

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ACAINÃ LUIZ DE AZEVEDO

**QUANDO A PEDAGOGIA E A HISTÓRIA SE ENCONTRAM: CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA**

SÃO PAULO

2022

ACAINÃ LUIZ DE AZEVEDO

**QUANDO A PEDAGOGIA E A HISTÓRIA SE ENCONTRAM:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA NOS
CURSOS DE PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação,
Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Katia Maria Abud
Lopes

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Lq	<p>Luiz de Azevedo, Acaínã Quando a Pedagogia e a História se encontram - Contribuições para a formação em ensino de História nos cursos de Pedagogia / Acaínã Luiz de Azevedo; orientador Katia Maria Abud. -- São Paulo, 2022. 144 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.</p> <p>1. Pedagogia. 2. Ensino de História. 3. Formação de Professores. 4. Currículo. I. Maria Abud, Katia , orient. II. Título.</p>
----	--

AZEVEDO, Acaínã Luiz. Quando a Pedagogia e a História se encontram: contribuições para a formação em ensino de História nos cursos de Pedagogia. 2022. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores que ensinam História.

AGRADECIMENTOS

Por todos os jantares compartilhados, todo o afeto e por aceitar meus muitos defeitos e me lembrar das minhas humildes qualidades, agradeço à minha parceira Larissa de Andrade Gaulia.

Por todos os livros emprestados, pelo incansável otimismo e pela generosidade em colaborar com este trabalho, agradeço à minha mãe Angela Luiz Lopes.

Por todas as conversas telefônicas, o acolhimento e por nunca deixar de apoiar minhas escolhas para a vida, agradeço ao meu pai Maycow Rogério Lopes.

Por todas as músicas cantadas juntos, as piadas e a cumplicidade, agradeço aos meus irmãos Tarumã Luiz e Acauã “Melqui” Luiz Lopes.

Pelos cafezinhos, os jogos de dominó e por nunca duvidarem, agradeço aos meus avós Maria Leda e Oscar Luiz, Olésia Lopes e Gabriel Ferreira.

Pela paciência, tranquilidade e orientação, agradeço à Profa. Dra. Katia Maria Abud.

Pelo apoio durante os momentos de dúvidas e pela amizade sincera, agradeço a Larissa Oyadomari, Melina Otofujii Pereira, Rodrigo Chiquetto, Marcela Lorenzoni, Ana Paula Galkowski, Juliana Rita Magalhães e Dija Maria.

Pelas sugestões, comentários e contribuições mais que necessárias, agradeço a Profa. Dra. Marília Sposito, Profa. Dra. Marília Gago e à turma da disciplina “Introdução à Sociologia da Educação”.

Pela parceria e confiança, agradeço aos professores e professoras universitárias que colaboraram para esta pesquisa fornecendo documentos e participando de entrevistas.

Pela companhia, pelas perguntas “de arrepiar os cabelos” e por ter carinho pelo professor nos dias em que ele estava “meio chateado”, agradeço a todos os meus alunos e alunas.

Pelo café doce, pelas conversas descompromissadas e por compartilharem comigo as “trincheiras do cotidiano”, agradeço aos professores e professoras com quem trabalhei, em especial no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no projeto Ilha de Vera Cruz, no Colégio Decisão e na Geekie.

Por fim, pela revisão cuidadosa do texto e pela preservação da minha saúde mental, agradeço ao Guilherme e à Aline.

RESUMO

AZEVEDO, A. L. **Quando a Pedagogia e a História se encontram: contribuições para a formação em ensino de História nos cursos de Pedagogia.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender quais saberes relativos ao ensino de História estão presentes nos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades federais do estado de São Paulo. Por meio de uma abordagem qualitativa de Teoria Fundamentada em Dados (Charmaz, 2007; Tarozzi, 2020, Thornberg, 2012), foram analisados os documentos escritos que constituem os marcos normativos dos cursos, a documentação pedagógica (projetos, matrizes, ementas e programas) entendida como os currículos prescritos por estas instituições (Sacristán, 2000; Goodson, 2001), e transcrições de entrevistas semi-estruturadas (Guazi, 2021), para compreender como historiadores e historiadores atuando como docentes-formadores no ensino superior moldam os currículos que apresentam aos licenciandos. Foram considerados como pressupostos para a investigação as discussões sobre a natureza, objetivos e identidade dos cursos de Pedagogia ao longo de sua trajetória-histórica (Libâneo, 2012; Pimenta, 1999) e os conceitos de saberes docentes (Pimenta, 1999; Tardif 2012; Husbands, 2011), educação histórica, consciência histórica e Didática da História (Rusen, 2007; Lee, 2006). A partir das análises, concluímos que os currículos prescritos mantêm fragilidades apontadas em outras pesquisas (Rosa, 2019; Silva, 2017), concedendo pouco tempo de dedicação e sugerindo poucos objetivos formativos específicos para a formação em ensino de História. Também foi possível observar que os docentes-formadores contam com autonomia para elaboração de seus currículos, utilizando estratégias de seleção baseadas nos saberes práticos construídos ao longo de suas trajetórias histórico-profissionais, em especial em seu engajamento com causas sociais e políticas, inclusive resistindo à implementação de políticas educacionais consideradas por eles como ilegítimas.

Palavras-chave: Pedagogia, Ensino de História, Formação de Professores, Currículo.

ABSTRACT

AZEVEDO, A.L. **When Pedagogy and History meet: contributions to the initial training of History teaching in Pedagogy Courses.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

This research aimed to understand which knowledge related to History teaching is discussed in the Pedagogy Teacher training courses of federal universities in the state of São Paulo. Through a qualitative approach of Grounded Theory (Charmaz, 2007; Tarozzi, 2020, Thornberg, 2012), the written documents that constitute the normative framework of the courses, the pedagogical documentation (projects, matrices, menus and programs) were analyzed as the curriculum-as-prescribed by these institutions (Sacristán, 2000; Goodson, 2001), and transcripts of semi-structured interviews (Guazi, 2021), to understand how historians acting as teacher-trainers in higher education shape the curricula they present to graduates. The starting point was the discussions about the nature, objectives and identity of Pedagogy courses along their historical trajectory (Libâneo, 2012; Pimenta, 1999) and the concepts of teaching knowledge (Pimenta, 1999; Tardif 2012; Husbands, 2011), historical education, historical awareness and History Didactics (Rusen, 2007; Lee, 2006). Based on the analyses, we conclude that the prescribed curricula maintain weaknesses identified in other studies (Rosa, 2019; Silva, 2017), granting little time to History teaching training and suggesting few specific formative objectives for this subject. It was also possible to observe that the teacher-trainers have autonomy to prepare their curricula, using selection strategies based on practical knowledge built throughout their historical-professional trajectories, especially in their engagement with social and political causes, including resisting the implementation of educational policies considered by them as illegitimate.

Key words: Pedagogy, History teaching, Teacher training, Curriculum.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Matriz Disciplinar da História	28
Figura 2 – Ideias do dia-a-dia que tornam a História contra-intuitiva.....	31
Figura 3 – Saberes necessários ao ensino de História	38
Figura 4 – Linha do tempo de políticas públicas brasileiras para Educação	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de consciência histórica	30
Quadro 2 - Modelo de Progressão de Empatia Histórica	32
Quadro 3 – Tipos de saberes docentes	36
Quadro 4 – Fontes sociais e Modos de Integração dos saberes docentes	37
Quadro 5 - Amostra de codificação inicial	83
Quadro 6 - Amostra de codificação focalizada.....	85
Quadro 7 – Categorias Analíticas	86
Quadro 8 - Disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia da Universidade A.....	100
Quadro 9 - Disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia da Universidade B.....	104
Quadro 10 - Temas relevantes para a formação para o ensino de História nos anos iniciais.....	121

LISTAS DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAGESP	Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE	Encontro Nacional De Didática e Prática de Ensino
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Instituições de Ensino Superior
LBD	Leis de Diretrizes Básicas
LBDE	Leis de Diretrizes Básicas para Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDET	Plano Decenal de Educação para Todos
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
RFP	Referenciais para a Formação de Professores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UC	Unidades Curriculares

UNDIME

União de Diretrizes Municipais de Educação

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
CONSIDERAÇÕES INICIAIS - QUANDO A PEDAGOGIA E A HISTÓRIA SE ENCONTRAM.....	20
1 ENSINO DE HISTÓRIA, SABERES DOCENTES E CURSOS DE PEDAGOGIA.....	25
1.1 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA.....	25
1.2 SABERES DOCENTES E ENSINO DE HISTÓRIA.....	33
1.3 FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA	39
2 CURSOS DE PEDAGOGIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO	43
2.1 IDENTIDADES PROFISSIONAIS E POLÍTICAS DO CONHECIMENTO OFICIAL.....	45
2.2 QUEM PODE O MAIS, TAMBÉM PODE O MENOS – CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA ATÉ 1996	46
2.3 CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE 1996 A 2006	48
2.4 CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE 2006 A 2015	56
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	63
3.1 HIPÓTESES INICIAIS	63
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA PARA CONSTRUÇÃO DE TEORIAS FUNDAMENTADAS EM DADOS (“ <i>GROUNDED THEORY</i> ”).....	68
3.3 ESCOPO DA PESQUISA	72
3.4 DEFINIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA.....	73
3.5 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	77
3.6 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	79
3.7 DESCRIÇÃO DOS PERFIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	81
3.8 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	83

4 FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	89
4.1 MARCOS NORMATIVOS FEDERAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	89
4.1.1 <i>Resolução CNE/CP 1/2006</i>	91
4.1.2 <i>Resolução CNE/CP 2/2015</i>	94
4.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS, MATRIZES CURRICULARES DE EMENTAS DE DISCIPLINAS	97
4.2.1 <i>Universidade A</i>	97
4.2.2 <i>Universidade B</i>	104
4.3 ENTREVISTAS COM DOCENTES-FORMADORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA .	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS - DO CURRÍCULO PRESCRITO AOS MOLDADOS PELOS PROFESSORES.....	129
REFERÊNCIAS.....	134

APRESENTAÇÃO

O interesse pela formação de pedagogas e pedagogos nasceu de inquietação pessoal no âmbito do exercício da docência e da coordenação pedagógica. De 2010 a 2019 atuei em escolas públicas e particulares da região metropolitana de São Paulo, inicialmente como professor de História para turmas de ensino fundamental anos finais e ensino médio, depois coordenador pedagógico dos mesmos segmentos. Durante o período, três experiências marcantes serviram como inspiração para a dissertação.

A primeira experiência aconteceu logo que assumi as primeiras turmas. Era docente, ainda em 2010, professor voluntário do Projeto Ilha de Vera Cruz, no Colégio Vera Cruz, em São Paulo. Originalmente, o Ilha foi concebido como projeto a ser desenvolvido pelos estudantes do ensino médio, apoiados pela família, meio de influenciar positivamente a região da escola, especialmente trabalhadores sem-teto, do transporte, dos serviços comerciais e domésticos, que circulam diariamente entre o CEAGESP e grandes condomínios residenciais que brotaram desde a década de 1990. A função como docente era receber os estudantes que saíam das fases de alfabetização para os estudos de humanidades e prepará-los, em um ano e meio, à certificação do ensino fundamental em avaliação pública.

Jovem professor, ainda cursando História na Universidade de São Paulo, a vivência escolar havia sido verdadeira “mistura” de métodos tradicionais de ensino veiculados por meio de materiais apostilados e abordagens construtivistas um pouco frágeis. E minhas propostas tendiam a longas exposições, grandes quadros sinóticos elaborados “dialogicamente” a giz na lousa e referências clássicas da historiografia. Os estudantes, cuja idade variava de dezenove a setenta anos, respondiam de modo quase unânime com cochilos e participação mais do que esparsa.

No entanto, as conversas entre aulas e cafés coletivos apresentavam boas indagações e ideias estimulantes. Nos encontros informais, ouvi dos estudantes percepções não apenas de minhas aulas, mas experiências com a disciplina de História. Diversos estudantes não possuíam outros referenciais senão os obtidos no ensino primário, ou, se um pouco mais jovens, nos primeiros anos do ensino fundamental. Insistiam que não gostavam de História e Geografia, pois exigiam “decoreba”, “saber um

monte de datas”, “escrever muitas coisas no caderno”. O esforço de aprender História, portanto, era fonte de ansiedade e frustração.

Com apoio dos colegas professores do Ilha, iniciamos um curso de humanidades que partia de temas relevantes do cotidiano. Especialmente relacionados a assuntos com eco na memória sobre a História que haviam aprendido na vivência escolar. Pela primeira vez, percebi a relevância da empatia para o trabalho docente e o afeto na compreensão do passado.

Alguns anos depois, professor de História do ensino fundamental anos finais da rede privada de São Paulo, fui surpreendido pelo “peso” da História nos primeiros anos escolares. Iniciava as discussões sobre o período colonial brasileiro, debatendo com os estudantes a ocupação do território pelos povos indígenas e características socioculturais. Eventualmente, chegávamos ao nome “Brasil” para as terras que habitamos, quando afirmei categoricamente que “os indígenas não chamavam essa região de Brasil, o nome foi dado pelos europeus”. A resposta aconteceu prontamente, sem qualquer preparação: “Sim, chamavam de Pindorama”. Imediatamente, os alunos passaram a cantar em uníssono:

“Pindorama, Pindorama

É o Brasil antes de Cabral

Pindorama, Pindorama

É tão longe de Portugal

Fica além, muito além

Do encontro do mar com o céu

Fica além, muito além

Dos domínios de Dom Manuel”

Boquiaberto, esperei o fim da música para perguntar onde aprenderam, pois não a conhecia. Fui informado que a professora do quinto ano já havia ensinado a história dos

índios brasileiros, chamavam o Brasil de Pindorama, e a palavra significava “terra das palmeiras” em tupi.

Nos cinco anos seguintes repeti a experiência, com reações semelhantes. A aprendizagem em torno da canção *Pindorama* possuía grande influência nos estudantes, e exigia compreensão maior, mais aprofundada. Com a mesma professora criamos um projeto de travessia que permitia trabalhar com objetivos de aprendizagem compartilhados entre os dois segmentos, ou seja, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

Por fim, a terceira experiência inspiradora aconteceu no período como coordenador pedagógico. Poucos anos antes, fui abordado por uma família na saída da escola. A mãe, muito nervosa, trazia nas mãos um telefone celular, com um aplicativo de redes sociais aberto. Em poucos minutos, os pais me explicaram que a escola havia feito a postagem com foto na qual estudantes do quarto ano encenavam um teatro sobre a escravidão no Brasil. Na foto, duas crianças brancas estavam em pé, ao lado de uma criança negra ajoelhada, e tiras de papel crepom em torno dos pulsos, sorrindo para a câmera. A família me perguntava: “Não é você o professor de História? Como pôde deixar isso acontecer?”

Em poucos minutos, retornei à sala de coordenação sob alerta máximo. A postagem foi removida, a família chamada para receber um pedido de desculpas e as professoras do quarto ano convocadas para prestar esclarecimentos. Ambas as docentes haviam colaborado na criação da atividade, ainda que reconhecessem que poderia ser mal interpretada. Afirmavam que havia sido relevante para os estudantes entenderem a escravidão e, conseqüentemente, discutir o racismo no presente. A foto em questão, inédita para mim até então, havia sido aprovada pela coordenação dos anos iniciais e publicada pela equipe de Marketing da escola, sem que ninguém apontasse nenhum equívoco.

Ecoam até hoje as palavras da família sobre a minha responsabilidade como educador e historiador, e sobre a minha então comunidade. Não bastaria, diante da situação, simplesmente seguir adiante após a remoção da postagem, ou repreender as pedagogas. Era preciso investir tempo e esforço na formação continuada. Em primeiro lugar, apoiar professores e professoras dos anos iniciais no planejamento e entender outras práticas similares que aconteciam na escola.

Optei por mergulhar no tema da formação docente, guiado pela preocupação de colaborar com companheiras e companheiros de profissão no processo de formação e reflexão. Nos meses seguintes, trabalhei com professoras dos anos iniciais. Ouvi diversos e distintos relatos sobre a formação inicial, especialmente para o ensino de História, as lacunas que percebiam na própria formação, práticas de ensino e professores formadores.

Assim nasceu a pesquisa sobre a formação de professoras e professores pedagogos para o ensino de História. Concentrei-me na formação inicial das professoras e professores pedagogos, pois nesse momento historiadoras e historiadores colaboram mais diretamente com o processo formativo. Atuam como professores universitários na preparação dos profissionais e das profissionais para apoiar as crianças nas primeiras explorações da memória, narrativas históricas e empatia com o passado. Ainda que decidam por cursos de extensão, pós-graduação ou especialização dedicados ao ensino de História, a formação inicial é, para várias professoras e professores dos anos iniciais, o momento definidor das práticas de ensino de História.

Afinal, como se formam as professoras e professores pedagogos para ensinar História aos estudantes do ensino fundamental dos anos iniciais?

CONSIDERAÇÕES INICIAIS - QUANDO A PEDAGOGIA E A HISTÓRIA SE ENCONTRAM

Para respostas à pergunta “como são formadas as professoras e professores pedagogos para ensinar História aos estudantes do ensino fundamental anos iniciais?”, o estudo teve como destaque a atuação dos professores universitários. Serão tratados como “docentes-formadores”, relacionados às normativas e currículos oficiais dos cursos de Pedagogia.

Considerando as fragilidades encontradas no currículo dos cursos de formação de professores, especialmente nas licenciaturas em Pedagogia (Pimenta, 2009; Gatti e Barreto, 2019), o trabalho investigou concepções e saberes relacionados ao ensino de História. Foram considerados primordiais pelos docentes-formadores, além de significativos e legítimos na formação.

Partiu-se do pressuposto de que a formação de licenciados em Pedagogia deve possuir características e propostas distintas das encontradas em licenciaturas de História. A identidade e a atuação profissional dos egressos se darão em outros espaços e outros públicos, por vezes sequer abordados por professores de História.

De acordo com Schmidt (2015), a formação dos professores de História engloba diversas áreas das Ciências Humanas, como Filosofia e Sociologia. Os professores da disciplina utilizam esses conhecimentos para criar um “embate” com os alunos em sala de aula e guiar as crianças em busca dos conhecimentos históricos, permanecendo aberto aos problemas e projetos reais, tornando-se um “novidadeiro do passado” (Schmidt, 2015, p.56).

No entanto, o processo formativo e a atuação profissional encontravam-se fragmentados por múltiplas tarefas, busca da sobrevivência e identidade incerta. Ressalta a autora:

A imagem do professor de História é realmente marcada pela ambiguidade, ora visto como sacerdote, ora como profissional da Ciência, parteiro da nação, da revolução, militante, porta-voz do verdadeiro passado ou apanhador de diferenças, de indeterminados.

Mas Resende (2008) enfatiza que os professores de História dedicam a formação inicial inteiramente a dominar conceitos e tendências de determinada área do conhecimento, que lhes permita optar por metodologias de trabalho e ferramentas específicas da ciência histórica (Resende, 2008, p.15). Em comparação direta, a formação em Pedagogia seria marcada por dois desafios distintos em relação aos demais cursos de licenciatura similares à História.

Em primeiro lugar, os cursos de Pedagogia possuem funções formativas não direcionadas apenas à docência. Ao contrário dos demais cursos de licenciatura, cujo objetivo expresso é preparar professores para iniciar a carreira com bagagem teórico-prática que lhes permita seguir desenvolvendo-se, a licenciatura em Pedagogia deve formar, de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos Superiores, gestores, supervisores, administradores escolares e docentes para a educação infantil, anos iniciais do ensino médio e Educação para Jovens e Adultos (Brasil, 2015). Em um período de quatro anos, os saberes curriculares dedicados à docência são apenas uma parcela, ainda que relevante, do currículo desses cursos.

E se se considerar a atuação das pedagogas e pedagogos como professores dos diversos segmentos a eles reservados, os saberes exigidos ao ensino de História disputam espaço não apenas com conhecimentos e práticas essenciais à atuação nas demais esferas da Educação, mas com saberes de distintas áreas do conhecimento. O currículo dos cursos de Pedagogia está intimamente ligado ao currículo da educação básica, exigindo domínio de temas amplos, a importância do brincar na primeira infância, psicologia do desenvolvimento infantil, sociologia da educação, diferentes teorias e práticas de alfabetização e letramento matemático, até práticas de ensino e aprendizagem de Geografia, Ciências, Educação Física e, finalmente, História. Segundo Libâneo (2006, p. 12):

[...] É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional.

Para entender como são enfrentados os desafios no âmbito do currículo de formação docente, elaboramos um percurso de pesquisa exploratória. Dedicada a entender de que modo os docentes-formadores da preparação para o ensino de História influenciam o currículo prescrito pelas universidades, trabalhando por novos saberes relativos a esse ensino. Teriam em vista um horizonte tão mais amplo a que se voltam os cursos de Pedagogia.

O currículo é “territórios em disputa”, sobre o qual agem distintos atores em processos que se sobrepõem até atingir um “currículo real”, concretizado em sala de aula. Seguindo os objetivos desta pesquisa, é relevante frisar as diferenças entre o currículo do ensino superior em relação à educação básica. Ressalta Sacristán (1998, p. 15):

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de focá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional etc. O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária, ou o de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno deles.

A partir da análise do currículo moldado pelos docentes-formadores, procuramos contribuir para novas visões na formação em ensino de História, em aproximação à atuação profissional de especialistas que permita

Ao invés de escrever novas prescrições para as escolas, novos currículos ou novas diretrizes de reforma, elas precisam antes questionar a própria validade das prescrições (...). Precisamos sair do currículo como prescrição para o currículo como narração de identidade, do ensino cognitivo prescrito para o ensino narrativo do gerenciamento da vida.
(GOODSON, 2008, p.142)

Foram encontrados vários temas complexos e discussões consideradas vitais e ainda não esgotadas - na Didática da História, formação de professores e Ciências da Educação. Procuramos descrevê-los em quatro capítulos e considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta as hipóteses iniciais, metodologia de pesquisa, instrumentos de coletas de dados e escolhas teóricas do autor. Não nos permitimos criar um percurso de pesquisa interessado em comprovar conceitos ou processos descritos e sem relação direta com o campo abordado. Optamos por uma metodologia de pesquisa qualitativa inspirada nas abordagens das Teorias Fundamentadas em Dados, conhecidas como Microanálise de Dados ou *Grounded Theory*.

De especial relevância foram os trabalhos de Tarozzi (2020), Charmaz (2006, 2008, 2009) e Thornberg (2012). Buscamos referências em dissertações e teses produzidas por colegas do programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, utilizando metodologias semelhantes, em especial Motomatsu (2021) e Knoll (2014).

O segundo capítulo apresenta revisão da literatura considerada seminal aos estudos de ensino de História, saberes docentes e cursos de Pedagogia. A análise dos dados foi enriquecida pelos trabalhos de Sacristán e Goodson sobre a elaboração do currículo como representação dos conflitos de uma sociedade. A concepção dos temas relacionados aos saberes docentes ocorreu a partir das obras de Pimenta (1999), Shulman (1986), Tardif (2001) e Husbands (2011). Por fim, adotamos a compreensão sobre o ensino de História nos anos iniciais no campo da Educação Histórica por meio dos trabalhos de Rusen (2001, 2005, 2007), Cerri (2009), Lee (2003, 2006) e Schmidt (2011).

O terceiro capítulo descreve a trajetória histórica dos cursos de Pedagogia em comparação às políticas públicas para formação de professores. Pretendemos entender de que modo as “políticas do conhecimento oficial” (Apple, 2001, 2006) influenciaram a identidade desses cursos e objetivos formativos.

O quarto capítulo apresenta os resultados das análises documentais das normativas federais, programas pedagógicos, matrizes e ementas dos cursos de Pedagogia, e dos programas de disciplinas ligadas à formação para o ensino de História. E ainda descrevemos as estruturas categóricas a partir do que afirmaram os docentes-formadores, coletadas em entrevistas semiestruturadas.

Em nossas Considerações Finais retomam-se temas iniciais e discute-se em que medida foi possível respondê-los, destacando o conhecimento adquirido durante o percurso e limites da pesquisa.

1 ENSINO DE HISTÓRIA, SABERES DOCENTES E CURSOS DE PEDAGOGIA

O objetivo deste capítulo é estruturar uma revisão da literatura, a considerada seminal para a pesquisa e a mais recente, produzida sobre o campo de formação docente e ensino de História nos cursos de Pedagogia. Da opção pela metodologia de análise fundamentada em dados, não se propõe que conceitos e teorias sejam aplicados inevitavelmente aos objetos de pesquisa, ou sirvam de categorias que poderiam ser comprovadas por meio da investigação. Mas não se pode ignorar a relevância de determinados autores e ideias no processo de investigação, da elaboração do projeto à análise dos dados.

O capítulo está dividido em três seções temáticas que se complementam. Inicialmente, a formação do Ensino de História como campo de investigações científicas, para descrever distintas concepções que guiam as práticas, a partir dos conceitos de educação histórica e consciência histórica. Na segunda seção, se explora de que modo os saberes docentes são entendidos por diversos autores, com ênfase em Gauthier (2009), Tardif (2012) e Husbands (2011). Por fim, há o levantamento dos trabalhos de pesquisa e artigos publicados mais recentemente a respeito da formação para o ensino de História nos cursos de Pedagogia, descrevendo resultados e conclusões.

1.1 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA

Em sua obra, considerada referência geradora e inspiradora para a Nova História, o historiador francês Marc Bloch reflete sobre a natureza do conhecimento histórico e o ofício do historiador a partir de uma pergunta feita pelo filho, então uma criança: “Papai, então me explica para que serve a História” (Bloch, 2002, p.32). A preocupação em explicar a História para crianças, garantindo não apenas entender o passado, mas a educação histórica adequada às primordialidades é, ainda hoje, mais de 70 anos após a primeira publicação do último livro de Bloch, assunto de interesse notório de historiadores e historiadoras, como se constata em publicações na área, vide Ferro (1983) e Vovelle (2007).

Mas, campo de investigação científica, o ensino de História configurou-se apenas posteriormente. Até meados do século XX as discussões sobre o ensino e a aprendizagem de História estavam marcados pela concepção de um “problema pedagógico”. Ainda em 1936, em conferência aos estudantes do curso de História da Universidade de São Paulo, o professor Fernand Braudel traçou considerações e estratégias para a “pedagogia da História”, que ajudasse a superar os “duros constrangimentos” do ensino da disciplina nas escolas.

“Pedagogia” era sinônimo de “ensino”, segundo Braudel (1955, p.3), “problema ou obstáculo pedagógico” para a História. Resumia como “necessidade de tomar o pensamento em seu estado original para o comunicar, tornar sensível, a quem vos ouve, com maior ou menor atenção”. Idealmente, para o autor, o ensino de História deveria ser restrito à simplificação das narrativas historiográficas, de acordo com um sequenciamento assim descrito:

A essência histórica transpôs lentamente muitas fases: foi a crônica do príncipe, a história das batalhas, o espelho dos fatos políticos, mas hoje, pelo esforço de denodados pioneiros, ela mergulha nas realidades econômicas e sociais do passado. São tais etapas, etapas como degraus da escada que conduz à verdade. Não sacrifiqueis nenhum degrau quando estiverdes em companhia de estudantes. São perigosas as escadas truncadas.

Nas escolas primárias do Brasil, essa interpretação se traduzia em um ensino de História fortemente vinculado à moral cívica, cujo fio condutor se ligava aos grandes personagens patrióticos, com objetivo de ensinar as tradições nacionais (Bittencourt, 2005, p.65). A memorização da narrativa simplificada e ufanista era a principal estratégia didática. Entre as décadas de 1960 e 1970 o paradigma foi reforçado pela ditadura civil-militar brasileira, incluindo a criação de uma disciplina escolar que substituiu História e Geografia, denominada Estudos Sociais.

O campo de pesquisa destacado no ensino de História, segundo Germinari (2016), abriu-se no Brasil a partir do final da década de 1970 do século XX, graças aos debates teóricos e lutas políticas de resistência contra a ditadura. Os profissionais da Educação se dedicaram a praticar experimentos para a seleção de conteúdos e metodologias consideradas inovadoras para a época, como a televisão e o videocassete.

Consolidado, pela atuação de professores da educação básica, do ensino superior e pesquisadores em eventos como o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, em 1988, e Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, em 1993, o novo campo de pesquisas permitiu a colaboração e reflexão sobre temas até então inéditos. Segundo Germinari, (2016, p.762)

As experiências pedagógicas, a formação do profissional de história; a produção do conhecimento histórico na escola, o significado da utilização e a análise dos conteúdos do livro didático; o ensino de História temática como proposta para romper com o ensino de História tradicional; reformas curriculares e a utilização em sala de aula de novas linguagens (música, fotografia, literatura, filmes, história em quadrinhos) [...]

Diferentemente do que ocorreu com distintos campos de investigação sobre o ensino de determinadas áreas do conhecimento, como notadamente alfabetização e letramento, as investigações no ensino de História evitam descrever o próprio campo de maneira estrutural, organizada em correntes ou linhas. Parece haver certo consenso que existem distintas concepções para o ensino de História, mas se resumem à dicotomia de “métodos tradicionais” e “métodos inovadores” (Bittencourt, 2005, p.226).

O ensino de História “tradicional”, segundo Bittencourt (2005), seria entendido como o que utiliza a lousa, o giz e o livro didático para aulas expositivas, em que os alunos recebem passivamente a carga de informações. Essa concepção de ensino de História se basearia, para Cordeiro (2000), na relação profundamente hierárquica e autoritária entre crianças e professores, independente dos recursos técnicos.

Mantendo a estrutura básica, o “método tradicional” se identificaria pela seleção de temas no currículo e funções que fazem da História parte da formação das crianças. Com ênfase na narrativa histórica oficial, a concepção de ensino de História procura valores patrióticos, nacionalistas, com valores moralistas, por vezes religiosos, em favor da manutenção do status.

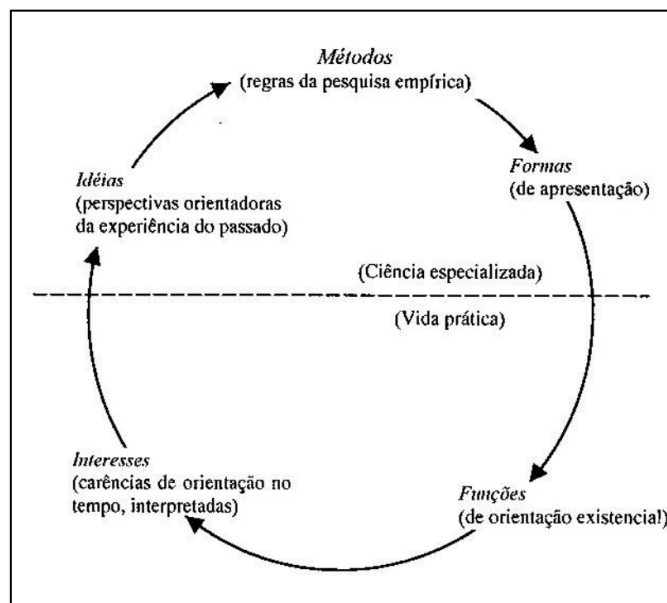
No relato sobre as práticas docentes na escola primária, Brites (1985) indica que, nesse segmento escolar, “a História é apresentada às crianças como uma exterioridade à sua experiência, como espetáculo” (Brites, 1985, p.248), traduzida à “exibição de tarefas” relacionadas a comemorações cívicas e grandes personagens históricos.

Em contrapartida, descrever sucintamente o que são os “métodos inovadores” é tarefa árdua. Ainda de acordo com Bittencourt (2005), se caracterizam como processos dialéticos, em que os alunos são convidados a interagir com os objetos de investigação histórica, confrontando contraditórios e superando determinados obstáculos epistemológicos. Além disso, devem incluir abordagem dialógica, na qual “o conhecimento não pode ser posse exclusiva do professor”, na perspectiva freiriana (Bittencourt, 2006, p.235).

Mais recentemente, o campo do ensino de História se orienta em relação ao conceito de “consciência histórica” a partir das contribuições de Rüsen (2005, 2007). Relacionam intimamente a teoria da História às “tarefas didáticas” (Bergman, 1990, p.30). A História seria, de um ponto de vista antropológico, “tempo que ganhou sentido e significado”, elemento de orientação da vida humana. Entender as narrativas históricas possibilita a integração das experiências do presente e criação de expectativas para o futuro, auxiliando as identidades e o senso de continuidade e pertencimento.

Rüsen (2001) propõe que a História como disciplina filosófica e científica é apenas parte de um conjunto mais complexo de relações e ideias sobre o passado, presente na vida prática e ciência especializada, como a matriz abaixo:

Figura 1 - Matriz Disciplinar da História



Fonte: Rüsen (2001).

A produção de conhecimento histórico, na ótica ruseniana, deveria se propor a orientar a vida prática, tornando o ensino de História parte essencial da produção de conhecimentos. Ainda que o sentido seja considerado demasiadamente provocativo, os trabalhos de Garcia, Barca e Schmidt, apenas para citar três, indicam o impacto positivo da abordagem em pesquisas no Brasil, Cabo Verde e Portugal. “A aprendizagem da história seria considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais”, proporcionando novos conceitos sobre a própria vida e desenvolvendo ideias históricas gradativamente mais complexas (Schmidt, 2011).

Rüsen ((2005, p. 25, tradução nossa) ressalta:

“A consciência histórica tem funções práticas: ela reveste o presente com direcionalidade temporal, uma orientação que pode guiar as ações intencionais pela agência de memórias históricas. Esta função pode ser chamada de “orientação temporal”¹.

Orientação temporal que agiria em duas esferas da vida. Do ponto de vista externo, adicionaria dimensão temporal à vida prática, revelando a temporalidade das circunstâncias moldadas pelas atividades humanas. Internamente, acrescentaria dimensão temporal à própria subjetividade do indivíduo, permitindo autoentendimento e percepção sobre a identidade histórica, a compreensão de si mesmo como parte das narrativas sobre o passado a partir do presente.

Permite, a consciência histórica, “dar sentido ao passado”, em sensibilidade, interpretação e orientação. Mas a consciência operaria em distintos níveis de abstração e complexidade, descritos pelo autor como quatro tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética:

¹ “Historical consciousness has a practical function: it bestows upon actuality a temporal direction, an orientation which can guide action intentionally by the agency of historical memory. This function can be termed ‘temporal orientation’”.

Quadro 1 – Tipos de consciência histórica

	Tradicional	Exemplar	Crítica	Genética
Experiência no tempo	Repetição de uma forma de viver obrigatória	Representação de regras gerais de conduta ou de um sistema de valores	Problematização de formas de viver e de sistemas de valores atuais	Transformação de formas de viver "alienígenas" em apropriadas
Padrões de significância histórica	Permanência de uma forma de viver obrigatória em relação as transformações temporais	Regras atemporais para vida social, valores validados fora do tempo	Quebra dos padrões de significância histórica pela negação de sua validade	Desenvolvimentos nos quais formas de viver se transformam para poder garantir sua continuidade
Orientação da vida externa	Consentimento de uma vida em comum a partir ordens recebidas previamente	Situações peculiares relacionadas à regularidades do que aconteceu e o que deveria acontecer	Delimitação dos pontos de vista individuais contra obrigações indicadas previamente	Aceitação de diferentes pontos de vista em uma perspectiva compreensiva de desenvolvimento comum
orientação da vida interna	Internalização de formas de viver previamente indicadas como limitações - assumindo papéis	Relacionando conceitos próprios com regras gerais e princípios - legitimação dos papéis por generalização	Autosuficiência através da refutação das obrigações exteriores - criação de papéis	Mudanças e transformações de conceitos próprios como condições necessárias para permanência e autosuficiência - equilíbrio entre os papéis
Relação com valores morais	Moralidade é pré-determinada por ordens obrigatórias; validade moral estavelmente inquestionável pela tradição	Moralidade é a generalização de obrigações como valores e sistemas de valor	Rompendo com o poder moral de um sistema de valores ao negar sua validade	temporalização da moralidade - possibilidade de desenvolvimento contínuo tornar-se condição para moralidade
Relação com a razão moral	A razão dos valores é sua efetividade pré-determinada permitir consentimento em questões morais	Argumentação por generalização, fazendo referências e regularidades e princípios	Estabelece valor crítico e ideologia crítica como estratégias importantes do discurso moral	Transformações temporais se tornam o argumento decisivo para a validade de valores morais

Fonte: Adaptado de Jorn Rüsen (2004).

A partir das diferentes configurações da consciência histórica, se refletiria que os processos são criados e impulsionados por diversas práticas sociais como condições para o desenvolvimento. Afirmar Cerri (2009) que o ensino formal de História é apenas a faceta de fenômeno social bem mais amplo, a própria História, mas que há mais chances de compreendê-la. Os limites estão mais visíveis do que nas demais dimensões da aprendizagem histórica.

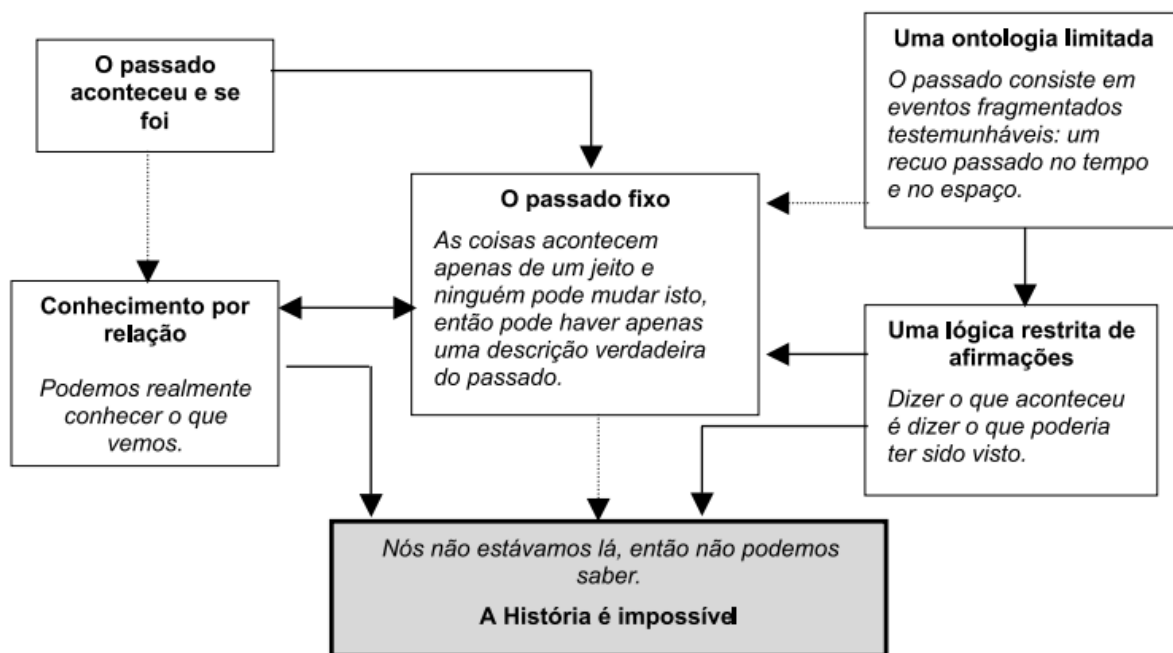
Define Cerri (2009, p. 150) o ensino de História como “problema prática e teórico” para a Educação e para a História,

Síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que sejam a teoria e o método históricos, e ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações.

Os tipos de consciência histórica, portanto, estariam implicados em todos os aspectos da produção, interpretação e comunicação dos conhecimentos históricos, orientando concepções historiográficas e ensino de História (Cerri, 2009). Quem ensina História, em qualquer dimensão da matriz curricular de Rüsen, o faz a partir da própria consciência histórica, de acordo com as configurações pessoais. A formação de professores seria um desafio ainda mais complexo, pois demandaria um processo de reflexão sobre as competências históricas por parte de formadores e alunos, assim como a atenção às demais dimensões que a influenciam, além da educação formal.

A partir da aplicação desses conceitos em pesquisas empíricas com crianças, Lee (2006) sugere a possibilidade de “literacia histórica”, que proveria um conjunto de estruturas que guiariam o trabalho dos professores, referência para a aprendizagem de meninas e meninos. O ensino de História seria entendido como processo de superação de ideias do senso comum que, caso não abordadas intencionalmente, tornariam a História impossível:

Figura 2 – Ideias do dia a dia que tornam a História contra-intuitiva



Fonte: Lee (2006).

A superação das barreiras, segundo Lee (2006), do senso comum para conceitos contraintuitivos da História, aconteceria em progressão de desenvolvimento da empatia histórica, descrita em sete níveis:

Quadro 2 - Modelo de Progressão de Empatia Histórica

Nível 1	Tarefa explicativa não explicada	"As pessoas fizeram o que fizeram, e pensaram o que pensaram".
Nível 2	Confusão	O passado é "uma casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis".
Nível 3	Explicação através da assimilação e deficit	"As pessoas do passado pensavam como nós, mas faltava-lhes esperteza e sensibilidade moral".
Nível 4	Explicação através de papéis e/ou estereótipos	"As ações de Napoleão são explicadas dando enfoque ao facto de ele ser um general, e os generais são conhecidos por procurarem glória".
Nível 5	Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente	"Os alunos que pensam assim continuam a acreditar que as pessoas do passado deveriam pensar como nós", mas não o fizeram por alguma circunstância particular.
Nível 6	Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam (empatia histórica)	"Os alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como vemos".
Nível 7	Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo	"Os alunos relacionam crenças complexas com outras menores, invocando por exemplo as noções de graça e destino para explicar porque é que as pessoas que sofriam de lepra viviam na esperança que o toque do rei as curasse".

Fonte: Adaptado de Lee (2003).

A visão sobre as distintas concepções de conhecimento histórico e ensino de História é parte dos saberes docentes essenciais ao ensino de História, discutida na próxima seção.

1.2 SABERES DOCENTES E ENSINO DE HISTÓRIA

O campo de pesquisas sobre os saberes docentes, denominados saberes dos professores (Cunha, 2007), é amplo e complexo, pois situam-se na interseção de várias áreas do conhecimento consideradas essenciais ao exercício da docência. Na literatura sobre o tema há múltiplos modos de definir o que são os saberes, como são formados e de que maneira se apreendem.

Citação atribuída por Shulman (1986) ao poeta norte-americano George Bernard Shaw: “quem sabe, faz; quem não sabe, ensina”. Embora a frase fale mais sobre a relação dos estudantes da época de Shaw com os mestres, em função das punições físicas e humilhações sofridas, reflete a ótica do senso comum sobre o exercício da docência, que resulta no que Gauthier (2013) denomina de “um ofício sem saberes”.

Essa “cegueira conceitual” seria fruto, de acordo com o autor, de “erros” de interpretação sobre o trabalho dos professores e professoras:

1. “Basta conhecer o conteúdo”: ser professor seria “meramente” resultado do “acúmulo de informações sobre determinado assunto ou ação”;
2. “Basta ter talento”: atribuído frequentemente às artes e aos esportes, a ideia de ser professor é “natural”, tarefa executada pelo destino em algumas pessoas;
3. “Basta ter bom senso”: ignorando os conflitos inerentes ao processo educativo, entende a docência como acessível a qualquer um, desde que guiado por boas intenções e senso comum;
4. “Basta seguir a intuição”: em abordagem que beira a defesa do irracionalismo, ensinar seria apenas seguir um fluxo de emoções e percepções pontuais sobre o que é melhor para as crianças ao aprender;
5. “Basta ter experiência”: para ser professor, basta ensinar por muito tempo, ou seja, todos os saberes necessários são adquiridos na prática;
6. “Basta ter cultura”: professores e professoras seriam eruditos, guardiões da cultura e da tradição.

Nos “erros” indicados por Gauthier, encontram-se paralelo com equívocos comuns sobre o ensino de História, especialmente se refletidos em relação à atuação das pedagogas e pedagogos como professores multidocentes/polivalentes.

Resultou, a soma de erros, segundo Gauthier (2013, p. 27), de maneira ampla, na acuidade social negativa da docência, relegando-a a função secundária, desvalorizada, de baixa qualidade, por não ser suficientemente técnica ou objetiva. Tampouco as tentativas de educadores e pesquisadores em aprofundar as investigações e conceder aos docentes a racionalidade técnica têm sido bem-sucedidas:

“É como se, fugindo de um mal para cair em outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes em um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula. É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objetivo real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores” .

Se, afirma Schon (1994), a complexidade das dimensões envolvidas na prática por professoras e professores não pode ser suficientemente entendida apenas pela “racionalidade técnica”, como se pode descrever saberes constitutivos e necessários para que alguém possa ensinar?

A partir da análise histórica das avaliações elaboradas do final do século XIX e metade do século XX para certificação de professores nos EUA, Shulman (1986) descreve inicialmente duas categorias de saberes docentes, definidos a partir da natureza temática. Como ressaltam Ribeiro e Miranda (2019), o autor entende os saberes docentes como categorias de conhecimento associadas à certeza do que é essencial para promover a aprendizagem (Ribeiro, Miranda, 2019, p.87).

Inicialmente, Shulman (2014, p. 206) descreve duas categorias. Os “conhecimentos dos conteúdos”, relacionados aos assuntos que os professores precisam conhecer sobre as distintas disciplinas escolares; e “conhecimentos pedagógicos”, que se relacionam às teorias de aprendizagem e aos métodos de ensino. Considera ainda uma terceira, “paradigma perdido”, denominada “conhecimentos pedagógicos dos conteúdos”, dedicada aos saberes da ação pedagógica sobre conhecimentos científicos e escolares.

Mais recentemente, o autor ampliou as categorias propostas para configuração da “base do conhecimento” indispensável à docência:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

O modelo baseado em categorias de conhecimento foi fortemente criticado por ser considerado demasiadamente rígido e esquemático na maneira como organiza os saberes docentes (Husbands, 2011). Quando indagados diretamente sobre os saberes que informam as práticas, os docentes tendem a conectar e articular várias formas de conhecimento de maneira pouco estruturada.

Pimenta (1999), em cenário ligado à formação de professores, os saberes docentes seriam categorizados em três tipos interconectados: experiência, conhecimento e pedagógico. A primeira categoria se relaciona às experiências dos professores em formação durante a vida escolar e a representação e estereótipo da profissão. E se relaciona aos professores, que possuem ou não experiência como docentes, com identidade profissional como docentes. Por fim, os saberes da experiência são elaborados a partir das reflexões sobre as práticas, em processo autônomo por parte dos professores.

A segunda categoria, saberes do conhecimento, não pode se reduzir apenas às informações sobre determinado assunto ou área do conhecimento. Os saberes implicam em conhecer, classificar, analisar e contextualizar as informações, gradativamente, em entendimento do poder do conhecimento à ação pedagógica.

Na terceira categoria, saberes pedagógicos, a autora afirma que são abordados durante a formação de maneira distinta e desarticulada. Para estruturá-los se deve partir “[...]das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação” (PIMENTA, 1999, p. 25). A formação de professores, portanto, deve estar centralizada na prática social de ensinar. Os saberes seriam produzidos na ação,

pois o “[...] futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer” (PIMENTA, 1999, p. 26).

Em outro sentido, Tardif (2012, p.35) afirma que os docentes se encontram frequentemente alienados em relação aos próprios saberes, pois não são responsáveis pela definição ou seleção:

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não a de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática”.

Há um “saber docente”, na opinião de Tardiff (2012), que é plural, formado pela amálgama de saberes determinados nos processos e lugares de aquisição. Os saberes docentes seriam assim descritos sucintamente:

Quadro 3 – Tipos de saberes docentes

Disciplinares	Curriculares	Profissionais	Experienciais
Correspondem aos diversos campos do conhecimento;	Correspondem a discursos, objetivos, conteúdos e métodos;	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores;	Surgem da experiência e são por ela validados;
Encontram-se integrados nas universidades, sob forma de disciplinas;	Apresentam-se sob forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.	Saberes pedagógicos: concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo.	Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de habitus e de habilidades.
Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.			

Fonte: baseado em Tardif (2012).

Posteriormente, Tardif orienta a aquisição desses múltiplos saberes por meio de “[...] um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes docentes”,

relacionando-os não apenas aos lugares de aquisição, mas aos processos de integração do trabalho e socialização dos professores e professoras.

O quadro procura apresentar as relações entre os saberes docentes, lugares de aquisição e processos de integração:

Quadro 4 – Fontes sociais e Modos de Integração dos saberes docentes

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de Integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.

Fonte: Adaptado de Tardif (2012).

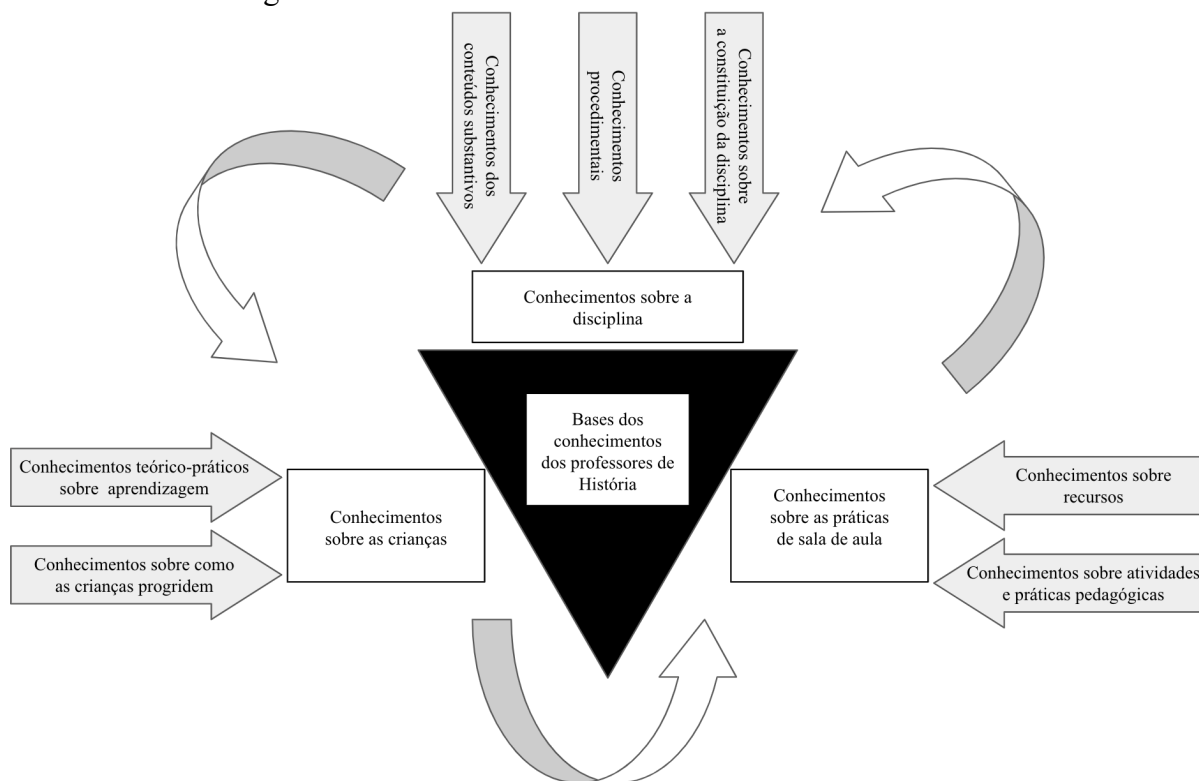
Consideram-se de especial relevância para a pesquisa as indicações de Tardif (2012, p. 41) sobre a relação dos saberes experienciais aos saberes da formação profissional, no processo de “certezas relativas ao seu contexto de trabalho”:

É exatamente em relação a estes objetos-condições que se estabelece uma defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula quando em seus primeiros anos de ensino). Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns, essa descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela provoca uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não). E, finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos”.

Ao relacionar diretamente as ideias sobre os saberes docentes ao ensino de História, Husbands (2011) propõe um conjunto de categorias para desenvolver práticas do ensino de História. As categorias foram intensamente influenciadas pelo conceito de

“base de conhecimento”, como descrito por Shulman (2015), representadas no esquema abaixo:

Figura 3 – Saberes necessários ao ensino de História



Fonte: Adaptado de Husbands (2011).

As três categorias e subcategorias descritas foram um conjunto de elementos que se relacionam, e cujas fronteiras são relativamente permeáveis, mas essenciais ao entendimento claro não apenas dos elementos integradores, mas ainda dos fluxos criados por professores em atuação. Ressalta Husbands (2011, p. 93):

“Este capítulo sugere que esses limites são artificiais: compreender os fluxos entre as diferentes origens e formas de conhecimentos, conforme se tornam lentes através dos quais os outros são percebidos. Para iniciantes, esse modelo também traz implicações. O modelo nos lembra que aprender a ensinar envolve a aquisição de conhecimentos diversos”

Diferentes propostas de saberes docentes foram utilizadas como referenciais para investigações acadêmicas sobre a formação ao ensino de História nos cursos de Pedagogia, conforme a próxima seção.

1.3 FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Por fim, com o objetivo de entender como a formação para o ensino de História nos cursos de Pedagogia está sendo investigada, recorre-se aos bancos de produção acadêmica. A partir de levantamento em bases de dados e bancos de produções acadêmicas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SciELO (Scientific Electronic Library Online) e CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), utilizando os termos “História”, “ensino de História”, “Curso de Pedagogia” e “Formação de professores”, foram identificados, entre artigos, dissertações e teses, seis trabalhos relevantes às perguntas norteadoras da investigação sobre a formação para o ensino de História nos cursos de Pedagogia.

Majoritariamente, os trabalhos encontrados são pesquisas de caráter documental, como estudos de estado da arte e análises de normativas de formação de professores e currículos oficiais de diferentes instituições de ensino superior. Há ainda pesquisas sobre a ótica dos egressos dos cursos de Pedagogia na formação para o ensino de História.

Entre as pesquisas de caráter documental, Rosa (2021) identificou e analisou as concepções de ensino de História na formação inicial das pedagogas e pedagogos das universidades estaduais paulistas. E a partir dos currículos formais, ou seja, análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos, com levantamento bibliográfico. O ensino de História tem lugar assegurado no currículo das universidades paulistas, ainda que frequentemente se encontre dividindo o espaço com a formação para o ensino de Geografia, o que não se observa com outra disciplina (Rosa, 2021, p.228).

Em relação às concepções de ensino de História presentes nos currículos, Rosa utilizou conceitos de tipologias narrativas (Rüsen, 2007; Schmidt *et al.*, 2011), identificando a proeminência de narrativas dos tipos crítico e genético.

Em sua dissertação, Carvalho (2017) analisou planos de ensino da disciplina de Conteúdos e Métodos de Ensino de História em três cursos de licenciatura em Pedagogia de IES privadas na região de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo. De acordo com o autor, as disciplinas analisadas não asseguram aos licenciandos em Pedagogia saberes

referentes ao “o quê” e “como ensinar”, pois os cursos se pautam por aspectos mais técnicos das práticas (Carvalho, 2017, p.126).

A pesquisa foi de caráter mais amplo, que logrou desenvolver um estudo de “estado da arte” sobre formação de professores nos cursos de Pedagogia. Na análise do discurso contido na documentação dos cursos de Pedagogia de 12 IES do Distrito Federal e uma entrevista em profundidade com a coordenadora de curso, Silva (2017, p.237) relata que as dissertações de mestrado e doutorado analisadas mostram a insipiência da formação inicial dos pedagogos para o ensino de História:

O maior problema está na dificuldade curricular do professor pedagogo em ministrar aulas de disciplinas nas quais não se especializou e que, portanto, desconhece as especificidades teóricas e metodológicas dessas matérias, o que se reverterá em aulas de História com caráter factual e com forte apelo à memorização.

Sobre a documentação pedagógica dos cursos de Pedagogia do Distrito Federal, o autor conclui que os programas apresentam “confusão epistemológica” na natureza da própria Pedagogia, ora entendida como “chancela para lecionar”, “panaceia pedagógica”, ou “ciência da prática educativa”. Os currículos não indicam a integração entre o ensino de História e geram fragilidades na formação teórica e metodológica.

Para o autor, os debates em torno da configuração da Pedagogia como campo das ciências devem ser superados. De acordo com Silva (2017, p.240):

Na ótica do materialismo histórico e dialético é preciso, em caráter de urgência, romper com os dilemas artificiais que foram fomentados por parte da academia – como, por exemplo, a suposta falta de identidade, exaustivamente debatida nesta tese – se desejar superar a presumida fragilidade pela qual passa, com a tomada acrítica de teorias ou a promoção de atividades pragmáticas em excesso, pouco vinculadas com o campo de atuação desses futuros profissionais.

Silva e Borges (2018), em estudo complementar, desenvolveram estudo do conhecimento sobre as produções acadêmicas dedicadas ao currículo de formação em ensino de História publicadas pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e artigos publicados na rede SciELO.

Os resultados encontrados revelam que, de 2000 a 2015, foram publicados pela ANPED cinco trabalhos especificamente sobre currículo e ensino de História, além de dez outros com a temática genérica de currículo. A partir do ENDIPE, foram encontrados 14 trabalhos, publicados de 1982 a 2014, enquanto no SciELO entraram apenas dois, em 1994 e 2014. Apenas um discute especificamente a formação de pedagogos para o ensino de História.

As pesquisas documentais nas bases de dados e bancos de teses reforçam as conclusões de relatórios e pesquisas colaborativas desenvolvidas por Gatti e Barreto (2019) e Pimenta (2017). Indicam apenas pequena porcentagem da carga horária dos cursos de Pedagogia dedicadas à formação ao ensino de História, com larga predominância de conteúdos relacionados ao “como ensinar”. Os conteúdos específicos das propostas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental são pouco abordados (Gatti, 2009).

Entre as pesquisas com egressos do curso de Pedagogia, destaca-se Lucini (2014). Conduziu uma investigação com 26 egressos do curso de Pedagogia que atuam na rede municipal de ensino. Por meio de questionários, a autora avaliou a contribuição da disciplina acadêmica de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História” para as práticas docentes, nos primeiros anos de atuação profissional.

A partir dos dados coletados, Lucini (2014, p. 14) concluiu:

[...] dados revelam a precariedade com que essa disciplina era tratada no currículo do curso. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Geografia, Ciências e História eram ministrados numa mesma disciplina e com carga horária menos das demais áreas do conhecimento, já que a quantidade de horas era igual às demais, mas cada qual com apenas uma área [...] diante do questionamento sobre a mobilização dos conhecimentos adquiridos na graduação para a prática educativa em História, Geografia e Ciências. As três áreas receberam os menores índices de mobilização dos conhecimentos. Essas duas observações, portanto, remetem a considerar a importância dos saberes disciplinares. Esses saberes os compreendemos aqui como os conteúdos próprios de cada área do conhecimento [...].

De modo similar, Souza e Araújo (2020, p.230) relatam que a partir de questionários respondidos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a formação para o ensino de História, constataram que vários sequer tiveram acesso a

disciplina dedicada ao tema. Entre os egressos que tiveram acesso a uma disciplina do curso de licenciatura com esse objetivo, afirmam pouco ter contribuído para a prática:

As respondentes, em sua maioria, não se veem habilitadas a ensinar tal componente curricular. Alegam que têm domínio da finalidade da disciplina na aprendizagem do estudante e o conhecimento para buscar estratégias metodológicas para ensinar História no Ensino Fundamental I. Entretanto, afirmam não ter conhecimento dos conteúdos.

As pesquisas com egressos dos cursos de Pedagogia indicam que as fragilidades encontradas pelos pesquisadores nos currículos oficiais de diferentes IES se traduzem em percepção negativa sobre a formação para o ensino de História por parte dos licenciados. A origem das fragilidades são a ênfase nos conhecimentos metodológicos do ensino de História, que entendem como formação “técnica”, com pouco espaço para os conteúdos de ensino.

Consideramos relevante não ter sido possível encontrar demais pesquisas sobre os docentes responsáveis pela formação em ensino de História nos cursos de Pedagogia. Esperamos que esta pesquisa contribua ao campo, oferecendo contornos para entender de que modo os docentes-formadores universitários colaboram para a formação dos licenciandos.

2 CURSOS DE PEDAGOGIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO

No capítulo anterior, constatou-se a reconfiguração do campo do Ensino de História a partir das discussões apresentadas por Rüsen sobre a consciência histórica e centralidade do ensino-aprendizagem para a produção de conhecimento histórico. Neste capítulo, as atenções estarão voltadas aos cursos de licenciatura em Pedagogia, transformações e permanências curriculares em relação às políticas públicas para a Educação.

O objetivo do capítulo não se resume apenas a narrar a história recente das iniciativas de transformação da educação brasileira pelas políticas públicas, ou apenas descrever a gênese e o desenvolvimento dos cursos de Pedagogia, pois os temas foram amplamente discutidos por pesquisadoras sob diferentes prismas teóricos e metodológicos (Micheletti, 2017; Silva, 1999; Scheibe e Aguiar, 1999; Libâneo e Pimenta, 1999; Brzezinski, 1996; Gatti, 1993). A intenção das próximas seções é refletir sobre o impacto das políticas públicas após 1996 nos currículos dos cursos de Pedagogia, especificamente o vínculo tácito estabelecido com os currículos dos anos iniciais do ensino básico, que transformou os objetivos desses cursos de licenciatura. Utilizam-se como referencial teórico os conceitos de identidade profissional e políticas do conhecimento oficial.

Deve-se notar que as últimas três décadas testemunharam avanços, retrocessos e ambiguidades nas políticas públicas para Educação em diferentes dimensões. Não apenas os currículos da formação de professores, mas financiamento, regulação de livros didáticos, investimentos em infraestrutura etc. De acordo com Yanaguita (2011, pg. 7)

O FUNDEF, a LDB/96 e os exames nacionais determinaram as novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, “conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional.

Foi preciso mapear os marcos legais mais relevantes para os temas discutidos, representados no seguinte esquema:

Figura 4 – Linha do tempo de políticas públicas brasileiras para Educação



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

A promulgação da Constituição de 1988 é o marco inicial. Estabeleceu as crianças como sujeitos de direito, com especial ênfase ao acesso à educação gratuita e de qualidade. A partir do novo paradigma, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 inicia um processo de centralização das iniciativas voltadas ao melhoramento da educação básica no governo federal, criando um processo histórico de disputas sobre os currículos em todos os níveis, com impactos diretos nos objetivos formativos e organização dos cursos de Pedagogia. Resumidamente, ao regulamentar que a formação docente mínima para a atuação em qualquer nível da escola básica deve ser o ensino superior, especialmente para os anos iniciais, a licenciatura em Pedagogia, a LDB/1996 determina forçosamente a

extinção dos cursos normais e a reconfiguração dos cursos de Pedagogia para atender a uma demanda pragmática, mudando a direção desse campo do conhecimento, como se analisará a seguir.

2.1 IDENTIDADES PROFISSIONAIS E POLÍTICAS DO CONHECIMENTO OFICIAL

Para Gimeno Sacristán (2008, p.101), os currículos não podem ser entendidos apenas como documentos estáticos ou seleções neutras de conhecimentos considerados amplamente legítimos. De acordo com o autor, deve-se tratá-los como processos contínuos em diferentes níveis.

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação como resultado de diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformações aos quais se vê submetido.

A partir da ótica que entende os currículos como complexa sequência de reconfigurações por diferentes atores dos processos educativos (técnicos, supervisores, professoras e professores, auxiliares e os próprios estudantes), propõe-se a retomada histórica da trajetória dos currículos dos cursos de Pedagogia em duas dimensões específicas. Ressalta Sacristán (2008) como “currículos prescritos”, ou seja, documentos oriundos das políticas públicas para educação como currículos oficiais, regulações, normativas e guias escritas pelos diferentes órgãos do poder público. Comparam-se aos “currículos apresentados aos professores”, ou seja, elaborações das instituições do ensino superior como normativas de trabalho para guiar o processo formativo dos licenciandos pela ação dos professores formadores.

A retomada considera, ainda, que os processos de elaboração e reelaboração dos currículos tampouco acontecem isolados. Fazem parte das disputas entre os diferentes grupos de interesses que buscam a hegemonia das políticas culturais pela representação em diferentes instituições sociais e políticas. Afirma Apple (1999, p.52) que os currículos estão situados entre as políticas culturais:

(...) a forma e o conteúdo culturais funcionam como indicadores de classe. A concessão de uma legitimidade exclusiva a tal sistema de cultura, através da sua incorporação no currículo centralizado oficial, cria, por sua vez, uma situação em que os indicadores de ‘gosto’ se tornam indicadores das pessoas. A escola torna-se uma escola de classes.

Os processos de configuração dos currículos expressam os conflitos entre projetos político-culturais mais amplos e ocultos nas seleções de saberes e práticas consideradas adequadas, úteis e legítimas à educação. Com alarmante frequência, os currículos prescritos procuram se apresentar como descrições neutras do mundo, e representam interesses e privilégios de determinados grupos sociais, em detrimento das diferentes epistemologias dispostas no mundo real (Apple, 1999). De acordo com Apple, o fenômeno é particularmente perceptível quando se trata de iniciativas de criação de currículos nacionais unificados, como parece ser o caso do Brasil. Especialmente após 2014, com os esforços de criação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, mas com raízes estabelecidas no processo de reconfiguração das políticas de educação após a redemocratização.

Entendem-se “políticas do conhecimento oficial” como expressão dos interesses e privilégios epistemológicos de certos grupos na forma de regulações ou normativas curriculares, apresentadas como legítimas e procurando representar consenso ou utilidade aparentes. Desse ponto de vista, a trajetória dos cursos de Pedagogia parece ser um exemplo particularmente interessante das tensões, a partir do momento em que se estabelece entre os objetivos a formação de professores para os anos iniciais da escola básica em nível superior.

2.2 QUEM PODE O MAIS, TAMBÉM PODE O MENOS – CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA ATÉ 1996

A trajetória dos cursos de Pedagogia no Brasil, desde sua criação no final da década de 1930, como seção da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, é marcada por constante oscilação entre duas percepções distintas. Oscilação que diz respeito à sua identidade e atuação profissional dos egressos: ora percebidos como

demasiadamente indefinidos, com currículos generalistas e sem clareza de qual deveria ser o campo de atuação profissional; ora como demasiadamente subordinados às exigências práticas dos governos, aos anseios dos diferentes grupos políticos investidos na formação de professores. E que se revelam engessados a permanecer prejudicados no desenvolvimento do próprio campo do conhecimento, a ciência da educação.

Ainda que historicamente, conforme afirma Libâneo (2011), o trabalho da pedagoga e do pedagogo tenha sido frequentemente associado à educação de crianças, a atuação profissional não figurava entre os objetivos formativos dos primeiros cursos criados no Brasil. De acordo com Silva (1999), ao menos até as reformas impostas pelo regime civil-militar no final da década de 1960, os cursos de Pedagogia tiveram a própria existência frequentemente contestada pela falta de clareza de qual deveriam ser os conteúdos e o papel dos bacharéis e licenciados. Inicialmente organizados em esquema 3+1, ou seja, três anos de bacharel que os habilitavam para a atuação como “técnicos em educação”, somados a um ano de licenciatura, que permitia a docência nos cursos normais e o direito de lecionar filosofia, história e matemática, os objetivos planteados não eram suficientemente específicos. De acordo com Silva (1999, p.15).

(...) a ideia da extinção provinha da acusação que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação (Silva,

Entre o final da década de 1960 e os primeiros anos da década de 1970, no contexto da Reforma Universitária e sob a influência de Valnir Chagas, no Conselho Federal de Educação (CFE), os cursos de Pedagogia foram reformulados, sem, no entanto, solucionar definitivamente a questão de sua identidade. A criação de diferentes tipos de habilitações (orientação, administração, supervisão, inspeção e docência) oferecidas em um único diploma de licenciatura, reforçava a identidade com a formação de técnicos da Educação, mas ainda de maneira fragmentada e com diversas sobreposições entre os conteúdos das diferentes habilitações. Mantinha ainda a incerteza a respeito da atuação das pedagogas e dos pedagogos como docentes, pois reafirmava o papel como professores das escolas normais, mantendo a ideia de que “quem pode o mais, pode o menos”: quem prepara o professor primário tem condições de ser professor primário” (Brasil, CFE, Documenta, n.100, p.110).

A partir do final da década de 1970, o tema da identidade dos cursos de Pedagogia tornou-se central nos debates entre associações de estudantes, professores e pesquisadores, sem consenso a respeito. Havia a tendência em denunciar e propor reformas que permitissem distanciar os cursos e os objetivos formativos das “concepções tecnicistas” que predominavam (Libâneo, 1996; Brzezinski, 1996; Silva, 1999). Mas sem ser equacionada a identidade profissional baseada na atuação real ou potencial no mercado de trabalho, o que abriu as portas para discussões mais aprofundadas sobre a natureza da Pedagogia e da Educação como campos do conhecimento (Pimenta, 1996; Libâneo, 1998). Pouco a pouco, pedagogas e pedagogos foram absorvidos em diferentes funções, inclusive como professores dos anos iniciais da escola básica. E sem haver mudanças significativas nas estruturas dos cursos até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Batista, 2019).

2.3 CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE 1996 A 2006

As discussões sobre a natureza dos conhecimentos da educação e a configuração da Pedagogia como campo do conhecimento científico permanecem como espaço para discussões e propostas. Até a década de 1990, as “políticas do conhecimento oficial” haviam procurado regular os cursos de Pedagogia do ponto de vista da atuação profissional em comparação com outros possíveis espaços de formação docente. Similarmente, ainda que descrevessem em detalhe a estrutura, organização e duração dos cursos, as diretrizes e normas com frequência descreviam o conteúdo do currículo apenas de modo superficial. A situação começaria a se transformar a partir da redemocratização.

Em esforço de alinhamento das políticas educacionais brasileiras aos indicadores internacionais, e não apenas respondendo aos contextos imediatos, percebiam-se efeitos de determinadas políticas para a educação básica na organização e objetivos do ensino superior. Em 1990, como aceno aos compromissos constitucionais determinados em 1988, o governo brasileiro participou da Conferência Mundial da Educação para Todos, tornando-se posteriormente signatário do Acordo de Nova Delhi, países comprometidos com a expansão da oferta de educação em todos os níveis e melhoria da qualidade.

A relevância simbólica da assinatura e influência sobre as políticas públicas é perceptível não apenas nos subseqüentes tratados firmados pelo governo brasileiro, mas na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LBDE), promulgada em 1996. Ela retoma a ideia da determinação de um Plano Nacional de Educação (PNE) sob controle do governo federal e com base curricular nacional.

A nova LDBE (Lei 9394/96) reflete o acesso à educação como direito cidadão. Não apenas estendeu o período obrigatório de escolarização, mas restabeleceu definitivamente história e geografia como disciplinas escolares. E prescreveu que todos os docentes deveriam ser formados em nível superior, prevendo o prazo de dez anos para a atualização dos profissionais atuando nas escolas e extinção dos cursos normais. A formação docente para a educação infantil e anos iniciais deveria acontecer na licenciatura em Pedagogia, determinação fortemente criticada por quem defendia os cursos normais como espaço formativo, e pedagogas e pedagogos que se preocupavam com a identidade dos cursos e profissionais da pedagogia. Afirma Libâneo (2011, p.65):

(...) todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada.

Embora ainda não discriminasse claramente o que deveria ser ensinado por docentes nas escolas, na nova lei havia inovação importante: a elaboração de um plano nacional para a educação. Haveria parâmetros e referenciais curriculares para todo o sistema educacional, culminando na criação de base nacional comum curricular, servindo de guia para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, respeitando as especificidades regionais, em todas as etapas da educação básica, com influência na educação superior.

A ideia de uma espécie de plano-diretor para o sistema educacional brasileiro já era lugar-comum, mesmo há quase trinta anos. Ao menos desde 1934, com a incorporação de proposta do Manifesto dos Pioneiros da Educação à carta constitucional, a ideia permaneceu no debate público, mesmo durante os períodos ditatoriais. O novo plano, no entanto, como determinado pela LDB, deveria estar alinhado aos compromissos firmados internacionalmente pelo Brasil e reformulado a cada dez anos.

O primeiro PNE, denominado Plano Decenal de Educação para Todos, teve vigência de 1993 a 2003. Comprometido com a necessidade de reduzir drasticamente o percentual de evasão escolar e modificar o que se chamava de “cultura de repetência”, o documento diagnosticava como “obstáculos a enfrentar” temas como “nível insatisfatório de qualidade do ensino, expresso em modestos índices de desempenho escolar, decorrente de insuficientes condições infraestruturais e pedagógicas” e “práticas de avaliação do desempenho escolar inadequadas, incapazes de proporcionar uma visão globalizada” (Brasil, PDET, 1993, p.31).

Com relação à formação docente, o primeiro PNE mostrava que inexistiam políticas públicas e nem compromisso amplo entre os diferentes grupos engajados na educação brasileira para aperfeiçoamento da formação inicial e continuada, e melhoria das condições de trabalho e remuneração. Indicava que o enfraquecimento das escolas como instituições autônomas e agregadoras, aliado à má distribuição de recursos e à falta de articulação entre os diferentes níveis de ensino, eram “omissão da política educacional em relação ao desenvolvimento das competências cognitivas e sociais de jovens e adultos” (Brasil, PDET, 1993, p.32).

As metas do primeiro plano estavam preocupadas com a ampliação do acesso à educação básica, investimentos na melhoria da infraestrutura do sistema escolar público e erradicação do analfabetismo. O currículo escolar mantinha, de modo geral, as características do núcleo comum estabelecido pela LDB 1971. Porém, o documento inaugura nas políticas públicas menções a “competências básicas a serem nacionalmente dominadas”, sem descrevê-las ou quem deveria colocá-las em atividade. Paralelamente, propunha a promoção de revisão crítica dos cursos de formação docente (Brasil, PDET, 1993, p.42), sem especificar critérios para tal.

Entre a pressão interna de pesquisadores e docentes sobre o que era ensinado nas escolas brasileiras, e a pressão externa por melhores resultados tangíveis que indicassem o desenvolvimento nacional, tornou-se patente a exigência de revisão e reescrita dos currículos oficiais estaduais e municipais, com apoio do governo federal. A partir de análise ampla desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas sobre todos os currículos estaduais e municipais em vigência à época, surgiu o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997.

Os PCN foram o primeiro nível de concretização da elaboração dos novos currículos. Ao mesmo tempo, referenciais de qualidade pedagógica e ferramentas para auxiliar o alcance das metas estabelecidas para o sistema educacional brasileiro em diferentes níveis. Como referenciais curriculares, articulavam objetivos de aprendizagem e conteúdo, propondo critérios de seleção e avaliação, além de fazer sugestões para as práticas didáticas. Mantinham, no entanto, estrutura flexível, e esperavam fomentar o diálogo em cada rede e em cada escola (Brasil, PCN, p. 29).

Embora não tenham sido a primeira política pública a propor algum meio de regulação aos currículos oficiais, os PCN foram bastante inovadores em ao menos dois aspectos. Em primeiro lugar, apresentaram balizas bastante definidas não apenas na seleção de conteúdos coerentes com os diferentes contextos brasileiros, mas se estenderam ao propor, de modo objetivo e inequívoco, como trabalhar interdisciplinarmente e avaliar especificamente a disciplina. Deixaram espaço às especificidades locais e regionais, e admitiram o próprio “inacabamento eterno”, ou seja, a forma de documento aberto.

Em segundo lugar, a inovação da política pública se percebeu na intenção declarada de influenciar todos os níveis da educação brasileira, da escola primária à universidade, em termos de práticas, conteúdos, organização e metas, sobretudo. Ao traçar objetivos macros que se desdobraram em cada segmento educacional nos diferentes componentes, os PCN esperavam que a reescrita dos currículos fosse processo reflexivo que envolvesse diretamente todos os docentes em sala de aula nos diversos níveis.

Para o ensino de História, a promulgação da nova lei de diretrizes e bases e a subsequente publicação dos novos parâmetros curriculares nacionais foram grande vitória para historiadores, geógrafos e docentes, que militavam pelo retorno da História e Geografia como disciplinas nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental. As novas políticas públicas não apenas deram força ao argumento da especificidade dos conhecimentos das duas disciplinas, mas abriram oportunidade para um debate amplo, que reconfigurou os objetivos de aprendizagem desejados à luz das novas rotas traçadas na pesquisa acadêmica.

Em termos conceituais, esperava-se que os estudantes de primeira a quinta série reconhecessem a passagem do tempo e as formas de registro, além de comparar os modos de vida e organização do presente e do passado, nas próprias localidades e entre os grupos

sociais com os quais conviviam. Se possível, era recomendada a introdução de comparações semelhantes com grupos indígenas que ainda vivessem próximos à região onde as crianças habitavam ou que tivessem vivido anteriormente. A partir das comparações, esperava-se que as crianças começassem a elaborar a compreensão histórica em atitude de aceitação das diferenças e reconhecimento do ‘outro’, “*sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais ‘evoluídos’ ou ‘atrasados’*” (Brasil, PCN História, p.40).

Por fim, as crianças deveriam ter papel ativo na própria aprendizagem, em diferentes procedimentos ligados ao ofício histórico, como busca e comparação de distintas fontes de informação e análise de documentos e objetivos que servissem aos objetivos de identificação de semelhanças e diferenças, permanências e transformações.

Os objetivos de aprendizagem propostos pelos PCN, muito bem escritos e alinhados às novas tendências não apenas nas pesquisas sobre ensino de História, mas em toda a extensão da historiografia, foram um grande desafio para os professores, por variadas razões que se combinaram. Primeiramente, as propostas estavam bastante distantes da experiência escolar que os docentes haviam vivido, como estudantes da escola básica ou professores em sala de aula. Ainda assim, a ênfase na localidade e a importância da compreensão histórica sobre o próprio espaço e os grupos sociais nele envolvidos traziam similaridades suficientes à ideia de “círculos concêntricos”, que permitiam a vários docentes simplesmente continuarem utilizando as mesmas estratégias. Além disso, havia dificuldades práticas, como acessar arquivos públicos para obter documentação sobre a história local, as comunidades indígenas, quilombolas, migrantes e diversas outras possibilidades que compõem a complexa trama histórica e social brasileira. Significava maior aproximação entre escolas e famílias, com a valorização ativa dos conhecimentos da comunidade para dentro da sala, o que era sentido por distintas instituições como “ingerência” do público sobre o trabalho docente.

Esperava-se que os professores do primeiro ciclo promovessem recortes e selecionassem aspectos mais relevantes do cotidiano dos estudantes e dos problemas locais. Para assim trabalharem, de modo integral, com outras disciplinas, conceitos de ordenação temporal, anterioridade, posterioridade e simultaneidade. Deveriam ainda servir como facilitadores dos procedimentos esperados das crianças, evitando ao máximo “*realizar comparações que depreciem qualquer cultura*” (nota de rodapé, p. 43).

Os novos parâmetros e referenciais curriculares não se limitaram aos componentes determinados pelo “núcleo básico”, mas se estenderam às necessidades e reparações históricas. De 1995 a 1998, a Secretaria de Educação Fundamental publicou Referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores, cuja efetivação aconteceria com apoio do Ministério da Educação na formação continuada, a partir do Programa Parâmetros em Ação.

A elaboração dos Referenciais para a Formação de Professores (RFP) teve início em 1997, no convite para discussão da primeira versão do texto produzido pelo CNE. A versão final foi publicada em 1999, após cerca de dois anos de debate público em seminários regionais, debates em conselhos e secretarias estaduais, encontros de fóruns de direções de faculdades de educação e produção de pareceres de diferentes especialistas.

Como todas as políticas públicas anteriores, o objetivo explícito do documento seria promover a melhoria da qualidade da educação brasileira sob novos referenciais cujo tema era a formação de professores, embora admitisse que nem sempre eram claras as relações entre bons resultados em aprendizagem e formação profissional docente. Em perspectiva reflexiva, se propunha a incluir os diferentes contextos regionais e as distintas características dos cursos de formação docente, auxiliando as instituições e seus formadores a “não perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais” (Brasil, 2000, p.15) em novo perfil profissional docente.

O documento apresentava um diagnóstico do que se denominava “modelo tradicional de formação docente”, encontrado na grande maioria dos cursos, em nível secundário/normal ou superior. Modelo caracterizado por um conjunto de pressupostos que deveriam ser superados na promoção de mudanças nas práticas de formação, como reorganização das instituições e desenvolvimento de metodologias de renovação dos conteúdos. E ainda na criação de um sistema integrado que articulasse a formação inicial e continuada à preocupação com o desenvolvimento integral das crianças e engajamento responsável e autônomo dos docentes nas distintas atividades das comunidades educativas.

Entre os pressupostos descritos pelos RPF para o “modelo tradicional” destacavam-se as estratégias de ensino que reforçassem ideias autoritárias sobre o papel dos professores como “transmissores de conhecimento”. As crianças seriam as “receptoras”. O que poderia ser percebido não apenas nos temas abordados nos cursos,

mas igualmente nas práticas dos formadores. Com frequência ignoravam os contextos e “pontos de partida” dos estudantes, optando por experiências homogeneizadoras e meramente instrumentalizantes. De especial relevância foi a constatação da falta de articulação entre o “saber geral” e a “didática”. Indicava que ao menos nas políticas públicas e práticas formativas pouco se havia avançado na separação entre “conteúdos de ensino” e “conteúdos didáticos” na formação docente (Brasil, Referenciais para Formação de Professores, 1998, pp. 42-43).

A formação inicial profissional docente, definida pelos pressupostos do “modelo tradicional”, era considerada insuficiente ao desenvolvimento de competências profissionais. E não permitia participar ativamente da discussão e resolução de problemas reais do sistema educacional, na reflexão ativa sobre as próprias práticas ou o que se observava nas comunidades. Não era adequada, portanto, a fim de alcançar os objetivos traçados, no apoio ao desenvolvimento de capacidades não apenas cognitivas, mas ainda afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e relacionamento interpessoal.

O ponto de partida para um novo modelo de formação docente seria o reconhecimento que a atuação dos professores iria muito além de meramente ensinar. Perpassava a elaboração dos projetos educativos e conselhos escolares, criação de situações de aprendizagem para cada área do conhecimento com acompanhamento e avaliação compatíveis com as novas formas de saber. Levava em consideração o desenvolvimento socioemocional e gerenciamento das turmas em integração com famílias e demais atores escolares (Brasil, Referenciais para Formação de Professores, 1998, p. 81).

A atuação, com múltiplas dimensões, significava repensar não apenas os objetivos da formação inicial e continuada, mas os saberes essenciais em cada etapa formativa, que garantissem a atuação qualificada. Primeiramente, consideravam-se essenciais para todos os docentes os saberes da escolarização básica, admitindo que em caso de formação básica precária, os cursos de formação docente deveriam incorporá-los aos currículos como destaques ou módulos separados, oferecidos antes ou durante o restante do curso.

A partir dos conhecimentos originais, o documento propunha a matriz com seis dimensões em dois níveis: conhecimentos sobre crianças e jovens; conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação; cultura geral e profissional; e conhecimento pedagógico. Cada dimensão deveria se articular com a última, o

conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais (p. 87). Do mesmo modo que os PCN para a educação básica, os referenciais ofereciam nova proposta para os cursos de formação docente, ampliando as dimensões de atuação dos professores e aumentando as exigências da formação inicial.

Paralelamente ao processo desencadeado pela LDB de 1996, ainda entre a metade dos anos 1990 e o começo dos anos 2000, fortaleceram-se as discussões políticas marcadas por movimentos sociais ligados às causas antirracistas, que exerciam cada vez mais pressão por mudanças nas formas como as relações étnico-raciais eram entendidas na escola. Tendo em vista que atos racistas já haviam sido enquadrados como crimes pela Constituição e descritos no Código Penal em 1989, os movimentos sociais exigiam a revisão crítica das políticas públicas para se tornarem não apenas “não racistas”, mas verdadeiramente antirracistas. Na área da educação isso significou a demanda por ações afirmativas para superação das desigualdades históricas causadas pela exploração e opressão dos grupos marginalizados, como cotas de vagas em universidades e cargos públicos, bolsas de auxílio à permanência e outras medidas que tornassem possível que a população preta e indígena usufruísse plenamente do ensino básico e superior. Significou ainda a exigência de um esforço para resgatar a cultura, historicidade e protagonismo desses grupos sociais por meio do currículo escolar e universitário.

A promulgação da Lei 10.693, de 2003, e posteriormente a Lei 11.645, de 2008, determinou alteração na LDB1996, para tornar obrigatório “*o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional*” (Brasil, 2008). Para apoiar escolas e universidades nos desafios de execução, foram publicadas já em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na proposta se pediam professores “*competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação*” (Brasil, 2004). Os cursos de formação docente no Brasil passaram a ter novas exigências, que se relacionavam a diferentes dimensões do conhecimento docente na formação inicial. Era preciso preparar docentes para ensinar novos conteúdos, não apenas de história dos africanos e afro-brasileiros, mas em literatura, filosofia e outras áreas do conhecimento, com os quais os licenciandos não

havia tido contato na escola básica. Era essencial apoiar os licenciandos em como analisar e selecionar livros didáticos que evitassem estereótipos racistas que apresentavam pretos e indígenas como incompetentes, feios, sujos, malignos ou demoníacos, e que estimulasse o reconhecimento e a valorização das belezas, inteligências e heranças culturais dessas populações para si mesmas e para outros (SILVA, 2005, p.21). Em consequência, a formação ética dos professores e as atitudes e valores essenciais à docência exigiam reflexão sobre os próprios preconceitos, que deveriam ser confrontados na formação profissional.

2.4 CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE 2006 A 2015

Sob todas as novas propostas e exigências à formação, iniciou-se na década de 2000 um prolongado ciclo de reformas administrativas e curriculares nos cursos superiores, principalmente nos cursos de formação docente dos anos iniciais. A partir de 2001, o Conselho Nacional de Educação publicou diversos pareceres e resoluções destinados a determinar a organização, duração e objetivos dos cursos de formação de professores, alinhados aos Referenciais para Formação de Professores descritos. Reconheciam a ampliação do papel docente nas comunidades escolares, a complexidade da atuação e a exigência de renovação curricular que superasse a ênfase aos conteúdos de ensino, em lugar da preparação para o trabalho em sala de aula. Como assinala o parecer 9 de 2001.

“No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado” (Brasil, 2001).

Sobre a formação de professores para os anos iniciais, a partir de 2006, conforme previsto pela LDB, tornavam-se extintos, ou ao menos exceções, os cursos em nível médio para formação de professores. Esperava-se que os cursos normais em nível médio deixassem de existir e que a todo o professorado em atuação fosse dada a oportunidade de uma complementação em nível superior de curta duração. Os cursos normais

superiores deveriam ser reformulados, e o espaço formativo preferencial para docentes dos anos iniciais se tornaram os cursos de licenciatura em pedagogia. A resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, estabelece que os cursos de licenciatura em Pedagogia deveriam ser dedicados primeiramente à formação docente para atuação na educação infantil, anos iniciais e educação profissional. Outras funções na educação eram consideradas, mas objetivo secundário. Por exemplo, gestão e supervisão escolar.

Com relação ao que deveria ser ensinado nos cursos de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) determinavam que o currículo deveria estar organizado em três núcleos: núcleo de estudos básicos ligados aos princípios da pedagogia, da didática e da filosofia da educação; núcleo de aprofundamento e diversificação, dedicado aos processos de gestão de diferentes instituições educacionais e composição de projetos pedagógicos diversos e rigorosos; e núcleo de estudos integradores, voltado a atividades teórico-práticas, como seminários, estágios e iniciações científicas. O documento ampliava o número de horas exigidas para conclusão e parcela das horas dedicadas à prática, determinando estágios obrigatórios em todos os níveis e segmentos escolares, da educação infantil ao EJA.

A formação para o ensino das diferentes áreas do conhecimento é mencionada apenas duas vezes no texto das diretrizes. No artigo 5º, parágrafo VI, estabelece que todos os formandos em Pedagogia deveriam estar aptos a “*ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano*”. Posteriormente, na descrição da estrutura curricular dos cursos, no artigo 6º, parágrafo I, inciso i, estabelece que o núcleo de estudos básicos deveria propiciar a “*decodificação e utilização*” das diferentes linguagens comuns às crianças, como ao “*trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física*”. Em ambas as passagens, a ênfase da formação está nos conteúdos a serem ensinados, sem diferenciação nas especificidades, reforçando a atuação dos licenciados como docentes polivalentes.

Após a fase de reorganização e orientação dos cursos de formação docente, o segundo Plano Nacional da Educação percebia as críticas aos objetivos e propostas pesarem nos debates preliminares sobre o plano seguinte, previsto para 2011. As principais críticas se prendiam à relevância do acompanhamento dos objetivos e

iniciativas, garantindo que as políticas se tornassem efetivas. As prolongadas discussões fizeram com que o plano seguinte se atrasasse, promulgado apenas em 2014. Entre as iniciativas propostas, estava a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora preconizada pela Constituição de 1988, na LDB de 1996, a elaboração da BNCC exigia arranjo custoso de interesses políticos, para haver proposta significativa em relação às exigências nacionais. As movimentações começaram a acontecer em 2008, 2009 e 2010, especialmente no âmbito do programa Currículo em Movimento, cujo objetivo era apoiar estados e municípios no desenvolvimento dos currículos das redes regionais. Em 2010, a primeira Conferência Nacional pela Educação (CONAE), após intensas discussões, publicou um documento ressaltando o significado da BNCC como parte das metas do plano nacional da educação seguinte, então previsto para 2011. Mas os trabalhos começaram realmente apenas em 2014, após a segunda CONAE e a publicação do PNE 2014-2024, ambos referenciando a mobilização para elaboração da Base.

Durante três anos, a redação da BNCC envolveu Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), especialistas, consultores de diferentes áreas, professores e pesquisadores que atuavam em instituições de educação públicas, privadas e terceiro setor. A publicação da primeira versão, em 2015, abriu um ciclo de debates para a sua reelaboração. Distintos grupos foram convidados a criticar e propor alterações. A terceira e última versão foi publicada em 2017, aprovada e homologada pelo CNE. Notam-se diferenças significativas entre as versões, mais notadamente relacionadas aos direitos de aprendizagem, menos claros e definidos (Bittencourt, 2018). Questiona-se a participação reduzida de especialistas e pesquisadores brasileiros, preteridos por profissionais estrangeiros (Corrêa e Morgado, 2018).

Sinteticamente, a BNCC se compreende como referência para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, com o objetivo de ajudar “a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (Brasil, 2017). E almeja aprendizagens essenciais a partir do desenvolvimento de competências que estimulem “a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013). A partir de competências gerais e

específicas de cada componente curricular, espera tornar os resultados brasileiros avaliações externas nacionais comparáveis a iniciativas internacionais, como o PISA, e com critérios da UNESCO e do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina.

Entendemos a BNCC, mesmo com limitações e “conciliações possíveis”, como marco na política pública brasileira. Procura estabelecer nexos formado por três elementos conceituais: educação integral, direitos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências, com implicações nas políticas públicas nacionais e relações bilaterais com outros países e organismos internacionais. Os três pilares podem ser percebidos na elaboração de programas e redação de normativas relacionadas ao ensino médio, ensino superior e especialmente à formação docente.

Recentemente, em novembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação homologou parecer referente ao estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para educação básica, revisando os pareceres anteriores, vigentes há mais de uma década. O principal objetivo da revisão, e o mais conflituoso, era estabelecer consenso em torno das definições da BNCC com relação aos direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros e a atuação docente para alcançá-los. Pesaram no processo de redefinição das diretrizes o histórico de avaliações do SAEB e objetivos estabelecidos pelo PNE 2014. Embora os anos iniciais tenham conquistado lentamente avanços nas habilidades de escrita, leitura e matemática, os anos finais e ensino médio apresentavam real retrocesso. O CNE admitia a BNCC como marco renovador da educação nacional e exigência política, indicando a necessidade de revisão dos currículos das licenciaturas para terem como referência a BNCC, conforme determinava a Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Nascia a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estendendo à formação profissional docente os princípios exigidos dos currículos da educação básica, especialmente a elaboração na forma de competências profissionais.

A formação docente, a partir das novas diretrizes, deveria privilegiar o desenvolvimento integral dos licenciandos em aprendizagens essenciais, centrando-se no desenvolvimento de dez competências gerais, subdivididas em competências específicas, espelhadas nos mesmos eixos principais da BNCC da educação básica (conhecimento, pensamento científico, repertório cultural, comunicação, cultura digital, responsabilidade

e cidadania, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado, argumentação, trabalho e projeto de vida).

As competências específicas para formação de professores se organizaram em três dimensões: “conhecimento profissional”, “prática profissional” e “engajamento profissional”. Dimensões não descritas de modo hierarquizado, mas articuladas, a fim de refletir a complexidade dos saberes essenciais à docência.

A dimensão de “conhecimento profissional” é descrita como recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, que possam ser mobilizados para informar prática dos docentes, atribuindo significado e sentido ao trabalho dos professores. Entende-se que a competência diz respeito à capacidade de entender e selecionar diferentes teorias de ensino/aprendizagem, psicologia e desenvolvimento cognitivo, método científico ou analítico, para informar a vida real dos docentes. Como afirma o documento, “os futuros professores devem ‘saber’ e ‘saber fazer’. A competência trata do “saber” específico, metódico e rigoroso exigido à docência. As competências específicas se referem ao domínio dos objetos do conhecimento, processos de aprendizagem e metodologias de ensino, articulada diretamente ao desenvolvimento prático das habilidades consideradas direitos de aprendizagem pela BNCC e pelos currículos regionais/locais.

A dimensão de “prática profissional” aborda a capacidade de transformar os saberes do conhecimento profissional em estratégias, materiais e ferramentas que valorizem o “conhecimento pedagógico dos conteúdos”, ou seja, os saberes para tornar os conteúdos curriculares atraentes aos estudantes, possibilitando a aprendizagem (Shulman, 1989). As competências específicas dessa dimensão remetem ao planejamento, acompanhamento e avaliação de processos de ensino e aprendizagem, centrando-se no desenvolvimento intencional e ativo por parte dos estudantes das competências descritas na BNCC.

Por fim, a dimensão do “engajamento profissional” se relaciona à profissionalidade docente, em compromisso ético-profissional com a aprendizagem plena dos estudantes, o próprio desenvolvimento profissional e pessoal, e diferentes atores da comunidade (colegas, gestores, agentes públicos, família etc.). As competências específicas dessa dimensão versam sobre o engajamento dos professores nas comunidades e compreensão dos desafios que vivenciam estudantes e famílias na elaboração e participação ativa nos projetos pedagógicos. A dimensão preocupa-se com

a formação de mentalidade de comprometimento ético rigoroso com o próprio desenvolvimento, a formação continuada e transformação da realidade que circunda as escolas.

Ainda em 2020, o CNE homologou uma última resolução consequente para a formação docente, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada, denominada Base Nacional Comum para Formação Continuada (BNC-Formação Continuada). O novo documento continua a tendência de organização curricular a partir de competências profissionais, mantendo a lógica estabelecida pela BNCC da Educação Básica.

Ao considerar esse histórico, é possível perceber maior preocupação com os saberes essenciais à docência nas políticas públicas, demonstrado maior detalhamento descritivo do que deveria ser ensinado nos cursos de formação profissional, além da ampliação das expectativas sobre a atuação profissional docente em todos os níveis. Até a promulgação da atual LDB, as políticas públicas federais limitavam-se a definir áreas do conhecimento as quais o professorado deveria ensinar, sem detalhar os saberes metodológicos, didáticos e científicos que deveriam ser parte do processo formativo docente. E nem aquelas que deveriam ser as metodologias utilizadas por formadores universitários, ou mesmo definir expectativas e objetivos a serem monitorados para a atuação dos docentes depois de formados. Após a publicação dos PCN, especialmente dos Referenciais para a Formação de Professores (RFP), no final da década de 1990, percebe-se a transformação no desenho das políticas, que se tornam mais complexas e exigentes, em busca de coerência interna do sistema educacional. Para trazer melhorias nos resultados das crianças em avaliações externas, sendo entendidas como consequência de toda a educação brasileira. A BNCC e a BNC-Formação são agora parte estrutural da coerência interna, firmada nos conceitos de educação integral e desenvolvimento de competências.

As reflexões deste capítulo desejaram esclarecer o processo de transformação das políticas públicas para a educação no Brasil. Desde a década de 1990 desejaram reforçar a coerência interna do sistema educacional nos mais distintos níveis, utilizando ferramentas regulatórias que conectam diretamente qualidade da educação básica à formação de professores no ensino superior. Os cursos de Pedagogia tiveram objetivos formativos reconfigurados entre resistências e conciliações, para se tornarem cada vez mais identificados com a docência nos anos iniciais da escola básica, mantendo,

entretanto, amplo leque de objetivos formativos e possibilidades de atuação profissional, que culminam em identidade todavia indefinida. No próximo capítulo apresentaremos a trajetória metodológica da pesquisa no contexto de disputas pela própria identidade dos cursos de Pedagogia, compreendendo como ocorre a formação de pedagogas e pedagogos para o ensino de História nos anos iniciais.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Considerando-se o objetivo deste estudo investigar os processos de seleção de saberes relacionados à Didática da História que estão nos cursos de Pedagogia, o campo de pesquisa explorado foi composto pelas informações sobre o ensino e a aprendizagem de História nos anos iniciais da educação fundamental. Presentes nas documentações pedagógicas oficiais de disciplinas de cursos de licenciatura em Pedagogia de instituições federais no estado de São Paulo, de 2017 a 2020. Foram acessados discursos e percepções dos professores universitários responsáveis pelas disciplinas no mesmo período.

Este capítulo apresenta a trajetória metodológica caracterizada pela abordagem qualitativa e exploratória, inspirada nos métodos da *Grounded Theory*, na análise de documentos escritos e transcrições de entrevistas, além dos instrumentos de coleta, procedimentos de análise e caracterização dos sujeitos da pesquisa.

3.1 HIPÓTESES INICIAIS

As hipóteses traçadas originalmente para a pesquisa se basearam nas experiências do pesquisador como docente no ensino fundamental anos finais, em sua atuação como coordenador pedagógico em escola particular e ampla gama de investigações, nos campos dos currículos da formação docente e ensino de História, conforme capítulos anteriores. Outras referências relevantes serão descritas mais aprofundadamente, em conjunto com a descrição detalhada das primeiras hipóteses.

Desde o princípio, a investigação considerou que o campo da Pedagogia produz conhecimentos específicos sobre o ensino de História. A percepção se justifica na atuação de professoras-pedagogas e professores-pedagogos no campo do Ensino de História em diferentes segmentos educacionais, especialmente nos anos iniciais da educação fundamental. A Pedagogia é, afirma Martínez (2006, p.45, tradução nossa):

Uma disciplina científica autônoma porque se constrói em função de seu próprio objeto de estudo (a Educação) utilizando a forma de conhecimento científico-tecnológico, como outras disciplinas científicas autônomas mais consolidadas, como podem ser a Física, a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, entre outras.²

A primeira hipótese era de que nas disciplinas dos cursos de licenciatura em Pedagogia relacionadas à formação para o ensino de História seriam encontrados saberes específicos da Didática da História. E distintos dos presentes em cursos de licenciatura em História, pois, conforme afirma Silva (2017), os saberes do campo da Pedagogia não são:

“o resultado da soma de várias teorias e conceitos de outros espaços de produção do conhecimento e que nele apenas se aplicam teses, métodos e metodologias de trabalho” (p.110).

Isso não significa que os saberes no campo da Pedagogia sobre o ensino de História seriam estanques, isolados do campo da História. Aventamos, como segunda hipótese, a possibilidade de que, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, as disciplinas relacionadas à formação para o ensino de História operam aproximação entre dois campos do conhecimento, Pedagogia e História. Além de duas disciplinas específicas das áreas, de acordo com Libâneo (2012), didática geral e didáticas específicas, com o objetivo de proporcionar aos licenciandos compreensão ampla e complexa a respeito do ensino-aprendizagem de História. Conforme afirma Libâneo (2012a, p. 64-79)

“A didática e as didáticas específicas têm, assim, a mesma tarefa: explicitar o processo docente do conhecimento por meio da investigação das leis e regularidades desse processo, da determinação de conteúdos da cultura a serem ensinados, dos métodos de sua transmissão e assimilação (...). Essa forma de entender a atividade de ensino das disciplinas específicas requer do professor o domínio não apenas do conteúdo, mas também dos procedimentos investigativos da matéria que está ensinando e de formas e habilidades de pensamentos que propiciam uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo que está sendo aprendido”.

“una disciplina científica autónoma porque se construye en función de su próprio objeto de estudio (la educación) utilizando la forma de conocimiento científico-tecnológica, al igual que las demás disciplinas científico autónomas más consolidadas como pueden ser la Física, la Biología, la Psicología, la Sociología, etc”.²

A investigação esperava aprofundar a percepção indicada por Silva (2017, p.111) sobre as aproximações entre dois campos do conhecimento,

“os debates sobre as disciplinas específicas de responsabilidade dos pedagogos para os anos iniciais devem estar cercadas pelos fundamentos teóricos e metodológicos que as caracterizam como área do saber, a História, mas também não se pode abrir mão de contextualizar os processos formativos no curso de Pedagogia com o currículo da escola”.

Como terceira hipótese, esperávamos encontrar nos currículos oficiais dos cursos de Pedagogia uma estrutura de disciplinas fragmentadas, que priorizariam diversas áreas de atuação dos pedagogos, não relacionadas ao trabalho docente nos anos iniciais. Conforme os resultados da pesquisa de Silvestre, Pinto, Pimenta et al (2017), a análise qualitativa-quantitativa das ementas de 144 cursos de licenciatura em Pedagogia no estado de São Paulo revelou que cerca de 24% da carga horária total eram destinados aos “conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação de nível de ensino”. E apenas 1,2% aos “conhecimentos das áreas disciplinares do ensino fundamental” (Silvestre e Pinto, 2017, p.31). Aos pesquisadores envolvidos, parecia prevalecer a perspectiva fragmentada entre os conhecimentos das diferentes disciplinas e relações com os saberes escolares. José Libâneo ressalta a “ausência do ensino dos conteúdos específicos das matérias que os futuros professores irão ensinar às crianças”. Afirmando que o docente dos anos iniciais seria prejudicado em sua autonomia e capacidade de “despertar nos alunos o gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo” (Libâneo, 2017, p.69).

E como quarta hipótese, acreditávamos que a formação para o ensino de História não seria considerada prioritária, devido às demandas da formação para a alfabetização, mantendo espaço limitado aos saberes da Didática da História. Por consequência, a Didática da História seria apresentada aos licenciandos de modo fragmentado, isolada em relação a outras disciplinas e centrada em “métodos de ensinar”, ou seja, saberes teóricos sobre as práticas de ensino. Como exemplos, planejamento pedagógico e utilização de recursos didáticos (filmes, músicas, histórias em quadrinhos etc.), desvinculados dos conhecimentos históricos escolares e desarticulados das práticas como componentes curriculares.

As pesquisas relativas à formação de professores de História em cursos de licenciatura específica pareciam reforçar essa hipótese, pois mostravam semelhante fragmentação dos saberes curriculares. Afirma Pacievich (2017, p. 118):

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

A análise do estado da arte da produção científica recente sobre a formação para o ensino de História, produzida por Matos, Silveira e Tauchen (2021, p. 50), acrescenta, em cenário bastante preocupante sobre a formação docente na área:

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

Esta pesquisa entendia, como quinta hipótese, que as reformas educacionais brasileiras mais recentes trariam significativas mudanças, ao menos nos currículos oficiais, cujos impactos deveriam ser sentidos nos cursos de licenciatura em Pedagogia. A (BNCC), por exemplo, estabelece a aprendizagem de habilidades e competências, entendida como direito garantido aos estudantes, como paradigma teórico e prático para a orientação das renovações curriculares atribuídas aos estados e municípios. Essa mudança nos paradigmas da educação básica indicava, conforme afirma Marchelli (2017, p.56), para transformações na formação docente, pois

“A ideia construída a partir da leitura da BNCC é que o professor capaz de realizar os objetivos por ela assumidos precisa de uma formação inicial absolutamente diferente daquela atualmente praticada pelos cursos de licenciatura que estão em funcionamento no Brasil. A integração do currículo em áreas de conhecimento e o trabalho interdisciplinar pressupõem uma formação pautada em conceitos que por força da Base condicionarão as políticas voltadas para a preparação de professores e a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos”.

Entendemos como parte dessa hipótese a possibilidade de mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, para, ao menos do ponto de vista dos discursos institucionais, tornarem-se mais alinhados às políticas de conhecimento oficial determinados pela BNCC, noção fortalecida pela publicação da (BNC-Formação). Poderiam ser observadas especialmente nas matrizes curriculares, em cursos de instituições federais. Ressalta Zambon (2017, p.6):

“Com a implantação da BNCC surgirão muitos desafios pedagógicos e inovações, principalmente na educação superior, nos cursos de Licenciatura, sendo necessárias mudanças também na matriz curricular desses cursos e aumento de oferta de cursos de formação continuada para os professores que atuam na educação básica, o que vai demandar muito comprometimento por parte do governo e dos próprios professores (...)”.

Como última hipótese, consideramos ainda que o processo de modificação dos cursos de licenciatura em Pedagogia não aconteceria sem resistência por parte dos professores-formadores da área de ensino de História. Desde a publicação da segunda versão da BNCC, a Associação Nacional de História (ANPUH) havia publicado diversas notas e cartas repudiando as propostas da Base, citando a ampla gama de insatisfações com os objetos do conhecimento descritos, o desaparecimento do ensino de História e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas, a desconexão com problemáticas do tempo presente (ANPUH, 2017). E a aparente modificação não consensual das propostas para o ensino de História operado entre a publicação da primeira e segunda versões (ANPUH, 2016).

Resumidamente, a pesquisa elencou as seguintes hipóteses iniciais a respeito dos saberes relacionados à Didática da História presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia, sua natureza, organização e seleção:

- Cursos de Pedagogia são espaços de elaboração de conhecimentos específicos da Didática da História, em aproximações entre os campos da Educação e História;
- Saberes relacionados à Didática da História, no entanto, encontram-se fragmentados, desarticulados das práticas e atuação multidisciplinar/polivalente dos professores pedagogos e professoras pedagogas dos anos iniciais;
- Recentes reformas educacionais exercem pressão sobre os cursos de licenciatura, provocando modificações na organização institucional, com impactos sentidos na seleção dos saberes nas distintas disciplinas;
- Porém, os professores-formadores respondem às pressões resistindo e criticando os paradigmas estabelecidos pelas reformas recentes, conforme se percebe em publicações científicas e manifestações de entidades de classe.

Para verificar as hipóteses descritas e responder aos objetivos da pesquisa, escolhemos uma metodologia de pesquisa e definimos escopo de exploração e corpus investigativo, descritos a seguir.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA PARA CONSTRUÇÃO DE TEORIAS FUNDAMENTADAS EM DADOS (“*GROUNDED THEORY*”)

De acordo com Charmaz (2009), o conjunto de princípios e métodos de pesquisa qualitativa chamados conjuntamente de “*Grounded Theory*” (GT), traduzidos para o português como Teoria Fundamentada em Dados ou Microanálise de Dados, foram descritos primeiramente no final da década de 1960. Os primeiros proponentes, os sociólogos norte-americanos Barney Glaser e Anselm Strauss, partiram de experiências investigativas em hospitais, desejando compreender como ocorriam interações entre pacientes e profissionais de saúde em contextos de doenças terminais. E ainda, significados atribuídos às vivências cotidianas com morte e sofrimento, para descrever um conjunto de princípios - “a descoberta de teorias a partir de dados sistematicamente obtidos pela pesquisa sociológica” (Glaser e Strauss, 1967, p.2).

O posicionamento teórico e metodológico contrastava com o contexto geral da pesquisa científica americana em meados do século XX. Valorizava cada vez mais os métodos quantitativos de obtenção e análise de dados, em decorrência da suposta idoneidade e objetividade. Salienta Charmaz (2009, p.18):

“Os pesquisadores quantitativos dos anos 1960 viam a pesquisa qualitativa como impressionista, anedótica, não sistemática e tendenciosa. A prioridade atribuída por eles à reprodução e à verificação resultou na desconsideração dos problemas humanos e das questões de pesquisa que não se ajustavam aos planos de pesquisas positivistas”.

Os autores da Teoria Fundamentada, por sua vez, procuraram se distanciar da perspectiva mais positivista, adotando abordagem teórica do interacionismo simbólico (Charmaz, 2009; Nico *et al.*, 2007), sem reduzir as qualidades das experiências humanas a variáveis quantificáveis. O interacionismo simbólico entende que a natureza das interações entre indivíduos e atividades sociais é dinâmica e acontece pela linguagem e comunicação (Charon, 1989). Exigiria, portanto, a combinação de estratégias rigorosas de obtenção de dados às sensibilidades aguçadas dos pesquisadores para entendimentos abstratos e conceituais sobre as mesmas. Mas sem meramente descrever a realidade empírica ou lhe atribuir teorias preconcebidas.

Para esta investigação, adotamos a definição de Teoria Fundamentada em Dados como:

“Método de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los. Nos trabalhos clássicos da teoria fundamentada, Glaser e Strauss falam sobre a descoberta da teoria como algo que surge dos dados, isolado do observador científico. Diferentemente da postura deles, compreendo que nem os dados nem as teorias são descobertos. Ao contrário, somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados os quais coletamos. Nós construímos as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados e como presentes” (Charmaz, 2009, p.24-25).

A abordagem metodológica se aproxima de distintas metodologias qualitativas em relação aos procedimentos iniciais, como estudos de caso, descritos por André (2013, p.67):

“Geralmente a pesquisa tem início com uma série de questões ou problemas considerados importantes e que servem de guia para coleta e análise inicial dos dados. Entretanto, conforme o estudo se desenvolve, podem surgir novas ideias, novas direções, novas questões que exigem uma reconsideração dos problemas iniciais e algumas vezes o estabelecimento de novas áreas de investigação”.

Os procedimentos e objetivos da Teoria Fundamentada não se confundem com outros métodos, pois afirma Motomatsu (2020, p.42):

“Não se pretende apenas desenvolver uma análise em profundidade de um ou vários casos. Também se distancia de uma análise de conteúdo, pois não se objetiva realizar a descrição do conteúdo manifesto e a inferência e interpretação dos dados”.

Os procedimentos da Teoria Fundamentada procuram, a partir de indução sobre os dados obtidos no campo de pesquisa e considerando a influência dos próprios pesquisadores e suas referências teóricas, como ressaltam Glaser e Strauss (1967), formar teorias substantivas (explicam determinado contexto limitado). Aos poucos, entretanto, contribuem na criação de conceitos mais generalizáveis em teorias formais (podem ser extrapoladas para múltiplos contextos).

De acordo com Thornberg (2012), entre a proposta original de Glaser e Strauss e o tempo presente, diferentes versões da GT foram propostas. O autor indica ao menos quatro correntes: Glaseriana, Straussianiana, Construtivista e Análise Situacional (Thornberg, 2012, p.246). No entanto, como salienta Bacellar (2015), há quatro pilares comuns às abordagens que caracterizam a GT: processo de codificação dos dados, amostragem teórica, redação de memorandos e comparação constante entre os segmentos dos dados.

Para esta pesquisa e considerando a natureza dos problemas iniciais e lista de hipóteses, optamos pela abordagem mais fortemente influenciada por procedimentos metodológicos propostos pela corrente construtivista da Teoria Fundamentada (Bryant,

2002; Charmaz, 2006, 2008, 2009; Tarozzi 2020), respeitando os quatro pilares descritos por Bacellar (2015) como proposta procedimental.

Outro aspecto relevante, como ponto de partida para as considerações metodológicas, é a relevância da revisão bibliográfica para a análise dos dados. Tradicionalmente, os autores da Teoria Fundamentada argumentam em favor de atrasar a revisão da bibliografia relevante ao campo de pesquisa até o processo de codificação e análise dos dados estar concluído. Em sua obra, Glaser e Strauss racionalizam a decisão baseando-se em duas grandes motivações: manter os pesquisadores livres e com o máximo de possibilidades para seu processo de descoberta, e para evitar a contaminação dos dados com noções preconcebidas (Glaser e Strauss, 2006, p. 253). O posicionamento parece conter expectativa improdutiva de isolamento entre o pesquisador, campo de pesquisa e referências teóricas que inevitavelmente permearam a formação profissional e acadêmica. Assumimos a postura proposta por Thornberg (2012), procurando elementos de uma Teoria Fundamentada Informada, a partir da escolha consciente pelo pluralismo e agnosticismo teórico. Afirma (Thornberg, 2012, p. 251, tradução nossa)

“Se pesquisadores rejeitam o empirismo ingênuo, assim como a aplicação forçosa de teorias, então não descartam a literature teórica e as pesquisas existentes, nem as aplicam mecanicamente a casos empíricos. Ao revés, pesquisadores usam a literatura como possíveis fontes de inspiração, ideias, experiências “aha!”, associações criativas, reflexões críticas e múltiplas lentes, muito alinhadas a lógica de abdução”.³

Por fim, devido às limitações impostas pelo contexto social mais amplo vivido durante esta investigação e ao escopo de pesquisa, descritos na seção a seguir, é relevante esclarecer que não houve o objetivo de descrever do princípio ao fim teoria formal sobre processos de formação docente para o ensino de História. Nossa contribuição ao campo de conhecimento é reunir elementos de teoria substantiva que se entende limitada aos fenômenos e sujeitos especificamente abordados, mas com potencial de sugerir caminhos investigativos e suscitar perguntas a futuros pesquisadores.

³ “If researchers reject a naïve empiricism as well as theoretical forcing, then they do not dismiss extant theoretical and research literature nor apply it mechanically to empirical cases. Instead these researchers use the literature as a possible source of inspiration, ideas, “aha!” experiences, creative associations, critical reflections, and multiple lenses, very much in line with the logic of abduction”.

3.3 ESCOPO DA PESQUISA

As primeiras versões do projeto apresentado ao programa de pós-graduação que acolheu esta pesquisa poderiam ser consideradas muito mais ambiciosas e complexas do que os resultados da dissertação sugerem. Inicialmente, esperávamos um amplo campo de pesquisa, que incluísse professores e professoras pedagogas em atuação, instituições de ensino nas quais desenvolveram estudos superiores e docentes-formadores universitários na área do ensino de História responsáveis por sua formação. No entanto, como os instrumentos de coleta estavam prontos para serem testados em campo, fomos confrontados com limitações e restrições impostas pela pandemia da SARS-CoV-2, conhecida como COVID-19.

Sem acesso direto aos campos de pesquisa e, portanto, desarticulada a nossa rede de contatos, não foi possível iniciar e encerrar as ideias que originalmente motivaram a investigação. Foi preciso levar em consideração não apenas dificuldades técnicas de entrar em contato remotamente com os sujeitos de pesquisa, mas a sobrecarga emocional, laboral e psicológica causada pelo isolamento social prolongado. Além da transição de várias instituições educacionais a um modelo virtual de educação sem cumprir critérios mínimos de qualidade, e dores das perdas e moléstias que nos afligiram nos últimos anos.

Foi feita a difícil escolha de limitar o campo de investigação apenas às instituições de ensino superior, cujos profissionais que se tornaram sujeitos de pesquisa estivessem com condições mínimas de trabalho e assumissem ter tempo e disposição para serem incluídos. Reconhecendo que o recorte seja excessivamente limitado, insistimos na relevância dos dados obtidos e analisados nesta pesquisa, ainda que os resultados devam ser entendidos dentro dos limites.

No recorte determinado para esta investigação estão as Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no estado de São Paulo, com oferta perene de cursos de licenciatura em Pedagogia, sob administração federal. A escolha não foi meramente pragmática, tendo em vista o acesso do pesquisador às instituições mencionadas, mas seguiram percepções sobre a relação entre as instituições de ensino superior em diferentes modalidades, e certos aspectos jurídicos e organizacionais das instituições.

De acordo com a série histórica do Censo da Educação Superior, o número de cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia foi de 996, em 2002, a 1510, em 2018. As instituições federais, com 136 cursos em 2002, apresentaram crescimento para 204 cursos em 2010. Atualmente, o número voltou para 149 cursos oferecidos em 2018. Distintas instituições de ensino superior públicas demonstraram comportamento similar. As IES privadas constataram verdadeira “explosão”, passando de 650 cursos em 2002, para 1103 em 2018. No entanto, apesar da diferença mais do que significativa em relação à oferta de cursos, as universidades federais estabelecem um “padrão” organizacional e curricular para as instituições privadas, reconhecidas como estabelecimentos de excelência em ensino e pesquisa. Gozam de menor autonomia, comparativamente às instituições estaduais e municipais, forçosamente mais alinhadas às diretrizes, normas e proposições efetivadas como políticas públicas e normativas curriculares.

Segundo dados do site do E-MEC, o estado de São Paulo tem atualmente cinco IES federais: três universidades, uma faculdade e um instituto federal. Duas universidades oferecem cursos de licenciatura em Pedagogia. A terceira, na região metropolitana de São Paulo, dispõe de licenciaturas nas áreas de ciências da natureza e matemática. A faculdade não possui licenciatura em Pedagogia, por ser destinada à formação de oficiais militares da Aeronáutica. O instituto está presente em trinta e sete campi em todo o estado, e oferta paralelamente cursos de licenciatura em Pedagogia e cursos de formação de professores para os anos iniciais, ainda remanescentes dos antigos cursos normais superiores. Como os institutos não têm a circulação e produção científica comparável às universidades, inseridos em contextos diferentes, devem ser objeto de estudos de investigação própria. Esta pesquisa centra-se em duas IES federais, que oferecem três cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia, especificamente nas disciplinas ligadas aos conteúdos e ao ensino de História. Denominaremos as instituições investigadas de Instituição A (curso de Pedagogia 1) e Instituição B (curso de Pedagogia 2).

3.4 DEFINIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA

A coleta dos dados analisados aconteceu em três fases, diferenciadas pela temporalidade e natureza do que foi obtido, seguindo primeiramente as perguntas

formuladas como hipóteses de pesquisa e, posteriormente, inferências emergentes do processo de análise. Afirma Charmaz (2009, p.31).

“Podemos acrescentar novas peças ao quebra-cabeças da pesquisa ou criarmos quebra-cabeças inteiramente novos - enquanto coletamos os dados -, e isso pode ocorrer até mesmo posteriormente, durante a fase de análise” (Charmaz, 2009, p.31).

A primeira fase ocorreu no segundo semestre de 2018, com consulta ao portal das Instituições de Ensino Superior que abrigam os cursos de licenciatura em Pedagogia. O objetivo era obter documentos pedagógicos oficiais relacionados à organização, princípios e estratégias. Foram assinalados dois projetos pedagógicos, duas matrizes disciplinares e duas ementas, demarcadas diretamente pelas instituições, em formato PDF.

A segunda fase aconteceu no segundo semestre de 2020, novamente por meios digitais, para nova coleta documental, procurando obter o programa das disciplinas relacionados à formação para o ensino de História indicadas nas matrizes e ementas.

Deve-se ressaltar que a análise da documentação pedagógica teve como objetivo reconstituir o currículo prescrito dos cursos de Pedagogia, conforme definição de Sacristán (2000, p.104):

“Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção que mudam de um país para outro”.

Os currículos prescritos foram o ponto de partida, balizas sob as quais professores, estudantes e avaliadores permanecem em constante interação, tornando-se, portanto, elemento obrigatório para compreender o desenvolvimento das práticas e políticas curriculares. Segundo Sacristán (2000, p.107):

“O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é importante traço substancial”.

Portanto, para esta pesquisa, os currículos prescritos foram objetos de interesse não apenas pelas ideias e informações, mas especialmente o impacto que têm quando apresentados aos professores-formadores. E por eles moldados antes e durante a interação com licenciandos em Pedagogia. Afirmo Goodson (2001, p.15):

“Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado argumentar que ‘o que importa é a prática em sala de aula’ (assim como seria insensível falar em manter a política fora da educação). O que importa, além disso, e obviamente nesse caso, é compreender os parâmetros que antecedem a prática. Precisamos deixar claro, no entanto, que são apenas as definições intelectuais que emanam do currículo escrito que tem força”⁴

A terceira fase de coleta de dados aconteceu no primeiro semestre de 2021, em entrevistas semiestruturadas com professores-formadores universitários responsáveis pelas disciplinas ligadas ao ensino de História. A amostra de professores universitários abordada durante a investigação foi alçada, no processo de coleta e análise dos dados, à condição de sujeitos de pesquisa graças à percepção das atuações, moldando os currículos de formação para o ensino de História apresentados aos licenciandos em Pedagogia. Ressalta Sacristán (2000, p.167):

“O professor, em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo; embora, para ele, sempre caberá imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldamento. O caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para ‘fechar’ situações, ainda que estas não sejam definidas por ele”.

⁴ “In such circumstances it is politically naive and conceptually inadequate to argue that ‘what matters is classroom practices’ (just as it is crass to talk of keeping politics out of education). What matters also, and all too obviously in this instance, is to understand the antecedent parameters to practice. What should also be clear, however, is that it is merely the intellectual definitions which emanate from the written curriculum which have force” (tradução do autor).

As entrevistas foram conduzidas virtualmente, pela ferramenta Google Meet, aproximando-se mais de um diálogo, baseado em um guia predeterminado, porém adaptável às diferentes trajetórias encontradas em cada sujeito. Encontramos respaldo para esse tipo de abordagem na literatura científica, quando considera a natureza dos questionamentos feitos por esta pesquisa. Segundo Ludke e Franco (1986, p.34):

“Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”.

A técnica de entrevistas semiestruturadas (Guazi, 2021), conhecidas como guiadas (Richardson, 1989) ou por pautas (Gil, 1987), se define pela utilização de um roteiro de perguntas elaboradas anteriormente, apresentadas a todos os sujeitos entrevistados e respondendo diretamente aos objetivos definidos pelo escopo da pesquisa. No entanto, ao contrário de entrevistas estruturadas, nas quais a ordem das perguntas é fixa e o pesquisador se limita apenas a enunciá-las, as entrevistas semiestruturadas possibilitam maior fluidez e adaptabilidade do roteiro ao discurso dos entrevistados. Para Gil (1987, p117):

“A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas. Quando esse se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo”.

Por fim, considerando as entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados que demanda planejamento minucioso, esta pesquisa procurou seguir os procedimentos sistemáticos descritos por Guazi (2021, p.3), em relação às etapas exigidas:

“Em nossa avaliação, a técnica de entrevista pode ser dividida em seis etapas, sendo elas ordenadas da seguinte forma: elaboração e testagem

do roteiro de entrevista; contato inicial com os participantes; realização das entrevistas; transcrição das entrevistas; análise dos dados e relato metodológico”.

3.5 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O conjunto documental reunido para este estudo, denominado documentação pedagógica, foi produzido de 2016 a 2020, como parte constituinte e indispensável à organização e validação dos cursos de licenciatura discutidos. Os documentos apresentam os marcos normativos, ou seja, demandas jurídicas e políticas impostas periodicamente pelo governo federal como regulamentação do processo de formação de professores em Pedagogia, que consideramos serem as condições prévias para que possam atuar. E carregam os marcos formativos, ou ideias pedagógicas, objetivos formativos, estratégias de ensino e expectativas de aprendizagem e atuação profissional dos professores e técnicos universitários envolvidos em sua elaboração.

Para definir a natureza da documentação, utilizamos a definição de Charmaz (2009, p58) de “documentos existentes”, em contraste aos “documentos extraídos”. Conforme afirma a autora:

“Textos extraídos são aqueles que envolvem os participantes na produção de dados escritos em resposta a uma solicitação do pesquisador e, assim, fornecem os meios para a geração de dados. Textos existentes consistem em documentos variados, cuja elaboração não tenha tido a participação do pesquisador”.

A documentação pedagógica das IES investigadas forneceram dados suplementares que colaboraram no contexto de atuação profissional dos docentes universitários, incluindo as demandas institucionais relacionadas aos conteúdos, práticas e princípios pedagógicos da formação para o ensino de História nos anos iniciais. A partir dos dados, foram reconstituídos os marcos normativos e formativos que orientam os docentes universitários, respeitando as diferenças internas do conjunto documental em relação aos autores, contextos e finalidades.

Obtida durante as duas primeiras fases de coleta de dados, a documentação pedagógica foi organizada em diferentes tipologias documentais, de modo a tornar visíveis os variados processos de elaboração e difusão, marcados por distintos autores, públicos-ideais e marcos normativos. Definiram-se quatro tipos documentais que compõem o campo de pesquisa deste estudo:

- Tipo documental 1: projeto pedagógico de curso superior;
- Tipo documental 2: matriz curricular de curso superior;
- Tipo documental 3: ementa de disciplina de curso superior;
- Tipo documental 4: programa de disciplina do ensino superior.

O tipo documental 1, projeto pedagógico de curso superior, tem como característica a grande amplitude de assuntos abordados, concentrando ao menos dois grandes temas. O primeiro subtipo é a descrição histórico-jurídica do curso e da IES à qual está vinculado, recontando a trajetória de criação da IES e o estabelecimento do curso, de acordo com os marcos regulatórios oficiais, como diretrizes, leis e referenciais. O segundo subtipo é o projeto político-pedagógico, descrevendo objetivos, métodos formativos, área de atuação dos egressos, justificados pela percepção dos autores a respeito da identidade profissional que se deseja e necessidades e demandas políticas, sociais, culturais e econômicas que cercam a IES.

O tipo documental 2, matriz curricular de curso superior, apresenta uma tabela simples para descrição de todas as disciplinas que compõem o curso, a organização em semestres/módulos, carga horária, características determinantes (obrigatória, optativa eletiva, optativa livre etc.), e a trajetória-padrão a ser cumprida pelos estudantes.

Em relação ao acesso e difusão da documentação coletada, os tipos 1, 2 e 3 foram produzidos por distintos autores, para amplo acesso e consumo por variada gama de sujeitos possíveis, de estudantes do ensino básico interessados em determinado curso superior, até agentes públicos responsáveis pela fiscalização e supervisão das universidades, incluindo a própria comunidade universitária (estudantes, formadores, pesquisadores, diretores etc.). A reedição desses tipos documentais acontece a partir de determinados marcos regulatórios, como a homologação de novas diretrizes para formação docente, permanecendo relativamente inalterados, caso contrário.

Tipo documental 4, programas de disciplinas do ensino superior, são documentos produzidos semestralmente para descrever objetivos, métodos e atividades de determinada disciplina. Além de leituras sugeridas para os estudantes e bibliografia básica e complementar utilizada pelos professores-formadores. Esse tipo documental é importante mescla de elementos pragmáticos e conceituais, como os objetivos determinados pelas propostas pedagógicas dos cursos, calendário de atividades determinados pelas IES e saberes selecionados pelos professores-formadores a fim de serem articulados nas práticas com os licenciandos.

O processo de elaboração dos programas de disciplinas parece ser responsabilidade apenas dos professores-formadores, baseando-se nas ementas de disciplinas. A circulação desse tipo documental permanece bastante restrita, apenas entre os professores-formadores e licenciandos em determinado semestre. Ao contrário dos demais tipos, a coleta dos documentos para este estudo foi possível somente pelo contato direto com os formadores, tendo em vista que as IES selecionadas não possuem repositórios digitais para os materiais.

3.6 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Obtenção de dados para pesquisas qualitativas por meio de entrevistas é frequentemente questionada, como ressalta Duarte (2004, p. 214), por serem consideradas “procedimento de coleta de informações pouco confiável e excessivamente subjetivo”. Entre as preocupações elencadas pela bibliografia especializada estão a possibilidade de o pesquisador distorcer ou invalidar as informações coletadas, impondo determinada problemática acidentalmente ao utilizar vocabulário descuidado, ou não respeitar os limites do universo dos sujeitos entrevistados (Ludke e Franco, p.35). Para evitar a excessiva subjetivação ou imposição das percepções do pesquisador sobre os sujeitos entrevistados, procuramos seguir rigorosamente as etapas descritas por Guazi (2021) na elaboração, realização, transcrição, análise e relato metodológico das entrevistas semiestruturadas que compõem o corpus da pesquisa.

Matriz de referência para condução das entrevistas foi elaborada ainda no segundo semestre de 2020, delimitando um conjunto de quinze perguntas, orientadas a partir de

três eixos de investigação. O primeiro, denominado “Trajetória histórico-profissional dos professores-formadores”, teve como propósito esclarecer quem são e experiências formativas escolares, universitárias e acadêmicas vivenciadas pelos sujeitos que atuam como professores-formadores para o ensino de História nos cursos de Pedagogia. As perguntas destacaram os fatores que os trouxeram até esse campo de atuação, como entendem a própria formação em História, influências e o que consideram essencial na identidade profissional docente.

O segundo eixo, “Ensino e aprendizagem de História nos anos iniciais da escola básica”, procurou a concepção de como os professores-formadores percebem o papel do ensino de História nesse segmento escolar, expectativas estabelecidas para a atuação dos licenciandos em Pedagogia, e percepções sobre o conhecimento histórico escolar e relações com os currículos da escola básica.

Por fim, o terceiro eixo, “Currículos para formação docente em ensino de História”, concentrou-se em determinar saberes considerados essenciais à formação em ensino de História nos cursos de Pedagogia, como foram selecionados e relações com as políticas curriculares mais recentes no Brasil.

A matriz de referência foi encaminhada à banca avaliadora durante o exame de qualificação. Após ajustes de linguagem e intencionalidade das perguntas, foi considerada adequada para prosseguir nos primeiros contatos com os sujeitos entrevistados.

Um dos aspectos mais curiosos desta pesquisa foi, sem dúvida, saber que os professores-formadores entrevistados compõem uma rede ampla de pesquisadores, educadores e especialistas do campo do ensino da História, e mantêm contato próximo e amigável. O apoio dos entrevistados em facilitar os primeiros contatos mútuos foi essencial para as entrevistas. A partir da primeira entrevista, a entrevistada se dispôs a contatar os seguintes, para garantir que, mesmo durante período tão conturbado, no auge da pandemia de SARS-CoV-2, os colegas reservassem tempo na agenda para colaborar com a investigação.

Inicialmente, estabelecemos os professores-formadores das IES de interesse por meio dos portais e páginas digitais dos departamentos. Procuramos obter pelos meios oficiais o contato de e-mail. Os primeiros e-mails foram enviados em janeiro de 2020, e se obteve apenas uma resposta positiva, indicando dia e horário para a entrevista. Em seguida, com apoio da primeira entrevistada, entramos em contato com os dois seguintes,

que atuam na mesma IES, por mensagens pelo aplicativo Whatsapp. E assim foram agendadas as entrevistas seguintes em poucas semanas.

As entrevistas ocorreram no primeiro semestre de 2021, pela ferramenta digital Google Meet. Com a aquiescência dos entrevistados, foram gravadas na íntegra e colocadas à disposição para acesso posterior. Em seguida, os áudios das gravações foram transcritos, procurando preservar ao máximo detalhes e informações veiculados pelos entrevistados (Guazi, 2021, p. 11), mas valorizando a compreensão e acesso ao conteúdo.

A partir das transcrições, os dados coletados foram cotejados e organizados de acordo com os eixos de investigação das entrevistas, identificando as perguntas que geraram determinadas respostas.

3.7 DESCRIÇÃO DOS PERFIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Quando tratamos de investigar os saberes presentes nos currículos de determinado segmento da educação, caminhamos por um terreno bastante complexo e pleno de potenciais sujeitos de pesquisa. No caso desta pesquisa, evidenciada no currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia, poderíamos ter optado por entrevistas com licenciandos em diferentes semestres. E que participassem de iniciativas de articulação entre teoria e prática, como residências pedagógicas e Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (Tomazini, 2017). Por outro lado, teria sido possível investigar professores licenciados já em atuação nas redes escolares, para determinar impactos a médio e longo prazo das experiências formativas nas vivências práticas com ensino e aprendizagem de História. Alternativamente, ter optado por compreender as IES como sujeitos da pesquisa, elaborando minuciosa análise documental dos projetos político-pedagógicos e programas de disciplinas (Borges e Silva, 2018).

No entanto, decidiu-se investigar mais profundamente a atuação dos professores-formadores, licenciados em História, mas atuando em cursos de Pedagogia. Em primeiro lugar, consideramos relevante entender como as aproximações entre os dois campos, o ensino de História e a Pedagogia, estavam se desenrolando na ótica dos que estão diretamente responsáveis, com frequência solitariamente, por operá-las cotidianamente.

Em segundo lugar, acreditamos que a autonomia conferida aos professores-formadores universitários traria dose significativa de diversidade de ideias e práticas. Por fim, ao menos no levantamento que ocorreu anteriormente à execução da pesquisa, não foi possível encontrar outro estudo com o mesmo enfoque, de modo que nos propusemos humildemente a iniciar a cobertura dessa lacuna.

Foram entrevistados três professores-formadores, uma declaradamente mulher, dois declaradamente homens, licenciados em História e responsáveis por disciplinas de formação para o ensino de História em cursos de Pedagogia das IES federais descritas. Para preservar a privacidade, nomes e características mais marcantes dos entrevistados foram suprimidos, substituídos pela enumeração, de acordo com a ordem na qual as entrevistas ocorreram.

A entrevistada 1, mulher, entre 30 e 40 anos, atua como professora-adjunta em regime de dedicação exclusiva, responsável pela disciplina “História e Geografia: conteúdos e seu ensino” na Instituição A há cinco anos. Graduada em História, mestre, doutora e pós-doutora em Educação, títulos obtidos em universidades públicas brasileiras. Não possui experiência em educação básica.

O entrevistado 2, homem, entre 40 e 50 anos, atua como professor-adjunto em regime de dedicação exclusiva na Instituição B, há dez anos responsável pela disciplina “Fundamentos e métodos do ensino de História”. Graduado e mestre em História e doutor em Educação, títulos obtidos em universidades públicas brasileiras. Possui mais de cinco anos de experiência como professor da educação básica na rede pública.

O entrevistado 3, homem, entre 50 e 60 anos, atua como professor-adjunto em regime de dedicação exclusiva na Instituição B, também há dez anos responsável pela disciplina “Fundamentos e métodos do ensino de História”. Graduado em História, mestre e doutor em Educação, títulos obtidos em universidades públicas e privadas brasileiras. Possui mais de dez anos de experiência como professor da educação básica, nas redes pública e privada.

3.8 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

A documentação pedagógica e as transcrições das entrevistas foram submetidas, conforme coletadas em campo, a um processo de codificação analítica. De acordo com Charmaz (2009, p.69), a codificação pode ser assim definida:

“Categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma como você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles”.

A primeira fase de análise, denominada codificação inicial ou aberta, procurou traduzir os enunciados reais presentes nos dados coletados a elementos que possam ser utilizados em visão interpretativa sobre os sujeitos e objetos de pesquisa. Durante a codificação inicial, procuramos nos manter abertos às possibilidades suscitadas pelos próprios dados, optando por uma codificação incidente por incidente, ou seja, por segmentos de texto relacionados a um mesmo tema ou ação, aos quais foram atribuídos códigos in vivo, conforme o exemplo abaixo:

Quadro 5 - Amostra de codificação inicial

<p>Sou historiadora</p> <p>Curso de licenciatura</p> <p>Fazer ensino de História</p> <p>Enfoque maior na pesquisa</p>	<p>Excerto 1 - Entrevistada 1 (linhas 30 a 45)</p> <p><i>Bom, assim como você, eu sou historiadora de formação, sou formada na UNESP de Assis. Me formei em 2006.</i></p> <p><i>Era um curso de licenciatura, mas ao mesmo tempo em que era um curso de licenciatura, tinha muito um perfil de pesquisa.</i></p> <p><i>O que era fazer ensino de História?</i></p> <p><i>Então, nós tínhamos essa formação com enfoque maior na pesquisa, uma ideia de instrumentalizar os alunos e alunas a irem</i></p>
---	--

<p>Debate sobre educação para relações étnico-raciais</p>	<p><i>para a pós-graduação.</i></p> <p><i>E quando acabou, eu me envolvi muito no debate sobre educação e relações étnico-raciais. Então, eu fazia parte de um núcleo, que era o núcleo negro da UNESP - Pesquisa e Extensão. E ali, nós tínhamos alguns trabalhos em escolas, era o início da lei 10639/2003, no ano que eu entrei na universidade, na graduação.</i></p>
<p>Políticas de ação afirmativa</p>	<p><i>E muito vínhamos também daquela discussão das políticas de ação afirmativa, algumas poucas instituições estavam começando naquele momento a adotar, antes da lei de cotas, que vai vir só depois, em 2012. Muito tempo depois.</i></p>
<p>Ambiente que tínhamos de formação</p>	<p><i>Então, aquele ambiente era um pouco o ambiente que tínhamos de formação, havia uma formação política e teórica para a questão racial, para a questão antirracista, muito vinculada à educação.</i></p>
<p>O caminho que se abriu</p>	<p><i>Então, esse foi um pouco o caminho que se abriu para que eu, pessoalmente, depois, quando fui pensar na continuidade, acabasse indo para educação, fazer mestrado e doutorado na área de Educação.</i></p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Os códigos têm como característica definidora a descrição essencial do segmento de dados a que se referem por meio de termos mencionados diretamente nos dados, “ajudando a conservar os significados dos participantes” (Charmaz, 2009) no processo de análise. Consideramos a codificação inicial como etapa transitória de nossos exercícios analíticos e, portanto, os códigos gerados tiveram caráter provisório, mas possibilitaram iniciar comparações entre segmentos de dados oriundos das diferentes fontes.

Finalizada a codificação inicial, os códigos foram comparados entre si, procurando identificar, em meio ao aparente caos de informações, conceitos mais relevantes e conexões possíveis entre diferentes dados (Tarozzi, 2020, p.114). Gradativamente, os códigos iniciais foram selecionados e aglutinados de acordo com a

relevância para categorização dos dados de forma incisiva e completa, gerando códigos mais substanciais, conforme o exemplo abaixo:

Quadro 6 - Amostra de codificação focalizada

<p>Trajetória histórico-profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vivências na formação universitária <p>Valor das experiências pessoais</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Engajamento em uma causa <p>Trajetória histórico-profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vivências como estudantes universitários ● Vivências estudantes de pós-graduação 	<p>Excerto 1 - Entrevistada 1 (linhas 30 a 45)</p> <p><i>Bom, assim como você, eu sou historiadora de formação, sou formada na UNESP de Assis. Me formei em 2006.</i></p> <p><i>Era um curso de licenciatura, mas ao mesmo tempo em que era um curso de licenciatura, tinha muito um perfil de pesquisa.</i></p> <p><i>O que era fazer ensino de história?</i></p> <p><i>Então, nós tínhamos essa formação com enfoque maior na pesquisa, uma ideia de instrumentalizar os alunos e alunas a irem para a pós-graduação.</i></p> <p><i>E quando acabou, eu me envolvi muito no debate sobre educação e relações étnico-raciais. Então, eu fazia parte de um núcleo, que era o núcleo negro da UNESP - Pesquisa e Extensão. E ali, nós tínhamos alguns trabalhos em escolas, era o início da lei 10639/2003, no ano que eu entrei na universidade, na graduação.</i></p> <p><i>E muito vínhamos também daquela discussão das políticas de ação afirmativa, algumas poucas instituições estavam começando naquele momento a adotar, antes da lei de cotas, que vai vir só depois, em 2012. Muito tempo depois.</i></p> <p><i>Então, aquele ambiente era um pouco o ambiente que tínhamos de formação, havia uma formação política e teórica para a questão racial, para a questão antirracista, muito vinculada à educação.</i></p> <p><i>Então, esse foi um pouco o caminho que se abriu para que eu, pessoalmente, depois, quando fui pensar na continuidade, acabasse indo para educação, fazer</i></p>
---	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Em todo o processo de codificação houve a escrita de memorandos, ou seja, anotações analíticas que registram as reflexões, impressões e intuições que surgiram na análise de dados espontânea e velozmente, evitando ao máximo formatações formais e estratégias demasiadamente mecânicas (Charmaz, 2009, p.115). Como etapa intermediária da análise, os memorandos serviram para sensibilizar o pesquisador sobre conceitos e categorias presentes nos dados, posteriormente tornando-se material de elaboração para os resultados de análise.

A terceira fase de codificação, denominada codificação teórica, desejou assimilar códigos gerados na fase anterior como elementos a serem integrados em uma teoria na forma de categorias analíticas (Tarozzi, 2020, p.119). A partir da constante comparação entre os códigos e frequente revisão, as categorias analíticas foram definidas e descritas de acordo com as relações e hierarquias, conectando conceitos comuns e identificando macrocategorias e famílias de microcategorias. O quadro a seguir apresenta as categorias encontradas e famílias, geradas a partir do processo descrito nos dados coletados por esta pesquisa:

Quadro 7 – Categorias Analíticas

Trajetória histórico-profissional dos professores-formadores

- Valor das experiências pessoais
 - Engajamento em uma causa
 - Vivências na formação profissional
 - como estudantes universitários
 - descobrindo temas de interesse
 - como estudantes de pós-graduação
 - descobrindo temas de interesse
 - Vivências da atuação profissional
 - como pesquisadores acadêmicos
 - como orientadores de pesquisa
 - como professores da educação básica

Ensino-aprendizagem de História

- Atuação docente nos anos iniciais da educação básica
 - O que professores pedagogos e professoras pedagogas devem fazer
 - O que professores pedagogos e professoras pedagogas não devem fazer
 - Motivações para a docência
 - Desafios da docência
- Livros didáticos e paradidáticos
- Perfil dos licenciandos dos cursos de Pedagogia
- Características da infâncias e das crianças em idade escolar

Políticas curriculares para formação docente

- Autonomia docente
 - Incentivo à autonomia dos licenciandos
 - Exercício da autonomia pelos professores universitários
- Políticas públicas para educação básica
 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
 - Leis de ensino de História Africana, Afro-brasileira e Indígena
 - Ações afirmativas e cotas nas universidades
 - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
 - Currículos estaduais e municipais
- Currículos para formação em ensino de História
 - como determinados pelas instituições de ensino superior
 - Carga horária
 - Interdisciplinaridade
 - Objetivos formativos gerais
 - Organização das matrizes curriculares
 - Práticas como componentes curriculares
 - Bibliografias obrigatórias
 - como moldados pelos professores universitários
 - em colaboração com colegas de profissão
 - durante a orientação de iniciações científicas e residências pedagógicas
 - Educação para relações étnico-raciais e práticas antirracistas
 - Comunidades próximas às IES
 - Objetivos formativos específicos
 - Práticas de ensino nos cursos de licenciatura
 - Percepções sociais do ensino de História

Consequências e impacto da pandemia da Covid

- Ensino por meio de ferramentas digitais
- Distanciamento da comunidade
- Trabalhando de casa

Fonte: elaborado pelo autor.

O próximo capítulo apresentará os principais achados da pesquisa, descrevendo com mais detalhes as categorias e como se relacionam entre si na percepção dos sujeitos de pesquisa sobre as próprias atuações, indicando caminhos para responder às perguntas iniciais que guiaram a pesquisa.

4 FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, com o objetivo de responder às perguntas de investigação e validar ou não as hipóteses iniciais que guiaram a coleta de dados, apresentamos a análise dos dados obtidos pelo processo de constante comparação entre as normativas federais para formação docente, a documentação pedagógica produzida no contexto das instituições de ensino superior recortadas e entrevistas com docentes-formadores dos cursos de Pedagogia.

O texto está dividido em três seções. A primeira se dedicada a reconstruir as exigências e contribuições das normativas federais que formam as balizas básicas encontradas pelas IES para criar e validar os cursos no Ministério da Educação. A segunda seção apresenta a análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos selecionados, de matrizes curriculares, das ementas e programas das disciplinas, entendidos como o currículo prescrito pelas IES. Por fim, a terceira seção analisa as entrevistas com docentes-formadores especializados em Ensino de História, responsáveis por moldar o currículo apresentado aos alunos dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

4.1 MARCOS NORMATIVOS FEDERAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antes de iniciar a reflexão sobre o ensino de História nas Diretrizes, é relevante abordar como a temática se apresenta na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em especial as disposições gerais referentes ao ensino de História na educação básica e o título “VI - Dos Profissionais da Educação”, mais especificamente o Parágrafo Único do Art. 61, que trata dos fundamentos da formação dos profissionais da educação, e o Art. 62, que versa sobre a formação do professor em nível superior.

A seção I, sob o título “Disposições Gerais”, descreve brevemente um conjunto de diretrizes amplas para a educação nacional. No artigo 26, a LDB estabelece que os currículos dos diferentes segmentos devem responder a uma base nacional comum, complementada por “parte diversificada” elaborada regional e localmente, em diálogo com a comunidade. Ao especificar o ensino de História, o inciso 4º, afirma

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Posteriormente, ainda no artigo 26, fica estabelecida a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, indicando de maneira genérica que o “conteúdo programático” deverá incluir “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”, nas áreas de “educação artística e da literatura e história brasileiras” (Brasil, 1996, art.26-A, incisos 1 e 2).

Na seção 3, que trata da organização do ensino fundamental e de aspectos do currículo, não há menções diretas ao ensino de História. Indiretamente, poderia se indicar que o artigo 32, linhas I e II, são descritos como objetivos da formação básica dos cidadãos no segmento o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” e “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”.

No artigo 61, parágrafo único, fica determinado que a formação de profissionais da Educação deve respeitar três fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

No artigo 62, inciso 8, a LDB determina que os “currículos de formação docente terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. O inciso foi incluído apenas após 2017, com a homologação da Lei 13.415, no contexto das iniciativas de reforço ao processo de implantação da BNCC. Por força de lei, o currículo das IES devem responder

aos objetivos estabelecidos pela BNCC. Os currículos deveriam, por princípio, ter em conta os objetos do conhecimento, habilidades e competências consideradas direitos das crianças em idade escolar.

É possível formar entendimentos sobre o impacto das determinações da LDB no sistema educacional brasileiro. Levando em conta que a LDB é norma que estabelece diretrizes para a educação nacional, de natureza reguladora, espera-se que seja ampla e, por isso, não especifique aspectos que devem ser abrangidos no currículo de formação. A Constituição Federal estabelece que as diretrizes curriculares são atribuição do Conselho Nacional de Educação e, portanto, deve haver maior detalhamento nos documentos. No entanto, diferentemente do que acontece com distintas áreas do conhecimento, a LDB determina ao menos um conjunto de conteúdos a serem ensinados na área de História, relacionados à educação para relações étnico-raciais, especificamente a história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Decisão resultado de amplo movimento social e político pela recuperação e valorização da memória afro-indígena no Brasil, e precisa ser assegurada como política pública antirracista.

Consideramos de especial significado o vínculo estabelecido entre as políticas curriculares da educação básica, neste caso, a Base Nacional Comum Curricular, como referência para a formação docente. É preciso entender como o vínculo será retratado nas diretrizes específicas do ensino superior e currículo das IES.

4.1.1 Resolução CNE/CP 1/2006

Historicamente, de acordo com Peternella e Galuch (2012, p. 01), o curso de Pedagogia no Brasil “[...] passou por mudanças legais definidoras do espaço de atuação e das funções a serem desempenhadas pelo pedagogo”, e tal lugar revelou-se de modo dúbio, pois as funções variaram entre a formação do especialista, ligada às atribuições técnicas em educação, e a do generalista, relacionada à docência e à gestão. A flutuação se deve às múltiplas interpretações em relação ao curso – se é bacharelado, licenciatura ou o conjunto dos dois.

Para Ferreira (2006, p. 1343), a formação de professores, profissionalização e exercício concentram história de lutas, empenho e dedicação dos profissionais da educação, independentemente da falta de valorização e condições essenciais para a formação e exercício de trabalho. A autora relata que, em compensação,

[...] com a grande expansão das redes de ensino e dos cursos nos mais diversos formatos e modalidades, em curto espaço de tempo, e a ampliação consequente da necessidade de profissionais, a formação destes não logrou, ainda, por estudos, pesquisas e avaliações realizados, prover o ensino com profissionais de qualidade, muitas vezes nem suficientes.

Próximo ao aniversário de dez anos da Lei 9.394/96, foi homologada a Resolução CNE/CP 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN 2006) (licenciatura), um dos últimos cursos a ter Diretrizes Curriculares definidas após intensos embates.

De acordo com Vieira (2007), as DCN 2006 são expressão do processo de disputa em torno do conteúdo do curso. O documento foi discutido por intelectuais e várias organizações da área de Educação. Ainda segundo a autora, mesmo com tom de consenso no documento, é possível reconhecer que, no processo de elaboração das Diretrizes, distintos grupos (ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES e ANPAE) obtiveram maior expressão no Conselho Nacional de Educação, com ideias sendo incorporadas ao texto final. No entanto, não foram atendidas propostas de outros grupos, notadamente a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia e intelectuais que assinaram o Manifesto dos Educadores.

As DCN 2006 possibilitam a formação e a atuação da pedagoga e do pedagogo de modo abrangente. Na organização curricular do curso devem ser observados, como assinala o Parecer CNE/CP 5/2005,

] [...] os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes [...] e o princípio da gestão democrática e da autonomia. (BRASIL, 2005, p. 10).

Analisando o § 1º das DCN 2006, Ferreira (2006) percebe que se exige uma ação educativa, processo pedagógico metódico e intencional, elaborado em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, a fim de possibilitar a formação humana do profissional da educação habilitado para incentivar os estudantes à cidadania.

No artigo 2º, que determina os “conhecimentos pedagógicos” essenciais aos currículos dos cursos de Pedagogia, a alínea 2 determina a articulação entre teoria e prática, investigação e reflexão crítica, procurando alcançar:

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

De acordo com o documento, o “repertório de habilidades” dos licenciados em Pedagogia deve incluir pluralidade de conhecimentos, antevendo a consolidação apenas no exercício da profissão. Especificamente em relação à História, descreve sucintamente que os egressos do curso devem ser capazes de:

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

A capacidade está descrita, entre outras relevantes ao ensino de História, como “reconhecer e respeitar” manifestações humanas de diferentes naturezas, relacionar tipos de linguagens dos meios de comunicação à educação e identificar problemas socioculturais e educacionais para contribuir na superação de desigualdades e preconceitos.

O ensino de História é mencionado diretamente no artigo 6º, que procura determinar como será a estrutura dos cursos de Pedagogia, parte do núcleo de estudos básicos que articula os tópicos:

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar.

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física.

4.1.2 Resolução CNE/CP 2/2015

Passados nove anos da promulgação das DCN 2006, foi expedida a Resolução 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada (DCN 2015). Com a promulgação destas diretrizes, foi revogada a resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura e de graduação plena, assinalando, como mostram Honório *et al.* (2017, p. 1737), “um momento de transição para as políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica”.

Embora tenha sido aprovada e publicada em 2015, de acordo com Dourado (2015), nos últimos dez anos diversos movimentos foram encaminhados à reflexão sobre a formação de profissionais do magistério da educação básica. No âmbito do Conselho Nacional de Educação, além da reflexão de distintos instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada, foi incluída a rediscussão das Diretrizes. Para Bezerra (2017), o motivo do intervalo de 12 anos de discussão à sanção da lei deveu-se a mudanças no Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a sanção presidencial, que resultaram na Lei 13.005/2014, inauguraram, de acordo com Dourado (2015), nova fase para as políticas educacionais. O PNE apresenta 20 metas e várias estratégias da educação básica ao ensino superior, além da discussão sobre qualidade, avaliação, gestão e financiamento educacional. Sobre a formação de professores e valorização do magistério,

o PNE possui quatro metas voltadas ao assunto – Metas 15, 16, 17 e 18 –, que sinalizam, conforme Portelinha e Sbdelotto (2017, p. 43), “[...] a necessidade de se efetivar uma Política Nacional de Formação de Professores e a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais que contemplem tanto a formação inicial, como a continuada”.

Para Honório *et al.* (2017, p.1737), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” são apresentadas em cumprimento à Meta 15 do PNE. São relevantes diante das mudanças ocorridas na legislação, no tocante à formação de professores e da sociedade. Complementa Bezerra (2017), as novas Diretrizes concebem um moderno projeto de formação, em que a formação inicial e continuada foram pensadas conjuntamente, colaborando para a consolidação da identidade da formação docente.

Organizada em três eixos – formação inicial, continuada e valorização de professores, apresenta como novidade a reflexão sobre a formação continuada, que até o momento não tinha diretriz. As antecessoras, Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 eram criticadas por se restringirem à formação inicial e ao desenvolvimento de competência no processo formativo do professor. Embora a reflexão sobre a formação continuada seja considerada um ganho por parte de Bezerra (2017), esse eixo da Diretriz Curricular Nacional não será o centro da análise, pois o trabalho está voltado à formação inicial do professor. Por isso, apresenta-se a análise da DCN 2015, com atenção especial ao eixo da formação inicial.

A Resolução CNE/CP 2/2015 destaca a formação inicial e continuada com base na concepção de educação como processo emancipatório e permanente, tendo como objetivo assegurar “[...] a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação do PPC da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem” (BEZERRA, 2017, p. 139).

Analisando a DCN 2015, há, antes dos artigos, 13 “considerandos”, concepções essenciais ao desenvolvimento da formação inicial e continuada – e mais oito capítulos. Sobre os “considerandos”, o relativo à docência manifesta-se, com mais detalhes, no Capítulo I - Das Disposições Gerais, Art. 2º, § 1º:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e

objetivos da formação que se desenvolvem na construção e na apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões. (BRASIL, 2015, p. 03, grifo nosso).

Para garantir a solidez no entendimento do ensinar e aprender, em especial na História, as diretrizes indicam no artigo 5º, que estabelece os primeiros elementos para uma base nacional comum de formação dos profissionais do magistério, que os cursos de Pedagogia possam conduzir os egressos

às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (BRASIL, 2015, p. 03, grifo nosso).

Diferentemente das diretrizes anteriores, o documento de 2015 situa os conhecimentos históricos no núcleo de aprofundamento, ao invés do núcleo básico, procurando articular a

Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;

A partir da análise das diretrizes, em comparação com as normativas federais para Educação, os temas relacionados aos conhecimentos históricos e ao ensino de História foram gradativamente se deslocando na formação. De preocupação central digna de artigos redigidos em leis federais, a elementos essenciais ao aprofundamento, mas não básicos da formação profissional em Pedagogia. Deve-se entender de que modo os marcos normativos foram interpretados pelas instituições de ensino superior na elaboração da documentação pedagógica.

4.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS, MATRIZES CURRICULARES DE EMENTAS DE DISCIPLINAS

Na seção anterior foram discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), formação continuada e curso de graduação em Pedagogia. Como essas diretrizes elencam princípios que deverão - ou deveriam - guiar as Propostas Pedagógicas de Cursos (PPC), ocorreu análise dos dados obtidos pelo conjunto documental denominado “Documentação Pedagógica dos cursos de Pedagogia”, referente a quatro tipos documentais encontrados na coleta (Projeto Pedagógico de Curso, Matriz Curricular, Ementa da Disciplina e Programa de Disciplina). Baseiam-se nas discussões sobre saberes docentes, currículos e ensino de História. As informações que identificassem as universidades foram omitidas para preservar o anonimato das instituições e dos entrevistados.

4.2.1 Universidade A

Segundo a primeira seção do projeto pedagógico do curso, denominada “Apresentação”, o marco normativo que fundamenta a criação do curso de Pedagogia nessa instituição foi o Parecer CFE 252/69, de 11 de abril de 1969, que estabeleceu o currículo e a carga horária mínimos, no contexto das propostas do conselheiro Valnir Chagas, com diferentes habilitações específicas.

De 1971 a 1974 foram criadas e regulamentadas duas habilitações, em Orientação Educacional e Administração Escolar. Apenas em 1983, em caráter de formação complementar, foi criada habilitação direcionada à docência nos cursos normais, denominada “Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau”.

Em 1988, considerando o “fortalecimento das discussões nacionais sobre o curso de Pedagogia” e novas exigências legais dirigidas à centralidade da docência para a formação de pedagogas, pedagogos e outros profissionais da Educação, o curso passou por reformulação significativa. A partir do ano seguinte, o curso de Pedagogia da

instituição determinava que a habilitação “Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau” seria obrigatória, mantendo as demais como ofertas de formação complementar. Na mesma ocasião, criou-se a habilitação “Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau”, antecipando discussões e exigências definidas posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Após a promulgação da nova LDB, durante o período estabelecido na readequação curricular, a IES optou por substituir as expressões “primeiro grau” e “segundo grau” dos títulos das habilitações por “Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”. Adaptou o currículo das habilitações para permitir que os licenciandos cumprissem percurso formativo único até o quarto ano, optando pela habilitação específica de magistério. As demais habilitações foram mantidas como formação complementar.

De 2002 a 2006, procurando antecipar-se à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, o documento cita uma série de modificações em seu currículo:

Esse novo processo de reformulação, concluído em fevereiro de 2004, levou à extinção das habilitações, passando o curso a formar o Pedagogo Pleno. Entretanto, em 2006, o Conselho do Curso de Pedagogia realizou pequenos ajustes na grade curricular, corrigindo distorções percebidas por professores e alunos. Consequentemente, o curso de Pedagogia passou a formar Pedagogos para atuarem junto à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na Gestão Escolar (Administração e Supervisão) e na Coordenação Pedagógica das Escolas (Universidade A, 2017).

Entre os anos de 2006 e 2015, o curso de Pedagogia da Universidade A ampliou sua oferta de vagas. O crescimento da população estudantil acarretou pressões dos licenciandos sobre as comissões técnicas formadas por docentes universitários, exigindo medidas relacionadas a reivindicações discentes históricas, descritas como:

Foram pontos discutidos e apresentados pelos alunos desde 2003: flexibilização da matriz Curricular; críticas à ausência de disciplinas e estágios voltados para a Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos e solicitação de maior integração nos estágios bem como no trabalho com os créditos práticos.

O projeto pedagógico foi mais uma vez revisto em 2011, com a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), responsável pelas assembleias convocadas para discutir alterações e redação da nova proposta. Foram aprovadas pelo conselho universitário a

adequação da carga horária, a regulamentação dos estágios não obrigatórios, a redução da carga horária de estágios supervisionados e a disposição de carga horária para atividades acadêmico-científico-culturais.

Em 2015, com a publicação das “Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, do Ministério de Educação, Resolução 2, iniciou-se o ciclo de discussões que levaria à aprovação dos documentos analisados. Foi mantida a ênfase na docência em três segmentos específicos (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e EJA) e a duração de cinco anos (dez semestres), porém a matriz curricular foi alterada significativamente.

De acordo com o documento, a comissão esforçou-se para concentrar as “disciplinas consideradas fundamentais” nos primeiros anos de curso, procurando criar um nexo entre a oferta de disciplinas teóricas e de estágios supervisionados. Foram incluídas disciplinas relacionadas a novos elementos temáticos indicados pelas diretrizes, como as “diversidades de gênero, étnico-raciais, religiosas, sexuais, faixa geracional; questões socioambientais; violência”.

Por fim, o documento indica a criação de três percursos formativos não obrigatórios, que funcionam como sugestão de “oportunidades de aprofundamento” nas áreas de “1. Docência na Educação Infantil; 2. Docência dos anos iniciais e EJA; 3. Gestão Democrática”.

Ao descrever os objetivos formativos, a documentação pedagógica da Universidade A apresenta dois tipos de formulação. Primeiramente, descreve objetivos na atuação profissional dos egressos:

“O curso visa à formação de professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos; bem como formar o Gestor Educacional com atuação em Administração, Supervisão Escolar e em Coordenação Pedagógica”.

Na seção denominada “Lugar/papel da universidade frente a essas necessidades e as políticas públicas na área da Educação”, o documento qualifica a atuação profissional a partir das exigências que os autores identificam na sociedade, educação escolar e

políticas públicas. “Profissionais qualificados” precisam apoiar que as crianças desenvolvam:

“(…) competências de interpretação profunda e detalhada daquilo que se lê; habilidade de comunicação oral e escrita para a disseminação do conhecimento e da informação; domínio do significado e utilização dos conhecimentos matemáticos. Ou seja, é preciso dominar bem os conhecimentos fundamentais de várias áreas para poder aplicá-los sempre que for preciso e para acompanhar o desenvolvimento constante do conhecimento, da tecnologia e da sociedade”.

Paralelamente, o projeto pedagógico da Universidade A descreve os objetivos formativos com 17 competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos, conforme a Comissão de Especialistas em Pedagogia do Ministério da Educação. Podem ser citadas, diretamente relacionadas à formação,

Capacidade de planejar, desenvolver e avaliar aulas, com domínio de conteúdo e de conhecimento pedagógico dos conteúdos, bem como de condução de aula e preparo de materiais adequados aos sujeitos da educação infantil, da educação fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Formar para ensinar História seria garantir que os egressos “dominem” conteúdos e conhecimentos pedagógicos relacionados à disciplina escolar de História, recuperando as categorias de saberes docentes descritas por Shulman (1986).

A estrutura do currículo efetivada a partir de 2017 tem duração mínima de dez semestres, compreendendo 40 disciplinas obrigatórias e cinco disciplinas optativas. O quadro abaixo apresenta a organização da matriz curricular da Universidade A:

Quadro 8 - Disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia da Universidade A

1. semestre				
Filosofia da Educação I	História da Educação I	Sociologia Sociedade e Educação	Metodologia da Pesquisa Científica	Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais
2. semestre				
Filosofia da Educação II	História da Educação II	Relações Sociais e Processo Educacional	Didática: Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico Contemporâneo	Práticas Sociais e Processos Educativos
3. semestre				
Política Educacional e Organização do Ensino no Brasil	Educação e Desenvolvimento Psicossocial	Didática: Ensino e Aprendizagem	Escola e Currículo	Disciplina optativa
4. semestre				
Educação, Processos Grupais e Subjetividade	Fundamentos da Administração Escolar	Alfabetização e Letramento: conteúdos e seu ensino	Educação Infantil: A criança, a infância e as instituições	Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão
5. semestre				
Introdução a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	Língua Portuguesa: Conteúdos e seu ensino	Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa	Planejamento e Administração das Escolas Públicas de Educação Básica	Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
6. semestre				
Matemática: Conteúdos e seu ensino	Estágio Supervisionado em Administração Educacional - Ensino Fundamental e Ensino Médio	Corpo e Movimento	Disciplina optativa	
7. semestre				
Ciências: Conteúdos e seu ensino	Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil	Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil	Disciplina optativa	
8. semestre				
Trabalho de Conclusão de Curso I	Estágio Supervisionado em Administração Escolar - Educação Infantil	Formação de Professores	Disciplina optativa	
9. semestre				
Coordenação Pedagógica	História e Geografia: Conteúdos e seu ensino	Metodologia do Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos	Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos	
10. semestre				
Trabalho de Conclusão de Curso II	Metodologia do Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular	Prática de Ensino e Estágio Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular	Disciplina optativa	

Fonte: Universidade A (2018).

A análise da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade A mostra que as disciplinas estão organizadas de acordo com seis “áreas do conhecimento”. As quatro primeiras áreas, relacionadas a saberes teórico-metodológicos, são “Fundamentos da Educação (Histórico-Filosóficos; Psicológicos, Sociológicos)”, “Didática e Currículo”, “Metodologia e Prática de Ensino (Anos Iniciais, Educação Infantil, EJA)” e “Gestão Educacional”. As duas últimas áreas do conhecimento se relacionam aos conhecimentos práticos e práticas: “Estágio em Gestão Educacional” e “Estágio em Docência (Anos Iniciais, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos)”.

Essas divisões, ainda que pareçam bastante naturais, refletem a continuidade da tradição da fragmentação entre saberes teórico-metodológicos e práticos, como a separação entre o trabalho dos professores em sala de aula e administração escolar. Indo além, a separação dos conteúdos sobre didática e currículo dos conteúdos e metodologias de ensino parece remeter à antiga disposição dos cursos normais, que distinguiam “didática geral” e “didáticas específicas”.

A partir da análise das ementas das disciplinas, identificou-se apenas uma disciplina dedicada especificamente à formação em ensino de História. Intitulada

“História e Geografia: conteúdos e seu ensino”, está contida na área de “Metodologias e práticas de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos)”, ou seja, seções que herdam a tradição das “didáticas específicas”. Ao justificar a decisão, os autores do projeto pedagógico do curso 1 explicam que há

“relação positiva entre uma preparação que garanta a aquisição do conhecimento específico por parte do futuro professor e um desempenho profissional adequado em sala de aula, tendo em vista as atividades de ensino” (Universidade A, 2018).

No entanto, ainda que o título da disciplina remeta apenas aos conhecimentos dos conteúdos escolares da História, os autores indicam não ser suficiente “conhecer as matérias de ensino”, mas o “futuro professor [deve] compreender o conteúdo específico a partir de uma perspectiva pedagógica” (Universidade A, p.28). Portanto, encontram-se ecos dos conceitos definidos por Shulman (1986), citados por Mizukami (2002), de “conhecimentos dos conteúdos” e “conhecimentos pedagógicos dos conteúdos”. Como se discutiu no capítulo dedicado à revisão da literatura, a divisão da natureza dos conhecimentos exigidos à prática docente não está completa sem as demais categorias, como os conhecimentos curriculares.

A constatação revela um segundo problema a respeito da organização do curso. Conforme descrito, a disciplina responsável pela formação para o ensino de História acolhe igualmente a formação para o estudo de Geografia. Ainda que não se negue a proximidade entre os temas abordados pelas duas disciplinas científicas, a separação no âmbito escolar foi resultado de longas lutas por parte de professores e pesquisadores, com o objetivo de preservar métodos e modos de pensar. Ao manter a disciplina de formação docente que reúne História e Geografia, os autores indicam a continuação, ainda que informal, do currículo de Estudos Sociais.

Ao analisar os programas de disciplina responsáveis pela formação para o ensino de História, há objetivos específicos, descritos pela docente-formadora responsável. Com pequenas alterações na série histórica à qual tivemos acesso (2016-2019), o programa indica ênfase na constituição histórica das disciplinas de História e Geografia e análise de propostas curriculares vigentes. Ocorreram discussões que “aprofundam o ensino e o estudo de História e de Geografia a partir das aproximações e dos processos históricos que marcam os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira”.

Como resposta às competências gerais descritas pelo projeto pedagógico, o programa descreve objetivos específicos no mesmo formato:

- Demonstrar conhecimento acerca dos processos históricos de constituição da História e da Geografia como disciplinas escolares;
- Elaborar conhecimentos a partir da prática docente e do exame dos programas curriculares para a prática pedagógica da História e da Geografia escolar;
- Desenvolver metodologias específicas para o ensino dos conteúdos de História e Geografia adaptados ao contexto da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.
- Integrar por meio de atividades desenvolvidas na Prática de Ensino de História e Geografia as metodologias desenvolvidas e apresentar as experiências compartilhadas.
- Realizar pesquisa sobre diferentes fontes para a execução do ensino de História e Geografia como análise de livros didáticos e sua evolução ao longo do tempo, fotografias, multimeios educacionais e tecnologias da informação, músicas, acervos de museus e formas de integração e exploração do espaço público.
- Planejar, avaliar e desenvolver atividades de ensino e aprendizagem em História e Geografia na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.
- Interpretar os pressupostos dos programas de ensino em História e Geografia com uma pluralidade de fontes, recursos e acervos.
- Refletir criticamente acerca das bases epistemológicas do ensino dessas disciplinas com ética e responsabilidade com objetivo de oferecer uma formação para a cidadania.

O desenvolvimento das competências específicas aconteceu em 19 encontros, divididos em dois blocos. O primeiro, intitulado “Narrativa e constituição histórica da História e da Geografia como disciplinas escolares”, nos temas tempo, memória e narrativa histórica, discute a História como narrativa elaborada sobre o passado a partir do presente. São trabalhadas leituras historiográficas do autoritarismo no Brasil e processos de reparação dos povos historicamente subjugados.

O segundo bloco, intitulado “Ensinar e aprender História e Geografia: tendências e perspectivas”, aprofunda as leituras historiográficas sobre abolição e memória da escravidão, e sobre conteúdos de História da África, afro-brasileira e indígena. São discutidos os processos históricos de transformação das disciplinas escolares História e Geografia.

Em relação às disciplinas optativas ofertadas, foi possível identificar 47 disciplinas, das quais os estudantes devem eleger ao menos cinco. A partir da análise das ementas, foram identificadas sete disciplinas que mencionaram os termos “história”, “conhecimentos históricos”, “contexto histórico” e “compreensão histórica”. Destas, três estão relacionadas à filosofia da Educação, duas à História da Educação e duas à educação para relações étnico-raciais. Não foi encontrada nenhuma disciplina optativa diretamente relacionada ao aprofundamento da formação para o ensino de História.

4.2.2 Universidade B

De acordo com seu projeto pedagógico, seções “Apresentação” e “Histórico”, o curso de Pedagogia foi fundado em 2006, a partir dos trabalhos de uma equipe de consultores externos que elaborou a primeira proposta. Com a chegada do primeiro grupo docente, a proposta inicial foi reelaborada, para ampliar os objetivos formativos, mantendo “estrito vínculo” com o território onde está localizado um de seus campi.

A proposta inicial entendia que outros cursos de formação de professores inaugurados no mesmo período deveriam manter a obrigatoriedade de disciplinas do curso de Pedagogia em seus currículos, indicando um desejo de centralidade do curso de Pedagogia na estratégia de formação de professores desta IES. O principal foco desta primeira reelaboração foi a reconfiguração das disciplinas, chamadas pelo documento de “Unidades Curriculares” (UC), relacionadas às práticas como componentes curriculares. Assim foram criadas as disciplinas de Práticas Pedagógicas Programadas e a Residência Pedagógica.

Entre 2007 e 2010, o projeto pedagógico continuou sofrendo alterações, como a inclusão de novas UC obrigatórias, dedicadas à formação em Libras e Língua Portuguesa, em Psicologia e fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Infantil.

Em 2011, o Conselho Provisório do Campus optou por retirar a obrigatoriedade de cursar disciplinas do curso de Pedagogia para os licenciandos dos demais cursos. Optou, então, pela criação de um conjunto específico de disciplinas,

denominadas “Unidades Curriculares para a Formação de Professores”, elaboradas em colaboração de todos os cursos de licenciatura da IES.

Em 2014, houve a avaliação do curso, envolvendo o corpo docente e discente. Os dados da avaliação foram coletados e analisados pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), e indicaram a necessidade de ajustes na matriz curricular. Destacam-se entre as alterações o aumento do número de horas de estágio, incorporados às atividades da disciplina de Residência Pedagógica, a revisão da carga horária das Práticas Pedagógicas Unificadas e a reordenação dos temas da disciplina dedicada à formação para o ensino de Ciências.

De 2017 a 2020 foi excluída a obrigatoriedade de disciplinas ofertadas por outros cursos de licenciatura, denominadas Unidades Curriculares de Domínio Conexo, como “Leitura e interpretação de texto” e “Filosofia Geral”. E criadas as disciplinas de “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Educação Especial: fundamentos, política e práticas na perspectiva da educação inclusiva” e “Teorias Pedagógicas”.

Em relação aos objetivos formativos, o projeto pedagógico indica que, dada a atual condição da escola como instituição formada socialmente, e que logrou consolidar a educação como direito universal, “muito mais uma recriadora de saberes do que uma simples modeladora de corpos, corações e mentes”, o licenciado formado:

“será um comprometido conhecedor da escola e da escolarização; um comprometimento fundado na defesa da escola pública e no (re)conhecimento de seus problemas e particularidades. Mas trata-se também de um comprometimento que apreende a educação como campo de conhecimento e como processo que transcende as fronteiras da escola e se instala também em ambientes não escolares exigindo, de forma singular, competência profissional e engajamento pessoal em situações bastante diversificadas” (Universidade B, 2020).

Como os objetivos explicitados pelo projeto pedagógico da Universidade A, a universidade B determina os objetivos formativos utilizando dois formatos diferentes: atuação profissional e competências e habilidades desenvolvidas no curso. Indica um perfil de egresso capaz de desenvolver atividades nas áreas que envolvem “a docência, a gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, e ainda a produção e disseminação de conhecimentos da área da educação”.

Ao descrever habilidades e competências, o projeto pedagógico da Universidade B lista 17 tópicos, sem diferenciar competências ou habilidades, descrevendo distintos tipos de aprendizagem, como formação ética, estética, comunicacional e valorização e respeito à diversidade. Relaciona-se diretamente à formação ao ensino de História a seguinte habilidade/competência:

aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças.

A utilização da palavra “aplicar” remete, no caso da discussão da formação para o ensino de determinada disciplina escolar, à ideia de “aplicação de um modelo ou método”. Isso parece reduzir o curso de Pedagogia a formação mais técnica, de replicação de conhecimentos de outras áreas. No entanto, consideramos como habilidades/competências relevantes ao ensino de História:

relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

As duas habilidades/competências parecem aproximar a formação de capacidade de propor relações entre diferentes objetos do conhecimento, por representações artísticas ou comunicacionais, como produção de conhecimentos sobre distintas formas de aprender e ensinar. Mas não fazem menção direta aos saberes históricos.

A estrutura do currículo a partir de 2020 tem duração mínima de nove semestres, compreendendo 38 disciplinas obrigatórias e cinco disciplinas optativas. O quadro apresenta a organização da matriz curricular da Universidade A:

Quadro 9 - Disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia da Universidade B

1. Semestre				
Educação das relações étnico-raciais	Sociologia e educação: ação da escola no Brasil	História social da escola	Política Educacional no Brasil	Práticas Pedagógicas e Pesquisa I
2. Semestre				
Educação Especial: fundamentos, política e práticas na perspectiva da educação inclusiva	História social da infância	Estado, Escola e Currículo	Práticas Pedagógicas e Pesquisa II	Disciplina Optativa Eletiva de área
3. Semestre				
Psicologia e educação I	Filosofia e Educação I	Teorias Pedagógicas	Didática e formação docente	Disciplina Eletiva Domínio Conexo
4. semestre				
Psicologia e educação II	Alfabetização e letramento	Planejamento e avaliação educacional	Filosofia e Educação II	Política e Gestão da Educação Infantil
5. semestre				
Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Língua Portuguesa	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Matemática I	Eletiva de área	Residência Pedagógica ao 1 - Educação Infantil
6. semestre				
Fundamentos teórico-práticos do ensino da História	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Matemática II	Gestão e governo dos sistemas e unidades escolares	Metodologia da Pesquisa no campo da educação	Residência Pedagógica II – Ensino Fundamental
7. semestre				
Educação Bilingue: Libras/ Língua Portuguesa	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Arte	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Geografia	Fundamentos teórico-práticos do ensino das Ciências Naturais I	Eletiva de área
8. semestre				
Eletiva Domínio Conexo*	Eletiva de área	Cultura corporal na escola	Educação de Jovens e Adultos: diversidade e práticas educativas	Fundamentos teórico-práticos do ensino das Ciências Naturais II e Meio Ambiente
9. semestre				
Residência Pedagógica III – Educação de Jovens e Adultos		Residência Pedagógica IV – Gestão Educacional	TCC	

Fonte: Universidade B (2020).

A matriz curricular do curso da Universidade B diferencia dois tipos de unidades. As unidades curriculares denominadas “básicas” são disciplinas relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos mais amplos, relativos ao trabalho da docência e gestão. São abordados temas da Sociologia, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia e Metodologias de Pesquisa. Entre as 38 disciplinas obrigatórias foram identificadas 13 consideradas “unidades curriculares básicas”, o que corresponde a 35,3% do curso.

O segundo bloco de UC, “específicas”, trata das disciplinas e atividades relacionadas à integralização de diferentes áreas do conhecimento e prática profissional na formação. Isso inclui disciplinas sobre fundamentos teóricos, didáticos e práticos ao ensino das diferentes disciplinas escolares, organização estrutural e política da Educação e práticas como componentes pedagógicos, denominadas “Práticas Pedagógicas de Pesquisa” e “Residência Pedagógica”. Foram identificadas 25 disciplinas consideradas “unidades curriculares específicas”, o que corresponde a 65,7% do curso.

Entre as UC específicas, há dez que descrevem nas ementas objetivos formativos e conteúdos relacionados à formação ao ensino de uma disciplina escolar, correspondendo a 26,3% do currículo. Comparativamente, às áreas de alfabetização e Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais foram priorizadas, dada a existência de duas disciplinas obrigatórias para cada. As áreas de História, Geografia, Arte e Educação Física têm

apenas uma disciplina cada, o que poderia ser entendido sobre seu lugar em relação aos objetivos descritos pelo curso e às expectativas de atuação dos egressos.

Foi identificada apenas uma disciplina dedicada especificamente à formação ao ensino de História nos anos iniciais, incluída entre as unidades curriculares específicas, intitulada “Fundamentos teórico-práticos do Ensino de História”. Em sua ementa, a disciplina não descreve objetivos formativos como habilidades ou competências, tampouco descrição detalhada dos métodos ou propostas para as aulas. A única indicação deixada aos licenciandos e docentes que usarão o documento como referência é a lista de conteúdos, indicados em ordem como:

História, ciência dos homens no tempo: objeto de estudo; a produção do conhecimento histórico e as vertentes historiográficas; a história enquanto disciplina escolar: as diferentes concepções de ensino; objetivos e finalidades do ensino de história: estudo crítico das propostas de ensino direcionadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino Fundamental; metodologia do ensino de história: o uso de diferentes linguagens; ensino de história e educação das relações étnico-raciais; ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. (Universidade B, 2020).

Ao comparar a lista de conteúdos dispostos na ementa do curso aos programas de disciplinas elaborado pelos docentes-formadores existem diferenças importantes. Nos programas, os docentes-formadores complementam os objetivos formativos da disciplina, e pretendem proporcionar aos licenciandos experiências e oportunidades. Primeiramente, “possibilitar aos alunos estudos teóricos sobre a ciência histórica, sobre a produção do conhecimento histórico e sobre a história como disciplina escolar”. Somam-se as oportunidades de refletir criticamente sobre as diferentes propostas curriculares dos anos iniciais e educação, e de maneira mais geral sobre a sociedade brasileira, entre os eixos “ensino de História, educação e relações étnico-raciais”. Recuperando as categorias de saberes docentes a partir de sua natureza, conforme descritas por Shulman, consideramos haver ênfase nos “conhecimentos dos conteúdos”, no que se refere às discussões sobre educação para relações étnico-raciais e de conceitos estruturantes da História como área do conhecimento, e nos “conhecimentos dos currículos”, sobre propostas curriculares. Mas não há objetivos relacionados ao entendimento da aprendizagem histórica por crianças.

Com relação às disciplinas optativas, a Universidade B propõe dois grupos: “unidades curriculares fixas” e “unidades curriculares livres”. As UC fixas se dividem em disciplinas eletivas das áreas, ou seja, oferecidas diretamente pelo curso de Pedagogia,

e disciplinas eletivas do “domínio conexo”, isto é, oferecidas por cursos em áreas afins. O projeto pedagógico do curso da Universidade B não informa as disciplinas optativas oferecidas e nem descreve objetivos e bibliografia na forma de ementas.

A partir dos achados da documentação pedagógica de ambas as universidades, o ensino de História foi deslocado de lugar prioritário nas normativas federais mais antigas, até outro de disciplina de formação específica e pontual. A organização das matrizes de ambos os cursos, ainda que descreva objetivos mais amplos, segue diferenciando a “didática geral” de “didáticas específicas”, trabalhadas de maneira relativamente estanque, com potencial para articulação com os estágios supervisionados e práticas como componentes curriculares. A ênfase dos objetivos formativos das disciplinas em relação aos saberes selecionados, a partir dos objetivos descritos, parece estar em conceitos estruturantes da História e na “História do Ensino de História”, mais do que nos saberes sobre a aprendizagem histórica. É bastante relevante notar o espaço dedicado aos temas da educação para relações-étnico raciais nas disciplinas, ainda que não estejam claramente descritos os enfoques de ensino de História.

A coleta de dados por meio de entrevistas com docentes-formadores procurou mostrar as lacunas deixadas pelos currículos prescritos, como justificar estratégias, valores ou métodos mobilizados para práticas nas salas de aula de formação.

4.3 ENTREVISTAS COM DOCENTES-FORMADORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Como explicitado no capítulo sobre a trajetória metodológica da pesquisa, a coleta de dados mediante entrevistas semiestruturadas contemplou um grupo específico de atores das universidades selecionadas - docentes universitários responsáveis por disciplinas de formação para o ensino de História nos anos iniciais. A matriz de referência para as entrevistas foi organizada em três blocos de perguntas - “trajetória histórico-profissional dos docentes-formadores”, “ensino e aprendizagem de História nos anos iniciais do ensino fundamental” e “currículo para formação docente em ensino de História”.

No primeiro bloco, ao serem indagados sobre como avaliam a atuação dos docentes-formadores especialistas em História nos cursos de Pedagogia, os entrevistados recorreram à memória da trajetória formativa e profissional, especialmente de formação universitária, conectando-as às decisões sobre como moldam o currículo. Para a entrevistada 1, o interesse pela Educação e, conseqüentemente, a maneira como elabora a disciplina de formação para o ensino de História foram marcados principalmente por debates em torno da criação da Lei 10.639/2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Para ela, em comparação aos temas relacionados à educação para as relações étnicorraciais, o ensino de História e a formação de professores parecem ser ferramentas que fazem crescer práticas e valores significativos à causa antirracista. Destaca-se a resposta:

“Na verdade, no campo da educação, como o campo de prática antirracista, um pouco esse horizonte que eu tinha, de autores e autoras que fui lendo ao longo daquele percurso e o ensino de história era algo ali paralelo, mas quase secundário, e fui fazendo outras coisas, entrando em projetos, muito ainda nesse horizonte (...)” (Entrevistada 1, trecho 8).

De modo semelhante, o entrevistado 2 descreve a experiência no curso de licenciatura em História, não apenas nos debates mais amplos que envolviam a comunidade universitária, mas a atuação de um professor universitário sob cuja influência formou as bases do repertório como historiador e formador. Nas experiências, os temas relacionados à educação para relações antirraciais aparecem conectados com o que chama de “perspectiva marxista”. Conforme ele mesmo relata:

“Nós tínhamos um professor que acabava sendo um professor tutor, aquele que nos acompanhava, e optei na época por um professor que trabalhava o tema da educação numa perspectiva bastante marxista. Eu lembro que ainda garoto cheguei na universidade, o primeiro livro que esse professor deu para ler foi o livro do Aníbal Ponce, chamado “Educação e lutas de classes”. Então, se quiser trabalhar comigo, a minha ideia é essa” (entrevistado 2, trechos 5 e 6).

Para o entrevistado 3, que aborda o tema de modo mais sucinto, não apenas a formação como licenciado em História, mas a carreira acadêmica, são conectados pelo interesse e engajamento no campo da História da Educação. A perspectiva parece bastante

alinhada com autores e autoras que entendem a Pedagogia como ciência da Educação, discutido no capítulo sobre identidade e trajetória histórica dos cursos. De acordo com o entrevistado, a atuação como formador em ensino de História centrou-se em garantir que os cientistas da Educação entendessem os processos históricos na Educação. Destaca-se o trecho:

“O pedagogo em si, o cientista da educação, não pode prescindir, de forma alguma, de uma compreensão dos processos históricos da educação e coisa e tal. Assim como a filosofia, a sociologia e outras áreas. Impossível ser um cientista da educação sem essa compreensão” (entrevistado 3, trecho 6).

A partir do trecho, ainda que divirjam em relação às temáticas, podemos começar a delinear a primeira categoria, denominada “valor das experiências pessoais”. Nela interagem duas subcategorias: “engajamento em uma causa”, cuja ideia principal é de que os formadores elegem um tema ou pauta entre muitas possíveis, que servirá como linha-mestra da atuação. E “vivências da formação profissional”, que trata da percepção sobre os marcos formativos profissionais, incluindo modelos de atuação, referenciais teórico-metodológicos e práticas de ensino e aprendizagem experimentadas como estudantes.

As subcategorias interagem nas identidades profissionais dos docentes-formadores, que parecem se esforçar para proporcionar vivências similares aos licenciandos. Em relação às discussões nas disciplinas e como quando compartilhavam determinada configuração subjetiva da “missão docente”.

Há ainda, na mesma família categórica, uma terceira subcategoria - “vivências da atuação profissional”. Ela se diferencia das anteriores pela temporalidade e natureza, pois as experiências que a ela pertencem aconteceram após a formação inicial. Os docentes-formadores atuavam como docentes do ensino fundamental, médio ou superior. Além disso, enquanto as vivências da formação profissional estavam limitadas ao papel de estudantes, seja de graduação ou pós-graduação, as vivências da atuação profissional eram perpassadas por diferentes funções, como professores, orientadores e pesquisadores. Nem todas essas atuações estavam diretamente relacionadas aos cursos de Pedagogia em que trabalham atualmente, mas consideradas importantes, pois reafirmam e validam as pautas com as quais se consideram engajados e as referências da carreira.

Para o entrevistado 2, as orientações de pesquisa de iniciação científica e mestrado tiveram especial destaque ao refletir sobre seu papel como formador. Afirma:

“Minha primeira orientação de iniciação científica, no curso de Pedagogia, foi sobre Joel Rufino dos Santos. A produção literária de Joel Rufino dos Santos. Na verdade, a produção de literatura infantojuvenil do Joel Rufino dos Santos. Era uma aluna negra, Camila, militante da pastoral ligada aos movimentos pastorais negros e que queria pesquisar esse tema e acabei apoiando, e ela conseguiu uma bolsa. Aquela bolsa CNPq PIBID. Desde então não parou mais. Eu pesquisava livros, ela veio com essa ideia, combinamos, e desde então continuei nessa temática” (entrevistado 2, trecho 27).

Da primeira experiência, o entrevistado 2 conecta trajetória de orientações que reforçou a percepção sobre a relevância dos temas ligados à classe e raça no currículo de formação docente em Pedagogia. As experiências de apoiar a criação de pesquisas acadêmicas que investigavam a memória das tradições populares, literatura e resistência, em interface com os movimentos relacionados à causa negra, permitiram ao entrevistado 2, do seu ponto de vista, aproximar “um tema para Pedagogia, um tema da História, e que muitas vezes não contemplamos” (trecho 33).

Os entrevistados 2 e 3 colaboraram para a criação de disciplina especificamente dedicada à educação para relações étnico-raciais nas IES, em 2020. No entanto, antes da adição ao currículo de disciplinas obrigatórias do curso, o entrevistado 2 relata:

“Como eu resolvia isso antes, quando era eletiva? Não conseguíamos oferecer todo ano. Eu criava um, digamos, um ‘superpovoamento’ em ‘Fundamentos teóricos e práticos do ensino de História’, porque tinha que dar conta das duas coisas” (entrevistado 2, trecho 41).

“Mas na verdade a criação da disciplina tornou a nossa vida mais tranquila no sentido de que [os temas das] relações raciais são mais próximos à antropologia, sociologia do que à historiografia propriamente dita” (trecho 43).

As reflexões indicadas pelos entrevistados encontram ecos na literatura sobre currículo e saber docente. Conforme afirma Sacristán (1995, p.86)

“o ensino tem uma dimensão ética que implica consequências para todos os que nele participam, por que a prática do ensino não tem a ver com os parâmetros de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção das coisas, mas sim com critérios de valor”.

Os critérios de valor para os conteúdos de sua disciplina, conforme descritos pelos entrevistados, parecem estar intimamente relacionados à formação ética, que por sua vez se conecta ao engajamento em causas como combate ao racismo, desigualdade social e fortalecimento da identidade docente como profissional das ciências da Educação. O impacto pode ser sentido na constante “aglutinação” de temas considerados significativos à formação dos pedagogos, mas que não estavam indicados nas propostas dos currículos prescritos para formação em ensino de História.

Na segunda pergunta, ao serem questionados como enxergam o lugar da formação para o ensino de História nos cursos em que trabalham, as respostas dos entrevistados convergem em postura bastante pragmática com relação aos objetivos formativos considerados possíveis. De maneira geral, os entrevistados reconhecem que não há tempo suficiente, pois as disciplinas denominadas genericamente, nas palavras da entrevistada 1, “ensino de...” são secundarizadas em relação às demais temáticas da formação em Pedagogia. De acordo com a entrevistada 1, “as disciplinas específicas, elas são totalmente secundarizadas, exceto língua portuguesa, porque a quantidade de horas que se tem é muito superior” (trecho 47).

A percepção dos entrevistados sobre a centralidade de outras disciplinas ou temas para a formação encontra respaldo na análise das matrizes curriculares do curso em que atuam, dado o significativamente pequeno espaço concedido à História, mesmo em comparação apenas às disciplinas de formação para o ensino de disciplinas escolares. Especialmente, os entrevistados consideram que age em detrimento da formação para o ensino de História a organização da matriz curricular, que propõe a fusão entre o ensino de História e de Geografia, considerado por eles herança da ditadura, portanto ilegítima. Em um segundo bloco de perguntas, ao serem indagados sobre a organização curricular dos cursos em que atuam, dois dos entrevistados relatam experiências com esse tipo de proposta, uma com perspectiva mais pragmática, outra mais metodológica. Para o entrevistado 2, o principal desafio da fusão entre o ensino de História e Geografia é organizar um programa de disciplina com tão pouco tempo para desenvolver discussões e aprofundar temas importantes. Conforme afirma “História e Geografia, 60 horas didáticas num semestre não fazia muita coisa. Mas deu para trabalhar um pouco com essas pessoas e com esses temas” (trecho 29). A entrevistada 1 concorda:

“Primeiro porque tivemos um semestre, com 15, 17 encontros, não dá para você falar que com 17 encontros está apto para ensinar história e geografia, assim como matemática, assim como ciências”, não dá, entendeu?” (trecho 62).

No entanto, o problema está relacionado não apenas à carga horária, mas ao rigor científico e à clareza epistemológica da diferenciação da História e Geografia como dois campos do conhecimento com referências distintas. Não apenas que o rigor esteja refletido no programa de curso, mas como reflexão a respeito da adequação da própria formação, pois

“Assim, porque eu sou historiadora, não sou geógrafa, e se eles têm aula com geógrafa, não estão tendo aula com historiador. Então, ainda que as áreas sejam próximas, humanas e tal, os objetos são distintos e os autores, autoras que compõem o campo também são distintas. Então, isso eu acho que é um problema bem sério que a observamos em alguns grupos” (trecho 12).

Por sua vez, as impressões sobre a adequação da formação em relação aos temas e objetos relativos à História ou à Geografia parecem ser representativas do modo como entende a formação de professores. Como afirma a entrevistada 1, **“como é que ensina aquilo que não tem ainda uma estrutura forte para dar aula?”** (trecho 16, grifos nossos). “Estrutura”, nesse contexto, faz referência aos autores considerados seminais e à clareza dos objetos pertencentes a um campo do conhecimento ou a outro. A docente-formadora entende que só é possível atuar como professora de determinada área do conhecimento sobre a qual tenha “estrutura forte”, ou seja, tenho lido os textos que considera seminais e discutido os conceitos mais significativos, a partir de sua seleção guiada pelas referenciais na trajetória profissional.

O entrevistado 3 discorda diametralmente da perspectiva defendida pela entrevistada 1. Quando indagado sobre como entende a formação para o ensino de História, aparenta se opor à necessidade da “estrutura forte”, que considera um movimento no qual o campo da História procura se impor sobre as especificidades do campo da Pedagogia. De acordo com o entrevistado:

(...) uma defesa tentando pensar estruturalmente, conceitualmente, pensar todas as possibilidades dadas na formação desse profissional, alunos das especificidades do pedagogo, do campo da educação. Muito desconfiado de qualquer outro movimento que seja um movimento

meio, não quero usar a expressão para ficar explicando, mas **uma coisa meio imperialista**. ‘**Como é que vai ensinar história se não sabe história?**’ Sou meio desconfiado disso, porque, eu repito, a potencialidade que tem nos cursos de Pedagogia centralizada na infância, ou seja, e que é muito forte isso na formação do curso em que estou, é interessante como várias questões já estão dadas ali, porque as crianças às vezes aprendem contra a escola.
(entrevistado 3, trechos 113 e 114, grifos nossos)

A partir da comparação entre os trechos, é possível perceber duas percepções sobre o lugar do ensino de História e o papel dos docentes-formadores no curso de Pedagogia. A primeira percepção indica que os licenciandos precisam se aproximar de outro campo do conhecimento, que será levado até eles por uma pessoa especializada, capaz de selecionar as referências e conceitos seminais que formam a “estrutura”, como dimensão para avaliar a qualidade das futuras práticas docentes. Por outro lado, a segunda percepção parece enfatizar os saberes específicos da Pedagogia, incluindo possíveis saberes sobre e para o ensino de História, não necessariamente os conhecimentos históricos e historiográficos.

De maneira geral, independentemente das percepções anteriores, os docentes-formadores indicam perceber fragilidade nos currículos prescritos. Encontramos outra família de categorias, que chamamos “políticas curriculares para formação docente”. Dentro da categoria “currículos para formação em ensino de História”, estão em frequente contato as subcategorias “currículos determinados pelas IES” e “currículos moldados pelos professores universitários”. Os entrevistados transitam desde suas percepções a respeito das escolhas realizadas institucionalmente, a partir dos documentos normativos, para a construção dos currículos prescritos, explicando e justificando suas estratégias de adequação e transformação dos currículos que apresentam aos licenciandos.

Entre as estratégias descritas pelos entrevistados, destacamos a ênfase em acontecimentos recentes, registrados pelos meios de comunicação, que sirvam como “provocadores” e “linhas-guia” para as temáticas que desejam aprofundar ou incorporar ao currículo das disciplinas. Enfatizam os entrevistados 1 e 2:

“Hoje, por exemplo, tenho aula à noite com o pessoal de ‘fundamentos teóricos e práticos do ensino de História’, por coincidência, o tema é plano nacional do livro didático. O que está pautado hoje em plano nacional didático é aquela mudança que houve recentemente em que tirou a palavra diversidade, violência de gênero etc. Então, nós

aproveitamos esses temas que estão aí latentes na mídia, no contexto, para pensar a formulação de uma legislação em torno do material didático na história do Brasil” (entrevistado 2, trecho 47).

“Mas o que me motiva mais, me chama atenção, é colocar os alunos para pensar o que é pensar História hoje, sabe? O que é pensar esses movimentos todos que estão aí. Essa coisa do revisionismo histórico, então acabamos de vir de 2020, das manifestações todas, em que mistura vários temas, mas uma das coisas que as pessoas estão fazendo é derrubar estátua, ou ela vai lá e põe uma placa na estátua, o Borba Gato, em São Paulo, cada semana aparece coisa nele. Então, o que as pessoas estão dizendo com isso?” (entrevistada 1, trechos 63 e 64).

Outra estratégia convergente entre os entrevistados é a adequação do currículo de formação docente às percepções sobre a infância e as características e objetivos que atribuem aos anos iniciais do ensino fundamental. Embora nenhum dos entrevistados tenha atuado profissionalmente como docente dos anos iniciais, veiculam impressões sobre a natureza do desenvolvimento cognitivo das crianças de 6 a 10 anos, citando autores e teorias especificamente relacionadas a essas problemáticas apenas pontualmente.

Para o entrevistado 3, trata-se de determinar a centralidade do trabalho docente nos anos iniciais, e por consequência de sua atuação como formador, em torno da ideia de “múltiplas infâncias”, procurando abarcar as diferentes formas de se vivenciar esse período de um indivíduo, nas relações com a comunidade e instituições. Afirma no trecho 27:

“Como a centralidade é na infância, todas as áreas, digamos assim, a epistemologia das áreas, estão em diálogo com isso. Essa perspectiva é a central, entendeu? Discuto o conhecimento histórico escolar, com pedagogas e pedagogos que vão trabalhar com as infâncias, no plural, que entra essa questão das diversas infâncias, diferentes formas de viver a fase de ser criança, que é um conceito sociocultural”.

De acordo com os entrevistados, trabalhar conceitos históricos com crianças é difícil, dado o nível de abstração para compreender os elementos fundadores, como tempo e memória. Deve-se recorrer a exemplos conectados ao universo de referências das crianças:

“Porque trabalhar alguns conceitos com crianças é muito difícil mesmo. Você fala: ‘Olha, tempo’, como é que trabalha tempo com criança

pequena? Mas, por exemplo, as crianças sabem que aniversário existe, e elas sabem que tem um tempo entre um aniversário e outro aniversário, que ela faz aniversário em um dia, mas a mãe faz aniversário no outro dia, o pai faz aniversário no outro dia e eles têm idades diferentes, então pode ser um caminho em que começa a discutir o que é tempo, hoje, ontem, amanhã, pode ser uma estratégia interessante, essa coisa de pôr o dia, que dia é hoje” (entrevistada 1, trecho 58).

“Como explico para uma criança o tempo histórico mediado pela experiência cotidiana? Pode ser pelas transformações do bairro, no antes e depois, as permanências e as transformações, aquelas frases interessantes que estão nos PCN, de que gosto bastante” (entrevistado 3, trechos 40 e 41).

Essas abordagens para o ensino de História nos anos iniciais parecem refletir a falta de experiências práticas diretamente com o currículo e com os estudantes desse segmento por parte dos docentes-formadores. Abordagens similares a essas, como a ideia de ensinar História em “círculos concêntricos”, partindo da criança em sua casa e passando pelo bairro, cidade e país, ou partindo da família imediata e passando pela comunidade local até abordar relações sociais mais amplas, estão consolidados nas práticas docentes, descritas desde a década de 1980, como propostas de “método ativo” (Bittencourt, 2005, p.76).

O uso de narrativas ficcionais sobre o passado é considerado estratégia de adequação ao universo de referenciais infantis. O trabalho com livros infantojuvenis permitiria, de acordo com eles, abordar temáticas complexas, relacionadas às memórias sociais de marginalização, violência e resistência, enquanto permite a compreensão dos conceitos de narrativa, memória e esquecimento. Ressaltam os entrevistados 1 e 2:

“Porque como eles serão pedagogos e pedagogas e vão trabalhar com crianças pequenas, a lógica da narrativa, ficção, é muito presente também nesse tipo de trabalho” (entrevistada 1, trecho 43).

“Fui pesquisar a literatura de Pepetela, ‘as aventuras de Ngunga’. Comecei a ver como era ‘O Tesouro’, de Manuel Pina. Uma literatura infantojuvenil que trabalha esses temas de resistência em outros contextos e de maneira a pensar como é que isso ocorreu no Brasil. Começou um pouco com essa ideia ‘como você ensina para criança?’” (entrevistado 2, trecho 56).

Para o entrevistado 3, a estratégia mais relevante para adequação do currículo que apresenta aos licenciandos se relaciona à centralidade da infância no segmento dos anos iniciais. Essa centralidade, por sua vez, significa para o entrevistado ênfase na alfabetização e letramento, entendidas em sentido semelhante ao freiriano. Ao citar uma autora do campo da educação histórica, o entrevistado afirma:

“Outra pergunta, gosto muito da professora Selva Guimarães Fonseca, é impossível alfabetizar sem a história, ela escreveu um paper, certamente é impossível, porque é a questão freiriana da leitura de mundo. Leitura de mundo precede a leitura da palavra” (trecho 13).

“Sem a centralidade na infância, e sem a discussão sobre alfabetização e letramento, é complexo pensar esse conhecimento nessa faixa etária. Essa é a lógica” (trecho 15).

Procurando evitar os termos “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”, o entrevistado 3 opta por denominar essa forma de pensar os anos iniciais como “conhecimentos em diálogo”. Perguntado sobre como descreveria na prática esse conceito, produziu a seguinte explicação:

“Não aprendo água só em ciências. Eu posso te dar um exemplo que eu dou sempre em aula e que até escrevi um pequeno artigo interno da residência pedagógica, e que uso bastante por causa dos meus alunos. Em aula de ciência, dentro da perspectiva, que se chama aulas de ciências, está aprendendo a água, a água como recurso finito, toda aquela questão que é clássica na escola, na perspectiva de conhecimento estar presente. Aí entram questões diversas de diferentes modos de viver e usar a água em diferentes civilizações, em outros tempos. Depende muito da criança, é claro, dessa influência, que influência que é essa na relação com a água. Entramos em uma discussão sobre direito, que tem uma proximidade muito grande com alguns bairros nos quais as crianças têm os seus direitos mínimos não atendidos. Muitas vezes, é um direito à água. Áreas que ficam três dias sem água” (trecho 70).

“A professora está trabalhando e de repente vira história, vira geografia, alfabetização. Letramento é isso. Na verdade, falamos lá da Magda Soares, é isso (...)” (trecho 72).

Particularmente interessante é a descrição do trabalho de uma professora dos anos iniciais, que a partir do que poderíamos chamar de “tema gerador” fez com que os diferentes objetos do conhecimento dialogassem entre si, como algo que pode “virar História, virar Geografia, virar alfabetização”. Essa fala é reveladora porque descreve a

percepção idealizada do formador sobre como está estruturado o currículo dos anos iniciais e como se dá a atuação dos pedagogos e pedagogas com os diferentes campos do conhecimento. Ainda que seja uma perspectiva possível, parece reduzir a atuação dos pedagogos quando ensinando História, a “colocar coisas diferentes em contato” e “identificar oportunidades para o diálogo entre áreas do conhecimento”, sem necessariamente compreender em profundidade a produção do conhecimento histórico. Fazendo eco a essa percepção, o entrevistado 2 afirma:

“(…) porque por ser polivalente não necessariamente a pessoa precisa aprender todos os fundamentos da história, da historiografia. Mas os temas da história precisam ser contemplados no campo formativo do futuro pedagogo, da futura pedagoga, para que ela projete isso nas escolas” (trecho 58).

Identificaram-se nos dados coletados que os docentes-formadores contam com plena autonomia para aplicar diferentes estratégias de adequação e transformação do currículo prescrito pelas IES. As estratégias identificadas no contexto da pesquisa, conforme assinalam os trechos analisados, dizem respeito à adequação dos programas de formação docente para responder a temas considerados relevantes e com alta visibilidade nos meios de comunicação, características do desenvolvimento cognitivo das crianças para aprender conceitos abstratos e objetivos atribuídos ao segmento dos anos iniciais da educação fundamental. O ensino de História nesse segmento está frequentemente associado à centralidade da alfabetização como equivalente à centralidade da infância, o que parece restringir a atuação na produção do conhecimento histórico escolar em relação apenas ao letramento.

Quando perguntados sobre quais temas consideram essenciais para que os licenciandos em Pedagogia possam ensinar História nos anos iniciais, os docentes-formadores procuraram elaborar respostas estruturadas, descrevendo diretamente quais objetos do conhecimento priorizam. Inicialmente, os entrevistados indicaram objetivos formativos específicos que priorizam nas práticas. Para a entrevistada 1, são de especial importância os debates sobre a desigualdade e violência no Brasil e a ampliação do repertório de referências teóricas dos licenciandos, conforme descreve nos trechos 20 e 21:

“Então, sempre começo dizendo: ‘Olha, o nosso foco vai ser o debate sobre o Brasil’, e sobretudo no contexto dos últimos anos, isso tem me mobilizado muito mais”.

“Então nós lemos os clássicos, mas lemos pouco os autores brasileiros. Então, por exemplo, no caso da Geografia, os meus alunos e alunas nunca ouviram falar do Milton Santos, então, raramente, alguém que teve alguma coisa muito pontual no ensino médio. Mas mesmo nos anos iniciais, porque eu vou encontrá-los mais ao final do curso, eles têm pouca leitura de autores e autoras brasileiros, autores e autoras não do espectro Estados Unidos-Europa, então acho que isso também é uma coisa que vou tentando equilibrar na disciplina e também em relação aos temas, que me parece importante para pensar o Brasil”.

Para o entrevistado 2, destacam-se a busca por autonomia para trabalhar com os temas da História e a construção de uma narrativa histórica que se distingue da tradicional por sua ênfase nos efeitos duradouros da escravidão e do racismo na sociedade brasileira, descritos como

“Eu me baseio sempre na construção de uma pedagogia que a pessoa tenha autonomia. O ensino de história tem que estar voltado, no caso a formação escolar, no caso acadêmico, universidade, tem que ter essa preocupação de oferecer as condições para a pessoa ter autonomia e pensar a história” (trecho 79).

“Eu acho que meu esforço hoje é para formar pedagogos e pedagogas que pensam a história tendo como pano de fundo o capítulo principal da história do Brasil, que é a escravidão, que de certa forma ainda estrutura todas as relações sociais e históricas da nossa sociedade. Esse é meu compromisso atual” (trecho 83).

Para o entrevistado 3, os objetivos formativos estão direcionados a transformar a percepção dos licenciandos a respeito da natureza dos conhecimentos escolares, permitindo que assumam postura de “produtores de conhecimento histórico escolar”, não apenas de reprodutores de currículos escritos por especialistas. Também assinala a contribuição da educação histórica para a alfabetização e letramento, que entende serem centrais para esse segmento escolar:

“A pergunta é o que a gente espera desses profissionais. Na verdade, é que o conhecimento histórico escolar na escola da infância seja um dos potencializadores, um dos saberes, um dos conhecimentos que contribuem para a formação dessa criança, desse sujeito, e que o professor ou a professora, a pedagoga ou pedagogo, nesses anos iniciais

ou educação infantil também, entrar nessa lógica da alfabetização e do letramento” (entrevistado 3, trecho 11).

Além de objetivos formativos mais amplos, que diferem em sua natureza e temas, os entrevistados procuraram descrever temas estruturantes à organização das disciplinas. Esses temas estruturantes são apresentados ora como relatos de experiências concretas que os exemplificam, ora como apontamentos conceituais. O quadro descreve os temas mencionados pelos entrevistados:

Quadro 10 - Temas relevantes para a formação para o ensino de História nos anos iniciais

Entrevistada 1	O que significa ser professor no Brasil	Transposição Didática	Memória	Construção de materiais didáticos	História regional/local	Constituição dos conhecimentos escolares
Entrevistado 2	Escravidão	História do Ensino de História	Teoria da História	Materiais didáticos	Organização Curricular	Memória e Lugares de Memória
	História de ditaduras e lutas de resistência	Uso de literatura histórica ficcional	História da cultura afro-brasileira	História regional/local	Uso de recursos audiovisuais em sala de aula	
Entrevistado 3	Epistemologia da História	Conhecimento Histórico Escolar	Memória	Diferença entre Memória e História	Uso de diferentes linguagens (cinema, televisão, internet etc.).	
	Ensino de História e Cultura Escolar	A questão dos negros no Brasil	A questão indígena no Brasil	Produção de sequência didática	Temporalidade	Tempo Histórico

Fonte: autor (ano).

Os entrevistados destacam a importância de desconstruir a narrativa histórica aprendida pelos licenciandos durante experiências na educação básica. A busca pela “outra História” acontece através da leitura de textos indicados na bibliografia, discussões em sala de aula e exemplos práticos, como ressalta o entrevistado 2:

Como fala que a história de São Paulo é uma história bandeirantes? (...) Como é que explica tudo isso sem falar apenas do Monumento às Bandeiras em frente à Assembleia Legislativa? Você conta outra história. Você tem 75 horas, você tem 15 aulas. Você tem duas opções: ou fica falando cinco aulas sobre o monumento às Bandeiras ou fala que existem outras pessoas que possuem história. (entrevistado 2, trechos 75 e 76).

Para o entrevistado 3, a “outra História” com os licenciandos parte da superação de “temas canônicos”, em busca de temáticas que ainda não tenham sido aprofundadas como conhecimento histórico escolar e potencial transformador para a sociedade:

É claro que depois, se precisar estudar Colônia, ele vai estudar. A gente identificou aí os currículos canônicos, digamos assim, estudando Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República e nós nunca enfrentamos o racismo estrutural. Então de repente eu prefiro ficar discutindo a nossa constituição na perspectiva de uma sociedade estruturalmente racista, educando esse professor, para depois que ele, talvez, tenha condições de trabalhar essa temática de uma perspectiva do enfrentamento do racismo estrutural, fugindo de uma lógica canônica.
(entrevistado 3, trecho 78).

Em convergência com essa resposta, a entrevistada 1 afirma:

O que sinto mais falta é de uma discussão mais qualificada do que significa ensinar Canudos, sabe? Como é que discutimos o que significa isso para a história do Brasil e para nossa história, então poderíamos qualificar mais a discussão sobre por que ensinar determinados conteúdos, e aí chegamos nos conteúdos, e aí podemos pluralizar muito, sabe? Identificar uma experiência aqui, uma experiência na América Latina, uma experiência no continente africano, uma experiência nos Estados Unidos, como é que essas coisas estão conectadas, mas ao mesmo tempo separadas.
(entrevistada 1, trecho 57).

Temas como “memória”, “materiais didáticos” e “recursos didáticos”, “materiais audiovisuais” ou “literatura histórica ficcional” são mencionados em relação à necessidade de aproximar as crianças de narrativas históricas sobre assuntos considerados transversais, porém sensíveis. A entrevistada 1 afirma ter como objetivo transformar a percepção dos licenciandos sobre as capacidades das crianças de 6 a 10 anos:

Claro que tem jeitos e jeitos, mas as crianças sabem falar sobre escravidão, sobre violência, sobre pobreza, sobre desigualdade, sobre violência contra sexualidades, as crianças já sabem falar disso, elas têm uma percepção como criança, é isso que temos que sacar: como a criança fala? Como você fala com ela? Como adulto, porque não vamos nos transformar em criança, mas como falamos sobre esses temas. As crianças são supercapazes de entender, elas sabem que tem certo e errado, elas sabem, e elas sabem ver. Nós pensamos que as crianças não veem as diferenças, mas elas veem, elas sabem ver que uma pessoa é branca e uma pessoa é negra.
(entrevistada 1, trecho 65).

(...) eu acho que só essa sensibilidade para essas temáticas muito difíceis que são desse campo, elas já são, na minha avaliação, um superganho. (entrevistada 1, trecho 71)

Reforçando o ponto, o entrevistado 2 afirma:

A história tem coisas demais. Mas como é que você dá resposta a temas específicos? Você está falando ditadura militar, o aluno te pergunta como é que você ensina isso para criança? Que aí tem toda uma questão de desmonte da representação da criança que não pode ouvir temas sobre um contexto de violência, sobre tortura, sobre enfim prisões, sobre banimentos etc.
(entrevistado 2, trecho 60)

Para abordar esses temas, deve-se apurar a “sensibilidade” dos licenciandos e identificar como os conteúdos escolares de História se relacionam com a realidade, e serem capazes de “ampliar o olhar” sobre o uso de recursos didáticos. Os exemplos estão descritos abaixo:

Tem um CD antigo, da época das efemérides do descobrimento do Brasil, do “Brasil 500 anos”, que é o “Manifesto Popular Brasileiro”. Eles colocam MPB, mas o disco se chama “Manifesto Popular Brasileiro”. E o disco inteiro com temas da história e falando de fatos, de revoltas e rebeliões da história. E a brincadeira consistia mais ou menos no seguinte: pensar de que maneira essa temporalidade estava organizada. A temporalidade quem dava era a rima. E não a ordem cronológica linear que nós historiadores nos habituamos a conviver. O que dá a linearidade, então, você estava falando da revolta dos Malês, combina com o ‘lês’, e não o que aconteceu em 1835, antes ou depois, se é que você está me compreendendo. A construção da temporalidade não se dá de forma linear. Numa ascensão cronológica, mas sim por aquilo que rima. E nós começamos a pensar nisso. Uma das partes do trabalho dela era exatamente colocar para ver o que os moleques pensavam, o que os moleques achavam, o que eles entendiam. E ali surgem várias possibilidades. Você pode pensar como tema gerador, se você quiser seguir uma perspectiva freiriana. **Mas o fato é que a criança, por ser uma linguagem do rap próxima ao cotidiano, o universo simbólico dela, compreendia os temas e encadeava a história.**

(entrevistado 2, trechos 65 a 67)

Eu sempre digo assim, em várias perspectivas: tira o objeto do seu foco e amplie. Tira a fotografia do seu olhar, pensa se a fotografia é de papel, não é. Hoje ela é digital, descartável. **Quem tirou a foto, quem não tirou. Depois volta e olha para a fotografia, que é o que o historiador faz com o papel, que é o que o historiador faz com o**

cinema, o que ele faz com poesia. Vai e volta, ou seja, esse é o movimento. Repito, em um processo de formação que vai se constituindo no diálogo com várias outras.
(entrevistado 3, trecho 110, grifos nossos)

Por fim, no último bloco de perguntas, indagamos aos docentes-formadores sobre o impacto das transformações no currículo do ensino fundamental anos iniciais durante o processo de implementação da BNCC. As respostas convergiram para questionar a legitimidade das propostas da política pública para o currículo, dada a participação de determinados grupos econômicos e políticos em sua elaboração. Os docentes-formadores afirmam existir uma estratégia sendo desenvolvida para retirar essas disciplinas, sobretudo das ciências humanas, “que é o lugar onde você pensa isso, os nossos modelos econômicos, a nossa cultura, o que é cultura” (entrevistada 1, trecho 50). A BNCC responde a um plano desenhado por grupos cujo interesse é reduzir a Educação a um processo de preparação para o trabalho, negando aos estudantes as reflexões sobre as estruturas culturais, políticas e sociais que nos rodeiam.

Sobre os objetivos da BNCC, o entrevistado 3 questiona:

A pergunta que a gente coloca, clássica, é assim: primeiro, que base é essa e para que serve a o quê, para quê? Que base que é essa? Por que tem que ter uma Base Nacional Comum Curricular? Serve a quem, para quê? No nosso caso, no que está estudando, com seus professores, qual é a base? Do que estamos falando no campo do ensino de História e no conhecimento histórico escolar? Que base é essa? (trecho 48).

Até tem todas as discussões do campo das políticas públicas. Eu sei, entendo, acompanho, leio, mas não é minha especialidade, mas dá para a gente fazer um ensaio de criticar, de dizer que, na verdade, está ligado a outros processos mais amplos. As discussões do campo do neoliberalismo na educação. Não estamos falando de escola, estamos falando de mercadoria. O que é isso? Interessa a quem quer transformar a formação do professor em um negócio menor? Aí entram essas discussões todas, que a gente sabe que existem (trecho 51).

Para os entrevistados, a criação e implementação da BNCC são parte de uma estratégia neoliberal, que deseja alcançar a reificação da Educação pela instrumentalização do currículo e do professor como ferramentas para o mercado. Para as crianças e adolescentes em idade escolar significaria a ênfase em um discurso de individualismo meritocrático como projeto de vida, conforme descreve a entrevistada 1:

Então, esse debate todo, essa coisa contemporânea neoliberal, é o indivíduo, é o sucesso do indivíduo, se fracassar é porque é o indivíduo

que fracassou, se não tem estrutura, não tem nada que impacta, sozinho no mundo, é só correr atrás que você consegue. Então, tem uma perversidade nisso, porque não é só um modelo econômico, é um modelo de vida, um modelo moral, uma série de imposições morais que se colocam quando se diz uma coisa dessas (trecho 79).

Para o entrevistado 2, é possível traçar um paralelo entre a BNCC e as políticas curriculares atuais a outros momentos históricos de “políticas ilegítimas”, merecendo apenas um trabalho pontual entre os muitos temas indicados em seu programa:

Então, na prática, esse tema surge como um tópico, então ele parece no currículo como era o início da República, o que aconteceu como currículo na ditadura militar e agora o currículo está assim, e aí, o que nós fazemos disso? E aí tem toda uma discussão (trecho 47).

Vira mais um tópico, mas o importante é que, mais importante é que o futuro pedagogo, a futura pedagoga compreendam as mudanças que ocorrem na esfera das habilidades, competências previstas na atual legislação. É importante que ela contribua no próprio processo. O meu esforço, acho que de outros colegas, é para perceber que a BNCC não é apenas um documento que normatiza o ensino de História. Mas um documento histórico. Agora está latente, no tempo presente, mas já existiram outros documentos históricos, as regras do Colégio Pedro Segundo para determinar o currículo da capital e acabava sendo por referência do Brasil inteiro. As normas que surgem, sei lá, com a reforma de 71 ou o que acontece com o nacionalismo na Era Vargas (trechos 49 e 50).

Conforme comentado, os docentes-formadores estão sensíveis às notícias e acontecimentos recentes relacionados à História e à Educação, veiculados pelos meios de comunicação, que utilizam como estratégias de adequação do currículo ao que identificam como temas relevantes. A sensibilidade significa buscar evidências que comprovem os efeitos deletérios do “projeto neoliberal”:

“Deve ter visto, o ministro da Educação falou: ‘Não, o MEC não é para o combate à desigualdade. O MEC não é para fazer isso’. Então, assim, se tem uma coisa que precisamos dizer é que essas pessoas que hoje estão nesses lugares têm uma clareza no discurso que talvez nós nunca tenhamos visto. De fato, assim, eles têm um projeto, têm uma clareza na linguagem” (trecho 82).

Entendendo a BNCC como política pública ilegítima, dada a influência do “plano neoliberal” sobre os objetivos, os docentes-formadores indicam que a atuação frente à

BNCC e às políticas curriculares a ela vinculadas é de resistência, propor outros caminhos possíveis para o ensino de História. A formação para o ensino de História que propõe aos licenciandos de Pedagogia procura criticar, desconstruir ou ir ao largo dos objetivos descritos pela BNCC. Destacamos as seguintes respostas:

(...) temos observado pouca participação dos professores e das professoras e muita participação de empresas privadas ou dessas fundações de educação, cujos objetivos são completamente outros do que propriamente pensar uma formação emancipatória ou qualquer coisa dessa natureza. Lendo essas empresas, essas fundações, o que elas preconizam, me parece que elas estão muito mais com objetivo de formar o perfil de trabalhador e trabalhadora, que responda a este momento que estamos vivendo, sobretudo à lógica neoliberal (entrevistada 1, trecho 29).

Então cabe a nós fazer algo contra esse projeto (entrevistada 1, trecho 83).

O que quero dizer é assim: como é que penso, então, esse momento de uma política nacional, que tem a Base Nacional Comum Curricular e eu formo professores, se eu estou na obrigatoriedade de automaticamente pensar como essa base impõe, propõe, e automaticamente aderir a isso? Não, continuo formando professores como sempre formei, porque acredito que a forma como penso a formação do pedagogo para trabalhar com essa temática não é nem uma arrogância minha, porque nem sei se consigo (entrevistado 3, trecho 57).

Continua fazendo, na perspectiva científica, perguntar assim: mas está atendendo à legislação? De forma extrema e superada, porque esses pedagogos que eu formo estão em condições de pegar essa base, como eu disse, usando a expressão, desculpa que ela é bem coloquial, de dar uma lida, pôr no bolso e ponto, porque isso é uma base, isso é muito pouco (entrevistado 3, trecho 60).

Em contrapartida, distintas políticas públicas são consideradas legítimas, pois, segundo os entrevistados, preservam a autonomia docente em todos os segmentos e procuram abordar conhecimentos relevantes ao ensino de História. Os casos mais significativos são as leis de ensino de História da África, dos afro-brasileiros e indígenas, defendidos como temas estruturantes por todos os entrevistados, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como declara o entrevistado 3:

Tenho, claro, minhas críticas aos PCN, mas considero os PCN de história dos anos iniciais muito interessantes. De lá para cá a gente só perdeu (trecho 42).

Os PCN tem estudos que mostram que tiveram uma repercussão interessante. Fizeram parte do cabedal até de repertório dos professores,

sabiam usar os próprios conceitos presentes nesses documentos. Independente de usarem ou não, os PCN estavam presentes. (trecho 44)

Na verdade, os PCN, como proposta, nunca se tornaram automaticamente, estou aqui dizendo uma coisa só para raciocínio, você conhece isso, claro, mas só para o raciocínio ficar coerente, eles nunca viraram automaticamente práticas escolares. Então estão sempre em disputa. (trecho 46).

Ao fazer a diferenciação, o entrevistado 3 parece indicar que o valor dos PCN como política pública foi exatamente a falta de um projeto mais estruturado de implementação. De certa maneira, os PCN sugerem caminhos para a renovação do ensino de História, sem propor diretamente um desenho de currículo, permitindo maior reflexão por parte dos professores, na ótica do entrevistado.

De modo semelhante, a entrevistada 1 se refere à criação da Lei 10.639 e 11.645. São políticas legítimas porque procuram garantir o espaço de temas legítimos no currículo de História, mas há limites bem marcantes nos efeitos. Descreve:

(...) de fato vimos uma mudança, ainda que percebamos uma não apropriação completa dos conteúdos, em geral, quando fala com as professoras e professores que estão na ativa, nas escolas, na rede, eles sabem da existência da lei. Ainda há algumas imprecisões e alguns equívocos em relação à própria lei, aí isso tem a ver com vários desdobramentos, e nós que também fazemos muita formação continuada com professores, percebemos isso. (entrevistada 1, trechos 24 e 25).

As afirmações indicam a utilização de juízos de valor, elaborados das experiências formativas e profissionais e do engajamento político, para definir de que modo o programa de disciplina e práticas como formadores abordarão as propostas das políticas públicas para a Educação. Não parece haver aqui senso de identificação do papel como agentes de implementação das políticas, uma separação entre os pontos de vista como pesquisadores e os objetivos-macro consensuados, ainda que em disputa, na educação brasileira.

Por fim, de maneira muito marcante, os entrevistados descrevem que os licenciandos frequentemente declaram não se sentir preparados para ensinar História após cursar a disciplina. No entanto, os docentes-formadores entendem que a formação inicial não prepara plenamente para a prática, deixando a cargo dos estágios obrigatórios, da

formação continuada e do desenvolvimento das práticas do licenciandos, pois já atuam como professores dos anos iniciais, e assim dar continuidade à formação para o ensino de História. Quando indagado sobre as reações dos licenciandos no final do curso, demonstravam preocupação sobre seu preparo para a prática, o entrevistado 2 respondeu: “Rola. Essas coisas acontecem. É ‘como é que eu posso fazer?’” (trecho 51). Convergem todos os entrevistados:

Olha, o que eu percebo é que essa pergunta é uma pergunta que os estudantes fazem para mim. Eles sempre falam: ‘O que nós fazemos? O que que nós fazemos?’. Eu acho que nós também temos uma formação equivocada para fazer essa pergunta: ‘o que nós fazemos?’. Assim, vamos sendo ensinados de que tem receita, de que temos que ter essa receita, de que essa receita vai dar certo para todo mundo, e quem dá aula sabe, às vezes faz uma atividade com uma turma, você vai fazer a mesma atividade com outra e dá tudo errado. Quem dá aula sabe que algumas coisas podem funcionar e outras não (entrevistada 1, trechos 51 e 52).

(...) primeiro que ele não tem nenhum caráter terminal. A primeira coisa é essa. O professor é um processo. Ali é a formação inicial em diálogo com outras áreas do conhecimento. Temos consciência de que isso vai continuar, ou seja, vira um profissional, terá formação continuada com os processos, aí tem toda essa questão que nós estamos falando do currículo, todos esses debates, ou seja, o sujeito, o profissional não sai pronto (entrevistado 3, trechos 75 e 76).

Entendamos que os cursos de formação inicial sejam apenas a primeira fase da formação profissional docente. A organização e oferta jamais poderiam atender às necessidades práticas e conceituais dos licenciandos em Pedagogia, e é relevante ressaltar que os docentes-formadores reconhecem, a partir desses relatos sobre as reações dos licenciandos no final do semestre, que as estratégias de seleção e adequação dos saberes essenciais ao ensino de História não foram bem-sucedidas. Não asseguraram aos estudantes boas práticas mínimas para o ensino de História nos anos iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - DO CURRÍCULO PRESCRITO AOS MOLDADOS PELOS PROFESSORES

No desenvolvimento desta pesquisa nos deparamos com um cenário no qual professores formados em cursos de licenciatura em História colaboravam para a formação de profissionais da Educação com atribuições e identidades distintas. Nessa trajetória, nos perguntamos frequentemente se o que estava em jogo nas relações formativas era a aproximação entre dois campos do conhecimento, História e Educação. E se criavam espaço interseccional, ou se percebemos os contornos de uma área que contém outra, a Educação. Entre diversos elementos, nela estão a História e seu ensino.

Essa preocupação foi reforçada pela constatação das percepções negativas sobre as licenciaturas em Pedagogia. Mostram fragilidades, incertezas e dubiedades, em aspectos práticos, como a carga horária e a oferta de estágios supervisionados, e em aspectos conceituais, como identidade dos cursos e dos egressos.

Recorrendo à literatura para encontrar possíveis respostas, encontram-se na obra de Paulo Freire conceitos de “extensão” e “comunicação” (Freire, 1968). Foram propostos pelo autor a partir das experiências quando exilado no Chile, observando as relações educativas no meio rural. “Extensão” é o termo utilizado por Freire para descrever a ação dos agrônomos e agricultores, que procuravam operar a “transmissão de conhecimentos técnico-científicos” para tornar o plantio mais sustentável e eficiente. No entanto, a ação educativa ocorria hierarquizada e tecnicista, sem permitir o exercício da liberdade por parte dos agricultores, ignorando conhecimentos próprios sobre o trabalho rural.

A partir das experiências com a educação no campo, Freire afirma que as relações gnosiológicas não podem ser resumidas a situações nas quais um sujeito observa um objeto (Freire, 2011, p.46). É preciso fazer florescer a comunicação entre sujeitos a respeito do objeto, em relação de reciprocidade irreduzível, que define a ação educativa como prática da liberdade. Como sustenta o autor:

A expressão ‘extensão educativa’ só tem sentido se se toma a educação como prática de ‘domesticação’. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’ com este saber os que habitam essa.

Historiadoras e historiadores implicados no processo formativo de licenciandos em Pedagogia devem entender a própria atuação com a criação dos diálogos com os conhecimentos históricos. Postura congruente com as proposições da Educação Histórica sob influência da obra de Rusen, dada a centralidade do ensino de História para o conhecimento histórico, entendido como elemento orientador na vida prática. Do mesmo modo como a História e seu ensino vivem relação dialética, História e Educação poderiam manter laços semelhantes.

O cenário, no entanto, ainda deve encontrar espaço no currículo dos cursos de Pedagogia. A partir dos dados analisados, consideramos que as propostas dos cursos e as escolhas dos docentes-formadores não conseguem proporcionar aos licenciandos a formação para o ensino de História que lhes permita entender as relações entre História e Educação. E mesmo garantir a percepção satisfatória sobre a preparação para as práticas de ensino.

No que concerne a literatura relevante às perguntas norteadoras, consideramos que ainda são esparsas as publicações e trabalhos acadêmicos dedicados ao tema da atuação dos formadores de professores no ensino superior, especialmente na área de Ensino de História e cursos de Pedagogia. Ainda que seja possível encontrar pesquisas documentais sobre o currículo das instituições do ensino superior, e percepções dos egressos dos cursos de Pedagogia sobre formação e concepções de ensino de História de pedagogas e pedagogos em atuação, consideramos crítica a produção de investigações com docentes universitários centrada na própria prática.

Em relação aos marcos normativos e regulatórios, detectamos o deslocamento do ensino de História de preocupação central nas leis federais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam as IES na elaboração da documentação analisada. O mesmo ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases e leis de ensino de História da África, afro-brasileiros e indígenas, até lugar secundário nas demandas no currículo.

Ainda que tenham como característica fazer proposições mais amplas, como legislações federais que procuram preservar a autonomia das instituições de ensino, considerou-se exigência mais contornos aos objetivos, não apenas ao ensino de História, mas a todas as disciplinas na formação de professores.

Ao apreciar os projetos pedagógicos, ementas e matrizes, constatamos certas tensões com relação às políticas públicas executadas recentemente. Foram entendidas como disputa contra interesses mercadológicos sobre a Educação, resultando em relação de tradução burocrática na organização dos cursos.

Na formação para o ensino de História, a análise documental reforça circunstâncias descritas por pesquisas anteriores. De caráter documental, que mostrava pouco espaço dedicado à formação para o ensino de História, quando comparado a distintas áreas e disciplinas. Foi possível notar a manutenção de estrutura curricular que separa a formação geral das pedagogas e pedagogos da preparação para a docência de diferentes disciplinas. Esquema semelhante às propostas de “didática geral” e “didáticas específicas” existentes nos primeiros cursos de Pedagogia, há quase 100 anos.

A análise das respostas das entrevistas revelou que os docentes-formadores têm considerável autonomia para moldar o currículo que apresentam aos licenciandos. O processo de reconfiguração do que foi prescrito pelas IES e pelas normativas se opera por diferentes estratégias, baseadas nos saberes práticos que consolidaram na trajetória histórico-profissionais, em especial as concepções de infância, da ação docente nos anos iniciais do ensino fundamental e das narrativas históricas.

Apesar de declaradamente reconhecer o papel dos professores e professoras pedagogas na produção de conhecimentos históricos escolares, os docentes-formadores mantêm interpretação estanque entre conhecimentos históricos e Pedagogia. Frequentemente se preocupam em desfazer a interpretação dos alunos sobre experiências escolares e docentes.

Foram encontradas similitudes significativas entre os temas selecionados pelos docentes-formadores. Enfatizaram-se processos de estabelecimento das disciplinas escolares e conhecimentos substantivos dos conteúdos, especialmente relações entre História e educação para relações étnico-raciais. Pesquisas posteriores, com o objetivo de analisar as características da consciência histórica dos docentes-formadores, certamente aprofundarão achados a respeito das narrativas históricas por eles tecidas. Parecem indicar a proeminência do tipo crítico, conforme descrito.

Frequentemente, os docentes-formadores recorrem a lógicas binárias, como significativo/não significativo e legítimo/ilegítimo para justificar escolhas temáticas e metodológicas. Tendência explicitada pela relação com a criação e execução da BNCC,

considerada ilegítima graças à participação de grupos de interesse cujos objetivos para educação são chamados de “neoliberais” ou “mercadológicos”. Em contrapartida, demais políticas públicas são consideradas legítimas, de acordo com a intuição concebida de um ponto de vista de engajamento político coletivo ou experiência pessoal dos formadores.

Nesse ponto, consideramos que o papel dos professores universitários como servidores públicos deve ser discutido mais intensamente na universidade. Para refletir sobre os limites da atuação como executores de políticas públicas e a autonomia como pesquisadores e educadores. As políticas públicas são com frequência conciliações possíveis entre interesses conflitantes. Os professores universitários devem, desse ponto de vista, criticar reflexivamente os objetivos estabelecidos, mantendo a contribuição para o êxito dos projetos coletivos.

Os docentes-formadores valorizam a própria autonomia e têm como objetivo principal garantir a autonomia dos licenciandos para a prática do ensino de História. No entanto, relatam que os próprios licenciandos não se sentem preparados, apesar das estratégias de seleção abordadas. Não há dúvida de que o processo de formação de professores não se encerra na instrução profissional inicial, e que a prática consolida os saberes oriundos de diferentes fontes, com diversas naturezas. No entanto, a formação universitária deve propiciar aos estudantes amplo conhecimento do ensino de História como fenômeno abrangente, conectado à vida cotidiana.

Significativa a pouca ênfase dos saberes sobre o processo de aprendizagem histórica para crianças. Não estão descritos na documentação pedagógica e não são citados pelos docentes-formadores. Ainda que a “centralidade da infância” seja invocada pelos entrevistados como elemento-chave para a organização das propostas curriculares, são poucas as referências aos processos de aprendizagem histórica que superam o trabalho, com recursos didáticos, como filmes, música e literatura.

Destaca-se que a natureza da metodologia empregada neste estudo exige cautela para a interpretação e generalização dos dados, pois o recorte abordado não corresponde à totalidade do universo. E isso delimita as conclusões apenas aos contornos de possível teoria substantiva que se espera ser complementada futuramente.

Estudos afins devem ser desenvolvidos sobre o tema, para estabelecer discussão sólida sobre a formação para o ensino de História nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Contribuiriam para o debate sobre políticas educacionais, orientando

currículos e formadores, direcionando os futuros professores no exercício da profissão docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. (2013). Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos De Pesquisa*, (45), 66–71. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1491>

ANDRÉ, M.E.D.A. LUDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ANPUH. Nota sobre a segunda versão da BNCC. Rio de Janeiro, 22 de junho de 2016. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>

ANPUH. Reflexões e subsídios da ANPUH a respeito da BNCC. Carta da diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional de Educação - CNE. São Paulo, 29 de novembro de 2017. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. São Paulo: Vozes, 2014.

ASHBY, R. GORDON, P. LEE, P. *Understanding History*. Londres, *International Review of History Education*, v. 4, 2005.

AZANHA, José Mário Pires. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora SENAC, 2019.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set./fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe. (org.). *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2015.

BLANCO, Fernanda de Melo. *Saberes da docência: um estudo sobre a formação de professores de História*. 2017. Relatório para o exame geral de qualificação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2017.

BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOOTH, Alan. *Teaching History in the university*. Londres: Routledge, 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP no 5, 13.12.2005. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP no 9, 5.12.2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP no 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP no 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP no 2 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP no 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP no 2 de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE/CP, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 17 de dezembro de 2017.

BRITES, Olga. A criança e a história que lhe é ensinada. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. v.5, n.10, pp.247-250.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Magistério: formação e trabalho pedagógico. São Paulo: Papirus, 2020.

CAINELLI, Marlene. *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

CARRETERO, Ana María Hernández (org.). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Extremadura: Pirámide, 2019.

CARVALHO, R. S. T. *O ensino de História na formação do pedagogo: análise de planos de ensino da disciplina Conteúdos e Metodologias do ensino de História*. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2017.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. *Espaço Plural*, vol. X, núm. 20, enero-junio, 2009, pp. 149-154.

CHARMAZ, K. *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage Publications, 2006.

CHARMAZ, Kathy. A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed; 2009.

COELHO, M. C. “Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019). Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0112, 2021.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Educar em Revista, Curitiba, Paraná, número especial, 2006.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. Belém, Revista Cocar, v. 1, n. 2, p. 31-39, 2007.

DAVIES, Ian (org.). Debates in History Teaching. Londres: Routledge, 2011.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar em revista, n. 24, p. 213-225, 2004.

FAVERO, A. A. TONIETO, C. Educar o educador: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. Educ. Soc. [online], vol.27, n.97, p.1341-1358, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a13v2797.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FERRO, Marc. Manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. São Paulo: IBRASA, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática do ensino de História. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Terra e Paz, 2011.

GAUTHIER, Clermont. et al. Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GEHRKE, N.J.; PARKER, W.C. Generating Curriculum Theory Through Grounded Theory Research. Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Nova York, p.3-18, abr. 1982.

GERMINARI, G. D. GONÇALVES, R. C. As políticas educacionais e formação do professor de história no Brasil: desafios contemporâneos. Santarém, Revista Interações, v. 12, n. 40, 2016.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GLASER, B. G. STRAUSS, A. L. The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine; 1967.

GOODSON, I. F. Learning curriculum, and life politics. Londres: Routledge, 2005.

GOODSON, I. F. School subjects and curriculum change. 3. ed. London and New York: Falmer, 1993.

GOODSON, I. F. The making of curriculum. Falmer: Londres: Falmer, 1995.

GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 2, p. 1-20, 2021.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. Boa Vista, Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 2, p. 1-20, 2021.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica: entre recorrências e novas inquietações. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.12, n.3, p.1736-1755, jul./set. 2017.

HUSBANDS, C. KITSON, A. PENDRY, A. Understanding History Teaching. Berkshire: Open University Press, 2003.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. Educ. rev. [online]. 2016, n.60, pp.107-146.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas sobre o passado. In: BARCA, Isabel. Educação histórica e museus. Minho: Centro de

investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2003.

LIBANEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2021.

LIBANEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCINI, M. Formação em pedagogia e ensino de História. Disponível em: <ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/6907/5687>. Acesso em: 23 out. 2021.

MARCHELLI, P.S. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. *REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA*. Nº 7. Jan. Abr./2017 Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6555>. Acesso em: jun. 2019.

MARQUES, N. L. R. ORENGO, G. MULLER, M. G. BUSS, C. S. SILVA, M. A. B. V. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos? Pelotas, *Revista Educar Mais*, v. 5, n. 3, p. 637-649.

Miglio de Mesquita, Ilka; Guimarães Fonseca, Selva Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades *História Unisinos*, vol. 10, núm. 3, septiembre-diciembre, 2006, pp. 333-343 Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil

MONEGATTO, Elisângela Cristina. Inserção Profissional docente no ensino superior: experiências formadoras de professoras que atuam no curso de Pedagogia. 2021. Dissertação de Mestrado em Educação – Formação de professores. Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, 2021.

MONTEIRO, Silas Borges. Quando a pedagogia forma professores: uma investigação etnobiográfica. Cuiabá: EdUFMT, 2015.

MORSE, J. M. BOWERS, J. CHARMAZ, K. CLARKE, A. E. CORBIN, J. PORR, C. J. STERN, P. N. Developing Grounded Theory: the second generation revisited. Londres: Routledge, 2021.

MOTOMATSU, Tiffany Naomi. Ética profissional do professor: contribuições da formação inicial. 2021. 122f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

NOGUEIRA, Claudete de Sousa. Conhecimento histórico e formação inicial docente. São Paulo, Revista Brasileira de Alfabetização, n. 17, 2022.

PEDROSO, C.C.A. DOMINGUES, I. FUSARI, J.C. GOMES, M.O. PIMENTA, S.G. PINTO, U.A. BELLETATI, V.C.F. Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Contexto, 2019.

PERRENOUD, P. THURLER, M.G. (orgs.). As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação. São Paulo: Artmed, 2002.

PETERNELLA, Alessandra; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. A Formação do Pedagogo sob a Orientação de Documentos Elaborados no Início do Século XXI: da necessidade de continuar o debate. In: IX ANPEDSUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul - RS. Anais do IX ANPEDSUL Seminário de Pesquisa da Região Sul - A Pós-Graduação e suas Interloquções com a Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1872/477>. Acesso em: 01 mai. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999 - (Saberes da docência).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4a edição. São Paulo: Cortez, 2006.

PINA, Max Lanio Martins. O ensino de História na perspectiva de Jorn Rusen. Anápolis, Revista de História da Universidade Estadual de Goiás, v. 4, n. 1, p. 284-292, jan./jun. 2015.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; SBADELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Res.2/2015): Princípios e Concepções. Revista Temas & Matizes, v.11, n.21, p.39-49, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18368/11993>. Acesso em: 3 mar. 2021.

RESENDE, Murilo José. A aula narrada: a manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciandos em História da Universidade de São Paulo. 2008. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RICHARDSON, R J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.

RÜSEN, Jorn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Ponta Grossa, Revista Práxis Educativa, v. 1, n. 2, p. 07, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jorn. History: narration, interpretation, orientation. New York: Berghahn Books, 2008.

RÜSEN, Jorn. Reconstrução do Passado. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SACRISTÁN, José G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José G. Saberes e Incertezas Sobre o Currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. Ensinar História. 3ª reimpressão. São

SERÓN. A.G. Manual de sociología de la educación. Madrid: Editorial Síntesis, 2002.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. São Paulo, Cadernos CENPEC, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth. Teaching Educational. Researcher, v.15n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade. Campinas: Editora 192.

SILVA, F. T. BORGES, L. F. F. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. *Revista Educação Real*, v. 43, n. 4, out./dez. 2018.

SILVA, F.T. O ensino de História nos cursos de Pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular. Orientadora: Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges. Tese (doutorado em Educação) - Universidade de Brasília/UNB, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, Distrito Federal, 2017.

SILVA, Francisco Thiago. O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular. 2017. 301 f., il. Tese (Doutorado em Educação — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Francisco Thiago. O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular. 2017. 301 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, S. GUIMARÃES, S. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2016.

SILVESTRE, M.A. PINTO, U.A. (orgs.). Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, T. L. ARAÚJO, R. N. O Ensino de História e a formação do pedagogo: uma análise da percepção docente. Londrina, *Revista História & Ensino*, v. 26, n. 2, p. 209, dec. 2020.

STRAUSS, A. L. CORBIN, J. Basics of qualitative research: ground theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage; 1990.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, 2000. Disponível em:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2012.

TAROZZI, Massimiliano. *What is grounded theory?* Londres: Bloomsbury Academic, 2020.

TAUCHEN, G. MATOS, J. S. SILVEIRA, M. C. A. Formação de professores de História: institucionalização e pesquisas acerca da formação. Londrina, *Revista História & Ensino*, v. 27, n. 1, p. 29-52, 2021.

THOMSON, Ana Beatriz A. CAINELLI, Marlene. Grounded Theory: conceito, desafios e os usos na Educação Histórica. *Educação Unisinos*, v. 24, 2020.

THORNBERG, Robert. Informed Grounded Theory. Londres, *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 53, n. 3, p. 243-259, 2011.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. Problematizar o tradicional para encontrar o novo: o ensino de História no quadro das tendências historiográficas. São Paulo, *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 1, p. 323-347, jan./abr. 2016.

TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza Tomazini. *Aprender a ser professor: Contribuições da Educação Histórica na formação de professores (PIBID/História UEL 2011-2013)*. 2017 190 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

VICENZI, R.; PICOLI, B.A. "Formação de professores de História: implicações a partir da BNCC e da DCN-BCN". *Revista Escritas do Tempo – v.2, n. 6, out-dez/2020–p. 93-117*

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

VOVELLE, Michel. *A revolução francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2007.

ZAMBON, M. C. Base Nacional Comum Curricular e o impacto nos processos avaliativos do INEP da educação superior. Atas do 3º Simpósio de Avaliação da Educação

Superior (AVALIES), 2017, Florianópolis. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179352/101_00724%20ok.pdf?aoosequence=3&isAllowed=y>. Acesso em setembro/2020.

ZANETI, Josiane de Cássia. Professore(a)s Formadore(a)s de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas: significações atribuídas ao trabalho docente na universidade. 2020. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2020.