A ideia que tomava conta anteriormente era de oferecer uma educação diferenciada para um público diferenciado, para a elite. E este conceito, podemos dizer, que ainda era resquício da lógica do Antigo Regime e seus títulos de nobreza. Da distinção que vinha de berço. Nesse modelo, tudo que era ensinado deveria ser especial e diferenciado, pois serviria também como marca da diferença cultural entre estes e os não compunham essa elite social e também, a partir dessa base educacional, cultural.

A disciplina de História surge nos liceus franceses no ano de 1818 e tem um importante papel, pois é ela que inicia o processo do que Chervel chamou de

“autonomização das disciplinas”. Em 1831 acontece o primeiro concurso de História que não está ligado às letras.

“ A partir desse momento, um curso magistral de História é assegurado nos principais estabelecimentos. Evolução disciplinar que marca a abolição do princípio unitário no ensino das humanidades clássicas mas que só será difundido muito lentamente no conjunto de estabelecimentos franceses.”

Junto com a História vem a Geografia que, segundo Chervel, foi uma “auxiliar privilegiada”. O mesmo diz que é só na metade do século XX que esta disciplina passou a ter certa autonomia no contexto francês.

## **2.6. Ensino de História no Brasil**

É em 1838 no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro que tem-se à introdução na grade curricular dos chamados “Estudos Históricos” na sexta série.

Essa determinação curricular é publicada em seu primeiro regulamento que data do ano de 1838. O colégio Pedro II é criado no momento pós-independência, em 1837 sendo este considerado um estabelecimento padrão de educação, sob a nomenclatura de Ginásio Nacional.

Nadai aponta que o surgimento da disciplina histórica na França se dá em meio a um momento histórico de criação dos estados modernos e de laicização, dando suporte ideológico aos processos em que estavam em curso. Citando Furet, a autora aponta que o eixo norteador era o de que “a investigação das origens da civilização contemporânea só tem sentido através das sucessivas etapas de sua formação.”

O Brasil importa a lógica francesa e contemporaneamente inicia a implantação dessa disciplina em um colégio, o Colégio Pedro II. A ideia de ensinar a chamada “historia universal” advinha também da Europa: “a historia é a nação, a historia é a civilização”. Essa compreensão da história importada da França tinha como prerrogativas a constituição de um conhecimento enciclopédico e as estratégias metodológicas, que advinham do momento em que o Positivismo estava acendendo com a proposta de, a partir de seu modelo, conceber as ciências humanas como sendo de fato, um fazer científico. Este modelo era completamente ligado ao que se concebia como ciência até então, que eram as ciências exatas.

Bernardo Pereira de Vasconcelos que em 1838 era Ministro de Estado da Justiça do Império, um dos idealizadores do Colégio Pedro II, já tinha como parâmetro para a criação do estabelecimento que este deveria ser inspirado em modelos já praticados fora do país, tal como França. Essa filiação ao modelo francês está explícita

nas estratégias pedagógicas que se pensavam para a escola, já que utilizavam os livros franceses como material didático. Estes eram utilizados em francês, pois ainda não havia suas traduções.

Assim, como aponta Nadai,

“(…) a história inicialmente estudada no país foi a História na Europa Ocidental, apresentada com a história da verdadeira civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário.” (NADAI, 1993)

Já no final do século XIX, em um momento que se discutia uma reforma na instrução pública se propôs a introdução dos estudos históricos, mas agora o intuito dessa inserção estava mais ligada ao conhecimento do que era ser brasileiro e a constituição do sentido de nação. Por conta disso, foi criada a disciplina, “Educação cívica e moral pátria”, tratar da história dos grandes nomes que o Brasil tinha até então. Porém, houve um movimento de resistência baseada ainda na discussão sobre o caráter científico da História. O senador Paulo Egídio de Oliveira Camargo fez uma defesa contra a inserção dessa disciplina, a História, colocando em questão o caráter científico da História.

“A História não é uma ciência, senão, eu pergunto: qual a sua fenomenologia? A História não tem fenômenos, ou, por outra, todos os fenômenos pertencem à História, que é uma trama que serve para prova de todos os conhecimentos humanos de todos os conhecimentos humanos de todas as ciências. Como havemos de ensinar a história da civilização? Como a entende Buckle? Havemos de começar por estabelecer como certa a lei especial que desenvolve a civilização ocidental? Devia-se, ao contrario, ensinar a história da civilização, tomando por bússola a orientação de Buckle, que dá o predomínio a nação inglesa? Havemos de ensinar a historia da civilização fazendo pairar acima de toda a nação o elemento greco-romano e dando-lhe assim o predomínio de presidir os destinos do mundo?”

Com o relato acima transcrito, é possível ter a dimensão de como a História como campo de conhecimento científico era rechaçada, pois nesse momento, o fazer científico referia-se a um método que pertencia às ciências exatas. Sob esse prisma, pensar uma sucessão de fatos, relatos e documentos como ciência era, para alguns naquele momento, descabido.

Porém, nesse contexto, a História servia a um fim bastante específico dentro dessa proposta, que era a de constituir uma “memória nacional” de glória, que legitimasse e gerasse o sentimento de pertencimento ao recém-independente Brasil. A

visão deste senador seria, mais academicista, levando em consideração sua defesa à ciência e suas bases.

A disciplina foi implantada em São Paulo poiso Primeiro Regulamento dos Ginásios do Estado, que fora criado no ano de 1895, as disciplinas de Historia Universal e de Historia do Brasil estavam previstas como parte do currículo.

Nadai faz um importante apontamento sobre os currículos de História quando de seu momento de implantação:

“O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram bem explicitadas.”<sup>7</sup>

Nesse primeiro momento quando da implantação da disciplina de estudos históricos, a preocupação era de não explicitar as reais relações em que o Brasil vivia em relação à Portugal. O componente de dominação não foi explorado de modo a possibilitar uma visão do Brasil como um país forte e soberano e não como um estado que havia vivido mais de 300 anos sob o julgo português.

Tal abordagem é compreensível se pensarmos que esse havia uma forte necessidade de criar uma identidade nacional e, o passado brasileiro, não corroborava o que o país queria ser agora. Outro componente dessa imagem que o Brasil queria forjar de si mesmo era que nós éramos um povo pacífico e não nos envolvíamos em grandes conflitos. Esse ponto pode ter sido importante para narrar o negro e o índio como sendo pacíficos diante da condição à que foram submetidos.

Como Nadai aponta, esse currículo teve como efeito uma compreensão deturpada sobre a realidade brasileira, como podemos observar no trecho abaixo:

O resultante dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi a construção de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social. Essas abstrações podem ser encontradas em algumas máximas que retratam, em linguagem corrente, o Brasil – “Nação marcada pela unidade (do território,

o Estado etc) ao contrário da fragmentação (da América Espanhola), constituída por um povo solidário e amante da paz e, por isso, abençoada pelo Senhor”; “Deus é brasileiro”; “povo pacífico e ordeiro, amante do samba e das mulatas” – e têm servido, também, para demarcar algumas diferenças em relação à população, ao Estado e à História de outros países latino-americanos. 8

As afirmações descritas no texto acima marcam as diferentes expressões sobre o Brasil que os próprios brasileiros assumiram como sendo parte de sua identidade. O problema é que essa construção omite nossa verdadeira história e os problemas sociais, políticos e econômicos que estão encobertas por essas imagens dos brasileiros.

Por outro lado, o enfoque dado na disciplina de estudos históricos era na História europeia. Apesar de se conceber a concepção do Brasil como sendo uma ligação entre europeus, africanos e indígenas e, por estarmos localizados na América, não havia o registro de conteúdos referentes a esses povos nos currículos iniciais da disciplina.

A introdução dos conteúdos ligados a História da América foram implantados posteriormente, mas de forma aberta e mantendo um enfoque problemático, tal como era na História do Brasil. Manteve-se a lógica cronológica e ideia de que a História era modificada por força de um agente, mantendo a lógica personalista que sustentaria a criação dos heróis nacionais.

Dessa forma,

O conceito de História que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites.

Como o trecho acima explicita, a proposta curricular da disciplina de História no final do XIX visava à propagação de uma história oficial que não refletia a realidade histórica do povo brasileiro e as principais questões envolvidas em sua formação, e a história mundial era centrada na história da Europa. Outro ponto fundamental é que a concepção de História que era exercitada tinha como premissa o que a História é uma narrativa sobre o passado, sem relações críticas com o presente, mas somente como herança ou exemplo. Será durante o século XX que o processo de constituição da história científica nos levará a atual concepção da História como estudo

do passado para nos falar sobre o presente, conhecimento que nos possibilita reflexões e entendimentos sobre o que vivemos hoje e a projetar futuros possíveis. ▸

Dessa forma, podemos afirmar que a concepção processual de História não era exercida, de modo a gerar o entendimento de que o passado impacta em nosso presente. Devemos lembrar que esse conceito foi cunhado depois da Fundação da Escola dos Annales<sup>vi</sup>.

No princípio do século XX as críticas motivadas pelo novo ideário teórico, sendo este o movimento chamado escola nova e o pensamento de pensamento de John Dewey fizeram com que o foco da História, antes colocado na antiguidade, passasse a ser pensado como o da contemporaneidade. Porém, essa perspectiva não resultou em mudanças substanciais no currículo e nas práticas docentes.

Nadai (1993) aponta que as críticas ligadas ao conteúdo versavam basicamente sobre dois pontos: “ (...) na seleção da história política e de sua correspondente cronologia (...) e na relação entre nacionalismo e militarismo”.

As críticas que foram acima apontadas corroboram os medos que cercavam os que viviam nesse momento histórico. Primeira Grande Guerra e a ascensão de movimentos nacionalistas extremados, ligados ao militarismo. Pouco depois dessas duas primeiras décadas de intensas críticas, ascende ao poder na Alemanha Hitler que deixou a humanidade um legado de terror e extermínio, sendo todo o movimento por ele desenvolvido pautado no nacionalismo exacerbado. Nesse mesmo momento, movimentos semelhantes ascendem em outras partes da Europa e América Latina.

As mudanças propostas passavam também por aspectos metodológicos. A lógica positivista passava por um momento de instabilidade e contestação, como Nadai (1992) nos aponta no trecho abaixo:

“Todavia, a maior ênfase dos educadores progressistas recaiu no que foi denominada “a técnica viciosa de sua metodologia” (Mendes, 40), corporificada na memorização excessiva, na passividade do aluno, na decoração, na periodização política, na abordagem fatual etc. Sem desmerecer a memória, pois “sem memória não há estudo possível de história, pois que a história é a própria memória do que já se passou” (Mendes, 41), institui-se a necessidade de se reformular o ensino da disciplina, sob pena de não se realizar os seus objetivos educativos. Defendeu-se a necessidade de os alunos adquirirem “os hábitos de investiga o, de análise, de juízo, de generaliza o, de raciocínio lógico, de crítica, em todos os quaes a memória irá entrar com o valor positivo de instrumento utilíssimo, indispensável, mas um só e mero instrumento na função

conjunta e complexa de todo o trabalho mental” (Mendes, 41).

Podemos então perceber que passou a abrir um espaço para discussão sobre o que deveria ser o ensino de História e esse espaço está diretamente ligado ao contexto histórico às novas teorias educacionais e psicológicas que impactaram diretamente na escola e em seu currículo.

A mudança na disciplina de História e a compreensão que se tinha sobre o ensino dela passaram a ser, de fato, modificadas com a criação dos cursos específicos para formação de professores do chamado secundário em 1934.

A primeira universidade brasileira é criada em São Paulo e depois é criada no Rio de Janeiro a Universidade do Brasil. Esse movimento gera uma efervescência acadêmica entre esses dois estados e a conseqüente presença de pesquisadores estrangeiros no país. Estes com uma bagagem de pesquisa diferenciada e mais ampla, passam a trazer diferentes metodologias para o estudo e pesquisa das mais diferentes áreas, inclusive das ciências humanas. Como Nadai aponta:

Para os campos de História e Geografia, a contribuição foi principalmente de cientistas franceses. Nomes como Fernand Braudel, Emile G. Leonard, Lucien Febvre, Emile Coonaert, Jean Mangué, Pierre Monbeig, Claude Lévi-Strauss, Paul Aubousse Batisde, Pierre Deffontaines, Jean Gagé, Paul Vanorden Shaw colaboraram para delimitação do campo das ciências sociais no país, sobretudo da História e da Geografia, de seus métodos e objetos.

Esses pesquisadores e as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas diversificaram o fazer histórico, quando chegaram ao Brasil por volta da década de 1930. Dessa maneira, o Brasil passou por uma efervescência teórica e desta derivaram produções várias. Outro impacto direto foi na formação de profissionais diferentes que carregariam a diversidade desse momento. Estes carregariam além de suas bagagens formativas, as especificidades teóricas que levariam a uma mudança direta no ensino de História.

Nas duas décadas seguintes viu-se importantes mudanças com a chegada dos profissionais formados segundo essas novas bases que foram acima apontadas. Porém, muitos aspectos permaneceram. O caráter eurocêntrico e a predominância das fontes escritas se mantiveram. O enfoque memorialístico do ensino fora transformado em uma perspectiva mais crítica que carregava consigo uma característica de modificação social.

A ditadura militar que tomou o poder no ano de 1964 no Brasil impactou

diretamente nas instituições de ensino superior, sendo muitas fechadas e professores presos e mandados ao exílio. Mas, como aponta Nadai, acontece um movimento contraditório:

(...) apesar da censura e da implantação de outros mecanismos coercitivos, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social como a escravidão e a economia colonial. Nos anos setenta, a busca de novos temas se acentuou com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, começando pelo operariado, sua imprensa, seus movimentos associativos, suas formas de resistência (Nadai) e atingindo os estigmatizados – camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais etc.

Nos anos setenta o ensino secundário foi expandido. O processo de urbanização do Brasil aumentava exponencialmente. Isto fez com que a escola recebesse alunos de classes sociais mais diversas e as contradições foram sendo trazidas para o debate. É nesse momento que a expressão “pensar historicamente” começa a tomar corpo e passa-se a ensinar o método. Como aponta Nadai, “Pela primeira vez, ensinou-se História, ensinando também seu método. Conteúdo e método ligados indissociavelmente”.

A formação de professores foi aligeirada e reduzida com a lei 5.629/71 no artigo 30 que dizia que os professores, para lecionar no primeiro grau, poderiam ser formados em um curso de licenciatura de curta duração. Para atuar no segundo grau este deveria ter a licenciatura plena.

A disciplina é retirada do currículo do primeiro grau e substituída pelos Estudos Sociais. No segundo grau, ela esteve presente em uma só série e com uma carga horária pequena.

É de certo que essas modificações são resultado da política autoritária que estavam vigentes no Brasil nesse momento. Essas medidas tinham como proposta esvaziar os quadros de funcionários que atuavam nesse momento e que promoviam uma intensa crítica ao regime e provocavam essa reflexão nos seus alunos. As aulas e conteúdos eram vigiadas de forma a coagir qualquer crítica ou conteúdo que possam levar a uma reflexão que desfavorecesse o regime vigente.

Quando o regime militar termina já no final dos anos 80 entraram em disputa diferentes propostas curriculares.

Os anos 90 trazem a tona conceitos tais como saber escolar e saber

acadêmico. Outra discussão forte é a de ensino e pesquisa. Professores e alunos passam a estar colocados em um mesmo patamar, como Nadai aponta, “como sujeitos da mesma história”. Além da diversificação das fontes utilizadas.

É no de 1988 que o Brasil passa a ter um evento acadêmico específico para debater o ensino de história: o encontro nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Cinco anos depois, em 1993, é realizado o primeiro encontro nacional de Pesquisadores do Ensino de História, na Universidade Federal de Uberlândia. E assim começa um movimento de estabelecimento dessa área de pesquisa que causaria impacto no ensino da disciplina, em seu campo de pesquisa e na formação de professores de História.

Como Fonseca e Silva afirmam, a partir da análise da produção desta área, os objetos de estudo hoje explorados são:

(...) Papel da História como disciplina escolar; os currículos, critérios/modos de organização e seleção curricular; livros didáticos e paradidáticos; metodologias e práticas de ensino consideradas adequadas, críticas ou formativas. Cartografias de produção demonstram que esse terreno é controverso, habitado por disputas, interesses, consensos e dissensos teóricos e políticos.

Dessa forma, podemos inferir que todo o percurso pelo qual a História passou para se consolidar como disciplina escolar e área de pesquisa, acompanhou o contexto histórico e foi marcado pelas diferentes concepções teóricas que foram sendo desenvolvidas ao longo dos quase duzentos anos que a disciplina História no Brasil que só foram possíveis pelas relações que o Brasil teve junto à França, tendo esta como sua referência na implantação do ensino básico e, mais especificamente, do ensino de história.

## **2.7. O que dizem as leis.**

A década de 1980, notadamente o ano de 1985, fundou uma nova era na história brasileira com o fim da Ditadura Militar que teve início no ano de 1964.

A constituição de 1988, chamada constituição cidadã, garantiu em seu segundo capítulo o direito à educação, iniciando um movimento na classe de educadores e entre os legisladores, de forma a dar corpo a esse direito, agora garantido constitucionalmente.

No texto constitucional, no capítulo intitulado “Da educação, da cultura e do

desporto”, fica estabelecido no artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Um ponto deveras interessante do trecho acima citado, é que a educação passou a ser não só um dever do Estado ou da família, em específico, e sim da sociedade de forma geral, assumindo que a sociedade também educa e forma os seus cidadãos, tirando a exclusividade disso da escola ou de instituições educacionais de forma geral.

Neste capítulo são estabelecidas questões fundamentais em relação ao funcionamento da educação e ao papel do docente e as suas condições de trabalho. É garantido o piso nacional (sem a fixação do valor) para a categoria dos professores; a autonomia às universidades, sendo destacada a obrigatoriedade da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão; o pluralismo de concepções pedagógicas e ideias, dentre outros.

Buscamos mostrar a trajetória legal da formação de professores a partir do momento histórico acima explicitado, pois as legislações que hoje estão vigentes são resultado desse movimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) que fora promulgada no ano de 1996 (Lei 9.394/96) nos ofereceu parâmetros para nortear como seriam desenvolvidas as ações relativas à educação, depois dela, foram desenvolvidas outras legislações a fim de regulamentá-la e, dessa forma, levar a cabo sua intenção, que era a de ofertar um marco regulatório para as ações específicas da educação.

Educação esta definida da seguinte forma no artigo 1º da LDBEN: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Podemos perceber que o entendimento legal sobre o que é e a função da educação na sociedade brasileira é muito abrangente e, por isso, implica na complexidade dos processos educacionais. Essa conceitualização vai ao encontro ao que já havia sido apontado na constituição de 1988 quando se fala que a educação é responsabilidade da sociedade de maneira geral.

Cabe explicitar, no entanto, que não nos escapou uma diferença referente à responsabilidade de educar. Na Constituição Federal no seu artigo 205 coloca a seguinte

ordem: 1º o Estado e 2º a família. Interessante notar que na LDBEN no artigo 2º inverte esta ordem num claro sinal de mudanças de cunho neoliberal.

A LDBEN diz respeito à educação escolar e delibera sobre assuntos que permeiam toda a rotina da escola com postulados a serem seguidos pelos docentes. E sobre estes, podemos fazer muitas considerações, tomando por base a referida Lei. Temos como interesse mostrar as questões referentes à formação desses professores, tanto inicial quanto continuada, prevista nas legislações que aqui estão sendo debatidas.

No artigo 13, onde são listadas as funções que cabem aos professores, no inciso cinco, fica definido que os professores devem “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.”

O trecho deixa claro que os professores devem ter um momento para ações desse chamado “desenvolvimento profissional” que podem ser ações ligadas à formação continuada, não só exatamente cursos, mas palestras, leituras, passeios culturais, dentre outros. Todas essas práticas agregam a ação docente, tendo em vista a maior acumulação de capital cultural e nível de atualização do profissional em questão.

A LDBEN trouxe um elemento muito importante para a condição dos docentes que já atuavam à época em que esta foi promulgada e para os que fariam a escolha pela carreira docente posteriormente que foi a imposição da formação em nível superior de todos os professores (artigo 87, parágrafo quarto), ao término da chamada “Década da Educação”. Tal obrigatoriedade não resistiu por muito tempo, sendo alterada em 1999 pelo Decreto de número 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Em 2000, tal decreto foi alterado pelo Decreto nº 3.554<sup>11</sup> que estabeleceu a seguinte redação:

Art. 1º - O § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação: “§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores.” (grifo meu)

---

<sup>11</sup> Revogado em 2013 pela Lei nº 12.796.

No artigo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – em 2003 percebeu-se que o número de escolas que ofereciam a formação de professores em nível médio, o chamado Curso Normal, caiu pela metade desde a promulgação da LDBEN. Por consequência, o número de matriculados nesse referido curso teve uma queda semelhante.

Esse estudo também revela que o oferecimento de vagas nos cursos de licenciatura cresceram nas redes pública e privada, tendo maior aumento na privada, possibilitando a formação de mais docentes na forma da lei, porém os cursos que formam professores foram pouco procurados nos vestibulares, em função da depreciação que a carreira do magistério vem sofrendo por conta dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho.

Mesmo com o aumento no número de concluintes nesses cursos de licenciatura das mais diferentes áreas do magistério, existem áreas específicas que possuem um número de formandos muito abaixo do necessário para suprir as demandas por profissionais da educação do país, como fica claro no trecho abaixo que foi extraído do artigo Estatísticas de professores no Brasil (2002):

Um outro aspecto a se considerar é com este aumento de concluintes distribui-se entre os diferentes cursos de licenciatura e compará-los com a demanda por professor nas respectivas áreas.[...] Para compor a coluna de docentes, consideramos para o Ensino Médio uma relação de 37 alunos por turma (média nacional) e uma jornada semanal de 20 horas assim distribuídas: Língua Portuguesa, 4 horas; Matemática, 3 horas; Biologia, Física, Química, História e Geografia, 2 horas; Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística, 1 hora. Já nas turmas de 5ª a 8ª série, a jornada de 20 horas está assim distribuída: Língua Portuguesa e Ciências, 4 horas; Matemática, 3 horas; História e Geografia, Língua Estrangeira e Educação Física, 2 horas; Educação Artística, 1 hora. [...] constata-se como áreas críticas, onde o número de licenciados está muito abaixo da demanda estimada, as disciplinas de Química e Física, em especial se considerarmos que estes docentes devem compartilhar com os biólogos a disciplina de ciências. Deve-se, ainda, considerar que nem todos os concluintes com licenciatura atuarão, necessariamente, como professores.

O cenário educacional brasileiro, quando se trata de formar professores em quantidade suficiente para atender a demanda do país, ainda é falho, comprometendo a as premissas estabelecidas pela LDBEN e pelo Plano Decenal da Educação em proposta da universalização do nível superior para seus professores.

A pesquisa do INEP não leva em consideração a qualidade dos cursos de

formação de professores ou os parâmetros formativos que estes deveriam ter ao oferecerem os cursos de licenciatura. Uma questão fundante para o exercício docente.

A LDBEN quando instituiu a obrigatoriedade do ensino superior para atuação docente não regulamentou os referidos parâmetros para que fosse garantida uma base comum e um padrão de qualidade da mesma. Os aspectos citados só foram regulamentados com as Diretrizes Nacionais dos cursos específicos que, por sua vez, não se restringiram somente aos cursos de licenciatura, alcançando cursos das mais diferentes áreas.

Seis anos após a promulgação da LDBEN, no ano de 2002, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que serviram como base na elaboração ou reformulação dos cursos de licenciatura, tal como fica expressa sua intencionalidade no artigo 1º: “[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino [...]”.

O artigo 3º, que trata dos princípios norteadores para a formação de professores, afirma que deve haver coerência entre a formação oferecida e a prática futura deste docente, levando em consideração quatro diferentes aspectos e a competência como “concepção nuclear” das licenciaturas.

Esses dois pontos acima colocados já nos levam a pensar que essa década da educação foi pensada globalmente, incluindo a formação de professores. Desse modo, as articulações políticas para a formação de professores tornaram-se específicas e preocupadas com os diferentes aspectos dessa formação, como a ligação entre teoria e prática e a não discrepância entre elas.

### **CAPÍTULO III – Vozes próximas... grades distantes**

A pesquisa em educação nos proporciona diferentes experiências e essas vão estar intimamente ligadas às escolhas de pesquisa, metodológicas e teóricas que fazemos. Esse capítulo apresenta o resultado das entrevistas realizadas com professores das universidades públicas que aqui estão sendo analisadas e os professores da Educação Básica egressos desses mesmos cursos em épocas variadas, juntamente com os diferentes documentos do curso, como o Projeto Político Pedagógico, a Grade Curricular e o ementário.

Nossa intenção inicial era de realizar entrevistas com oito professores das universidades públicas em questão, sendo elas UFF, UFRJ, UERJ – Faculdade de Formação de professores e UFRuralRJ - Campus Seropédica. Seriam dois professores de cada uma das referidas universidades, sendo um deles o atual coordenador da graduação e outro professor que estivesse ligado ao ensino de História ou que mostrasse interesse pela temática.

Das oito entrevistas conseguimos realizar cinco, sendo que nenhuma relativa à Universidade Federal Fluminense e uma da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na discussão de cada uma das universidades explicaremos as questões relativas a estas presenças e ausências.

O trabalho de campo iniciou-se no mês de novembro de 2013, tendo como previsão de término o mês de dezembro. Porém, em maio de 2012 deflagrou-se uma greve nacional das universidades públicas. Muitas eram as pautas que esse movimento trazia consigo: o combate à desvalorização do magistério superior e ao achatamento progressivo dos salários, sendo assim pediam aumento no teto salarial e melhores condições de trabalho. Essa foi a mais longa greve já realizada por essa categoria no país e a abrangência do movimento também foi considerável, tendo em vista que mais de 90% das universidades federais do país paralisaram as suas atividades.

O programa de Pós-graduação - do qual sou aluna - uniu-se à categoria e paralisou as suas atividades. Esta greve terminou em fim do mês de setembro. Pouco mais de quatro meses depois de seu início. Foi expressiva para a categoria, mas alterou os calendários acadêmicos das universidades e cada uma delas teve autonomia para estabelecer como seriam repostas as aulas. A UFRuralRJ, por exemplo, terminou o segundo semestre de 2013 da graduação, no fim do mês de fevereiro de 2014.

Como cada universidade pode montar seus calendários de reposição, cada

uma delas ficou com um calendário diferente. Portanto, quando iniciamos nossa pesquisa, algumas universidades estavam em férias, outras em fim de período... A diversidade de situações em termos de calendário era muito grande. Quando conseguia obter as respostas dos docentes, invariavelmente sinalizavam estar em férias ou que estavam imensamente sobrecarregados.

Diante desse cenário, um trabalho de campo que deveria durar dois meses, segundo o planejamento desenvolvido, ficou completamente comprometido. Ainda no mês de março deste ano estava em campo em busca de entrevistas. Se o acesso aos professores que são facilmente identificáveis e sua rotina na instituição é pública, através da grade de horários de aula, entrar em contato com os alunos foi uma tarefa muito complicada.

Por conta dessa diferença de calendário e por não conhecer esses atores, não consegui ter contato com esses agentes. Em um dado momento percebemos que não era possível estar em busca de professores e alunos e, por já estar em contato com alguns docentes, preferimos dar continuidade à feitura das entrevistas junto aos professores das universidades públicas.

Outro fator que pesou amplamente foi que tínhamos a representação na pesquisa desses “alunos” das universidades, na figura de egressos. As intenções com os depoimentos dos dois eram bem diferentes, porém os relatos de um egresso do Curso de História nos deu uma visão significativa do tema estudado por esta pesquisa.

A fim de contextualizar as falas dos entrevistados e as considerações que estabeleço neste capítulo, haverá a inserção de um histórico sucinto da gênese do Curso de História e a Grade de disciplinas de cada Instituição abordada neste trabalho.

### **3.1. Universidade Federal Fluminense (UFF)**

O curso de História foi criado no ano de 1947 e reconhecido pelo Decreto 29.362 de 14/03/1951. Esse Decreto reconhece também os cursos de Geografia, Letras Clássicas, Letras neolatinas e Pedagogia que eram oferecidos todos na Faculdade Fluminense de Filosofia. Segundo texto disponível na página oficial do curso na internet, o mesmo passou por seis mudanças curriculares desde a sua criação.

O curso oferecido pela UFF tem algumas peculiaridades que foram implantadas ao longo dos últimos vinte anos, coincidindo com as profundas mudanças

nos cursos de formação de professores propostos pelo MEC. Esta especificidade é a da divisão do curso entre ciclo básico e ciclo profissional. Observando o fluxograma abaixo podemos compreender melhor a proposta desse curso de licenciatura.

<b><u>Primeiro Semestre</u></b>	<b><u>Segundo Semestre</u></b>
História Antiga	Teoria, métodos e historiografia
História Medieval	História Moderna
Introdução aos estudos históricos	História da América I
Antropologia	História do Brasil I
Sociologia	Geo-história
<b><u>Terceiro Semestre</u></b>	<b><u>Quarto Semestre</u></b>
Métodos e técnicas de pesquisa em História	História Contemporânea II
História Contemporânea I	História da América III
História da América II	História do Brasil III
História da América II	História da África
Organização da educação no Brasil ou Didática	Organização da educação no Brasil ou Didática
<b><u>Quinto Semestre</u></b>	<b><u>Sexto Semestre</u></b>
Psicologia da educação	Pesq. Prática de Ensino I
Disciplina Instrumental	Disciplina Instrumental
2 disciplinas eixo temático/cronológico	2 disciplinas eixo temático/cronológico
1 disciplina optativa geral	1 disciplina optativa geral
<b><u>Sétimo Semestre</u></b>	<b><u>Oitavo Semestre</u></b>
Pesq. Prática de Ensino II	Pesq. Prática de Ensino III
Disciplina Instrumental	Disciplina optativa geral
2 disciplinas eixo temático/cronológico	2 disciplinas eixo temático/cronológico
1 disciplina optativa geral	Projeto de Monografia
<b><u>Nono Semestre</u></b>	
Libras	
Optativa Pedagógica	
2 optativas gerais	
Monografia	
Pesq. Prática de Ensino IV	

FONTE: [http://www.historia.uff.br/grad/estrutura\\_curr.php](http://www.historia.uff.br/grad/estrutura_curr.php)

Podemos observar no esquema acima o que se considera o ciclo básico e o profissional. Nos quatro primeiros semestres as disciplinas oferecidas podem ser consideradas básicas para a formação de um professor de História, por tratar-se de uma licenciatura. As disciplinas da área pedagógica aparecem no terceiro período, oferecendo a oportunidade de optar entre cursar Organização da Educação no Brasil ou Didática nos dois semestres, não condicionando assim uma disciplina a um semestre, revelando uma importante característica curricular do curso oferecido pela UFF, que é a flexibilidade.

São poucas disciplinas que ficam condicionadas ao semestre e mesmo assim, não existe pré-requisito em sua estrutura curricular, proporcionando a oportunidade de que o aluno curse as disciplinas em uma ordem que lhe seja conveniente, facilitando a dinâmica dos alunos trabalhadores, dos que procuram atividades outras como estágios, por exemplo.

Outro ponto fundamental é que quebrando os pré-requisitos, quebra-se também a lógica cronológica-temporal, mesmo que o currículo nos quatro primeiros semestres seja organizado assim, o não impedimento de ser feito de outra forma, indica uma “inovação” histórica, ao quebrar essa lógica.

Essa organização curricular é fruto de uma reforma curricular que ocorreu no ano de 2010 e esta organização entrou em vigor para os alunos ingressantes a partir do primeiro semestre de 2011.

Sobre o ciclo básico as diretrizes curriculares do curso de História da UFF, documento fruto dessa reforma realizada no ano de 2010 (página 1), apontam:

O núcleo de formação geral, ou ciclo básico destina-se a proporcionar ao estudante, na fase inicial do seu curso, uma visão sumária, mas sistemática da problemática da História em seus cortes temáticos e cronológicos habituais, um panorama das questões teórico-metodológicas mais importantes que atravessam a historiografia contemporânea e, ainda, um contato inicial com disciplinas afins e instrumentalmente necessárias ao ofício da História, como são as diversas Ciências Sociais outras que a própria História.

A partir da descrição acima podemos perceber que o chamado ciclo básico serve para dar aos alunos uma base para que compreendam o que é a História e qual a proposta do ensino superior para esta disciplina, pois os estudantes vão com uma ideia pré-estabelecida sobre o que seja História, que advém de todo o seu percurso escolar e isso pode pautar a sua escolha e o que espera encontrar no curso de História. Porém, a

proposta da universidade dentro dessa graduação é de proporcionar discussões historiográficas, consolidar conceitos fundantes como o de temporalidade, dentre outros.

É necessário que o aluno curse quase todo o ciclo básico para que possa ter acesso às disciplinas do ciclo profissional, devendo restar somente duas disciplinas desse primeiro ciclo para que possa iniciar as disciplinas do ciclo profissional. Essa base ou ciclo básico serve para que os alunos possam escolher, a partir do quinto período, suas preferências e, dessa forma, poderão pensar no eixo cronológico-temporal no ciclo profissional.

São três as linhas temáticas: Histórico econômico-social, história da política e do poder e história da cultura. Segue em sequência a descrição de cada uma das propostas, segundo as Diretrizes Curriculares do Curso de História da UFF:

**História econômico-social:** estuda os processos de produção e reprodução da vida social, seus sujeitos históricos, suas formas de organização, dinâmica, movimento e conflito. Debruça-se sobre os mundos dos trabalhos e da produção da riqueza social como espaços dinâmicos de disputa e conflito. Inclui a renovação dos estudos sobre classe social, com as abordagens da “história que vem de baixo”.

**História da política e do poder:** estuda os processos de luta política, construção de hegemonia, as estratégias de organização do poder, os sistemas de Estado, os grupos sociais definidos na sua dinâmica de inserção no mundo da política e suas redes de sociabilidade; a história das ideias políticas, história intelectual, valoriza tanto a microfísica do poder como as grandes ideologias. Incorpora as grandes discussões mais atuais sobre as culturas políticas; modernidades alternativas, entre outras.

**História da cultura:** estuda os sistemas normativos definidores das dinâmicas culturais, as práticas e representações sociais de sujeitos históricos em diferentes momentos da História. Incorpora a perspectiva atualizada da microhistória e dos avanços da historiografia internacional de caráter interdisciplinar. Essa linha inclui em sua problemática do estudo entre as relações entre memória e história, estudos sobre a história da imagem, patrimônio cultural, cultura imaterial, religiosidades, práticas e representações das culturas populares e das culturas urbanas.

Os eixos temáticos cronológicos são: Antiguidade e Alta Idade Média (até o século X), Baixa Idade Média e Tempos Modernos (Século XI a XVIII) e Idade Contemporânea (Séculos XIX, XX e tempo presente).

As chamadas disciplinas optativas instrumentais têm como intenção oferecer uma formação ampliada com relação às funções metodológicas do fazer

histórico. Essa é uma especificidade interessante, pois como ficará explícito nos cursos das outras universidades, normalmente existe uma disciplina sobre método e os outros conhecimentos a cerca deste são desenvolvidos a partir das outras disciplinas e as diferentes propostas presentes nessas. Muitas vezes esse aprimoramento metodológico fica a cargo de experiências não obrigatórias ligadas à prática de pesquisa, como nas ações de iniciação científica.

As disciplinas optativas gerais oportunizam o contato desses licenciandos com as outras áreas das ciências sociais, observando a necessidade de integração e de conhecimento das diferentes áreas e teorias que fazem parte dessa grande área que é a das ciências sociais. Essa opção curricular acaba por possibilitar e facilitar uma perspectiva interdisciplinar, tendo em vista que os alunos possuem intenso contato com essas outras áreas, além das previstas no ciclo básico com as disciplinas de Antropologia, Sociologia e Geo-história. Como fica explícito nas diretrizes do curso da UFF, são consideradas disciplinas optativas

[...] todas as disciplinas não obrigatórias do departamento de História, Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Educação, Conhecimento e Sociedade, Fundamentos Pedagógicos, Cinema e Vídeo; Comunicação social, Arte, Documentação, Serviço Social, Economia, Direito Público, Letras Clássicas e Vernáculas, Letras Estrangeiras Modernas.

Podemos perceber então que as opções são muito variadas, mais uma vez mostrando a característica da flexibilidade, garantindo autonomia do aluno sobre a sua própria formação, tendo em vista que ele mesmo pode fazer muitas opções dentro da estrutura do curso.

Nosso entrevistado 1, professor da Educação Básica, representante da UFF fez a sua escolha no ciclo profissional tendo como eixo temático história da política e do poder na Antiguidade e Alta Idade Média. Veio estudar na UFF depois de cursar um ano e meio na UFRuralRJ motivado por poder estudar de forma mais detida o tema que lhe fascinou logo que adentrou o curso de História, História Medieval. Essa escolha foi motivada por uma professora, como fica expresso neste trecho:

Fui à UFF para estudar História Medieval, já fascinado pela disciplina [...] foi a professora Margareth que lecionava... E ao chegar na UFF já abri um contato com a professora Vania Froes, minha atual orientadora, o primeiro contato não foi tão bom quanto eu esperava, esperava portas abertas do laboratório, esperava uma possibilidade de pesquisas independente de bolsa, de vínculo e não encontrei...

Cabe ressaltar que a escolha desse professor pelo curso de História se deu de

forma casual. O grande interesse pela área de humanas e a afinidade com as temáticas motivaram a escolha por um curso da área, mas a sua escolha foi pelo curso de Direito. Como a UFRuralRJ, à época, não oferecia o curso de Direito, ele se inscreveu no vestibular de História. E foi neste vestibular que ele foi aprovado.

Como ele afirma sobre a História, “Acho que não houve nenhum grande convite à História por mais que eu me interessasse com alguns grandes acontecimentos: caras pintadas, juventude nas ruas... Me interessava... Gerava certo fascínio... Mas nada que fosse determinante.” E foi assim, quase de forma ocasional, que este professor da Prefeitura do Rio iniciou seu caminho profissional como professor de História.

Por mais que ele tenha ingressado em um curso de Licenciatura na UFRuralRJ a opção pelo magistério não foi clara. Esse processo adveio de interações posteriores, junto ao a um pré-vestibular para negros e carentes no município de Duque de Caxias. Ele explica seu encontro com o magistério, e como ele se intitula, com o “professor”, no trecho abaixo:

É engraçado... Vou usar o termo engraçado... Assim como eu nunca refleti de forma real sobre fazer História... Quero fazer História, quero ser Historiador, quero ser professor de História!...Como eu já coloquei, essa questão não houve...Também não houve a questão quero ser professor de História, tenho que ser professor de História [...] Ela também vai surgir na virada 2006-2007 num encontro com um espaço que foi fundamental na minha formação extracurricular que é o pré-vestibular comunitário, durante dois anos, 2007-2008 eu lecionei no PVNC – Pré-vestibular pra negros e carentes – no município de Duque de Caxias, eu morava em Niterói, eu lecionava nesse pré-vestibular, junto com o pré-vestibular me aproximei do movimento estudantil que eu já tinha me aproximado, de forma mais frágil na rural ainda, então toda essa questão me abre pra pensar a licenciatura, pra pensar o papel do professor, o professor de História de uma forma bem diferenciada. O pré-vestibular foi fundamental [...] A sala de aula vai se tornar o meu grande palco, eu acho que o professor, eu como um professor me sinto uma estrela e sala é o meu palco.

Dessa forma, podemos perceber que muitos dos que se inscrevem no vestibular e optam por fazer História, muitas vezes as nomenclaturas Licenciatura ou Bacharelado passam quase que despercebidas para alguns como foi o caso do nosso representante da UFF. E esse aspecto fica marcado em outros relatos como veremos nos espaços das outras universidades.

Podemos então dizer que a universidade, quando de seu processo seletivo, precisa enfatizar as especificidades de cada um dos cursos para que os alunos tenham

ciência, de fato, sobre qual formação estão se propondo a fazer e qual caminho profissional será possível a partir desta formação, em nível de graduação.

Sobre esse relato ainda podemos colocar a importância dessas vivências outras que são oportunizadas pela universidade, pelo espaço de interação que ali se cria. O movimento estudantil e os debates ali travados e o Pré-vestibular comunitário, no caso desse professor, foram espaços formativos e educativos que o conduziram à docência de forma muito mais direta do que a sua própria formação.

Essa reflexão nos leva a pensar que esses outros espaços formativos devem ser considerados importantes dentro da esfera universitária e que a universidade precisa enfatizar mais o propósito do curso do qual esses alunos fazem parte. A entrevista com uma professora problematiza a questão da formação relacionada à questão da escolha pessoal pela atuação ou não no magistério. Problematizaremos esses aspectos mais à frente, no item 3.3 deste capítulo que é dedicado à UERJ – especificamente, à Faculdade de Formação de Professores.

A licenciatura em História na UFF tem duração de nove períodos e o bacharelado, oito. Para oferecer uma formação tão ampla e baseada na escolha dos alunos, determinando a sua própria formação e a área de especialização, é necessário que exista uma oferta muito ampla dessas disciplinas que são chamadas de disciplinas do eixo temático cronológico. De acordo com as diretrizes curriculares do curso de História da UFF, são ofertadas 208 disciplinas no total, referentes a esse eixo temático cronológico. Isso indica que, se a oferta semestral foi ampla, é possível de fato ter uma “especialização” na formação como fica pressuposto em sua grade curricular.

Nosso entrevistado 1 levanta uma questão importante sobre a sua formação na UFF e que fica colocado de forma clara.

[...] Ai eu vou abrir um parêntese e lembrar que a UFF não forma licenciado, forma bacharel, forma pesquisador, formava o pesquisador pra escrever artigos, identificar a fonte, debater muita historiografia, o peso historiográfico é muito forte na UFF, mas ela deixa a desejar na questão da sala de aula, nesse caso acho que esse encontro com a sala de aula, encontro com o outro foi fundamental pra me encontrar como professor de História.

A UFF se consolidou ao longo dos últimos anos como sendo uma universidade de ponta, tendo pesquisadores muito importantes lá concentrados e, por consequência, uma produção historiográfica muito ampla.

Sua estrutura curricular e suas especificidades levam seus alunos a uma área

de especialização ainda na graduação, o que sugere que o aluno dessa graduação seja levado a seguir por um caminho de pesquisa posteriormente, tendo em vista que ele já possui uma base muito ampla para tal.

O nosso informante 1 explicita a seguinte questão: mesmo que ele tenha cursado a licenciatura, ele não se sentiu formado dentro da universidade para exercer a função docente. Porém, seu futuro como pesquisador de História Medieval já estava colocado desde então. Este informante hoje cursa o doutorado nessa mesma instituição com foco em História Medieval. Outro ponto importante que fica registrado em sua fala é como ele foi preparado para os fazeres acadêmicos e suas diferentes obrigações como acadêmico, como por exemplo, a produção de artigos e o constante contato com as fontes.

Uma professora da UFRJ, docente do curso de licenciatura, critica esse modelo em parte de seu depoimento, criticando os bacharelados, quando diz: “Os cursos de bacharelado estão muito especializados. Um aluno gosta de medieval, se especializa em Medieval, daí ele fica fazendo pesquisa com um professor. Ai ele vai fazendo quase tudo ligado à Medieval e ele sai um especialista em Medieval... Na hora de dar aula...”

O que ocorre é que essa estrutura é cara ao bacharelado e à licenciatura, por conta da manutenção do modelo 3 + 1. Apesar dos cursos terem entradas no vestibular diferentes, suas estruturas são muito semelhantes, excetuando-se os componentes pedagógicos que são somente da licenciatura.

Nosso entrevistado 1 mostra que não existia a intenção de se formar um professor com o mesmo afinco que se tinha para formar um pesquisador. E nessa tarefa a UFF já mostrou que possui grande propriedade, tendo em vista sua produção historiográfica de alta qualidade, seu programa de pós-graduação com nota máxima na avaliação trienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES). Todas essas características tornam a UFF destacada no cenário estadual e nacional, colocando-a dentre as universidades de ponta na área de História.

Nesta universidade não conseguimos realizar qualquer entrevista com os professores. Iniciamos nosso contato para agendamento da data no início de janeiro, precisamente em 6 de janeiro, com uma das professoras. Foi muito difícil encontrar a informação de quem era responsável pela coordenação do curso e depois descobrir as informações para contato, no caso o endereço de e mail. Essa etapa de pesquisa também compreendeu o trabalho de campo.

Recebi duas respostas se disponibilizando a fornecer as informações que

fossem necessárias para a realização da pesquisa, porém em nenhum dos dois e-mails recebi uma informação sobre quando poderia ser realizada tal entrevista. Depois de passar muitos meses tentando contato, via o telefone da instituição, com o docente consegui um espaço muito próximo do período de elaboração final da dissertação e me foi informado que seria impossível realizar a entrevista nas datas mais próximas, marcando para uma data em que se tornava inviável, tendo em vista o prazo para a conclusão da redação deste texto.

Com relação ao segundo professor, tive muita dificuldade em encontrar um nome que estivesse ligado ao Ensino de História. A estrutura da UFF delega todas as disciplinas ligadas ao ensino ao Departamento de Educação, desta forma, como não consegui contato telefônico nem via e-mail com o referido departamento não foi possível extrair as informações caras a esta pesquisa. Dessa forma esgotaram-se as possibilidades de contato com esse segundo docente que representaria a UFF.

Percebi que a temática sobre a qual versa essa dissertação causava incômodo, pois lida com uma discussão que é feita a portas fechadas. A obrigatoriedade de entradas diferentes para os cursos de licenciatura e bacharelado, a imposição da feitura de um projeto político do curso que considere a especificidade da licenciatura agride aos que veem a formação de professores como um curso menor, como uma formação que não exija uma dedicação específica, tal como foi feito com o bacharelado.

A UFF realizou sua reforma de adequação às legislações que foram promulgadas no ano de 2002, que são as diretrizes para formação de professores da Educação Básica, que já exploramos em outro momento desse texto. Dessa forma, pensamos que, diante de uma tradição historiográfica tão acentuada, a preocupação com a formação de professores dentro do curso parece ser menor. E isso vai refletir na formação e na atuação dos que são formados pela instituição.

É claro que não podemos desprezar os componentes individuais dessa discussão. Um aluno que ingressou nesta universidade tendo como intenção atuar como professor possivelmente terá um olhar mais apurado sobre a sua formação na busca de elementos para essa sua atuação futura, como é o caso do nosso entrevistado 1.

Entretanto, um aluno que não tenha essa intenção ao entrar na universidade e não tenha tido nenhum motivador que o leve a pensar seu futuro como docente poderá seguir para atuação docente por uma questão de conveniência, por conta da escassez de oportunidades profissionais. E é nessa situação que reside a problemática, pois a atuação no magistério exige conhecimentos específicos caros a ela e a esse professor, caso

perceba essa necessidade, terá que buscar posteriormente conhecimentos para lidar com as diferentes situações de aprendizagem que lhe serão colocadas no dia-a-dia da escola.

### **3. 2 - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**

A UFRJ está entre as universidades mais antigas do país e o seu curso de História também é um dos mais tradicionais contendo uma longa e importante produção historiográfica, tal como o da UFF. Possui como professores, importantes pesquisadores das diferentes áreas da História e dois programas de Pós-graduação na área: o de História comparada, com nota 4 na CAPES, e o de História Social, com nota 6 . O curso foi criado no ano de 1939, integrando a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

O curso de Licenciatura em História, como fica explícito no site do Instituto de História, é oferecido conjuntamente com o Instituto de Educação que fica na Praia Vermelha e o Colégio de Aplicação da UFRJ, que fica localizado na Lagoa. Desta forma, a questão da localização se tornou uma variável importante na análise deste curso, pois como os institutos são separados e a integração entre a função dos mesmos quase não ocorre, isso causa certa confusão aos alunos do curso.

Nosso entrevistado 2, professor formado pela UFRJ e professor da Educação Básica, ingressou no curso no final da década de 1990 e se formou nos primeiros anos da década de 2000. Em todo o seu depoimento fica muito claro como a questão espacial interfere em seu entendimento sobre a formação que foi desenvolvida por ele no âmbito daquele curso de graduação.

Nosso entrevistado 2 escolheu fazer História motivado por um problema que ele conta no trecho a seguir:

Só que eu não queria fazer História, eu queria fazer Economia... Ai eu fiz um cursinho e me dava muito bem em História e todo mundo na minha sala achava que eu ia fazer História e eu dizia que ia fazer economia. Mas eu não me imaginava sendo professor de História, imaginava fazendo faculdade de economia[...]

Ai eu não passei... Eu cheguei passar na primeira fase da UFF em Economia, mas na segunda fase eu não passei... Matemática... Vetores... Geometria analítica que era muito cobrado... Eu cheguei a fazer a prova na UFF... Tava tão perto... Eu fiquei tão decepcionado... Eu tinha estudado tanto... Eu disse, sabe de uma coisa: eu vou atender as vozes que dizem que eu sou bom em História e vou fazer faculdade de História. No ano

seguinte, eu estudei, mas não tanto quanto eu estudava... Eu estudava assim... Ia pro banco pagar as contas e levava meu livro pra estudar... Hoje não é tanto... Pegava o ônibus da Flores lotado... As pessoas eram... O melhor caminho que tinha pra ir pra Cidade, as pessoas se confraternizavam dentro do ônibus... Dai eu tava na festa, lendo meu livro, estudando pro vestibular, as vezes até participava da festa, sem conhecer ninguém, mas eu ia estudando e sozinho... Quando eu tava trabalhando como office boy, eu passei pra História... Não foi assim quero ser professor de História... Foi sem querer?

A trajetória do nosso entrevistado, portanto, foi motivada pela facilidade com a disciplina de História e pela reprovação no curso de Economia. Como ele afirma, não se imaginava professor e esse entendimento veio depois da sua entrada no curso.

Outra característica importante deste nosso entrevistado é que ele estava no perfil de aluno trabalhador. E sua atividade não estava relacionada com as atividades que ele desenvolvia na universidade. Espaços para que ele estudasse eram escassos. Pode-se afirmar que o fato de ter conseguido ser aprovado no vestibular foi resultado de uma iniciativa pessoal, pois não havia apoio familiar.

Esse perfil é muito diferente dos outros alunos do curso e também do perfil que os professores desejam, tendo em vista a grande carga de leitura que o curso possui, além da exigência da aprendizagem de outras línguas, por exemplo. Em nossa pesquisa, dois dos professores da Educação Básica trabalhavam enquanto cursavam a graduação e seus empregos eram muito desgastantes, eram os chamados subempregos. Oriundos das classes mais baixas da sociedade, superaram sua condição social através da educação. Fica expresso no trecho abaixo as dificuldades iniciais com o curso:

Assim pra mim foi difícil no inicio por que eu percebi que a História que a UFRJ ensina não tinha nada a ver com a História que eu aprendi no vestibular... Tanto que eu cheguei a ficar reprovado na primeira matéria que eu fiz de Metodologia da História... Eu me perguntava o que estava falando aqui... Metodologia da História era quase uma Filosofia da História... Falava de mudança de paradigma... A ideia de História da História... Eu fiquei tão irritado que eu fiquei reprovado, que eu estudei tanto, que eu posso até dar aula desse assunto... Eu fiquei tão bem... Eu li tanto... Escola dos Annalles... Eu fiz questão de pegar tudo... Le Goff, Fernand Braudel... Eu devo ter livro de tudo sobre a escola dos Annales, sobre paradigma.... Por que eu fiquei com raiva por que eu fiquei reprovado... Eu não quero culpar a professora que deu aula pra mim não... Era uma frustração muito grande... Primeiro que era muito verde... Não

imaginei que História era a abstração da abstração... Não ajudava muito por que a minha professora, coitada, era lusitana... Era portuguesa com aquele sotaque... Imagina... Pra quem nunca tinha visto aquele assunto, tá acostumado com aquela História de vestibular, e aquela abstração toda, aquela reflexão pura... E ela dava texto em espanhol, em francês... Eu não tinha noção... E os textos eram muitos difíceis... E acabava de ver e não entendia nada... Voltava e lia... Eu vi gente fazendo questionário tentando decorar, pra ver se conseguia... Era horrível [...] (Entrevistado 2).

As dificuldades apontadas foram diferentes das apontadas pelo entrevistado

1. No primeiro caso, como ele já havia tido uma experiência em uma universidade que lhe possibilitara acesso aos seus diferentes espaços logo no início do curso e foi estudar em outra universidade visando ao seu desenvolvimento em determinada área, ele sentiu o impacto de estar em uma universidade maior e com uma prática restritiva com relação aos espaços de pesquisa e acesso aos docentes.

No caso do segundo entrevistado, a sua dificuldade foi instrumental. Foi uma questão relativa à rotina da universidade e às novas tarefas que estavam sendo apresentadas sem que houvesse uma introdução ou explicação sobre como deveria proceder ou que era esperado dele naquele novo espaço de aprendizagem.

Os dois problemas são muito comuns dentre os alunos que estão nos primeiros períodos dos cursos de Licenciatura em História e esse movimento poderia ser facilitado tanto por uma abertura maior desses professores para instruir os alunos sobre as regras desse novo espaço do qual estão fazendo parte e das áreas de pesquisa para que exista “experimentação” por parte dos ingressantes, de forma a facilitar a adaptação desses à História e ao fazer da pesquisa histórica.

A sua entrada, do informante 2, na universidade foi um pouco anterior às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores que instituiu que os cursos deveriam ter entradas separadas. Esse professor cursou sua licenciatura e seu bacharelado ainda no esquema chamado de 3+1

A informante 3, professora entrevistada do curso da UFRJ, também foi uma típica aluna trabalhadora. Cursou a graduação no chamado esquema 3+1, que é vigente até hoje, contrariando os marcos regulatórios sobre o tema. Formou-se na escola normal, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, e passou a ser professora das séries iniciais da Educação Básica. Cursou sua graduação sendo professora das séries iniciais e professora de inglês.

Ingressou no curso no ano de 1968, que foi o ano de promulgação do Ato

Institucional nº 5, ato esse que “endurecia” o regime militar que era vigente no país na época. Ela conta sobre esses momentos iniciais de sua formação superior no trecho abaixo:

Na época ainda era uma casa que ficava na rua Marques de Olinda e depois, por que comecei em 68, e eu fiz dois anos nessa casa na Marques de Olinda e aí Faculdade de Engenharia foi para o Fundão e o IFCS foi para o prédio que ele está até hoje, meus últimos anos foram lá. Então eu cursei História ao mesmo tempo em que eu era professora lá na Penha. Eu trabalhava de manhã e estudava de tarde, conforme era a oferta do curso [...] Então eu entrei em 68 e já era o regime militar, né? No final desse ano teve o AI 5, aí foi um período de uma repressão muito violenta. O IFCS sofreu uma violenta perseguição aos seus professores e alunos que eram participantes dos movimentos de resistência... Foi um período muito conturbado... Ao mesmo tempo em que tinha um movimento estudantil muito ativo... Em 69 o IFCS sofreu uma intervenção, teve muitos professores que foram aposentados... Maria Ieda, Eulália, Manuel Mauricio Albuquerque, Darcy Ribeiro que era de lá... Mas esses da História que eu me lembro, foram os nomes que impactaram... O Darcy Ribeiro já tinha sido cassado antes e pararam de dar aula e o IFCS ficou fechado um tempo... muitos alunos largaram o curso e aí, quando agente voltou, foi um curso assim que sofreu impacto muito grande por que esses melhores professores sair e ficaram professores mais... Mais acomodados ou que não eram tão bons... Eu quase larguei o curso também, mas continuei fazendo... E quando agente foi ali pro IFCS, no largo do São Francisco, eu confesso que muitas vezes eu tinha muito medo por que tinha policial infiltrado, vigiando todo mundo, enfim... Mas eu terminei o curso, terminei em quatro anos... Eu pedi uma licença no último ano pra fazer a licenciatura, fiz aqui, já era do tipo 3 + 1. Eu vinha na Praia Vermelha fazer as disciplinas, fiz estágio no colégio de aplicação e estágio do colégio de aplicação foi muito bom... Foi uma das melhores coisas do curso, por que o curso mesmo não foi bom, mas o estágio foi muito bom... Eu fui aluna da professora Ela Dotory que era muito ativa, muito competente, muito séria.

O relato acima mostra como foram conturbados esses anos de ditadura que influenciaram diretamente a qualidade da formação dos estudantes, principalmente dos que tinham aulas no Largo do São Francisco por ser um espaço de resistência. Interessante que nossa entrevistada não fazia parte do movimento estudantil, muito por conta de sua condição de estudante trabalhadora, mas que mesmo assim sentiu fortemente os impactos da ditadura a partir da instauração de um clima de terror no país e mais especificamente na universidade com a saída de muitos professores importantes

para a qualidade do curso.

Curioso ver em seu relato a importância do estágio na sua formação. Essa parecia uma “zona neutra” e ela teve como comprometimento da professora que era responsável pelo estágio na UFRJ na época. Anos depois, ela se tornou responsável por acolher e formar esses alunos no estágio supervisionado no Colégio de Aplicação da UFRJ.

Podemos perceber a partir dos relatos dos dois professores, o do ensino superior e o da educação básica, ambos representando a UFRJ que a estrutura curricular e, por conseguinte, a concepção sobre a formação de professores pouco se modificou ao longo de trinta anos, que separa a entrada de um e de outro naquela universidade e no mesmo curso.

As Diretrizes Nacionais para formação de professores, documento que já tratamos ao longo deste texto, modificaram a dinâmica do curso à medida que forçaram o entendimento da licenciatura como um curso específico e não como um apêndice da formação de bacharel, como ocorreu na formação desses dois atores que representam a UFRJ e que acontece até hoje, tendo em vista que a reforma proposta em 2002 ainda não foi concluída nesta instituição.

O professor da Educação Básica, nosso informante 2, conta de um episódio interessante sobre o momento em que a universidade estava recebendo os primeiros impactos dessas novas legislações.

Quando eu estava saindo veio à ideia de se dividir... Na minha época quando eu estava saindo... Veio à professora e ela estava tão triste... Gente eu tenho uma notícia péssima, a UFRJ vai dividir em bacharel e as turmas de licenciatura. Não vai ser mais como é. Como se aquilo fosse uma tragédia... Aquilo foi muito engraçado... A cara de decepção da professora... E era uma ideia ainda, os professores estavam resistindo muito à ideia de dividir... É como se a licenciatura fosse outro mundo, uma área menos... Uma parte da faculdade que não tivesse tanto prestígio... Ninguém tocava em assunto de licenciatura... Eu entrei na faculdade, a visão da faculdade é fazer de você um pesquisador... Ninguém tá pensando assim, olha você vai ser o professor de História pra dar aula no Estado...

A professora da faculdade de educação ligada ao ensino de História também conta um caso interessante sobre o processo de diálogo entre a Praia Vermelha e o Instituto de História, no entendimento deles, um diálogo entre a licenciatura e o bacharelado.

É um curso que tem uma divisão esquizofrênica quase... Eu

dizia pra eles, gente... Teve uma vez que eu fui numa reunião no IFCS que eu disse: Como assim? Vocês são professores da licenciatura! Nós? Não! Nós somos do bacharelado! Mas o aluno quando vai estudar conosco, o conhecimento que ele traz é de vocês! Ai teve gente que ficou me olhando... Pois é... E eu lamento dizer... Eu vejo ainda, por parte de muitos colegas meus e lamento muito, um preconceito com a educação, com a formação de professores. Tendo uma visão de que a educação serve só para reprimir, como algo de controle disciplinar, não vendo a educação como parte do desenvolvimento crítico, desenvolvimento de autonomia e que tem discussões importantes. (Informante 3).

Esses relatos mostram o quanto a ideia de que a licenciatura era uma coisa menor e, com as novas legislações, eles estavam sendo obrigados a se adequar por uma imposição. E mesmo em contato com seus pares, mesmo que de outro instituto, esse diálogo foi prejudicado, por não perceberem que faziam parte de um mesmo curso.

Vemos que nesses cursos nos quais a tradição bacharelesca é muito forte, a resistência a essas novas regulações foi maior tendo em vista que seria necessário igualar em importância as duas formações, bacharelado e licenciatura. A formação em licenciatura não seria feita como um apêndice da formação em bacharelado. A licenciatura teria um curso específico e exigiria uma organização interna e uma reflexão sobre essa formação específica. Desta maneira, os debates não seriam somente sobre a formação do historiador, mas sobre o fazer dos professores de História, ou seja, discussões que hoje estão ligadas à área de ensino de História.

O único documento disponível sobre o curso de Licenciatura em História é o manual do estudante onde constam informações sobre os dois cursos, licenciatura e bacharelado. Na página do Instituto de História na internet somente encontramos informações sobre o curso de bacharelado, pois só existe *link* para este curso, como podemos ver na imagem abaixo.

FONTE: <http://www.historia.ufrj.br/graduacao.php>

No documento intitulado manual do estudante é informado que “Devido às três resoluções do Conselho Nacional de Educação do MEC em 2002, o atual currículo encontra-se em fase de reestruturação. Entretanto, até a implantação da reforma curricular, cumpre-se o currículo vigente.” Ou seja, a UFRJ ainda não realizou a reforma curricular que foi determinada em um documento do ano de 2002, há mais de uma década!

A professora da graduação - que nos deu a entrevista - falou sobre esse processo de reestruturação da UFRJ e as tensões presentes nas diferentes propostas de curso que estão sendo disputados.

Tem uma cisma ai e dai que é curso que, você deve ter estudado isso, em 2002 foram aprovadas as resoluções que determinam que o curso de licenciatura tenha que ter um projeto pedagógico próprio, uma entrada separada. O Instituto de História ate hoje não concluiu a sua reforma, está em processo agora, mas está há doze anos. Já foi, voltou, e vai... A visão que é determinante lá é que tem ser um curso único, formando bacharel, praticamente você está formando o professor. E eu defendo que não é isso. E o curso de bacharelado lá é muito bom, têm professores excelentes e isso é inquestionável, entendeu? Mas pra pensar a formação de professor, você tem que ter um tempo para que o aluno pense como fazer isso que agente chama de transposição didática, elaboração didática para lidar com o aluno. Articular o conhecimento específico com o pedagógico e não dá pra dispensar isso. Agora, no ano passado, agente conseguiu avançar com o projeto, e eu acho que agora vai para ser aprovado e a

ideia é que o aluno entra para o curso de História e no final do quarto período ele pode optar entre bacharelado e licenciatura. Inclusive o curso está muito denso, o do noturno tem seis anos, 12 semestres. (Informante 3).

A partir do relato da professora, podemos perceber que toda a discussão que ocorre dentro do curso é em função de um grupo de professores que ainda não aceitam a divisão entre licenciatura e bacharelado. Podemos perceber como um grupo de indivíduos podem se articular quando seus interesses estão em risco.

Hoje, como afirma a professora, existem professores que já estão se dando conta de que precisam problematizar as futuras situações de ensino em seus cursos da área específica, mas esse movimento é muito incipiente. Isso pode estar sendo modificado a partir da intensa discussão acerca da reforma e do crescimento da área e, portanto, do debate sobre ensino de História e também a obrigatoriedade de ensino de História e cultura africanas que alavancaram as áreas relativas à História da África. Essas legislações impulsionaram essa área e forçaram, ao menos, os pesquisadores dessa área a pensar a questão do ensino.

A grade proposta para o curso de licenciatura encontrada no Manual do Aluno está disposta abaixo:

1º. PER.	2º. PER.	3º. PER.	4º. PER.	5º. PER.	6º. PER.	7º. PER.	8º. PER.	9º. PER.	10º. PER.
Met. Hist. I	Hist. Ant. I	Met. Hst. II	Hist. Med. II	Hist. Contemp.	Fund. Soc. Ed.	Psico. Ed.	Ed. Bras.	Didática	Did. Esp. Hist. II
Hist. Mundo Contemp.	Hist. Ant. II	Hist. Mod. I	Hist. Mod. II	Hist. Am. III	Teoria Inv. Hist	Mono-grafia .	Fil. Ed. M. Ocid.	Did. Esp. Hist. I	Prát. Ens.
Hist. Am. Contemp.	Filosofia I	Hist. Am. I	Hist. Am. II	Hist. Br. III	Esc. Cond.	Esc. Cond.	Esc. Cond.	Prát. Ens.	
Hist. Br. Contemp.	Filosofia II	Hist. Br. I	Hist. Br. II	Esc. Cond.	Esc. Cond.	Esc. Cond.	Livre Esc.	Esc. Cond.	
Economia	Antropologia	Hist. Méd. I	Sociologia		Esc. Cond.		Mono-grafia	Livre Esc.	
								Mono-grafia	

FONTE: <http://www.historia.ufrj.br/pdfs/Manual2012.1.pdf>

Esta estrutura prevê a formação do licenciado em dez períodos, concentrando as disciplinas pedagógicas nos últimos quatro semestres do curso. Esta grade pertence ao curso noturno. A grade prevista para o turno integral tem uma organização das disciplinas um pouco diferente em função da maior disponibilidade do aluno, por conta do turno integral. Sendo assim, o curso possui oito semestres. A grade se organiza da forma disposta abaixo:

1º. PER.	2º. PER.	3º. PER.	4º. PER.	5º. PER.	6º. PER.	7º. PER.	8º. PER.
Met. Hist. I	Hist. Ant. I	Met. Hist. II	Hist. Med. II	Hist. Am. III	Teoria e Inv. Hist.	Didática	Did. Esp. Hist. II
Hist. Mundo Contemp.	Hist. Ant. II	Hist. Med. I	Hist. Mod. II	Hist. Br. III	Ed. Bras.	Did. Esp. Hist. I	Prát. Ens.
Hist. Am. Contemp.	Filosofia I	Hist. Mod. I	Hist. Am. II	Hist. Contemp.	Fil. Ed. M. Ocíd..	Prát. Ens.	Esc. Cond.
Hist. Br. Contemp.	Filosofia II	Hist. Am. I	Hist. Br. II	Esc. Cond.	Esc. Cond.	Esc. Cond.	Esc. Cond.
Sociologia		Hist. Br. I	Esc. Cond.	Esc. Cond.	Livre Esc.	Esc. Cond.	Monografia
Economia				Fund. Soc. Ed.	Monografia	Livre Esc.	
Antropologia				Psico. Ed.		Monografia	

FONTE: <http://www.historia.ufrj.br/pdfs/Manual2012.1.pdf>

Estão presentes nessa estrutura curricular quatro tipos de disciplinas: Disciplinas teóricas obrigatórias, disciplinas teóricas de escolha condicionada, disciplinas teóricas de livre escolha e a monografia, que é chamada de disciplina prática obrigatória.

A primeira trata das disciplinas que devem ser cursadas, sem opção de escolha. São consideradas elementares para a formação em História, seja no curso de bacharelado ou licenciatura. A segunda é um tipo de disciplina que possui um total de oito disciplinas de quatro créditos, que devem ser escolhidas de acordo com o interesse do aluno que já deve ter sido detectado por conta de já ter cursado metade do seu programa. A terceira são disciplinas que podem ser cursadas em qualquer departamento da universidade e a última é a monografia, considerada atividade prática. No caso da licenciatura existem também as disciplinas pedagógicas e as práticas de ensino.

Podemos perceber ainda nas grades acima que a estrutura curricular da UFRJ ainda pressupõe algo semelhante ao 3+1. E se esse curso possui projeto pedagógico, ele não está disponível, como é comum, tendo em vista que esse documento é de interesse de toda comunidade universitária e, principalmente, dos alunos que fazem parte do curso para que possam entender a proposta que a universidade possui para o curso em questão. Além de ser uma questão legal, tendo em vista que, como já colocamos aqui, essa reforma já deveria ter sido feita

O único pré-requisito dessa estrutura curricular é Metodologia da História I. Sem que essa disciplina tenha sido cursada não é possível que o aluno curse as disciplinas dos períodos seguintes. A universidade aconselha que os alunos cursem primeiro as disciplinas ligadas à História e as Ciências Sociais. Aconselha também que os alunos cursem as disciplinas pedagógicas na segunda metade do curso e conjuntamente com as disciplinas restantes do bacharelado, para que se formem ao mesmo tempo em licenciatura e bacharelado.

Essa organização pode dar a impressão de que não está seguindo a lógica do 3+1, mas está, pois essa organização depende mais da integração entre as disciplinas pedagógicas e as históricas e também de um projeto que abarque em si as complexidades da licenciatura, não subjugando as questões de pesquisa histórica e historiografia, por exemplo.

A professora entrevistada da UFRJ aponta como deve ser esse curso de licenciatura em sua opinião e a forma como percebe a conjunção do espaço, dado pelos seus pares do Instituto de História, como sendo do bacharelado com a licenciatura:

E não acho que é curso de segunda ordem... Isso é mania que tem de dizer que tendo um curso de licenciatura, é um curso mais fraco. Não é! Quer dizer, pode ser... Você também pode ter um bacharelado porcaria. O fato de você fazer uma licenciatura em História, esse aluno tem que ter uma formação teórica, entender o que é História, metodologia da História, o que são fontes, o que é temporalidade e discutir as questões da produção de conhecimento de História do mesmo jeito que o bacharel, agora ele vai depois ter que considerar isso para o ensino. Como eu ajudo o meu aluno a desenvolver a noção de tempo. É difícil... O aluno não sabe nem o que é passado, presente e futuro. Como eu vou trabalhar isso com ele? Eu acho que um curso de licenciatura é difícil, complexo... Eu acho que deve ser... Não quer dizer que todos são... De maneira nenhuma quando eu penso um curso de licenciatura é um curso de segunda mão, de segunda classe... Não é! Eu defendo que seja um curso e que seja um curso bom e que precisa estudar muita teoria da História, Metodologia, Historiografia. Por que ele não vai pra dar aula... Ele vai dar aula desde a História Antiga até o tempo presente. Ele não vai poder saber tudo, mas ele precisa saber historiografia, quem são os atores importantes, mais atualizado, ele saber onde ele vai buscar, então ele vai ter isso na historiografia. (Informante 3).

A questão que a professora coloca é muito importante. Não é possível formar um professor de História sem que ele possua todo o instrumental que é atribuído ao bacharelado, a essa formação. Sendo que esses saberes precisam ser complexificados à medida que esse licenciando, futuro professor, precisa lançar mão desse instrumental para ensinar conceitos que são ainda abstratos ou inexistentes. Avaliar como você pode chegar a certos conceitos nas mais diferentes séries. Como debater aspectos historiográficos, adaptando para a escola. Não possuir uma ação que seja somente baseada na explanação e que busque trabalhar com diferentes materiais, ensinando na prática as variações de História. E para que isso seja feito torna-se necessária a existência desses espaços de discussão pedagógica dentro das disciplinas específicas

para que o aluno consiga identificar os potenciais de cada situação ou conteúdo.

As chamadas disciplinas pedagógicas ensinam sobre a teoria pedagógica e as disciplinas práticas dão conta de aprofundar essas discussões didáticas com os alunos, iniciando a explorar os chamados “saberes da experiência”, como coloca Tardif (2012).

Sobre esses saberes, é necessário afirmar que um professor continuará se formando ao longo de sua carreira, a partir das diferentes situações em que ele terá que interagir. Porém, o saber teórico é fundamental para que ele os possa mobilizar na resolução dessa multiplicidade de questões que surgirão ao longo da sua carreira docente. A teoria e a experiência se conjugam na ação docente. E não isoladamente.

A professora fala ainda sobre a proposta que depende de aprovação para esse novo curso na UFRJ, enquadrado pelas diretrizes com o aumento de carga horária.

O que precisa agora é que, além das quatrocentas horas de estágio, tem às quatrocentas horas de prática como componente curricular, que seriam disciplinas aonde você já vai... Lá eles têm uma disciplina livro didático tem uma de educação patrimonial que é a Regina Bustamante que trabalha, a Leila Rodrigues trabalha alguma coisa Medieval, em que o aluno já é levado a pensar em como fazer uma atividade, em como fazer uma oficina, mas sem estar fazendo estágio, não necessariamente fazendo estágio na escola. Eles propuseram várias oficinas de Ensino de história para completar às quatrocentas horas. E é um desafio por que vão ser disciplinas que os duzentos alunos tem que passar por elas. São oito oficinas... Não sei se são oito ou sete... Então fazer essa oferta pra duzentos alunos e ter professor lá para dar essas oficinas é um desafio. Agente aqui da faculdade de educação criou um laboratório em estudos e pesquisas em Ensino de História, eu sei que a sigla é LEPEH. Agente está se oferecendo para oferecer mais uma oficina, por que agente também tem as nossas atividades como os professores de lá tem, né? É uma exigência... O estágio é nossa responsabilidade e a agente vai continuar oferecendo [...](Informante 3).

Assim, a proposta para este novo curso é densa e estende o mesmo em mais dois semestres. Como a entrevista afirma, foram criadas várias oficinas que dão suporte às diferentes temáticas da História. A ideia de oficina é de um lugar onde se desenvolvam atividades práticas, para além da explanação textual que é comum nas aulas na universidade, nos cursos de História. Essas disciplinas podem ampliar o olhar desses alunos para o que é a prática pedagógica e oferecer um instrumental formativo diferenciado, para que o seu trabalho na sala de aula possua mais substância.

Outro ponto interessante é que esse aluno irá cursar os quatro primeiros

períodos, que são importantes para as duas modalidades do curso, licenciatura e bacharelado, e depois, ao final do quarto semestre, ele irá optar se quer fazer um curso ou outro. O aluno que escolher bacharelado não poderá fazer uma “complementação” para cursar a licenciatura em pouquíssimo tempo, como é hoje.

Dessa forma, esperamos pelo resultado da reforma curricular do curso da UFRJ e que esse movimento continue a modificar essas concepções do corpo docente sobre a importância e a complexidade da licenciatura em nosso país.

### **3.3 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Faculdade de Formação de Professores (FFP)**

A Faculdade de Formação de Professores da UERJ foi criada no ano de 1971 e tinha como intenção formar professores nas licenciaturas curtas para atender a crescente demanda por docentes a partir da expansão das redes de ensino públicas. Segundo Velloso (2012, página 10),

O Centro de Treinamento de Professores do Rio de Janeiro (CETRERJ), mantenedor da faculdade, chegou a ser considerado o laboratório para licenciaturas curtas de todo o país (Nunes, 1999), criado para treinar professores em atividade, atendendo às novas exigências da Lei 5692/71. “Na estrutura deste Centro foi criada a Faculdade de Formação de Professores, que passou a funcionar em setembro de 1973, oferecendo as chamadas Licenciaturas de 1º Grau em Letras, Ciências e Estudos Sociais...” [...] Os cursos da FFP ofereciam licenciatura curta em ciências, para atuação com matemática e biologia; letras, para habilitação em português e inglês; e Estudos Sociais que formaria docentes para geografia e história.

Esta faculdade para formação de professores passou a realizar um trabalho muito expressivo, mas com a junção do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara teve problemas administrativos e políticos. Isso aconteceu no ano 1975, portanto quatro anos depois da criação da FFP.

Com a criação da Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) no ano de 1980, a FFP passou a ser mantida por esta instituição. Mas, existiam muitos problemas nessa relação de manutenção, como, por exemplo, a ausência de um orçamento próprio para a faculdade.

Pouco tempo depois, a UERJ assumiu a tutela da universidade. Atualmente, a FFP faz parte da estrutura fixa da UERJ. Porém, a partir desta incorporação, os professores oriundos da FFP passaram a reivindicar vínculos de trabalho semelhantes

aos professores da UERJ, plano de carreira, dentre outros.

Na década de 1980 a FFP fez parte de um projeto inovador intitulado Complexo Educacional de São Gonçalo. Como afirma Velloso (2012), a construção desse projeto em São Gonçalo foi ocasional, por conta da disponibilidade do terreno no bairro Paraíso e o grande terreno chamado Patronato era objeto disputas por conta da especulação imobiliária no local.

Ali também existiam três escolas do estado que não tinham nenhuma relação entre elas e que tinham perfis completamente diferentes e a faculdade, depois da junção do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara, ofereceu somente cursos noturnos, sem exercer outras atividades acadêmicas, subjugando seu potencial que antes era desenvolvido. Segundo Velloso (2012, página4), as escolas eram

o Centro Interescolar Walter Orlandine (CIWO), bem construído e equipado pelo convênio MEC-BIRD, cuja ociosidade chocava a carência local de vagas para o 2º. Grau; e a lúgubre E.E.Cel. João Tarcísio Bueno, de 1º. Grau, com 4 turnos, cerca de 3.000 alunos, sem mobiliário, com instalações insalubres. Aí estava o acaso: a proximidade física das três unidades estaduais, atendendo a diferentes graus de ensino, em torno de um terreno de fácil acesso, de grandes proporções, pertencente ao Estado. E mais, a faculdade era de formação de professores. Este conjunto atendia a várias metas da proposta de educação do governo estadual.

Vivíamos o governo Brizola. Darcy Ribeiro era o responsável pela educação e o projeto dos CIEPs estava em desenvolvimento. Em decorrência do Plano Nacional de Educação, Darcy Ribeiro afirma que para realizá-lo era necessária a união de diferentes instituições.

Então, o Complexo Educacional de São Gonçalo foi organizado segundo essas novas lógicas da política educacional. Um momento de tensões, de redemocratização e de modificação profunda nas propostas educacionais do país.

Diante desse cenário e carregando tais tensões e desafios a FFP foi incorporada à UERJ e, por ser historicamente uma faculdade para a formação de professores, assumiu um perfil peculiar dentre as universidades públicas do estado, por, a priori, estar voltada para a licenciatura e o ensino.

Duas professoras do curso de Licenciatura em História contribuíram para essa pesquisa, nos dando entrevistas, conforme era o previsto para a pesquisa de campo. A informante 4 fala sobre essa relação com a história da FFP e as heranças institucionais do passado da FFP no trecho a seguir.

Me parece... Eu não conheço muito a História da universidade, exclusivamente aqui da FFP, mas em contato com os documentos que vão apresentando a trajetória de um trabalho. Parece que FFP surge com objetivo de formação de professores do estado da Guanabara, forma esses professores na perspectiva da licenciatura curta e agente sabe que a licenciatura curta vai privilegiar essa questão da didática e desses instrumentais em detrimento de uma discussão mais aprofundada da teoria e essa faculdade, esse lugar vai ser incorporado, depois de um processo de mais de 20 anos, não tem precisamente a data, mas essa instituição vai ser incorporada universidade. E ela vai ser incorporada com a sua História que é interessante, por que eu percebo hoje que essas tensões aparecem aqui. Os que se dizem demiurgos dessa História e luta, de resistência, gostam de se colocar em oposição a reitoria. Há muitos problemas. As unidades externas enfrentam muitas dificuldades e eu percebo que essa recorrência de quem resistiu, de quem construiu...

Então, para além das disputas inerentes ao espaço universitário, esse passado da FFP faz com essas disputas tivessem um caráter anterior, tendo em vista que existem pessoas que fazem parte da instituição que advêm desse período inicial da FFP e isso gerou uma cisão no grupo, como disse a informante 4, entre os que se consideravam resistentes e os que vieram já por conta da incorporação da universidade pela UERJ, com uma outra perspectiva formativa e de carreira. E esses grupos, por vezes, travaram embates nos espaços institucionais.

Outro apontamento muito interessante desenvolvimento pela mesma informante é que a realidade das chamadas “unidades avançadas” são muito diferentes das da sede. A UERJ possui, além da FFP em São Gonçalo, a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense em Duque de Caxias.

As entrevistadas 4 e 5 (ambas da FFP) tiveram trajetórias formativas e encontros com a História de formas muito distintas, em comum somente a certeza de que as suas carreiras seriam a do magistério.

A entrevistada 4 não trabalhou durante seu percurso formativo na Educação Básica e sempre teve uma relação muito próxima com a escola. Todos esses elementos convergiram para sua escolha profissional. A única questão que lhe restava era qual carreira dentro da licenciatura ela seguiria. Ela nos conta sobre esse momento importante da sua vida no trecho abaixo:

Eu lembro que no primeiro ano... Entre primeiro e segundo... Eu gostava muito dos professores de Literatura, é uma professora que até hoje nos encontramos, por que ela trabalhava na prefeitura de São Paulo e no Estado. Eu era aluna do estado. Eu gostava muito de literatura. Lemos

aqueles clássicos para o Vestibular... O cortiço, Jose de Alencar... E tinha um professor de Geografia que era muito bom. Entre o primeiro ano e o segundo eu fiquei muito tendendo a ser professora de Língua Portuguesa ou de Geografia. Mas aí no terceiro ano, quando eu tinha 17 anos, eu tive aula com um professor de História, que acabou mudando minha vida. Um professor muito bacana e o nome dele era Antônio Glicio. Um professor muito envolvente na sua forma de explicar, muito organizado e muito diretivo na sua forma de explicar. E no ano de 1993 eu já tinha definido mesmo que queria fazer universidade, que queria ser professora e eu fiquei encantada pelas aulas de História, que era uma disciplina que fazia parte do currículo, mas que passava... As relações que eles estabelecia com o presente, com as questões, era uma coisa muito interessante. Ele passava um resumo, duas aulas no ensino médio. Passava um texto resumido na lousa, por exemplo, Revolução Francesa, ele passava um texto resumido sobre Revolução Francesa. Era uma aula de 45 minutos e eu estudava a noite e aí ele explicava e tal e dava uma atividade e pedia pra gente fazer, mas ele sempre explicava, envolvia e trazia questões... E nesse mesmo ano de 1993 houve uma greve de 90 dias. Foi uma greve longa dos professores e que o Fleury que era o governador a época e ele foi bastante repressivo, jogou cavalaria em cima, no Palácio dos Bandeirantes, e esse professor voltou... E eu no meio do processo de vestibular e eu paralelamente, fazia cursinho pré-vestibular e aí ele retornou e daí decidi que queria ser professora de História. Naquele momento eu decidi que eu queria ser professora de História de adolescentes... Eu não queria trabalhar com crianças, nem na universidade, eu queria trabalhar com adolescentes! Não passava pela minha cabeça ser pesquisadora do ensino de História nem professora da universidade. Daí eu fui fazer a universidade, escolhi uma Faculdade em Itaquera. Fiz o vestibular na UNICASTELO, uma universidade que existe lá até hoje, que forma muitos professores [...].

Neste caso, a escolha por História esteve intimamente ligada ao que ela percebia sobre a atuação de seus professores do ensino médio, antigo segundo grau. Mais uma vez, vemos presente nos relatos dos entrevistados, a importância dos seus professores no decurso profissional de suas vidas e como a atuação dessas pessoas motivou sua escolha de vida pelo magistério.

A entrevistada 5, portanto, já havia feito o Ensino Normal e atuava como professora das séries iniciais. Sabia que queria dar prosseguimento aos seus estudos, mas refletia sobre qual Licenciatura cursaria. Ela iniciou o curso de Pedagogia, não gostou e considerou outros dois cursos, Letras e História, e optou por fazer História.

Era moradora do estado de São Paulo e na época em que fez o vestibular

não existiam outras universidades públicas além da Universidade de São Paulo, o que transformava a concorrência para esta universidade muito grande. Iniciou seus estudos em uma grande universidade da região de Itaquerá, onde ela morava, UNICASTELO, mas no fim do segundo ano do curso, observando as condições educacionais às quais era submetida na instituição como superlotação de salas, tomou a decisão de mudar de universidade e ir para a PUC de São Paulo, também por influência de um professor de graduação.

Essa decisão, como ela afirma, “mudou sua vida”. Foi na PUC São Paulo que cursou Mestrado e Doutorado em Educação, que se tornou professora e trabalhou em diferentes projetos.

O informante 5 se intitulou a “típico estudante do noturno” pois dava aulas durante o dia e estudava à noite. Por isso, não desenvolveu atividades de pesquisa durante seu curso de graduação. Professor da Educação Básica teve grande parte de sua trajetória como aluna de escola pública na rede municipal de São Gonçalo e na rede estadual do Rio de Janeiro, já no ensino médio.

Fez uma formação técnica no ensino médio e conta no trecho a seguir as suas intenções e motivações com essa formação

[...] Fiz técnico em contabilidade... E aí eu fiz o técnico em contabilidade por que a escola era próxima a minha casa e com isso eu pensava em ser representante comercial igual ao meu pai... Vendedor, né?! Iludido com a ideia do meu pai de não ter patrão, de fazer seu próprio salário e tal... Então eu me formei pensando nisso e depois que as coisas mudaram.

Como podemos ver sua intenção inicial não era cursar a universidade, muito menos História. Quando formou-se no ensino médio, ele visava a engajar-se na mesma carreira que seu pai, de vendedor, representante comercial. Porém, com o decorrer do tempo e a instabilidade muito grande em seu trabalho resolveu que o caminho que poderia fazer com ele desenvolvesse sua vida pessoal e profissional seria através da universidade.

Sua escolha de curso é explicada no trecho abaixo:

Vou fazer faculdade só que de que? Aí eu não sabia... No início eu queria fazer Física...[...] Eu gostava por que no nono ano eu lembro e no primeiro ano eu tive algumas aulas e o professor trabalhou com mecânica, movimento, aceleração... E eu me dava bem naquele esquema e eu achava que Física era aquilo... E eu falei assim: Poxa, legal, vamos ver... Depois mais tarde... Eu demorei quase quatro anos para entrar na universidade... Eu entrei na universidade com 22... Quando eu

quis fazer Física eu paguei um pré-vestibular e comecei a trabalhar em lugares bem simples... E aí eu vim no vestibular do antigo Acadêmico, um sistema de ensino muito forte em São Gonçalo, de elite. E eu pegava quase o meu salário todo e jogava para pagar... Quando o professor começou a dar de Física... Eu comigo mesmo mais uma vez chorei... A ideia do choro era uma tentativa de demonstrar a frustração de tipo assim: Não vou conseguir! Então eu chorava... Desisti de Física. E nessa época eu fazia parte da Igreja Batista e ela trabalha muito com a História, a memória histórica é muito viva. O velho testamento é muito lembrado e eu tinha habilidade, eu gostava. Aí eu pensei e decidi fazer Psicologia, mas isso foi uma questão de um mês ou dois meses eu defini o que eu queria ser, psicólogo. E aí a minha mãe: você não tem jeito para psicólogo não... Aí eu fiquei pensando e pensei... Vou fazer História, mas aí eu pensei, mas eu não gosto, tem algumas coisas da Bíblia que eu não gosto... O meu parâmetro de livro histórico era a Bíblia. E eu decidi na minha cabeça que seria História. E no primeiro vestibular que eu tentei, eu já tentei pra História. Tentei o primeiro, tentei o segundo, tentei o terceiro, não tinha passado... Aí quando fui tentar pro quarto vestibular aí eu descobri que eu havia me inscrito em vagas remanescentes da UERJ... As pessoas faziam para UERJ e a UFF e quem passava pra UFF ia pra UFF... Federal né... E eu me inscrevi para as vagas as remanescentes... Me inscrevi para o segundo semestre e sobrasse uma vaga eu pegaria. Sobrou uma vaga e eu peguei a última vaga, 40°. Lá no finalzinho...

Como podemos perceber, a partir deste relato, a sua jornada para conseguir uma vaga na educação pública superior do Rio de Janeiro foi longa, como de muitos estudantes, por conta da alta exigência nos exames vestibulares e, somando-se a sua trajetória como estudante da escola pública que, muitas vezes, não oferece uma formação focada nesses processos seletivos para o ingresso na Educação Superior.

Outro ponto importante é o ano de 2003, em que esse professor entrou no curso de Licenciatura em História na UERJ/FFP. Neste ano, a UERJ implementou as cotas para negros e estudantes de escolas públicas, sendo a primeira universidade do estado do Rio a seguir tais procedimentos de acesso. Segundo o professor entrevistado, isso fez com ele caísse na classificação. Outro ponto é que, ele como ex-aluno da educação pública poderia tentar uma das vagas reservadas a esses estudantes, mas por não ter estudado toda a Educação Básica em escola pública e achar que a “lei não estava muito clara” resolveu não tentar essa modalidade de ingresso, para não lhe causar possíveis problemas caso fosse aprovado.

No site do curso da Licenciatura em História da Faculdade de formação de

professores, com o endereço virtual, vemos na apresentação do curso os objetivos:

Em nosso curso de licenciatura em História, pretendemos oferecer aos nossos alunos instrumentos teórico-metodológicos para que possam atender a diferentes demandas contemporâneas. Visamos à formação do professor de História 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.

O profissional que formamos estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, desenvolvimento de projetos de pesquisa, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc.). Em nossa perspectiva, a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa e sua relação com o ensino, com uma postura crítica, ética e comprometida com o seu tempo. Ele será capaz de realizar a crítica de qualquer narrativa historiográfica, o que, no nosso entender, lhe assegura a capacidade de escrever seus próprios textos. Um profissional habilitado a produzir e transmitir conhecimentos de forma crítica e vinculada à realidade do mundo em que vive.

Podemos depreender - a partir do exposto - que a compreensão sobre atuação do profissional de História é bastante ampla, visando não somente à sua atuação na escola básica como em outros espaços educacionais e em outras funções ligadas à educação.

Outro aspecto que podemos ressaltar como sendo fundamentais é que existe a preocupação com a pesquisa em relação ao ensino. Esse é elemento é muito importante, pois alguns cursos, como o da UFRuralRJ, buscam formar o chamado professor-pesquisador, mas não pensando na pesquisa educacional.

Com essa afirmação não queremos dizer que um licenciado em História não possa realizar pesquisas históricas, mas que como licenciado, a sua formação enquanto pesquisador deva primar pelas questões e problemáticas educacionais, até para que esse professor possa perceber o seu espaço de atuação como o seu espaço de pesquisa e considerar suas percepções como possíveis problemas de pesquisa para uma investigação científica. Na verdade essa abordagem amplia o sentido de pesquisa, para além das pesquisas historiográficas.

Outro aspecto que devemos ressaltar sobre esse curso é que, mesmo sendo numa faculdade de formação de professores, existe a preocupação com os saberes específicos da área de História, como Metodologia da História e as questões relativas à

historiografia.

Essa perspectiva é convergente à da professora entrevistada que representa a UFRJ. Um professor de História precisa ter uma formação teórica sólida para que possa desenvolver as questões relativas ao ensino de História, nos seus mais diferentes períodos. Essa formação teórica sólida garante a autonomia no desenvolvimento das atividades docentes. Mesmo diante de situações inusitadas este professor terá condições de buscar caminhos próprios na resolução de problemas teóricos e metodológicos que fiquem ressaltados em sua prática. Podemos perceber essas características em seu currículo:

1°	2°	3°	4°
Introdução a História	Teoria da História I	História da África	Teoria da História II
História Antiga do Oriente	História Medieval do Oriente	História Moderna I	História Moderna II
5°	6°	7°	8°
História Contemp I	História Contemp II	História Contemp III	História Contemp IV
História da América III	História do Brasil V	História do Brasil VI	ELETIVA
História do Brasil IV	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA
ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	Monografia II
História Fluminense	Laboratório de Pesquisa em História	Monografia I	Estágio Supervisionado IV
Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	

FONTE: <http://www.ppghsuerj.pro.br/graduacao/c.php?c=fluxograma>

A análise do currículo do curso da FFP leva a uma percepção que o mesmo, ao menos no aspecto teórico, cumpre a sua proposta curricular de inserir a prática pedagógica desde o início do curso. Desta forma, garante a união entre discurso e prática sobre o que é o curso oferecido pela instituição.

O informante 6 afirmou que escolheu fazer História e queria ser bacharel. Mas, como explicita abaixo,

Eu queria bacharel por que... Tem questões... Eu queria ser professor de História, mas eu não queria ser somente professor de História. Eu queria ser Historiador e eu achava que com o título isso ia me facilitar. Hoje eu sei que isso não tem nada a ver por que nem profissão existe, ainda está sendo debatido... Eu queria dar aulas... E... Mais tarde vinculado a universidade

fazendo pesquisas... Ia ser um tédio pra mim ser só professor... Tem que ser professor sim, mas fazendo pesquisas no arquivo por que eu, quando sai dos Correios, e fiz estágio no Arquivo Nacional e mexi com documentos e peguei gosto... Vi que era o que queria... Professor e pesquisador ao mesmo tempo, mas querendo ser professor também. Mas só professor não basta...

Sua intenção, como podemos perceber, era de que com a formação de bacharel ele poderia exercer a função de pesquisador, poderia realizar pesquisas históricas para além de sua prática docente.

Essa percepção do entrevistado indica como era presente a ideia de que não era possível realizar pesquisas históricas se você estivesse na licenciatura, portanto, não sendo bacharel. A concepção sobre essa formação ampla do licenciado era frágil. Esse entendimento do licenciado como um profissional que também tem formação e capacidade para realizar pesquisas ainda é muito incipiente nos cursos que estão analisados nessa pesquisa, exceto neste.

O curso da oferecido pela FFP possui uma especificidade muito interessante em relação à sua proposta de estágio supervisionado. No campus São Gonçalo não existe um colégio de aplicação, tal como no campus Maracanã, para que os alunos tenham ali seu lugar de experimentação docente, o início da formação dos saberes relativos à experiência. Então, para que não se perdesse o acompanhamento realizado junto aos alunos, as turmas de estágio possuem 15 alunos e, quando o aluno desenvolve sua atividade regência, como avaliação final do seu período de estágio, o professor regente da disciplina na universidade vai acompanhar essa atividade na escola.

Esses estágios são realizados nas escolas públicas do entorno. A partir do relato da informante 5 podemos compreender melhor como se dá essa dinâmica dos estágios propostos neste curso. Solicitei que respondesse o seguinte questionamento: A senhora podia esclarecer um pouco mais sobre o estágio na FFP, por que ele tem um modelo bem específico, bem interessante.

Justamente. O estágio na FFP, aquelas 400 e tantas horas de estágio, são distribuídas em quatro estágios que se iniciam a partir do quinto período, sendo que o primeiro estágio é realizado pelo departamento de educação, oferecendo uma primeira inserção na escola, em projetos junto aos professores. E os três estágios seguintes são realizados pelo departamento, no caso, eu dou aula no departamento de ciências humanas, por nós mesmos. Por professores que tenham essa inserção na História e na educação, buscando propiciar aos alunos uma inserção mais forte dentro da escola. E o último estágio, é o estágio que nós pensamos em espaços para além da sala de aula, que tem sido

oferecido em relação aos espaços educativos museais e de patrimônio. O desenho do curso que agente tem feito é esse e que eu acho bastante interessante.

O desenho do curso ofertado pela FFP é interessante pois não só se preocupa com a qualidade do estágio e das atividades que ali estão sendo desenvolvidas como também, procura alocar professores do curso que estejam ligados à área de História e de Educação para serem responsáveis por essas atividades. Assim, garante-se um olhar dos dois campos que se juntam na licenciatura.

O informante 6 teceu algumas considerações sobre a formação recebida nessa universidade que são importantes de serem ressaltadas:

Tudo que eu pesquisei, o que eu pude perceber empiricamente, mas eu vejo que todos os concursos que tem aprovados da FFP por que a minha formação aluno da FFP me dá muito, falo isso com segurança, me deu muito mais base para fazer concursos públicos no magistério que alunos da UERJ, UFF, UFRJ que não tem essa questão da educação[...] A FFP falha, na minha visão, a FFP é falha em relação a metodologia da História. No final da graduação se o aluno não consegue por ele mesmo pescar, ele não vai saber o que é uma referencia teórica, uma metodologia crítica historiográfica, ele não vai saber disso. E aí como eu falei, a FFP tem uma base pra concurso público mas, os lugares do mestrado e doutorado são de universidades como UERJ Maracanã, UFF, UFRJ que valoriza essa questão do bacharel. Mas eu não condeno a FFP por que a proposta FFP não e uma proposta de bacharel é uma proposta para educação. Então se a proposta da FFP para a educação é essa, de certa forma ela esta fazendo bem feita, por que ela esta formando mão de obra e esta capacitando essa mão de obra pra entrar no serviço público.

O entendimento do egresso sobre a sua formação é de que a mesma o preparou para adentrar no magistério da Educação Básica das redes públicas do país. E que a sua preparação para entrar nos cursos de pós-graduação foi menor, em decorrência da ênfase na formação docente. O depoimento fortalece a nossa posição: que as outras universidades do estado que, pelo que analisamos nesta pesquisa, possuem um cunho mais bacharelesco acabando aprovando mais nas seleções para cursos strictu sensu.

### **3. 4 - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Seropédica**

O último curso que essa pesquisa analisou foi é o oferecido pela UFRuralRJ no campus Seropédica. Isso porque - desde 2006- esta instituição possui um campus avançado em Nova Iguaçu, chamado Instituto Multidisciplinar, onde foi criado outro curso de Licenciatura em História que não está analisado nessa pesquisa.

O curso de Licenciatura em História da UFRuralRJ/Seropédica foi criado em 2001 e passou por uma grande reformulação no ano de 2008 por conta da massiva entrada de recursos do governo federal através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI).

Esse curso surgiu a partir da iniciativa de um grupo de professores do Instituto de Ciência Humanas e Sociais, sob a justificativa de que na região não havia oferta de um curso de Licenciatura em História oferecido por universidade. Coelho (2011, página 12) traz elementos para entender as razões para a criação do referido curso:

No “Projeto do curso de licenciatura plena em História para o programa de aperfeiçoamento das condições de oferta de cursos de graduação – SESu/MEC” foram postas as justificativas para a criação do curso e os objetivos desse curso que estava sendo criado para suprir uma demanda por ensino de qualidade em uma região chamada de “fronteira” pois, a universidade fica localizada nos limites da Zona Oeste do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense, Região do Vale do Paraíba e a chamada Costa Verde. Nessa região não havia oferta de um curso de Licenciatura em História oferecida por uma Universidade pública e esse foi um fato preponderante [...]

A criação deste novo curso de licenciatura na UFRuralRJ/Seropédica se justificava pela sua posição geográfica, contemplando diferentes áreas do estado carentes desse tipo de curso e com grande demanda de profissionais da educação, por conta da grande população concentrada nesses locais.

Depois de sua criação e das significativas mudanças que ocorreram no curso ao longo dos últimos treze anos, buscamos analisá-lo baseado no último Projeto Pedagógico do Curso produzido no ano de 2013.

Duas professoras do curso de História da UFRuralRJ/Seropédica cederam entrevista a para nossa pesquisa. Serão denominadas doravante como informante 7 e informante 8.

A informante 7 fez sua escolha por História depois de cursar Administração de Empresas. Vejamos os motivos:

Por ideologia. Sério... Eu fazia administração de empresas, mas achei que não era meu perfil, eu queria alguma coisa que me ajudasse a pensar melhor a sociedade e uma maneira de interferir nela. Na juventude agente tem mais coragem de tomar decisões motivadas por questões emotivas e não tanto, talvez, mas ligada a ideia de reconhecimento social e tal... Eu optei pela História por que eu achei que essa era a área que me daria mais condições pra isso. Então dos 17 para os 18 anos, 18 anos eu

decidi largar administração de empresas e encarar História. Eu acho que acertei...

O caso dessa professora é inédito dentre os sujeitos dessa pesquisa. A mudança de curso foi motivada por um ideal, a intenção de interferir na sociedade para melhorá-la. Tivemos um caso de uma professora que mudou de curso, mas por não ter gostado do curso que fazia anteriormente que era uma licenciatura também.

A escolha da informante 8 foi quase que ocasional, como ela explica no trecho abaixo:

Olha, eu não tinha uma expectativa de virar historiadora ou professora não, eu escolhi História porque era uma das minhas disciplinas favoritas na escola, mas eu também gostava muito de biologia. Então a escolha foi absolutamente assim sem muito planejamento, eu escolhi por gostar da disciplina, sem expectativa profissional, naquela época não tinha muita maturidade pra definir que essa é a minha profissão, então eu queria, na verdade, eu fiquei em dúvida entre História e cinema, mas como eu achei que para fazer filmes a universidade seria menos importante, eu achei que estudando História eu teria muitas ideias para fazer filmes, então fui fazer História [...]

A escolha pela carreira de História foi motivada por ter uma boa relação com a disciplina na escola. Mais uma vez, vemos a importância da escola e dos seus professores na escolha profissional dos seus alunos.

A professora da UFRuralRJ/Seropédica escolheu cursar Licenciatura em História por conta da influência de uma professora do Ensino Médio como ela narra no trecho abaixo:

Isso começou no Ensino Médio com uma professora Maria Antunes que era uma professora muito legal... Eu lembro que as aulas dela, ela colocava os alunos na História... Ela colocava agente como personagem da Idade Média, por exemplo. Era super legal... Eu tive aula com ela no primeiro e no segundo ano... Acho que era a única disciplina que fazia refletir, sabe? Fora que a hora voava... No terceiro ano eu não peguei ela, peguei um professor muito político que não passava matéria no quadro, que só fazia debate e eu odiava por que eu estava acostumada com a Maria Antunes. E depois disso botei na minha cabeça que eu ia fazer História e fiz pré-vestibular comunitário dois anos e consegui entrar pra rural. (Informante 9).

Tal como outros professores que foram entrevistados a Informante 9 deve escolha do curso motivada por uma professora e sua atuação durante parte da sua vida escolar . A entrevistada também tinha facilidade com a disciplina ao longo de sua trajetória escolar e a atuação dessa professora foi definidora na decisão de cursar

História.

As duas professores cursaram a graduação sendo estudantes em tempo integral, participando de atividades de pesquisa, vivenciando os diferentes espaços de formação da universidade plenamente.

A estrutura organizativa do curso de História da UFRuralRJ/Seropédica é muito semelhante à do curso da UFRJ. Segue abaixo a grade do curso em questão:

<u>CÓDIGO/DISCIPLINA</u>	<u>(C/H)</u>
<b><u>PRIMEIRO PERÍODO</u></b>	
TH573 Teoria e Metodologia da História I	60
TH507 História Antiga I	60
TH509 História Medieval I	60
IH413 Introdução à Sociologia	60
IH440 Práticas de Produção de Textos Científicos	60
AA013*Seminário Educação e Sociedade	40
<b><u>SUBTOTAL</u></b>	<b>340</b>
<b><u>SEGUNDO PERÍODO</u></b>	
TH544 Teoria e Metodologia da História II	60
TH508 História Antiga II	60
TH511 História Medieval II	60
IH458 Introdução à Filosofia	60
IH412 Introdução à Ciência Política	60
<b><u>SUBTOTAL</u></b>	<b>300</b>
<b><u>TERCEIRO PERÍODO</u></b>	
TH522 História do Brasil I	60
TH512 História Moderna I	60
IE328 Sociologia da Educação	60
IE 383 Filosofia da Educação	60
IE210 Psicologia da Educação – Aspectos Afetivos	30
IH902 Libras	30
<b><u>SUBTOTAL</u></b>	<b>300</b>
<b><u>QUARTO PERÍODO</u></b>	
TH554 História do Brasil II	60
TH516 História da América I	60
TH513 História Moderna II	60
IH452 Antropologia Social	60
IE211 Psicologia da Educação – Aspectos Cognitivos e Comportamentais	60
<b><u>SUBTOTAL</u></b>	<b>300</b>
<b><u>QUINTO PERÍODO</u></b>	
TH523 História do Brasil III	60
TH517 História da América II	60
IE302 Didática I	60
TH545 Métodos e Técnicas de Pesquisa em História	90
TH384 Política e Organização do Ensino	60
AA263 * NEPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em História Antiga e Medieval	30
AA311 Estágio Supervisionado I	100
<b><u>SUBTOTAL</u></b>	<b>460</b>

<b><u>SEXTO PERÍODO</u></b>	
TH524 História do Brasil IV	60
TH518 História da América III	60
Disciplina Optativa	60
AA261 Tutoria em Monografia	30
IE386 Ensino de História I	60
TH514 História Contemporânea I	60
AA312 Estágio Supervisionado II	100
AA264 *NEPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em História do Brasil e África	30
<b><u>SUBTOTAL</u></b>	<b>460</b>
<b><u>SÉTIMO PERÍODO</u></b>	
AA051 *Monografia I	60
Disciplina Optativa	60
TH515 História Contemporânea II	60
IE387 Ensino de História II	60
TH520 História da África	60
AA313 Estágio Supervisionado III	100
AA265 *NEPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da América e África	30
<b><u>SUBTOTAL</u></b>	<b>430</b>
<b><u>OITAVO PERÍODO</u></b>	
AA052 *Monografia II	60
Disciplina Optativa	60
Disciplina Optativa	60
AA314 Estágio Supervisionado IV	100
AA266 *NEPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em História Moderna e Contemporânea	30
Subtotal	310
<b><u>EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</u></b>	<b>1170</b>
<b><u>EIXO DE FORMAÇÃO GERAL</u></b>	<b>330</b>
<b><u>EIXO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA</u></b>	<b>330</b>
<b><u>EIXO DE FORMAÇÃO LIVRE - DISCIPLINAS OPTATIVAS/ ELETIVAS</u></b>	<b>240</b>

FONTE: <http://cursos.ufrj.br/grad/historia/licenciatura/>

A estrutura da grade curricular está organizada em quatro eixos. O primeiro é o eixo de formação específica que “orientam-se no sentido de propiciar ao aluno uma formação sólida de conteúdo nos diversos campos disciplinares da área de história: Teoria e Metodologia da História, História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América, História da África e História do Brasil.” (FONTE: <http://cursos.ufrj.br/grad/historia/licenciatura/>)

Esse eixo, como fica colocado na estrutura curricular do curso, refere-se às disciplinas obrigatórias da área de História. O segundo eixo é o de formação geral que busca inserir o aluno em uma perspectiva interdisciplinar com as outras ciências ditas humanas. As disciplinas que compõem esse eixo também são obrigatórias. O eixo de formação pedagógica, que diz respeito às disciplinas específicas da área pedagógica e às disciplinas de prática pedagógica específica, no caso, de História. O eixo de formação livre é composto por disciplinas ditas optativas, em que o aluno pode escolher qual cursar, e estas visam ao aprofundamento dos conhecimentos do eixo de formação específica e do eixo de formação geral. De todas as universidades que foram estudadas a

UFRuralRJ/Seropédica é a que possui a menor carga horária destinada para esse último tipo de disciplina.

O currículo possui algumas peculiaridades importantes quando falamos da licenciatura: as NEPs – Núcleos de Ensino e Pesquisa e o Seminário de Educação e Sociedade. As NEPs são divididas em quatro grandes áreas da História e têm como objetivo focar o ensino e pesquisa na análise de livros didáticos e conteúdos da Educação Básica, propondo a produção de material didático ligado à área. As áreas da História ficam divididas da seguinte maneira: História Antiga e Medieval, História do Brasil e da África, História da América e África e História Moderna e Contemporânea.

O Seminário Educação e Sociedade é uma atividade teórica e prática e fica localizado no primeiro período e visa ao debate de temas transversais que perpassam as diferentes questões relativas ao ensino.

A informante 9, a professora da Educação Básica, fala sobre a sua preparação na universidade diante dos desafios que são colocados diariamente na sua rotina de docente no trecho a seguir:

É uma visão completamente diferente por que na graduação eu fui muito preparada pra pesquisa né? Eu fiz iniciação... As disciplinas de licenciatura foram as do Instituto de educação... A qualidade de alguns professores que deram aula foi duvidosa... Na História foi muito voltada para a pesquisa, academicista... Faltou diálogo com a educação... Acho que o Ramofly ali foi importante... Pelo menos na minha época não tinha essa... Agente era preparado pra pesquisa, para os concursos, pro mestrado.

Deste modo, fica explícito que a formação era impregnada da cultura que ela chamou de “academista”, o que interferiu no desenvolvimento da sua licenciatura. Vale destacar que – no seu entendimento - as aulas recebidas no Instituto de Educação, onde são cursadas as disciplinas pedagógicas, são oferecidas por professores de qualidade “duvidosa” que redundavam em uma formação inadequada ou incompleta.

Gostaríamos de explicitar que essa é uma visão particular que não contempla a visão da autora dessa dissertação que foi cursar seu Mestrado nesse referido instituto.

Em conversas informais com alguns docentes do Instituto de Educação da UFRuralRJ percebemos que a desmotivação dos alunos para com o conhecimento ali ofertado era, para eles, também desmotivante. Isso pode explicar, de alguma forma, a visão dessa estudante.

Sob a perspectiva da autora dessa autora que cursou a mesma graduação da

entrevistada, as atividades desenvolvidas nesse instituto foram, de fundamental importância para sua formação e o seu entendimento enquanto professora e pesquisadora da área educacional.

#### **CAPÍTULO IV: Considerações Finais**

Monteiro (2013) afirma que o ensino de História é considerado um lugar de fronteira, por dialogar com duas áreas intensamente, a História e a área do Ensino. Ao longo da realização dessa pesquisa, e mesmo desde a sua concepção, entendemos que essa perspectiva seria fundamental para que pudéssemos desenvolver um trabalho que desse relevância a todas as reentrâncias que estão presentes na Formação de Professores de forma geral, e mais especificamente, a Formação de Professores de História.

Podemos afirmar que esse trabalho se inseriu em três áreas: no Ensino de História, na Formação de Professores e nas questões relacionadas aos estudos do Currículo. E, por isso, a articulação necessária foi ampla a fim de que dialogássemos com todas essas instâncias e pudéssemos compor um quadro da formação de professores de História no Estado do Rio de Janeiro, estudando quatro importantes universidades públicas.

Durante a pesquisa de campo e a análise das entrevistas realizadas, três questões surgiram dos discursos dos professores da Educação Básica e dos professores da Educação Superior, formadores de professores: o sentido da formação de professores *strictu sensu* para os professores atuantes na Educação Básica, a importância das experiências na Educação Básica para os professores que atuam nos cursos de Licenciatura em História e a concepção de formação de professores de História. Faremos uma explanação de cada uma das questões acima colocadas.

##### **4.1. O sentido da formação de professores *strictu sensu* para os professores atuantes na educação básica**

Os professores da Educação Básica que foram entrevistados tinham ligação com a formação *strictu sensu*. Dois deles eram doutorandos, um mestre e uma mestranda. Todos na área de História, nas variadas temáticas e temporalidades. E em algum momento, percebemos a presença deste fator comum e tivemos a oportunidade de perguntar a três dos quatro professores qual era o papel dessa formação, que

consideramos como formação continuada no seu fazer docente.

O professor da Educação Básica que representou a UFF, que é doutorando pela mesma instituição e professor na Educação Básica na Prefeitura do Rio de Janeiro, quando foi indagado sobre a questão da sua formação *strictu sensu* respondeu:

A única resposta que eu posso te dar é, sendo coerente com o que acabei de dizer, é a formação teórica. A temática é nula. É dura usar o termo nulo, mas eu não poderia, pra ser sincero, não posso usar outro termo. Eu trabalho com História Medieval Portuguesa desde 2009, pelo menos. Mestrado sobre século XV, Doutorado sobre século XV, História Política. No entanto, eu só consigo aproximar meus temas de pesquisa no espaço de sala de aula em relação aos temas quando eu penso nos debates teóricos. O papel do ritual, o papel da sociabilidade, o papel do poder simbólico, uma História política construída por outros caminhos, o papel dos vínculos familiares, da família enquanto uma unidade política, não apenas de coesão, mas também de conflito. Essas questões teorias... Eu vou a defender o papel da teoria... Contribuem na minha formação como professor de História, não duvido... Não duvido... No entanto, os temas *strictu sensu* tende a ser difícil...

Para ele, o papel da sua formação *strictu sensu* é a formação teórica ou a consolidação dessa formação teórica que vem sendo cunhada desde a graduação, mas que se intensificou significativamente na pós-graduação *strictu sensu*. Um aspecto importante que ele levantou foi sobre as temáticas. Como as questões tratadas em pesquisas da pós-graduação *strictu sensu* são muito específicas, as temáticas se tornam pequenas, pois muitos daqueles conhecimentos não são caros à escola, mas a formação teórica que se adquire nesse processo formativo é fundamental para que se possa estabelecer a crítica aos conteúdos, às abordagens e, ao mesmo tempo, pensar novas abordagens.

Para o professor da Educação Básica que representou a UFRJ, Mestre em História Social pela UFRJ, a contribuição de sua formação é um pouco diferente do que pensa o professor que representa a UFF, como podemos ver no trecho abaixo:

A minha contribuição que a minha formação, a minha pós *strictu sensu*, me deu foi a minha formação de... Não no meu trabalho como professor em si, na minha pedagogia, na minha maneira de ensinar, mas na... Tentar cativar no aluno... Eu tive mais facilidade de perceber que o conhecimento produzido em sala de aula é um outro conhecimento. É uma outra forma de o professor fazer uma pesquisa também... É aquilo... O que o professor faz: ele traduz o conhecimento científico em conhecimento pedagógico [...] Eu já levava fonte, umas fontes que eu tive na faculdade... Usava pra

trabalhar em sala de aula, tentar fazer com que o aluno complexificasse mais um pouco, além do que os livros didáticos dizem, que ainda estão muito presos ainda a... A escola ainda é muito ligada à isso, aos livros didáticos e... O livro didático é só um instrumento, ele não pode ser um meio para o trabalho em sala de aula. Então com essa formação minha eu pude mostrar para o aluno, tanto na minha área de inquisição, várias áreas de História do Brasil, cansei de levar textos mostrando outro olhar da escravidão... Olha que não nem... Olhar específico da universidade, mas eu tentei adaptá-lo para o aluno, para a sala de aula. E com isso eu consegui cativar mais, interesse pela História, acho que essa passagem minha foi importante por causa disso... Não ser apenas um reproduzidor daquela visão tradicional de História... Acho que isso é importante... Todo o profissional tinha que ter isso... Mostrar que é possível trazer áreas de pesquisa, assuntos que estão muito ligados à universidade, é possível você trazer pra sala de aula para trazer interesse... Mais importante foi pra isso [...].

Para este professor a contribuição teve relação com o arcabouço teórico e metodológico para discutir com seus alunos a partir de outros meios, como ele diz, que não seja o livro didático. A possibilidade de possuir materiais como as fontes históricas de seu trabalho para levar para a sala de aula e, a partir disso, tentar atrair o interesse do aluno. A partir desses conhecimentos que foram por ele ressaltados no âmbito da pós-graduação, ocorreu a possibilidade de uma discussão mais ampla sobre as diferentes temáticas, além de mostrar “outros olhares” sobre temáticas que já possuem um sentido estabelecido ou cristalizado nos livros didáticos.

O professor da UERJ-FFP, doutorando em História pela UERJ-Maracanã, teve um olhar diferente dos seus outros dois colegas de profissão, como podemos ver no trecho abaixo:

Sinceridade? Frustração. É uma frustração que eu tento vencer. Não a coisa melodramática... Frustração entendendo como, eu esperava isso de você e você não atendeu minha expectativa. Mesma coisa. Eu, o que eu sei, o que você sabe, o que muita gente sabe que estuda é aquela que agente acaba perdendo valor por que o que eu ensino na sala de aula [...]

O professor abordou a questão do profissional que estuda e não é valorizado e, como afirma, não só uma valorização monetária, mas um reconhecimento por parte de seus pares e pela instituição na qual realiza o seu trabalho, dando mais oportunidades de desenvolver outros projetos no âmbito, por exemplo, da Secretaria de Educação.

Essas três visões apontam para aspectos relevantes face à situação do e formação dos professores da Educação Básica, inclusive no que concerne à formação

strictu sensu. A primeira delas é a consolidação teórica e a atualização desses conhecimentos, por conta da formação continuada; a segunda é que, a partir dos conhecimentos desenvolvidos, possam desenvolver um trabalho diferente, utilizando fontes e problematizando as questões colocadas nos livros didáticos. A terceira refere-se à valorização do professor que faz a formação continuada. Um dos professores que nos concedeu entrevista não trabalha em redes que lhe dá liberação ou licença por conta da sua formação, que o aumento salarial é pequeno pela formação e que não há espaço para que esse profissional possa desenvolver o seu potencial, que já está embasado em uma formação teórica ampla.

#### **4.2. Experiência na Educação Básica para os professores da universidade**

Muito se tem debatido, na área de formação de professores, nos corredores das universidades, nas reuniões em que são definidos os perfis dos docentes que serão selecionados via concurso público, se os professores do nível médio e do superior devem ou não ter experiência na Educação Básica.

A professora da UFRJ, que faz parte do Instituto de Educação, nos posicionou sobre este debate:

Na universidade é uma questão. Agente na hora de fazer o concurso, geralmente quem trabalha com prática de ensino teve experiência com escola. As vezes o candidato é muito bom e, faz muito bem as provas, e não teve, e você não vai reprovar ele por isso[...] No IFCS, provavelmente, esse não é um critério... Não. Ali é pra formar o pesquisador, né? É... E esse diálogo que tem que avançar, por que o professor da licenciatura, mesmo que ele dê História do Brasil, Medieval, ele é da licenciatura.

Este depoimento é central para esta pesquisa. Acreditamos, tal como ela, que é necessário que os professores que dão aula na Licenciatura tenham experiência na Educação Básica mas não uma experiência de um ano. Essa experiência precisa ser mais consistente para que o professor tenha a oportunidade de vivenciar as diferentes situações e que tenha possibilidade de lidar com elas. Além disso, essa visão precisa passar todo o curso. Inclusive as disciplinas específicas ou disciplina de área.

Essa cisão no curso de Licenciatura em História é decorrente dessa separação de áreas. Sim, as disciplinas Pedagógicas são diferentes das disciplinas de História, mas elas servem a um mesmo fim: formar o professor de História. Os professores que atuam nessas áreas precisam tem uma produção de pesquisa

consolidada, mas é necessário que tenham uma inserção real no ensino.

Muitos professores que atuam na Licenciatura em História cursaram bacharelado, o que parece incoerente, pois eles atuam como docentes. E a universidade, sob certo aspecto, permite essa incoerência, pois abre vagas com esse perfil. Se esse professor, desde o início de sua formação, não queria ser professor e por isso escolheu bacharelado, por que agora ele atua como docente e em curso de formação de professores?

Esse não é um questionamento personalista, mas uma questão institucional. Não é possível formar professores sem possuir uma dimensão prática dessa formação. Os saberes da experiência são caros a toda atividade docente, inclusive a da docência superior e, quando esta acontece em um curso de formação de professores para a Educação Básica, é necessária uma experiência neste nível de ensino e o desenvolvimento de trabalhos junto a instituições que ofereçam o referido nível.

Para nós, ao longo dessa pesquisa, tal problema tornou-se claro a partir do momento em que percebemos que essa cisão não é somente conceitual. A divisão entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos se dá também entre as pessoas e isso porque eles foram selecionados segundo critérios diferentes. É como se fizessem parte de cursos diferentes. Dai, como falar da sua experiência na Educação Básica, se você não a teve? Como explorar os aspectos pedagógicos da sua disciplina específica, se estes foram negligenciados, inclusive quando realizou o concurso para compor o corpo docente daquela licenciatura?

A informante 8, professora da UFRRJ, da UFRuralRJ trouxe apontamentos sobre o tópico aqui discutido:

[...] agora com relação a licenciatura...eu observo uma preocupação cada vez maior com a nossa formação...com a nossa experiência docente na educação básica...isso aparece nas falas deles, mas isso curiosamente não se evidencia nos concursos...agora teve o REUNI, que foi basicamente voltado para atender as licenciaturas...as demandas das licenciaturas...mas não houve uma preocupação de fato em relacionar...o perfil dos pesquisadores com as educação básica, prevaleceu uma outra escolha...então eu tenho vários colegas que não fizeram licenciatura, né...e isso tem um impacto também na formação do aluno, na forma que o aluno vai entender o ensino...na formação do professor, né...o fato da pessoa não ter feito licenciatura, né...mal ou bem, eu acho que isso traz...isso coloca um desafio extra, né...não são todos os colegas nessa situação, mas tem uns...a Glória não fez licenciatura, a Luciana também não...então poucos tiveram

experiência na educação básica, né...não saberia te dizer quantos...mas enfim, eu não sei exatamente o que te responder...eu teria que me atualizar mais, confesso que não tô atualizada...

Essa professora, desde que entrou para o corpo docente desta universidade, tem acompanhado as visitas do MEC e afirma que a atuação na Educação Básica tem sido parte importante das perguntas que são feitas pelos avaliadores. Afirma, ainda, que essa preocupação não tem se refletido nos concursos e isso se deve ao fato de que são as universidades que organizam os concursos e são os departamentos para o qual o concurso está acontecendo que determinam esse perfil. Então, esse desacordo vai se perpetuando à medida que estão fazendo parte do corpo docente novos professores que não possuem essa formação, quando já existe um debate avançado na área educacional sobre o tema.

#### **4.3. O que os professores da universidade concebem por formar um professor de História?**

Para quase todos os entrevistados, essa se revelou uma pergunta complicada, pois ela reúne elementos que vêm sendo discutidos nos últimos vinte anos. A professora da UFRuralRJ, informante 8, quando pensa a formação do professor de História, assevera que não é possível dissociar a formação do professor da do pesquisador:

Bom...pra mim é difícil pensar, formar professor de uma forma dissociada de formar o pesquisador, que pra mim...eu me formei pensando nessa articulação, né...e hoje ainda concordo com ela, então pra mim formar professor e formar pesquisador dá na mesma...até porque não existe na área de história entre a licenciatura e o bacharelado, a não ser o fato de que o aluno de licenciatura faz as disciplinas pedagógicas e o aluno de bacharelado não faz e compensa isso fazendo um número maior de optativas, mas tirando isso, que é uma diferença muito irrisória, ao meu ver, né...[...] são coisas indissociáveis, eu não consigo conceber separadamente, porque a dimensão da atividade de pesquisa, é constitutiva da história como disciplina, desde a criação da história...então, aprender a dominar as práticas do ofício, dominar o metiê, a forma de fazer história e dominar a prática do ensino são coisas próximas...ainda que tenham especificidades né... [...] formar um professor pra mim é despertar esse gosto pela investigação histórica...é o gosto por uma forma de ler o mundo...por uma forma de ler os livros e de relacionar os...aquilo que se diz por meio do discurso histórico com um mundo empírico, né, o mundo das fontes da

documentação, da prova, das evidências, é essa a capacidade que um professor de história deve ter, seja pra atuar na pesquisa, seja pra entrar numa sala de aula, porque acho que quando ele entra na sala de aula, no caso de história[...]

Por ser egressa do curso da UFF, entende que não é possível formar um professor dissociado da pesquisa. Ela afirma que no Brasil o Bacharelado não tem um perfil definido e isso também descaracteriza a Licenciatura, de modo que, como ela afirma, o que difere são as disciplinas pedagógicas. Então, a sua concepção de formação de professores é coerente com a ideia de que o professor é parte da formação de pesquisador, uma formação ligada à do bacharelado.

A professora 1 da UFRuralRJ, informante 7, ao pensar a formação de professores de História mostrou-se preocupada com a atuação destes:

A primeira coisa quando eu penso em formar um professor de História, eu penso especialmente onde eles vão atuar. Acho que essa uma questão. Professor de História para onde, para que segmento... A minha ideia é formar pelo menos um professor que seja autônomo, por que não tenha nenhuma graduação que vá te dar essa formação plena. Essa formação deve fornecer as bases na construção desse conhecimento, de um cunho político, reflexivo, por isso que as aulas, os textos que eu uso são na verdade pretextos para discussões maiores.

A concepção desta professora está relacionada às habilidades que esse licenciando precisa desenvolver, tendo em vista o seu campo futuro de atuação que é o espaço de educação de forma geral. A autonomia fornece possibilidades de que esse professor continue buscando o que for necessário para que possa exercer a sua profissão, atualizando seus conhecimentos, visando à formação de um professor crítico.

A professora da UERJ-FFP, informante 4, inseriu uma questão relevante sobre a formação de professores de História. Para ela, formar professores é dar conta da complexidade que implica esta formação especificamente.

Essa pergunta é complexa... Por que ela traz as minhas concepções de educação, elas mobilizam as minhas percepções do que é educação, de como se deve ensinar, a relação que o professor aluno deve ter, e a construção do conhecimento e o diálogo com a História. Eu optei por História por que eu queria, aos dezessete anos, eu queria contribuir para mudar p mundo, então e eu encaro a educação como um espaço que possibilita que as pessoas pensem, é um espaço privilegiado de reflexão e de proposições de questões de mudança de comportamento. Formar um professor de História, no meu ponto de vista, é considerar todas essas questões, é considerar a educação,

considerar as ferramentas que os autores, que os Historiadores possibilitam na compreensão da realidade, então... Espera-se que o aluno... sou uma defensora do ensino. Então eu não consigo conceber esse ensino sem pensar a dimensão prática, sendo somente teórico. E a falando numa licenciatura, por que estamos falando dela, formar o professor de História é um professor que cativa os seus alunos, que goste daquilo que faz, que seja competente. Não essa competência instrumental, mas uma competência do saber fazer bem, usando a expressão da... Saber fazer bem alguma coisa... Expressão da Terezinha Azeredo Rios, competência em si.

Desta forma, recupera a ideia da complexidade da tarefa de formar professores, dessa ideia de que o professor precisa lidar com questões práticas, com questões teóricas, com questões comportamentais e as relações interpessoais, a chamada relação professor-aluno.

A perspectiva da professora da UFRJ, informante 3, de certa forma, converge com o relato acima, pois trata também da complexidade da tarefa docente:

Pergunta difícil... Enfim... Formar o professor de História ou formar o professor de uma maneira geral, há um entendimento no senso comum de que o professor não precisa ser formado e que as pessoas já nascem com o dom, com a vocação e aí elas vão trabalhar. Existe um fato que eu sempre brinco com os meus alunos. Hoje em dia, no mundo contemporâneo, desde o século XIX, todo mundo vive mais que todo mundo. De maneira geral as pessoas tem uma experiência escolar e passou pela escola muitos anos... Você, eu... 20 e tantos anos... Se contar desde os anos iniciais até a faculdade. Todo mundo sabe o professor, como ele fala, age... E saber imitar isso não é muito difícil, mas ser professor não é só isso... Eu defendo que agente forma professor, por que ninguém nasce sabendo o que é. Há muita gente que acha que basta saber o conteúdo que você ensina. [...]

A formação de professores é como tornar possível, com os autores que eu estudo, tornar possível ser ensinável e de ser aprendido esse conhecimento que você acha importante que eles aprendam. [...]

Formar professor é isso... É trabalhar com eles, para que eles entendam a complexidade dessa tarefa e fazer esse trabalho de elaboração, que eu digo que é de produção de um conhecimento que tem diálogo, ele trabalha com fluxos do conhecimento científico, da ciência histórica, mas que ele tenha que ter toda uma elaboração pra isso. E que não é só eu falando, dando uma atividade, fazer uma pesquisa, fazer um estudo externo, no meio, indo ao museu.

Formar o professor é isso, é também... Essa sua discussão, do pedagógico... De que esta lidando com crianças ou jovens, como eu lido. Quais são as questões da escola hoje, políticas e culturais envolvidas. Então

não é só ensinar História, é ensinar a História na política e na sociedade onde eu estou vivendo e entender, muitas vezes, quando eu olho aquela bagunça que tem na escola... É entender que isso é a garotada... Como eu chego a eles e consigo que eles prestem atenção em mim, que eles se interessem por aquilo que eu vou dizer e isso não é simples, mas é viável e possível.

É preciso, segundo a entrevistada, analisar os aspectos que diferenciam um professor de alguém que sabe um assunto, pensar no público, no local de atuação. Pensar na escola e na dinâmica que está ali presente por se tratar de um espaço de uma “garotada”, como diz nossa entrevistada.

#### **4.4. Notas de uma pesquisadora de uma “zona de fronteira”**

Dei este subtítulo a essa última parte da dissertação pois é o momento que falarei em primeira pessoa. O conceito de “zona de fronteira” de Ana Monteiro é fundamental para a compreensão do percurso dessa pesquisa e que fica explícito nesse produto, nessa dissertação.

Nosso referencial foi muito diverso. E a teoria, nesse caso, serviu como uma lente. Observar, entrevistar e analisar documentos a partir de Anísio Teixeira, Norbert Elias, Ana Maria Monteiro e Maurice Tardif me oportunizou uma complexidade *sui generis* para compreender esses cursos de Licenciatura em História e os seus atores.

A pergunta que dá nome a esse trabalho, “o que é importante para formar professores?” foi em parte respondida haja vista que estar na “Zona de Fronteira” significa estar aberto ao outro que está em frente, mas não pertence ao seu “país”...mas, está a um toque das mãos e das palavras por mais incompletas que sejam.

Afirmo que os marcos regulatórios dos últimos vinte anos foram importantes para delimitar o que é formar professores e estimular as reflexões sobre a especificidade de formar professores. Porém, como coloca Teixeira, os valores proclamados ainda não são reais dentro das instituições que foram por nós analisadas.

Para formar professores é necessário haver um consenso sobre o que o curso compreende sobre isso, tendo como referência os citados marcos regulatórios que não são de aplicação opcional, mas esses sujeitos resistem a colocar em prática. Resistem, pois não foram formados assim, porque não entendem ou não podem entender a diferença entre Bacharelado e Licenciatura, resistem porque não entendem como pode ser possível desenvolver pesquisa dentro da escola, sendo professor da escola. Resistem.

O processo de modificação é lento, pois os concursos continuam sendo pensados por pessoas que fazem parte dessa resistência. Daí, toda essa discussão que perpassa, com maior ou menor intensidade, a cabeça do aluno, que demora a se encontrar com as referências bibliográficas e com os teóricos que discutem a temática e fazem as suas problematizações. Assim, vão acontecendo as modificações nos cursos. Modificações muitas vezes empurradas pela força da lei, pelo impulso da teoria, mas ainda sob muita resistência que se torna uma resistência institucional, pois as pessoas que controlam as instituições resistem.

Para formar professores também é importante ter um intenso debate sobre teoria e prática dentro da instituição. E nesse sentido o estágio supervisionado, **as** quatrocentas horas práticas que o MEC exige são fundamentais. Esses espaços integram teoria e prática. Dessa forma, a instituição deve pensar e repensar essas atividades de modo a potencializá-las, adequando as multiplicidades que a profissão docente nos coloca no cotidiano.

E um ponto fundamental: as disciplinas de História precisam também se tornar disciplinas de ensino de suas áreas específicas, como por exemplo, Ensino de História do Brasil, Ensino de História Medieval, dentre outras. Deve existir extensão de carga horária ou criação de novas disciplinas que tenham como enfoque os tópicos de cada uma das áreas da História para a Educação Básica . Isso acrescentaria o que falta ao curso de Licenciatura em História que são as referências às áreas específicas da História. Mas para isso é preciso que os professores dessas disciplinas específicas pensem no ensino dessas áreas para a Educação Básica E daí a importância desses professores terem experiência neste nível de ensino.

Para formar professores é relevante que se pense na importância e na complexidade desta função, que seja compreendida a especificidade de trabalhar com crianças, jovens e adultos. E isso precisa ser ensinado, mas antes disso precisa ser compreendido pelos que formam os professores da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 452 de 05 de julho de 1937. **Organiza a Universidade do Brasil.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/7/1937, Página 14830.

BRASIL Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES** e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/4/2004, Página 3.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília : 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no 3.276.** Brasília. 1999

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.554.** Brasília. 2000

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das universidades federais: diretrizes gerais.** Brasil, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>.

CANDAU, Vera (org.). **A Didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1984.

CHARLOT, Bernard.. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.** In: Pimenta e Ghedin, Professor Reflexivo no Brasil 2002.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia** – São Paulo – SP: Editora Ática, 2004.

CHERVEL, André. **Quando surgiu o ensino secundário?.** Revista Fac. São Paulo. V. 18, n. 1. São Paulo, 1992

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, v.2, 1990. p. 177-229

COELHO, Vanessa Canuto. "**No caminho para licenciar-se: o curso de Licenciatura em História da UFRuralRJ**", ano:2011. Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Regina Maria de Oliveira Ribeiro.

CRUIKSHANK, Julie. **Tradição oral e história oral: revendo algumas questões.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaina. Usos e abusos da História Oral. 8 Ed. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. **A formação de professores nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais.** Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert **Sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS. Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002  
Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. **Um percurso com os boletins da CAPES: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil.** 2001. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse do Censo do Professor 2003.** Relatório final. Brasília: Inep, 2003

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. **Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaina. Usos e abusos da História Oral. 8 Ed. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 2008

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre demandas e projetos.** Revista História Hoje, Janeiro/Junho. ANPED Nacional, 2013

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: MAUAD, 2007

NADAI, E. **O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva;** Revista Brasileira de História, n. 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p.143-162

PESCE, Marly Kruger de. **Professor pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura.** IX ANPED- SUL, 2012

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares 2012.** Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação. Disponível em:  
<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104939/ORIENTACOES2013HISTORIA.pdf>. Acesso em 27 de julho de 2013.

PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. **Entrevista com Antônio Nóvoa** concedida em 2001.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14º Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n. 86, abr/jun. p. 59-79, 1962.

TOURTIER-BONAZZI. Chantal de. **Arquivos: propostas metodológicas**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaina. Usos e abusos da História Oral. 8 Ed. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 2008.

UERJ - **Apresentação do curso de Licenciatura em História**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores. Disponível em: <http://www.ppghsuerj.pro.br/graduacao/index.php>. Acesso em 21 de maio de 2013.

UFF – Diretrizes Curriculares, 2010. Disponível em [http://www.historia.uff.br/grad/files/2010\\_uff-gghDiretrizesCurriculares.pdf](http://www.historia.uff.br/grad/files/2010_uff-gghDiretrizesCurriculares.pdf)

UFRJ – **Manual do Estudante**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

UFRRJ - **Núcleo de Ensino e Pesquisa** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Licenciatura em História. Disponível em: <http://www.ufrj.br/cursos/historia/paginas/home.php?id=NucleoPesquisa>. Acesso em 30 de maio de 2013.

UFRRJ – Deliberação 42, 9 de maio de 2013. **Projeto Político Pedagógico do curso de História**.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico** In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA,

Elisabete M. (orgs.) Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).  
Campinas, Mercado de Letras-ABL, 1998. pp. 207-236.

## **GRADES CURRICULARES**

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRuralRJ**

### **PRIMEIRO PERÍODO**

Teoria e Metodologia da História I  
História Antiga I  
História Medieval I  
Introdução à Sociologia  
Práticas de Produção de Textos Científicos  
Seminário Educação e Sociedade

### **SEGUNDO PERÍODO**

Teoria e Metodologia da História II  
História Antiga II  
História Medieval II  
Introdução à Filosofia  
Introdução à Ciência Política

### **TERCEIRO PERÍODO**

História do Brasil I  
História Moderna I  
Sociologia da Educação  
Filosofia da Educação – 60 horas  
Psicologia da Educação – Aspectos Afetivos  
Libras

### **QUARTO PERÍODO**

História do Brasil II  
História da América I  
História Moderna II  
Antropologia Social  
Psicologia da Educação – Aspectos Cognitivos e Comportamentais

### **QUINTO PERÍODO**

História do Brasil III  
História da América II  
Didática I  
Métodos e Técnicas de Pesquisa em História  
Política e Organização do Ensino  
NEPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em História Antiga e Medieval  
Estágio Supervisionado I

### **SEXTO PERÍODO**

História do Brasil IV  
História da América III  
Disciplina Optativa  
Tutoria em Monografia  
Ensino de História I  
História Contemporânea I  
Estágio Supervisionado II  
NEPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em História do Brasil e África

### **SÉTIMO PERÍODO**

Monografia I  
Disciplina Optativa

História Contemporânea II  
Ensino de História II  
História da África  
Estágio Supervisionado III  
Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da América e África

### **OITAVO PERÍODO**

Monografia II  
Disciplina Optativa  
Disciplina Optativa  
Estágio Supervisionado IV  
NEPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em História Moderna e Contemporânea

## **Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Faculdade de Formação de professores**

### **1º PERÍODO**

Introdução à História  
Historia Antiga do Oriente  
Historia Antiga do Ocidente  
Filosofia da Educação  
Filosofia I  
Laboratório de Ensino História I

### **2º PERÍODO**

Teoria da História I  
Historia Medieval do Oriente  
Medieval do Ocidente  
Historia do Brasil I  
Sociologia da Educação  
Antropologia  
Laboratório de Ensino História II

### **3º PERÍODO**

Historia da África  
Historia Moderna I  
Historia da América I  
Historia do Brasil II  
Didática  
Psicologia Educação  
Filosofia II  
Laboratório de Ensino História III

### **4º PERÍODO**

Teoria da História II  
Historia Moderna II  
Historia da América II  
Historia do Brasil III  
Políticas Públicas  
Sociologia Geral  
Laboratório de Ensino História IV

### **5º PERÍODO**

Historia Contemporânea I  
Historia da América III  
Historia do Brasil IV

Historia Fluminense  
Estágio Supervisionado I  
Estágio Supervisionado I  
**6º PERÍODO**  
Historia Contemporânea II  
Historia do Brasil V  
Laboratório de Pesquisa História  
Laboratório de Pesquisa História  
Estágio Supervisionado II  
Estágio Supervisionado II  
**7º PERÍODO**  
Historia Contemporânea III  
Historia do Brasil VI  
Estágio Supervisionado III  
Estágio Supervisionado III  
Monografia I  
**8º PERÍODO**  
Historia Contemporânea IV  
Estágio Supervisionado IV  
Monografia II

#### **Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ**

**1º PERÍODO**  
Metodologia da Historia I  
Historia da América Contemporânea  
Historia do Mundo Contemporâneo  
Historia do Brasil Contemporâneo  
Sociologia  
Economia  
Antropologia  
**2º PERÍODO**  
Historia Antiga I  
Historia Antiga II  
Filosofia I  
Filosofia II  
**3º PERÍODO**  
Metodologia da Historia II  
Historia Medieval I  
Historia Moderna I  
Historia da América I  
Historia do Brasil I  
**4º PERÍODO**  
Historia Medieval II  
Historia Moderna II  
Historia da América II  
Historia do Brasil II  
Esc. Cond.  
**5º PERÍODO**  
Historia da América III  
Historia do Brasil III

Historia Contemporânea  
Esc. Cond.  
Esc. Cond.  
Fundamentos da Sociologia da Educação  
Psicologia da Educação  
**6º PERÍODO**  
Teoria e Investigação Histórica  
Educação Brasileira  
Filosofia da Educação Moderna Ocidental  
Esc. Cond.  
Livre Escolha  
Monografia

**7º PERÍODO**

Didática  
Didática Especifica da Historia I  
Pratica de Ensino  
Esc. Cond.  
Esc. Cond.  
Livre Escolha  
Monografia

**8º PERÍODO**

Didática Especifica da Historia I  
Pratica de Ensino  
Esc. Cond.  
Esc. Cond.  
Monografia

**Universidade Federal Fluminense - UFF**

**1º PERÍODO**

Antropologia  
Historia Antiga  
Historia Medieval  
Introdução aos Estudos  
Sociologia

**2º PERÍODO**

Teorias, métodos e historiografia  
Geo-história  
Historia Moderna  
Historia do Brasil I  
Historia da América I

**3º PERÍODO**

Historia do Brasil II  
Historia da América  
Historia Contemporânea  
Historia da África  
Métodos e técnicas de pesquisa em Historia

**4º PERÍODO**

Historia do Brasil III  
Historia da América III  
Historia Contemporânea II  
Psicologia da Educação

### **5 ° PERÍODO**

Organização da educação no Brasil  
Didática

### **6 ° PERÍODO**

Pesquisa e pratica de ensino I

### **7° PERÍODO**

Pesquisa e pratica de ensino II

### **8 ° PERÍODO**

Monografia

Pesquisa e pratica de ensino III

### **9 ° PERÍODO**

Monografia

Pesquisa e pratica de ensino IV

## **Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO**

### **1 ° PERÍODO**

Introdução a Sociologia

Introdução a Filosofia

Teoria da Historia

Antiguidade Clássica

Antiguidade Oriental

### **2 ° PERÍODO**

Psicologia e Educação

Antropologia Cultural

Historia e Documento

Historia Medieval

Disciplina Optativa

### **3 ° PERÍODO**

Historia do Brasil I

Historia da América I

Historia Medieval II

Memoria, cultura e sociedade

Historiografia contemporânea

Historia Moderna I

### **4 ° PERÍODO**

Historia do Brasil II

Historia da América II

Historia Contemporânea I

Historia Moderna II

Didática

Metodologia da Historia

### **5 ° PERÍODO**

Historia do Brasil III

Historia da América III

Historia Contemporânea II

Dinâmica e organização escolar

Estagio Curricular I

Optativa (seminário)

### **6 ° PERÍODO**

Historia do Brasil IV

Metodologia do Ensino de Historia

Optativa (seminário)

Optativa (licenciatura)

Optativa (tópicos)

Historia da África

**7 ° PERÍODO**

Seminário de T.F.C. I

Estagio Curricular II

Patrimônio Histórico Brasileiro

Optativa (licenciatura)

Seminário de pesquisa em ensino de historia

**8 ° PERÍODO**

Seminário de T.F.C. II

Estagio Curricular III

Optativa (tópicos)

Optativa (tópicos)

## Entrevista Informante 1

Vida escolar

Resumindo... Vou avaliar que a minha vida escolar ela não está diretamente ligada a minha escolha profissional, a vida escolar ela vai variar na questão da vontade de estudar, na crença de que é possível uma ascensão social pela educação, etc, mas ela também se faz presente na questão de que a escola é um espaço de convívio. Essa é uma reflexa que eu já tinha enquanto estudante... Um gosto pela História, ainda muito frágil, mas nada que fosse determinante.

Por que História?

Eu sempre me identificava enquanto humanas e nesse sentido a possibilidade de fazer um curso, no caso, inicialmente foi Direito, foi muito mais forte. E eu só optei por História na Rural, já que não tinha Direito e eu optei por História na rural já que é uma área de humanas e eu tinha uma certa facilidade e a facilidade em História era igual a que eu tinha em Geografia e Química... Eu adorava Química... Acho que não houve nenhum grande convite a História por mais que eu me interessasse com alguns grandes acontecimentos: caras pintadas, juventude nas ruas... Me interessava... Gerava certo fascínio... Mas nada que fosse determinante.

Vou pular pra sua graduação na UFF, tá? Como foi a sua graduação?

A minha graduação na UFF foi bem diferente por que eu já tinha feito um ano na rural, 2003-2004, um ano e meio. Teve duas greves na rural durante um ano e meio... Eu fiz dois períodos e fiz vestibular pra UFF, passei e recomecei. Entrei na UFF em 2005-2. Ao entrar na UFF foi um “back”, a estrutura do curso, tudo era mais impessoal, o academicismo, as hierarquias são muito dadas na UFF e eu vinha num ritmo muito mais intenso na rural onde as portas dos laboratórios estavam abertas, onde a relação com os professores era mais intensa, mais concreta. A UFF não me ofereceu isso. Então a minha graduação começa de forma um pouco conturbada com dispensa de matérias e sem uma turma fixa. Ao longo do período, por uma série de questões, você vai se adaptando e conhecendo as regras desses campos, quase que como um conceito, nas relações daqueles espaços. Em 2007 eu me sentia mais a vontade em algumas disciplinas, a vontade, nas relações internas, pessoais, funcionários, professores, amigos...

Sua relação com a pesquisa?

Minha relação com a pesquisa começa com a Rural... Eu fiz parte de um grupo de pesquisa no primeiro período e no segundo, na virada 2004-2005, pesquisa nazifascismo, integralismo, professor Edmundo... É uma pessoa significativa na minha

vida... e Cheguei a flertar com a História Moderna, História de Portugal, História da Restauração Portuguesa, mas a partir de 2007, com a uma disciplina biográfica sobre George Duby, com um contato mais próximo com a História medieval, nós graduandos, um grupo, organizamos um núcleo e esse núcleo nós nos inserimos no SCRIPTORIUM, Laboratório de Estudos medievais e ibéricos da UFF, coordenado pela professora Vania Froes, e através do laboratório, começamos a organizar na graduação grupos de pesquisa, grupos de estudo, contato com fonte... E isso tudo foi muito importante para dar de fato uma guinada na minha vida em estudos medievais... Claro que nessa época eu já fazia várias matérias de História Medieval que é uma possibilidade oferecida pela UFF.

Sua relação com o magistério a princípio?

É engraçado... Vou usar o termo engraçado... Assim como eu nunca refleti de forma real sobre fazer História... Quero fazer História, quero ser Historiador, quero ser professor de História! ... Como eu já coloquei, essa questão não houve... Também não houve a questão quero ser professor de História, tenho que ser professor de História... Ela também vai surgir na virada 2006-2007 num encontro com um espaço que foi fundamental na minha formação extracurricular que é o pré-vestibular comunitário, durante dois anos, 2007-2008 eu lecionei no PVNC – Pré-vestibular pra negros e carentes – no município de Duque de Caxias, eu morava em Niterói, eu lecionava nesse pré-vestibular, junto com o pré-vestibular me aproximei do movimento estudantil que eu já tinha me aproximado, de forma mais frágil na rural ainda, então toda essa questão me abre pra pensar a licenciatura, pra pensar o papel do professor, o professor de História de uma forma bem diferenciada. O pré-vestibular foi fundamental... A sala de aula vai se tornar o meu grande palco, eu acho que o professor, eu como um professor me sinto uma estrela e sala é o meu palco. Eu tenho que cativar o meu público, eu tenho que... Só tem sentido o que eu estudo, o papel social ali dentro... Vou acreditar de fato ate pelo meu posicionamento político de que existe sim possibilidade de transformação... A sala de aula é o grande pátio de transformação social. E nesse caso acho que a licenciatura vai entrar ai... Ai eu vou abrir um parênteses e lembrar que a UFF não abre não forma licenciado, forma bacharel, forma pesquisador, formava o pesquisador Douglas que... pra escrever artigos, identificar a fonte, debater muita historiografia, o peso historiográfico é muito forte na UFF, mas ela deixa a desejar na questão da sala de aula, nesse caso acho que esse encontro com a sala de aula, encontro com o outro foi fundamental pra me encontrar como professor de História.

Como você, Douglas, pesquisador, professor entende a relação professor-pesquisador tão debatida, tão discutida, dentro do seu curso, dentro da sua realidade?

Então... É... Uma das grandes questões que, acho que até é lugar comum no ensino, é essa questão, atravessar pra um lado ensino superior, ensino escola, ensino superior. Até que ponto academia estabelece relação com o professor de sala de aula. Até que ponto a estrutura acadêmica ela de fato dialoga com o espaço de sala de aula e, de uma forma mais formal, ela se coloca na sua pergunta que é o papel do professor de História enquanto pesquisador, o professor de História do ensino escolar. Eu acredito, não vou usar eu acho, eu acredito nisso realmente, que a questão é fundamental. Eu não vejo, não consigo pensar rapidamente, nenhuma forma de sintetizar a minha resposta.

Não precisa...

Vou tentar ampliar aos pouquinhos... Não sei... Vou tentar ser coerente... Eu entendo que o papel do professor, pode ver que eu não estou qualificando o professor de História, o professor escolar, esse professor que é formado no ensino superior, ele tem uma formação acadêmica, etc. Ele tem um desafio que é a transposição didática, isso é fundamental. Como ele vai pegar esses conteúdos que ele teve de uma forma mais especializada na graduação, ele teve esses conteúdos na pós-graduação *latu sensu* ou mesmo, cada vez mais crescente *strictu sensu*, ele vai levar esse conteúdo atualizado para o espaço da sala de aula. Por que eu acho que é um desafio? Por que o papel do professor não é formar pesquisador na escola, porém é coerente que esse professor não reafirme um conteúdo que ele sabe que está ultrapassado. Exemplo bobo em História é o professor que tende a reafirmar uma ideia binária de exploração, colonização e povoamento, sabendo ele que esse é um debate datado, minimamente datado. É um debate que ainda pode ser utilizado. Hoje em dia, as perspectivas historiográficas vai em um caminho completamente diferente. Se esse professor tem consciência disso, como pode ele manter esse discurso? É a segurança de manter um discurso que ele está acostumado? É a segurança de não enfrentar a direção, por conta do material didático? Etc... A segurança do conformismo, por vezes, impede... Você também pode entrar no debate da questão da permanente melhoria... Não é um bom termo... Do permanente estudo do professor, formação permanente do professor, mas eu não quero entrar nesse debate... Voltando... Acho que a questão do papel do professor é central. Ele tem que estabelecer uma relação real com a formação acadêmica dele, no entanto, acho que em História... Vou entrar em um debate que não é claro na minha cabeça... Se isso fosse um texto eu usaria como Ensaio de... Eu tenho dito nos últimos anos, em conversas...

Ainda não tive a coragem e nem o tempo de escrever sobre isso... Que o grande desafio da História é acima de tudo é acima de tudo epistemológico. O Historiador, na minha opinião, citando as minhas reflexões...

Aqui você pode...

Ele de fato ele não está profundamente em cheque em questões metodológicas. Há um desafio metodológico, mas o grande cheque, na minha opinião que é colocado a História, no espaço da sala de aula é um cheque epistemológico... Vou tentar esclarecer a ideia... Eu acho que vou tentar... Por vezes, em alguns debates de ensino de História, aparece: “Como nós podemos usar fontes em sala de aula? Como nós podemos usar jornais em sala de aula? Hoje em dia tá na moda: Como podemos usar as mídias em sala de aula? Ai o professor é inclinado a usar data show, tablet em algumas escolas, ele tá sendo pressionado a usar internet em sala de aula etc... Porém, no meu ponto de vista, esse é um desafio metodológico, ou seja, como eu posso construir uma aula, como eu consigo ultrapassar a aula quadro piloto, para uma aula com documento, texto, debate, interação, imagem, uma aula em circula, em que o aluno apresente etc... Se eu tenho recursos tecnológicos, como eu posso usar esses recursos tecnológicos? No entanto me parece que existe um apreço a uma tradição da disciplina que é presa na noção de tempo cronológico e, por mais que o ensino superior tenda a... E ai acho que tendência é o melhor termo para ser usado... Você vê que alguns cursos superiores já não se prendem a pré-requisitos cronológicos, alguns cursos superiores começam a avançar que é possível contemporânea antes de estudar moderna e medieval antes de antiga, já que você está estudando uma sociedade, então não precisa de cronologia. Mas ainda existe um aprisionamento... A palavra é um pouco dura, mas acho é adequada, a cronologia... Nesse sentido o professor de História da sala de aula, eu, é quem mais sofre por que de fato, independente das suas inovações metodológicas ele vai ficar preso na cronologia e se ele é preso na cronologia ele esta preso numa grande camisa de força. A reflexão é mais ampla. Vou dar um exemplo como professor do município. No município numa estratégia super interessante que é um Educopédia, avança-se em uma estratégia interessante que é um professor usando técnicas para a produção de suas aulas, avança-se em questões do livro, do caderno pedagógico, da musica e da interdisciplinaridade... Mas é interessante quando você olha para as orientações curriculares, feitas por professores doutores, acadêmicos e etc. Elas, o pesquisador vai dizer que essas orientações estão pautadas em objetivos, competências e habilidades, no entanto, se você for analisar aquilo entanto documento... Ai o Historiador pesquisador mais uma

vez... Você nota que o conteúdo é o central, e é o conteúdo cronológico. Só que na sala de aula o que você encontra é uma outra coisa... Como professor de sétimo ano, o que eu vejo em diferentes séries, em diferentes anos... Eu dou aula desde 2009 no ensino fundamental... O que se nota é uma demanda absurda por questões que pra eles são interessantes... O sexto ano mitologia, crença, religião, mumificação... Só que como, numa estrutura cronológica, você vai bancar de, no oitavo ano, no sétimo ano, voltar a esse conteúdo. Você só pode bancar se você também bancar ir contra as orientações curriculares, ir contra a sua coordenação, ir contra o livro didático, visto que o conteúdo de História ele continua preso a cronologia. Nesse sentido... Eu disse que acabava não tendo resposta simples... Pensar o papel do pesquisador no ensino de História, eu pensar o pesquisador teórico, eu acho que é imprescindível uma formação teórica do professor em sala de aula. Um debate que eu faço com amigos de educação, da minha escola... O que eu estou formando... O que eu quero formar? Quero formar um aluno que saiba datas, acontecimento de História do Brasil, do Mundo? Mas qual o sentido da História? Admito que hoje em dia eu tenho preferido um aluno que sinta... Tenho pensado em sensibilidade... Eu quero um aluno que escute uma musica e possa pensar o que essa musica representou em determinado momento. Quando eu o apresento um texto eu quero que ele pense em pessoas que sofreram, em pessoas que fizeram escolhas de vida ali... Isso pode ser muito fluido e não formal dele não recuperar... Mas eu prefiro que ele veja um vídeo dos debates de 1989 no Brasil e ele saia do nono ano entendendo que a política passa pela mídia. Meu aluno pode não saber ao certo o que estava acontecendo no mundo, o que isso representou, que acabou a Guerra Fria... No entanto, se ele entender que quando ele ver um tele jornal aquilo é um discurso de poder é fundamental e que quando eu falo em pé e ele é obrigado a escutar sentado existe uma relação de poder clara e secular e que as pessoas não querem mudar. O papel do pesquisado é esse... O professor tem que ter uma formação teórica firma que o permita explorar a sua disciplina de uma forma muito disciplina de uma forma muito profunda, pra ele saber qual o papel dessa disciplina, nessa escola, nessa sociedade... Acho que esse é o papel do pesquisador, professor de sala de aula. Meu papel como pesquisado de Idade Media, não é levar um documento em latim e trabalhar com o meu aluno. É por exemplo, mostrar um texto e mostrar a vivencia... O máximo que eu possa avançar como um medievalista numa sala de aula.

Última pergunta dessa entrevista é: Qual a contribuição da sua formação strictu sensu na sua docência na educação básica?

Eu vou me fazer de desentendido... Quando você me pergunta formação strictu sensu, você me pergunta da minha pós-graduação, mestrado e doutoramento?

A única resposta que eu posso te dar é, sendo coerente com o que acabei de dizer, é a formação teórica. A temática é nula. É dura usar o termo nulo, mas eu não poderia, pra ser sincero, usar outro termo. Eu trabalho com História Medieval Portuguesa desde 2009, pelo menos. Mestrado sobre século XV, Doutorado sobre século XV, História Política. No entanto, eu só consigo aproximar meus temas de pesquisa no espaço de sala de aula em relação aos temas quando eu penso nos debates teóricos. O papel do ritual, o papel da sociabilidade, o papel do poder simbólico, uma História política construída por outros caminhos, o papel dos vínculos familiares, da família enquanto uma unidade política, não apenas de coesão, mas também de conflito. Essas questões teóricas... Eu vou a defender o papel da teoria... Contribuem na minha formação como professor de História, não duvido... Não duvido... No entanto, os temas strictu sensu tendem a ser difíceis... Para responder eu tenho que lembrar do Douglas graduando que entrou numa sala de aula, pela primeira vez, em 2007 para dar aula de expansão portuguesa. A maior dificuldade é selecionar um tema, selecionar um conteúdo. É muito difícil... Um pré-vestibular onde tem uma hora aula, que era de 15 em 15 dias, era mais difícil ainda, então você tem que selecionar um conteúdo que você aprende em seis meses na graduação, e você sabe que na graduação esses meses não são suficientes. E você tem que resumir isso em uma hora... Esse discurso tem que ser coerente, pra esse cara pré-vestibulando entender, esse pré-vestibulando comunitário que não tem uma base na sua disciplina ele tem que aprender e apreender em uma hora... Então os desafios são muito grandes... Eu como medievalista me sinto com muita dificuldade de dar de História Medieval para o sétimo ano, visto que eu enxergo uma História Medieval muito diferente, eu enxergo uma História Medieval em documentos, em cultura e o material que eu tenho para trabalhar, por mais que eu não me aprisione a ele, ele não se pauta nisso. Quando eu leio um livro didático, em alguns, por exemplo, Renascimento Urbano... Eu não sei o que falar ao meu aluno... Por que Renascimento Urbano é um termo usado no início do século XX e nós estamos cem anos depois. Quando eu vejo um livro dizendo que feudalismo é sinônimo de Idade Média e que o capítulo, ao invés de ser, Sociedade Feudal, Sociedade Medieval, se chama Feudalismo eu não sei pra onde ir por que o que eu vejo de Feudalismo academicamente são, pelo menos, três grandes correntes historiográficas. Quando eu vejo uma imagem colorida e interessante, com uma legenda dizendo: o feudo. E eu digo pro meu aluno, risco e coloca o senhorio,

é muito difícil... Ai é outro debate, etc... Tentando resumir... O papel da strictu sensu no Ensino de História é muito difícil, mas eu acho que estou sendo coerente por que eu acho que o problema ds História hoje não e conteúdo... O conteúdo pode aprofundar ou não, não e metodológico... Claro que existem professores super tradicionais que eu preferia que estivesse muito longe da sala de aula, por que eles não veem o aluno como ser pensante, em grande parte. No entanto, eu acho que o problema central do Historiador é epistemológico e enquanto eu não conseguir resolver isso na cabeça do Historiador, e em quanto a disciplina dele tende a dizer... É difícil pensar qualquer coisa, inclusive a contribuição do strictu sensu que não é de educação na sala de aula.

### Entrevista Informante 3

Eu queria começar te perguntando sobre como foi a sua vida escolar, ainda na educação básica, como foi isso?

Então... Eu estudei no Instituto de educação e me formei como professora, na época era professora, primeira, que hoje seria o primeiro segmento fundamental e eu comecei a trabalhar como nos anos iniciais, comecei a trabalhar numa escola em Realengo, depois trabalhei na Penha Circular, durante seis anos e, logo depois que eu terminei o curso eu fiz vestibular pra História e comecei a cursar História, na época era o IFCS e na época era o instituto de História... Na época ainda era uma casa que ficava na rua Marques de Olinda e depois, por que comecei em 68, e eu fiz dois anos nessa casa na Marques de Olinda e aí Faculdade de Engenharia foi para o Fundão e o IFCS foi para o prédio que ele está até hoje, meus últimos anos foram lá. Então eu cursei História ao mesmo tempo em que eu era professora lá na Penha. Eu trabalhava de manhã e estudava de tarde, conforme era a oferta do curso. Na época era um vestibular que tinha muito poucas vagas, era uma prova dissertativa só de História. Era uma prova de História do Brasil, 10 perguntas de dissertação e uma de História Geral, 10 perguntas, uma redação e uma prova de inglês de tradução. Na minha turma acho que passaram 14 pessoas, pra você ter uma ideia... Eles tiveram que fazer outro vestibular... Dai tiveram que fazer outro vestibular e era uma turma que não chegava a trinta... E era só essa turma... Eu trabalhava e estudava e eu tinha feito curso de inglês e a noite eu dava aula de inglês no CCAA, duas vezes por semana. Eu sempre trabalhei muito... E estudei... Sempre fiquei nessa logica... Então eu entrei em 68 e já era o regime militar, né? No final desse ano teve o AI 5, aí foi um período de uma repressão muito violenta. O IFCS sofreu uma violenta perseguição aos seus professores e alunos que era participantes dos movimentos de resistência... Foi um período muito conturbado... Ao mesmo tempo que tinha um movimento estudantil muito ativo... Em 69 o IFCS sofreu uma intervenção, teve muitos professores que foram aposentados... Maria Ieda, Eulália, Manuel Mauricio Albuquerque, Darcy Ribeiro que era de lá... Mas esses da História que eu me lembro, foram os nomes que impactaram... O Darcy Ribeiro já tinha sido cassado antes e pararam de dar aula e o IFCS ficou fechado um tempo... muitos alunos largaram o curso e aí, quando agente voltou, foi um curso assim que sofreu impacto muito grande por que esses melhores professores sair e ficaram professores mais... Mais acomodados ou que não eram tão bons... Eu quase larguei o curso também, mas continuei fazendo... E

quando agente foi ali pro IFCS, no largo do São Francisco, eu confesso que muitas vezes eu tinha muito medo por que tinha policial infiltrado, vigiando todo mundo, enfim... Mas eu terminei o curso, terminei em quatro anos... Eu pedi uma licença no ultimo ano pra fazer a licenciatura, fiz aqui, já era do tipo 3 + 1. Eu vinha na Praia Vermelha fazer as disciplinas, fiz estágio no colégio de aplicação e estágio do colégio de aplicação foi muito bom... Foi uma das melhores coisas do curso, por que o curso mesmo não foi bom, mas o estágio foi muito bom... Eu fui aluna da professora Ela Dotory que era muito ativa, muito competente, muito seria. Quando eu terminei o curso no inicio de 72, ai houve uma possibilidade, que eles estavam precisando de professores, então eu deixei de dar aula para as crianças, e eu passei a dar aula... Ai já tinha em 71, que foi a lei 5692, ai passou a ser 1 grau e eu fui pra 5 serie trabalhar numa escola em Brás de Pina, mas ainda... Foi a época que entrou Estudos Sociais... Eu me lembro que na época ninguém sabia o que era, ne? Eu dizia que tinha estudado pra dar aula de História... E ninguém sabia, ninguém orientava, ninguém explicava e eu continuei dando de aula de História. Eu me lembro que eu tinha uma colega de Geografia e agente tinha quatro tempos. Ai dava dois pra História e ela dava dois de Geografia, depois eu consegui transferência para uma escola no Humaitá que era pertinho da minha casa... Eu morava por ali... Ai eu trabalhei lá até 85, trabalhando com turmas de 5 a 8. Ai em 73 teve um concurso pro Estado e eu fui trabalhar no segundo grau no Ferreira Viana, também trabalhei lá 20 anos como professora de História. E eu gostava muito de trabalhar no Ferreira Viana. Era um colégio ali no Maracanã perto do CEFET. E ai fui trabalhando, ai casei, tive a minha primeira filha... Ai comecei a me dar uma angustia, uma aflição, eu queria estudar mais, eu achava que o curso era insuficiente... Eu dava as minhas aulas e tal... Ai resolvi fazer o mestrado... Ai fiz um curso de especialização na PUC, por que uma amiga minha me falou e eu fiz lá e depois tentei o mestrado na UFF, eu não queria nada mais com UFRJ na época... Ai eu passei... A UFF já estava se afirmando como uma grande universidade... Fiz a prova e passei... Fiz mestrado lá na UFF de 79 até 85... Entrei em 79 no meio do ano e defendi a dissertação no meio do ano de 85. Na época as pessoas demoravam mais, não é como é hoje... E fiz uma pesquisa sobre História econômica e social e a minha orientadora foi a professora Ismênia Martins. E eu fiz um trabalho sobre a origem social dos empreendedores das industrias têxteis do Rio de Janeiro de 1878-1895. Eu queria ver... Na época era muito impactante isso... Se estudava capitalismo, origem do capitalismo, como era isso no Rio de Janeiro, como era isso no Brasil. E estava uma literatura de

muita pesquisa falando muito de São Paulo, falando da crise do café, que o Rio era uma decadência só... E era ligado aos estudos da Ismênia que estudava indústria também, ela estudou uma indústria de Petrópolis... Foi um trabalho... Ele foi considerado muito bom, eu não publiquei... Na época não tinha condição... Eu estudei 13 indústrias e fui fazer o levantamento do que eu não achava as fontes, por que elas não existiam mais ou não autorizavam a entrada, mas eu fui pela Junta Comercial e pelas fichas que estavam lá do acionistas e levantei... Fui lá e descobri quem eram as pessoas que tinham o capital pra investir nas indústrias e provei que não era fazendeiro de café, que era negociantes, comerciantes de tecidos estrangeiros... Terminei essa dissertação e nisso... Eu soube de um curso para professores... Até então eu já estava me direcionando para ser Historiadora que meio que o caminho que todo mundo pensa... Eu ia deixar a escola e ia ser pesquisadora, trabalhar nessa área... Mas ai uma amiga minha falou de um curso... Ai já era 83, era governo Brizola... Ai ela falou de um curso que ia ter na secretaria municipal de educação que... Eu tenho uma vida longa de trabalho, muita coisa... Eles queriam professores que tivessem sido professores primarias, mas que tivessem faculdade de História e era bem o meu caso... Eu disse que não ia fazer e me encantei com a proposta desse trabalho que trabalhava com as proposições do Piaget, como uma criança constrói o conhecimento, o construtivismo já estava chegando e no ano seguinte essa professora que deu o curso me chamou, me convidou, e eu fui trabalhar na secretaria municipal de educação... Foi ai que eu comecei a me envolver com a formação de professores... Foi em 86 que eu fui trabalhar lá... Eu larguei a escola municipal que eu trabalhava, fui pra secretaria e continuei no Ferreira Viana e fiquei... Ai a comecei a fazer sugestões, agente discutia e ia fazer reunião com os professores... Comecei a me encantar por esse trabalho... Ai em 88 teve uma greve no município que foi o horrível, o município faliu... Era o Saturnino Braga e agente ficou sem receber salario vários meses e eu pensei: “Meu Deus!”. Eu já estava com quarenta anos e eu tenho que fazer alguma coisa da minha por que eu não posso ficar nessa situação... Comecei e pensei que tinha que arrumar trabalho... Ai apareceu um concurso na PUC, eu fiz concurso e passei a ser professora da PUC na História, na graduação... Nessa época eu trabalhei como uma condenada... Eu trabalhei no município, no Ferreira Viana e na PUC. E além de disso surge... Uma pessoa, Marieta... Você deve ter estudado os livros dela... Eu a conhecia e ela conhecia a minha pesquisa do mestrado e ela me indicou para uma pesquisa sobre a Vale do Rio Doce. Ai eu fui, era um salario bom! Peguei... Eu consegui me aposentar no município, parar de trabalhar no município e

fiquei fazendo essa pesquisa com um grupo grande que era a História da Vale do Rio do Doce... Fiquei trabalhando no Ferreira Viana, me aposentei no município, na pesquisa e na PUC. E depois aconteceu também uma outra experiência... Eu fui entrando na História de novo e saindo da formação de professores... Esses são os vai-e-vem da minha vida... Em 91 o Brizola assumiu o governo de novo e assumiu o projeto dos CIEPs e me convidaram pra trabalhar no projeto. Ai eu sai do Ferreira Viana e fui trabalhar na secretaria estadual de educação... Ai me envolvi de novo com formação de professores. Ai o projeto da Vale acabou, eu continuei dando aula na PUC e fui trabalhar na secretaria fazendo a parte de formação de professores dos CIEP s que foi uma experiência fantástica na minha vida de... Agente viajava pelos municípios, pela baixada, discutindo o projeto... Não vou falar tudo aqui... Em 94 surgiu esse concurso daqui e o governo Brizola estava acabando... Ai fiz o concurso e passei pra cá né? Enfim... Assumi aqui... Eu já era aposentada no município e consegui me aposentar no estado. E desde de 94 trabalho aqui, sai da PUC e aqui eu trabalho com Didática e Prática de Ensino de História, trabalho com os alunos que estão concluindo História lá no IFCS e vem pra cá... Essa disciplina discute o estágio, as questões do ensino e a prática de sala de aula, as questões da escola... E ai é um trabalho que eu gosto muito e passei a me dedicar. Eu me foquei e faço só isso... Eu trabalhava com os alunos no colégio de aplicação, eles fazem o estágio lá... E fiquei lá de 94... E só parei de dar aula lá em 2008... Enfim... Acabou que surgiu essa oportunidade e os colegas me indicaram pra direção da faculdade e desde 2008 eu estou aqui na direção. E trabalho na pós-graduação, oriento mestrado e doutorado sobre ensino de História. Eu só fiz o doutorado depois que eu já estava aqui... Como eu trabalhava com prática de ensino, formação de professores e ensino de História. Minha pesquisa foi isso: Ensino de História: Entre saberes e práticas e desde então eu continuo pesquisando ensino de História. E escrevendo e orientando... Resumindo a História da minha vida, tirando a vida familiar...

Hoje a senhora não dá mais aula na graduação, desde 2008.

Temporariamente.

Você quer voltar pra graduação?

Tenho vontade... É trabalhoso... Eu não sei... Às vezes eu fico com muita vontade... Esse ano passado, a minha colega de assumiu o PIBID de História, e ela ganhou uma bolsa que ela não podia acumular. Eu estou orientando o PIBID desde julho. É muito trabalho... Eu tenho que estar aqui todo dia. Eu não dou aula na graduação, mas eu dou

aula na pós também.

O você entende sobre... O que você concebe como formar um professor de História?

Pergunta difícil... Enfim... Formar o professor de História ou formar o professor de uma maneira geral, há um entendimento no senso comum de que o professor não precisa ser formado e que as pessoas já nascem com o dom, com a vocação e aí elas vão trabalhar. Existe um fato que eu sempre brinco com os meus alunos. Hoje em dia, no mundo contemporâneo, desde o século XIX, todo mundo vive mais que todo mundo. De maneira geral as pessoas tem uma experiência escolar e passou pela escola muitos anos... Você, eu... 20 e tantos anos... Se contar desde os anos iniciais até a faculdade. Todo mundo sabe o professor, como ele fala, age... E saber imitar isso não é muito difícil, mas ser professor não é só isso... Eu defendo que agente forma professor, por que ninguém nasce sabendo o que é. Há muita gente que acha que basta saber o conteúdo que você ensina. Se souber História, você ensina História. Se souber matemática, se saber matemática, ensina matemática. Você entender a matéria e entender como ela se constitui é importantíssimo e fundamental. Se você não sabe nada de História, você não sabe nem pra começar, vai dizer bobagem... E o professor de História tem estar atualizado com o que as pesquisas estão produzindo, com o que os pesquisadores estão discutindo. A formação de professores é como tornar possível, com os autores que eu estudo, tornar possível ser ensinável e de ser aprendido esse conhecimento que você acha importante que eles aprendam. É muito importante falar, falar... Muitas vezes o aluno de História nas primeiras experiências do estágio fica só falando, repetindo o seminário que agente na universidade. O seminário que faz na universidade é justamente isso. O aluno tem que demonstrar que ele leu vários autores, entendeu e sabe falar sobre aquele tema. Mas ele ali está falando sobre aquele tema com os seus pares, com os seus colegas e pro seu professor de História. Quando você vai dar aula, você está falando para um público que não sabe o que você está ensinando... Os outros pressupõem-se que sabe o que você está falando e você tem que mostrar que você entendeu, que você dominou aquele conceito, que você entendeu que aquele autor defende no livro dele. Quando você vai pra uma aula você tem que pegar aquele conhecimento e ver o que é importante que o aluno entenda, se você vai falar uma aula sobre Renascimento, uma aula sobre Humanismo, você quer que o aluno entenda o que é humanismo. Você não vai querer que ele saiba todos aqueles autores e todas aquelas influências e que se ele ouvir falar em Humanismo ou Renascimento ele saber reconhecer o que se fala. Como pegar esse contexto imenso de conhecimentos que

existe sobre isso para que o aluno entenda e reconheça a ideia de renascimento, um autor, um artista. Formar professor é isso... É trabalhar com eles, para que eles entendam a complexidade dessa tarefa e fazer esse trabalho de elaboração, que eu digo que é de produção de um conhecimento que tem diálogo, ele trabalha com fluxos do conhecimento científico, da ciência histórica, mas que ele tenha que ter toda uma elaboração pra isso. E que não é só eu falando, dando uma atividade, fazer uma pesquisa, fazer um estudo externo, no meio, indo ao museu. Ir ao museu, por exemplo, não é só pegar as crianças e mostrar as coisas... Você tem que saber o que você vai falar sobre aqueles contextos, sobre os objetos para que eles possam descobrir... Formar o professor é isso, é também... Essa sua discussão, do pedagógico... De que está lidando com crianças ou jovens, como eu lido. Quais são as questões da escola hoje, políticas e culturais envolvidas. Então não é só ensinar História, é ensinar a História na política e na sociedade onde eu estou vivendo e entender, muitas vezes, quando eu olho aquela bagunça que tem na escola... É entender que isso é a garotada... Como eu chego a eles e consigo que eles prestem atenção em mim, que eles se interessem por aquilo que eu vou dizer e isso não é simples, mas é viável e possível. Formar professor acho que está envolvido nessas... As vezes eu fico pensando nesse verbo formar, parece que colocar numa forma. Agente não tem trabalhado com treinar por que parece que treinamento tem que ficar... Faz assim repete que dá certo... E isso não dá... É se formar no sentido de que a pessoa vai se constituindo professor e vai, como diz o Tardif, os saberes da experiência. E ele vai estudando, trabalhando, e vai sabendo o que dá certo o que não dá. Com esse tipo de aluno ou outro, o que dá certo ou não. Por isso que eu estudo os saberes docentes, pra saber o que dá certo ou não.

Tratando especificamente da UFRJ, esse curso de licenciatura que tá aqui, como um curso de referência de qualidade no estado e no país... Eu entrevistei um professor formado aqui e nessa entrevista aconteceu uma coisa engraçada por que ele ficava confuso quando eu falava sobre a licenciatura. Ele não entendia muito bem quando eu falava aquilo. Ele falava, você está falando do que: Praia Vermelha ou IFCS? E eu falava, sua licenciatura toda...

Na cabeça dele isso não existe.

Ele não foi o primeiro que eu ouvi isso. É muito marcado que o espaço da licenciatura é a Praia Vermelha e o IFCS é o espaço do bacharel. E ele me deu um relato, foi engraçado... Eu tive uma professora boa no CAP.. Ele falou que foi entender Piaget e Vigotsky e o diálogo dos conhecimentos que ele aprendia lá no IFCS, e como fazer dele

professor, e ele já era professor.

Eles achavam que eu era professora do CAP. Como eu dava aula lá, eu dava aula lá por que eles tinham que fazer... Aqui tem uma coisa espacial. Eles entram na universidade pelo IFCS, e o curso aqui que é o mais antigo do Brasil, fez 70 anos a pouco tempo, ele é de 39. Agora está com 73 anos, 74, então quando ele foi criado esse modelo... Quando esse curso foi criado ele era um curso de História na faculdade de Filosofia, Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e, dentro da faculdade de filosofia, tinha todos os bacharelados: Química, Física, Matemática, História. História era junto com Filosofia. Dai tinha uma seção de Didática e nessa seção de Didática eles vinham fazer as disciplinas pedagógicas e a prática de ensino. E em 48 foi criado o CAP como campo de ensino. O CAP primeiro era ali em Laranjeiras... Primeiro foi na Praia de Botafogo, na Fundação Getúlio Vargas, depois foi pra Senador Correia e depois foi pra Lagoa, onde está hoje. Ai depois, em 68, faculdade de filosofia foi extinta e foi criado IFCS e foi pro Largo do San Francisco. E a faculdade de educação foi criada em 68 e veio aqui pra Praia Vermelha e essas disciplinas pedagógicas passaram a ser oferecidas aqui. Pra eles, eles entram no IFCS pra fazer a História e a licenciatura realmente era assim. Eles chamavam de licenciatura as disciplinas pedagógicas e mais a prática de ensino e que era oferecido pela Faculdade de Educação, ou seja, Praia Vermelha. E o estágio fazia no CAP. Como o aluno já ia pro IFCS, vinha pra cá e ia fazer estágio lá, eu achava que tanto pra eles era melhor, quanto pra mim, já estava todo mundo lá. Eu fiz concurso pra cá, mas eu ficava lá segunda, quarta e sexta pra dar orientação, acompanhar as aulas, então eles sempre achavam que eu era professora do CAP e eu dizia que era da faculdade de educação. E tinha um preconceito muito grande com a Faculdade de Educação que, como essa faculdade em 68, bem no auge na discussão da resistência política ao regime militar, e o movimento estudantil ele foi muito desenvolvido na faculdade de filosofia, quando ela foi fechada pelo governo, foi entendido que era pra abafar o movimento estudantil, levar para o Fundão que era lá longe, isolado de todo mundo e criaram a faculdade de educação que ai, muita gente via que ra uma criação da ditadura, que seria uma faculdade de direita e conservara, enfim... Ela teve ate umas marcas conservadoras tecnicistas, mas nos últimos vinte anos pra cá mudou. Hoje ela é ate mais de esquerda que o IFCS. Então eles ficavam muito assim... Sempre se viram muito sendo do IFCS, vindo fazer a licenciatura, ela era daqui. Eu dizia pra eles que a licenciatura não era só Praia Vermelha... Pra serem professores de História tem que saber História. O que vocês estudam lá é também a formação de

professor de você, de História, mas nem os professores de lá tem essa visão.

Esse é um ponto bem importante que fica muito registrado no curso.

É um curso que tem uma divisão esquizofrênica quase... Eu dizia pra eles, gente... Teve uma vez que eu fui numa reunião no IFCS que eu disse: Como assim? Vocês são professores da licenciatura! Nós? Não! Nós somos do bacharelado! Mas o aluno quando vai estudar conosco, o conhecimento que ele traz é de vocês! Ai teve gente que ficou me olhando... Pois é... E eu lamento dizer... Eu vejo ainda, por parte de muitos colegas meus e lamento muito, um preconceito com a educação, com a formação de professores. Tendo uma visão de que a educação serve só para reprimir, como algo de controle disciplinar, não vendo a educação como parte do desenvolvimento crítico, desenvolvimento de autonomia e que tem discussões importantes... Claro, você pode fazer um trabalho em educação muito ruim... Disciplinador, castrador... A linha que pensamos aqui é como formar um cidadão crítico, tem isso... Tem uma cisma ai e dai que é curso que, você deve ter estudado isso, em 2002 foram aprovadas as resoluções que determinam que o curso de licenciatura tenha que ter um projeto pedagógico próprio, uma entrada separada. O Instituto de História ate hoje não concluiu a sua reforma, esta em processo agora, mas está há doze anos. Já foi, voltou, e vai... A visão que é determinante lá é que tem ser um curso único, formando bacharel, praticamente você esta formando o professor. E eu defendo que não é isso. E o curso de bacharelado lá é muito bom, tem professores excelentes e isso é inquestionável, entendeu? Mas pra pensar a formação de professor, você tem que ter um tempo para que o aluno pense como fazer isso que agente chama de transposição didática, elaboração didática para lidar com o aluno. Articular o conhecimento específico com o pedagógico e não dá pra dispensar isso. Agora, no ano passado, agente conseguiu avançar com o projeto, e eu acho que agora vai para ser aprovado e a ideia é que o aluno entra para o curso de História e no final do quarto período ele pode optar entre bacharelado e licenciatura. Inclusive o curso está muito denso, o do noturno tem seis anos, 12 semestres. É um curso consistente. Historicamente esse 3 + 1, antigamente o bacharelado se fazia em três anos e mais um do pedagógico. Tinha essa separação... É engraçado... Meu ex-aluno falava assim...

Foi bem interessante, foi curioso...

Alunos excelentes passaram por ali e são meus amigos, tem gente muito boa mesmo...

Você acha que um professor que atua na licenciatura tenha passado como professor pela educação básica?

Acho. Eu acho. Por que é... Você vai estar formando numa profissão... O saber da experiência é importante... Se você não teve essa vivência da escola... Você vai falar de algo que você não conhece... Não é impossível, se a pessoa não passou e resolveu se dedicar ela vai... Mas eu acho muito necessário ela ter uma experiência de uns cinco anos, pelo menos, dez. Eu tive uns 20, 25, né? Eu tive vários, mas... É um tipo de trabalho que você tem que usar muito exemplo... Você já estudou... Você busca do professor que está te orientando no estágio uma pessoa que tem experiência naquilo. Se tem uma situação, você traz e a pessoa não tem o que dizer né... Também não é só ficar na experiência, você tem que ter a teoria pra te ajudar a analisar a experiência e articular os processos. Alias é uma discussão que eu faço nesse artigo. Na universidade é uma questão. Agente na hora de fazer o concurso, geralmente quem trabalha com prática de ensino teve experiência com escola. As vezes o candidato é muito bom e, faz muito bem as provas, e não teve, e você não vai reprovar ele por isso.

No IFCS, provavelmente, esse não é um critério...

Não. Ali é pra formar o pesquisador, né? É... E esse diálogo que tem que avançar, por que o professor da licenciatura, mesmo que ele dê História do Brasil, Medieval, ele é da licenciatura.

Exato. Mas isso é que... Usando a gíria não “caiu a ficha”. Agora tem gente que nas aulas dá exemplo, manda os alunos pensarem como seria uma aula sobre esse tema, agora já tem um pouco mais de gente. Mas antes a seleção do professor era o que ia trabalhar em pesquisa, valorizava-se muito o pesquisador em História, que pudesse ser professor da pós, orientar doutorado. A questão da escola não era prioridade, por que a licenciatura é daqui. Mas isso é uma coisa que está mudando...

Com o processo...

É...

Você falou sobre a resolução de 2002 impactando e necessariamente modificando a estrutura dos cursos. A UFRJ ainda não completou o seu ciclo...

Na História. Em outras áreas já fez...

Como você avalia a contribuição dessa legislação para as licenciaturas de maneira geral?

Eu acho que elas provocaram um impacto importante para se pensar e entender que formar professor não pode ser rapidinho, improvisado, de qualquer jeito e que exige um estudo que considere essa especificidade do ensino, da escola, da educação escolar né? Por exemplo, o aluno entrava lá na História, vinha fazer História pra ser pesquisador, ai

o mercado de trabalho pra ser pesquisador. Lá entram 200 por ano, não sei bem... Eu acho incrível... No Rio de Janeiro é uma quantidade de gente que se forma todo ano... A oferta de vaga é muito grande e é completa... Acho que passa de 1000 vagas por ano...

Acho que eu tenho...

Passa de 1000?

UERJ deve ser quase 200... UFF...

Contando licenciatura e bacharelado?

Passa.

Então era assim, eu vou lá fazer, eu tenho direito a fazer... Ficava aquela coisa... É pensar que... Eles diziam que eu fazia o trabalho de conversar, de entender a importância, de que não era só uma coisa horrível, chata, então... Eu acho que essa legislação, impactou sim... Em dizer vamos fazer cursos de licenciatura que deem atenção a formar professores. Se agente que educação é importante nesse país, se agente acha que precisa melhorar a educação por que a educação está ruim, então vamos melhorar a formação né? Ai no inicio ela aumenta muito as horas práticas, são 1000 horas práticas. Ai muita gente que ia virar um nada, por que vão fingir que estão fazendo estágio e não estão... É um risco... Não vou dizer que não existe esse risco. Mas se tiver um estágio bem feito e as atividades considerando a escola, considerar a participação em congressos, seminários, encontros... Acho que é uma medida... E não acho que é curso de segunda ordem... Isso é mania que tem de dizer que tendo um curso de licenciatura, é um curso mais fraco. Não é! Quer dizer, pode ser... Você também pode ter um bacharelado porcaria. O fato de você fazer uma licenciatura em História, esse aluno tem que ter uma formação teórica, entender o que é História, metodologia da História, o que são fontes, o que é temporalidade e discutir as questões da produção de conhecimento de História do mesmo jeito que o bacharel, agora ele vai depois ter que considerar isso para o ensino. Como eu ajudo o meu aluno a desenvolver a noção de tempo. É difícil... O aluno não sabe nem o que é passado, presente e futuro. Como eu vou trabalhar isso com ele? Eu acho que um curso de licenciatura é difícil, complexo... Eu acho que deve ser... Não quer dizer que todos são... De maneira nenhuma quando eu penso um curso de licenciatura é um curso de segunda mão, de segunda classe... Não é! Eu defendo que seja um curso e que seja um curso bom e que precisa estudar muita teoria da História, Metodologia, Historiografia. Por que ele não vai pra dar aula... Ele vai dar aula desde a História Antiga até o tempo presente. Ele não vai poder saber tudo, mas ele precisa saber historiografia, quem são os atores importantes, mais atualizado,

ele saber onde ele vai buscar, então ele vai ter isso na historiografia. Os cursos de bacharelado estão muito especializados. Um aluno gosta de medieval, se especializa em Medieval, daí ele fica fazendo pesquisa com um professor. Aí ele vai fazendo quase tudo ligado à Medieval e ele sai um especialista em Medieval... Na hora de dar aula...

Estrutura da UFF, né?

Você está sabendo das coisas...

Mais ou menos...

A senhora falou sobre esse projeto que está para aprovação. Eu queria saber sobre os impactos dessa legislação nesse projeto. O que a UFRJ pensou pra essa licenciatura maior enquadrada.

Não mudou muito não... O que precisa agora é que, além das quatrocentas horas de estágio, tem às quatrocentas horas de prática como componente curricular, que seriam disciplinas aonde você já vai... Lá eles têm uma disciplina livro didático, tem uma de educação patrimonial que é a Regina Bustamante que trabalha, a Leila Rodrigues trabalha alguma coisa Medieval, em que o aluno já é levado a pensar em como fazer uma atividade, em como fazer uma oficina, mas sem estar fazendo estágio, não necessariamente fazendo estágio na escola. Eles propuseram várias oficinas de Ensino de história para completar às quatrocentas horas. E é um desafio por que vão ser disciplinas que os duzentos alunos tem que passar por elas. São oito oficinas... Não sei se são oito ou sete... Então fazer essa oferta pra duzentos alunos e ter professor lá para dar essas oficinas é um desafio. Agente aqui da faculdade de educação criou um laboratório em estudos e pesquisas em Ensino de História, eu sei que a sigla é LEPEH. Agente está se oferecendo para oferecer mais uma oficina, por que agente também tem as nossas atividades como os professores de lá tem, né? É uma exigência... O estágio é nossa responsabilidade e a agente vai continuar oferecendo... Isso eu não falei... Quando eu entrei aqui eu era única professora por que desde que tinha se aposentado a minha colega, estava com professor substituto e era um professor só. Em 88 o Chico Alencar, que é o deputado federal, ele fez o concurso, mas, logo ele se candidatou a vereador e está em licença parlamentar desde essa época. Eu entrei aqui e era eu sozinha. Aí depois começou a aumentar o número de alunos, abriu o curso noturno, agente começou a ter substituto, primeiro um e dois. E desde 2009 com o REUNI, com a possibilidade de expansão agente conseguiu vagas pra... A História conseguiu provar que estava expandindo... Hoje nós somos... Aí veio uma colega, que é a professora Carmem Gabriel, aí agente conseguiu duas vagas, ficaram quatro, e depois conseguiu chamar

mais uma, cinco. Hoje nós somos sete professores aqui.

---

<sup>i</sup> CHERVEL, Andre. Quando surgiu o ensino secundário?. Revista Fac. São Paulo. V. 18, n. 1. São Paulo, 1992. Página 101

<sup>ii</sup> Idem. Página 103

<sup>iii</sup> Destutt Tracy participou da Revolução Francesa e foi o líder da Escola dos Ideólogos. Ele cunhou o termo “idéologie” quando da Revolução significando ciência das ideias.

<sup>iv</sup> CHERVEL, Andre. Quando surgiu o ensino secundário?. Revista Fac. São Paulo. V. 18, n. 1. São Paulo, 1992. Página 102

<sup>v</sup> Segundo Jaeger , “ Paideia(...)não é apenas um nome simbólico; é a única designação exata do tema histórico nela estudado. Este tema é, de fato, difícil de definir: como outros conceitos de grandes amplitude (por exemplo os de filosofia ou cultura), resiste a deixar-se encerrar numa fórmula abstrata. O seu conteúdo e significado só se revelam plenamente quando lemos a sua história e lhes seguimos o esforço para conseguirem plasmar-se na realidade.(...) Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.”

<sup>vi</sup> Escola de pensamento histórico francesa que possuiu três gerações de pensadores. Teve nomes importantes como Fernand Braudel, Jacques Le Goff e Marc Bloch.